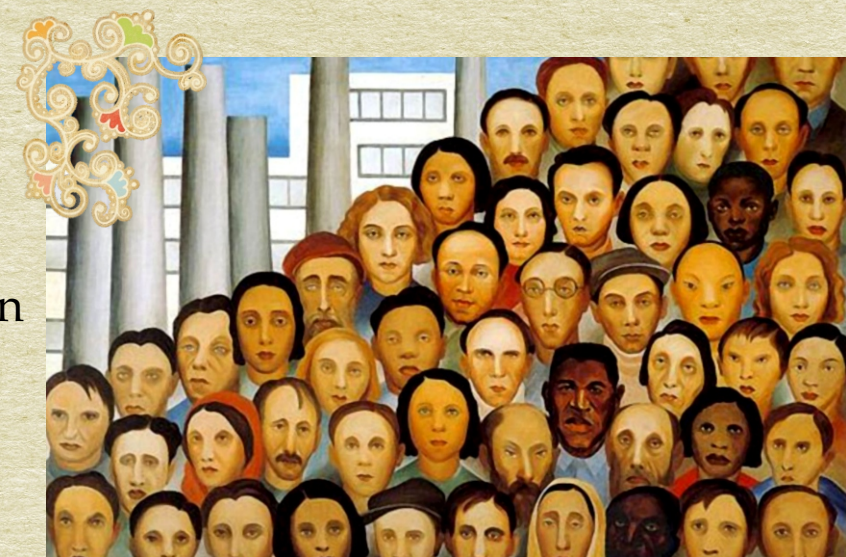


Vale lembrar que não pretendemos, no presente livro – de forma alguma – apresentar uma “caixa-preta”, com soluções acabadas, exóticas e extemporâneas, mas, sim, convidar vocês para que se permitam investigar possibilidades em educação, desde nosso ecossistema, nosso patrimônio cultural local. Ainda assim, seria interessante ressaltarmos que a proposta visa traçar um panorama da EA e da EP, pensando-se na possibilidade de criarmos possibilidades de trabalho em educação por meio do lugar e da cultura local, para estruturarmos a interação e fruição com o aspecto cultural, com base no meio ambiente do qual fazemos parte.

Patrimônio, Ambiente e Ensino em Rio Grande: elementos para interpretação e valorização dos bens culturais

Carmem G. Burgert Schiavon
Tiago Fonseca dos Santos

Volume 3



Carmem G. Burgert Schiavon
e Tiago Fonseca dos Santos

PATRIMÔNIO, AMBIENTE E ENSINO EM RIO GRANDE:
Elementos para interpretação e valorização dos bens culturais



Curso de Produção de
Material Didático
para a **Diversidade**

Reitora

Cleuza Maria Sobral Dias

Vice-reitor

Danilo Giroldo

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Angélica da Conceição Dias Miranda

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Mozart Tavares Martins Pinto

Pró-Reitor de Infraestrutura

Marcos Antônio Satte de Amarante

Pró-Reitora de Graduação

Denise Maria Varella Martinez

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Vilmar Alves Pereira

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

Claudio Paz de Lima

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Ednei Gilberto Primel

EDITORA DA FURG

Coordenador

João Raimundo Balansin

Divisão de Editoração

Luiz fernando C. da silva

Comissão editorial

Adriana Kivanski de Senna (FURG)

Carmem G. Burgert Schiavon (FURG)

Francisco das Neves Alves (FURG)

Gianne Zanella Atalah (UFPEL)

Júlia Silveira Matos (FURG)

Laisa dos Santos Nogueira (IF-SUL)

Maria de Fátima Santos da Silva (FURG)

Parecerista Ad Hoc

Fca. Carla dos Santos Ferrer (USP)

Promoção

Secretaria da Diversidade e Inclusão - SECADI

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Instituto de Ciências Humanas e da Informação - ICHI

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em História - PPGH

Secretaria de Educação a Distância - SEaD

Carmem G. Burgert Schiavon
e Tiago Fonseca dos Santos

PATRIMÔNIO, AMBIENTE E ENSINO EM RIO GRANDE:
Elementos para interpretação e valorização dos bens culturais

FURG
2013

@ Carmem G. Burgert Schiavon
e Tiago Fonseca dos Santos

COLEÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE
ISBN: 978-85-7566-276-2

Núcleo de Design e Diagramação:

Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa: Lidiane Dutra sobre a imagem Operário, de Tarsila do Amaral

Projeto Gráfico: Bruna Heller e Lidiane Dutra

Diagramação: Alex Cristiano de Sena Garcia

Núcleo de Revisão Linguística:

Responsável: Rita de Lima Nóbrega

Revisores: Christiane Regina Leivas Furtado, Gleice Meri Cunha Cupertino, Henrique Magalhães Meneses, Ingrid Cunha Ferreira, Kellen Estima, Micaeli Nunes Soares, Raquel Laurino Almeida, Rita de Lima Nóbrega

S329p Schiavon, Carmem G. Burgert; Santos, Tiago dos.
Patrimônio, ambiente e ensino em Rio Grande : elementos para
interpretação e valorização dos bens culturais / Carmem G. Burgert
Schiavon; Tiago Fonseca dos Santos - Rio Grande : Ed. da Universidade Federal do
Rio Grande, 2013.

101p. : il. - (Coleção Ensino de história e diversidade ; v. 3)

ISBN da Coleção: 978-85-7566-276-2

ISBN deste volume: 978-85-7566-278-6

1. História 2. Educação - Ensino 3. Bens culturais 4. Patrimônio
cultural - Rio Grande I. Santos, Thiago Fonseca dos. II. Título III. Série

CDU 94:37

Catálogo na fonte: Bibliotecária Vanessa Dias Santiago - CRB10/1583

Editora Associada à
ABEU
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS


EDUNI-SUL
ASSOCIAÇÃO DAS EDITORAS
UNIVERSITÁRIAS DA REGIÃO SUL



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. REFLEXÕES SOBRE O TEMPO-ESPAÇO EM RIO GRANDE: PRIMEIROS PASSOS NA TRILHA HISTÓRICA PARA PENSARMOS A CONJUNTURA SOCIOAMBIENTAL CONTEMPORÂNEA	11
1.1 O processo histórico da industrialização: pensar o tempo, pensar o espaço	15
1.2 A conquista do oeste: a impressão do crescimento econômico à paisagem	18
1.3 A trilha imaginária e o ecossistema costeiro	21
1.3.1 Características de alguns lugares neste ecossistema: para pensarmos e agirmos a partir (ou com base na) da Educação Ambiental.	22
1.3.2 Territórios da Educação Ambiental: elementos para conhecermos o [meio] ambiente	28
1.3.3 Pensar a EA a partir dos ecossistemas costeiros: o que ficou desta trajetória?	33
2. O AMBIENTE DO PATRIMÔNIO E O PATRIMÔNIO NO AMBIENTE: RELAÇÕES COM O MEIO AMBIENTE E ALGUMAS POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	37
2.1 As origens da noção de patrimônio no Brasil	40
2.2 A noção de Patrimônio (cultural e natural; material e imaterial)	50
3. O AMBIENTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL (EP)	63
3.1 O ambiente teórico: A trajetória na(s) metodologia(s) da Educação Patrimonial	65
4. JOGOS E ATIVIDADES ENVOLVENDO O PATRIMÔNIO CULTURAL E AMBIENTAL DO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE	97
REFERÊNCIAS	115





INTRODUÇÃO

A ideia de realização deste livro surgiu a partir do desenvolvimento do Programa de Educação Patrimonial (PEP), da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, sendo que essa obra foi articulada com base no Projeto de Pesquisa e Extensão denominado "Educação Patrimonial no Centro de Documentação Histórica da FURG: práticas pedagógicas e valorização dos bens culturais e ambientais junto a estudantes da educação básica rio-grandina". Ações estas que foram pensadas como um exercício interdisciplinar e desenvolvidas em três escolas da cidade, a partir de provocações e reflexões suscitadas com base em premissas teóricas e metodológicas da Educação Patrimonial (EP) e Educação Ambiental (EA).

Dentro desse contexto, salientamos que as ações referido Programa passam a ter ainda maior relevância socioambiental, tendo em vista o processo de profundas transformações vivenciadas pela cidade do Rio Grande no atual momento, com o desenvolvimento do Polo Naval, a instalação de diversas indústrias e a expansão do complexo portuário como um todo. Diante desse quadro, a valorização do patrimônio cultural do município constitui uma necessidade urgente. Para além de

"Alguns tópicos são ideais para a abordagem de temas do currículo básico que atravessam várias disciplinas: a educação ambiental, a cidadania (pessoal, comunitária, nacional incluindo aspectos políticos e legais), as questões econômicas e do desenvolvimento tecnológico/industrial/social" (HORTA et al., 1999, p. 36, grifos das autoras).

uma postura meramente preservacionista, precisamos estar atentos às especificidades da cultura local, aos laços societários constituídos, visando fortalecê-los, a fim de construir com os educadores e educandos envolvidos no Programa uma possibilidade de análise crítica deste processo que envolve o município.

O Programa, em atividades desde março do ano de 2009, conta com uma perspectiva metodológica orientada à experimentação ativa dos estudantes envolvidos com os bens culturais e naturais. Estes, por sua vez, são tomados como temas geradores para a construção de práticas pedagógicas orientadas pela EA e EP, para leitura do lugar. O referido Programa visa à (re)significação do ambiente escolar e a constituição de um espaço de interação entre as atividades trabalhadas pelos estudantes e educadores com os saberes escolares, de forma a elaborar um exercício crítico reflexivo acerca da realidade socioambiental das comunidades adjacentes às escolas. Dessa maneira, objetivamos que os educadores se tornem multiplicadores na valorização e preservação do patrimônio cultural e ambiental.

Além disso, ao considerarmos o espaço escolar como importante agente cultural, temos que levar em conta a importância da construção, não apenas de uma escolarização, mas, sim, de um espaço que permita a ação cultural conjunta entre educadores e educandos. Ação esta que deve se constituir em um movimento que leve à valorização da cultura local e a uma posição crítica diante do patrimônio de cada comunidade.

Segundo Horta (1999), "[...] nada substitui o objeto real como fonte de informação sobre a rede das relações sociais e o contexto histórico em que foi produzido, utilizado e dotado de significado pela sociedade que o criou" (p. 09, grifo das autoras). Nesse sentido, a apropriação

pela escola de artefatos culturais e ambientais da comunidade na qual está inserida é de suma importância à organicidade das práticas pedagógicas, haja vista a significação cultural atribuída pelos estudantes às mesmas, as possibilidades de reflexão acerca das transformações tecnológicas e espaçotemporais, bem como a aproximação à percepção da dinâmica sócio-histórica da composição cultural e ambiental da paisagem da comunidade envolvida no Programa.

Nessa direção, a proposta desse livro visa estabelecer um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio rio-grandino como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. Todavia, destacamos que as atividades propostas não constituem uma proposta fechada, mecânica, ou seja, não há "receita de bolo", muito menos a indicação de trabalhos isolados. As sugestões apresentadas visam o desenvolvimento de um trabalho integrado, voltado à valorização do patrimônio da cidade do Rio Grande.

Para tanto, propomos um exercício de reflexão; exercício esse, entre educadores/as trocando experiências e vivências em educação, no qual os temas propostos são bastante diferenciados, com base na Educação Ambiental e Educação Patrimonial. Assim, convidamos vocês a percorrerem uma trilha imaginária pelo município do Rio Grande, por meio da história, geografia e do ambiente, para estabelecermos pontos neste material e pensarmos, em conjunto, possibilidades de reflexão as nossas atividades pedagógicas, a partir de tal localidade.

Desse modo, poderíamos chamar esta de trilha ecológica, trilha interpretativa etc. A ideia é que possamos encontrar alguns pontos em nosso município para estruturarmos o referido exercício de análise, com base em algumas obras que se tornaram clássicas nos campos da EA e EP. Nessa trilha, pretendemos visitar alguns pontos

socioambientalmente importantes em Rio Grande e, ainda, traçarmos uma relação com autores de referência no campo do patrimônio e do meio ambiente.

A estruturação da trajetória dessa trilha foi aleatória; os pontos foram selecionados de forma a criar um roteiro, facilitando o deslocamento, sem, contudo, criarmos uma hierarquia de prioridades ou importância para estes locais, entenda-se textos. Nessa trilha imaginária, conversaremos sobre alguns ambientes e sobre espaço-tempo no município, associados a alguns desses livros e autores, buscando explorar alguns campos da Educação Ambiental e da Educação Patrimonial, a partir da historicidade da questão ambiental no município, principalmente em função do novo ciclo de crescimento econômico da cidade.

Vale lembrar que não pretendemos - de forma alguma - apresentar uma "caixa-preta", com soluções acabadas, exóticas e extemporâneas, mas, sim, convidar vocês para que se permitam investigar possibilidades em educação, desde nosso ecossistema, nosso patrimônio cultural local. Ainda assim, seria interessante ressaltarmos que a proposta visa traçar um panorama da EA e da EP, pensando-se na possibilidade de criarmos possibilidades de trabalho em educação por meio do lugar e da cultural local, para estruturarmos a interação e fruição com o aspecto cultural, com base no meio ambiente do qual fazemos parte.

Por fim, na última parte desse livro, apresentaremos algumas sugestões de atividades didáticas, as quais se relacionam à execução de práticas pedagógicas orientadas pela Educação Patrimonial e Educação Ambiental.

REFLEXÕES SOBRE O TEMPO-ESPAÇO EM RIO GRANDE:

PRIMEIROS PASSOS NA TRILHA HISTÓRICA PARA PENSARMOS A CONJUNTURA SOCIOAMBIENTAL CONTEMPORÂNEA



A nossa trajetória não poderia começar de forma mais instigante, tendo em vista que indica outra forma de olhar para um ambiente ao qual estamos tão acostumados. Em função de estarmos habituados, muitas vezes, sequer percebemos singularidades e/ou particularidades do emaranho cultural do meio ambiente. Os primeiros passos do percurso se configuram em uma viagem no tempo. Por estarmos no campo de educação, patrimônio e meio ambiente, você deve estar se perguntando, 'qual a relação entre a História e a Educação Ambiental (EA)?', não é mesmo?

Segundo Isabel Cristina Carvalho (2006),

[...] a visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como um sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinâmica e mutuamente (p. 37).

A fim de refletirmos sobre as possibilidades que surgem a partir das proposições supracitadas, lançamos mão da definição de EA

construída na Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977), na qual esta é definida como:

[...] um processo de reconhecimento dos valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e os meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida (apud SATO, 2004, p. 23).

Ao longo das diversas obras que visitaremos, vamos encontrar a indicação dos autores em relação à historicidade das problemáticas ambientais. Afinal, pensar o tempo em suas três dimensões (passado, presente e futuro) é um interessante exercício para refletirmos sobre a Educação Ambiental e a Educação Patrimonial (EP), tendo em vista a configuração histórica do ambiente através do aspecto cultural.

O município do Rio Grande tem uma história bastante peculiar. Os processos históricos locais, em função dos ciclos de crescimento econômico, tão presentes em nossa memória, configuram um arranjo de equipamentos urbanos, sem nada a perder para outras cidades modernas do país. Como veremos, Rio Grande sempre despontou no cenário econômico local, regional e nacional, com o complexo industrial e portuário. Inclusive, algo não muito distante, pois estamos acompanhando ao longo dos últimos anos mais um novo ciclo de crescimento econômico com a instalação de um complexo da indústria naval.

Para ilustrar esta questão, vamos retomar algumas manchetes publicadas na capa do periódico local, o Jornal Agora, que nos permitem mensurar parte das repercussões deste novo ciclo de desenvolvimento. Em setembro de 2009, temos cinco manchetes para a visualização

do que estamos falando: "Quip assina carta de intenções com a Petrobras para construir a **P-63**"²; "População pode duplicar em 10 anos com a instalação do Pólo **Naval**"³; "Candidatos na fila para garantir vagas no Planseq **Naval**"⁴; "Qualidade do ar sob **vigilância**"⁵; "Porto do Rio Grande terá a maior profundidade do Conesul a partir do **dia 17**"⁶. As reportagens são representativas e nos permitem pensar as transformações econômicas, ambientais e sociais em curso.

O crescimento econômico, a ampliação da população e, conseqüentemente, da área ocupada para abrigar todos os equipamentos urbanos e as transformações espaciais necessárias às instalações industriais de tamanha estrutura podem se constituir em um tema gerador para a questão ambiental em Rio Grande. Além do crescimento econômico e de nuances de desenvolvimento da cidade, temos o aumento da pressão socioambiental sobre o ecossistema e, se buscarmos em outros exemplos históricos, podemos verificar que estes processos já ocorreram em nosso município, o que gerou profundas transformações na estrutura da cidade e da região.

Portanto, a primeira perspectiva de nossa trilha imaginária é constituir um passeio histórico em relação à industrialização na cidade do Rio Grande e visualizar o quanto os processos de crescimento econômico impactam o meio ambiente, pois transformam substancialmente os ecossistemas costeiros, bem como imprimem novas configurações à paisagem. Assim, voltaremos ao final do século XIX, momento da instalação da conhecida Fábrica Rheingantz (1873-1960), marco fundamental da inserção da cidade no cenário econômico internacional moderno.

Em um período que vai do final do século XIX até 1960, Rio Grande passou por um boom econômico e social, que culminou na expansão territorial e no crescimento da população e, ainda, na formação de uma

² Jornal Agora, Rio Grande, ano 35, edição nº 9.452, de 10/10/2009.

³ Jornal Agora, Rio Grande, ano 35, edição nº 9.438, de 24/09/2009.

⁴ Jornal Agora, Rio Grande, ano 34, edição nº 9.426, de 10/09/2009.

⁵ Jornal Agora, Rio Grande, ano 35, edição nº 9.472, de 05/11/2009.

⁶ Jornal Agora, Rio Grande, ano 35, edição nº 9.630, de 15/05/2010.

planta industrial amplamente desenvolvida em relação às demais cidades gaúchas e brasileiras. Os ciclos econômicos foram - e são - determinantes à formação do espaço no município. Ao longo desse processo, a estrutura urbana se transformou, ressaltando a saída do setor público na organização do território, em benefício do setor privado.

1.1 O processo histórico da industrialização: pensar o tempo, pensar o espaço

Após uma mirada na estrutura da cidade do Rio Grande, nossos primeiros passos deste passeio nos levam a pensar nos processos históricos que constituem o meio ambiente local. Como podemos perceber nas manchetes citadas anteriormente, transformações substanciais estão ocorrendo e, mais uma vez, o município do Rio Grande se insere no cenário global com uma posição de destaque. Para pensar esta conjuntura no tempo presente, podemos atentar a três exemplos históricos ilustrativos desses processos. O primeiro deles, no final do século XIX, ocorre com a instalação da Rheingantz; o segundo, já no século XX, durante as décadas de 1930 e 1940, com a indústria voltada à exportação aos países envolvidos na Segunda Guerra Mundial; e o terceiro, em 1970, com o fortalecimento da indústria alimentícia⁷.

A princípio, devemos ter em mente que estes processos de transformações ocorrem no cenário local. Contudo, contam com a interação com o global, haja vista que os agentes econômicos envolvidos nestes ciclos de crescimento não são, a priori, atores locais. Assim, com o processo de industrialização, o município está inserido em um processo internacional de alterações sociais e econômicas, que marcaram a transição dos modos de produção ao longo do século XX.

Essas transformações, em nível local, foram fundamentais para determinar o crescimento, a organização, bem como a consolidação da referida cidade enquanto uma grande urbe no cenário econômico brasileiro na primeira metade do século XX. Entre os vários fatores para esse

⁷ Para aprofundar o assunto, consultar Martins (2004).

desenvolvimento, podemos apontar a localização geográfica estratégica do Rio Grande, o que lhe permite uma estrutura portuária particular, além das facilidades econômicas concedidas pelos governos locais, da fragilidade de nossas instituições e nossa economia frente ao sistema produtivo internacional.

Uma empresa com grande destaque e que constitui parte da memória da cidade é a Rheingantz. Com funcionamento a partir de 1873, até fins da década de 1960, ganhou grande expressão no cenário econômico regional e nacional, por produzir têxteis para o mercado interno e externo. Durante o período das atividades desta empresa, formou um grande complexo, que contou com filiais, uma vila operária, uma escola, uma sede social, dentre outras. Estabeleceu-se de tal forma, a fazer parte do cotidiano das pessoas e da cidade como um todo, que chegou a delimitar a organização espacial e temporal do município, bem como a ser base da economia local.

Além da Rheingantz, empresas de médio e grande porte exerciam atividades no município durante esse período. A Fábrica Aliança, a Cunha Amaral Moagem, a Leal Santos, a Fábrica de Biscuitos, a Charutos Poock, a Cia. de Fiação e Tecelagem Ítalo-Brasileira, o Frigorífico Swift, entre outras, apresentavam uma diversificada linha de produtos, sendo eles gêneros alimentícios, que compreendiam desde verduras, a carnes congeladas e em conserva; têxteis; charutos; chapéus; calçados; óleos vegetais; cordas e até construção naval, com pequenas e médias embarcações. Soma-se a isso a atividade portuária, a qual cresce em importância econômica desde as primeiras décadas do século XX. Este ciclo de crescimento econômico foi estruturante à expansão territorial e urbana do município, ao imprimir-lhe uma nova configuração e vultosas transformações.

Na transição do século XIX para o XX, a cidade se projeta "além-muralhas", amplia o próprio aparelho urbano, a rede de comunicações e transportes e tem uma explosão demográfica. Se, em meados de 1890, a cidade tem cerca de 20.000 habitantes, em 1920, já conta com cerca de 50.500 habitantes (MARTINS, 2006). Além da expansão industrial e urbana, as obras no Porto Novo contribuem à nova estrutura urbana rio-grandina. Com a construção das instalações do porto e dos molhes da barra, a cidade ganhou um novo arranjo urbano, com base nos aterramentos das áreas de banhado adjacentes ao centro histórico, o que aumentou a área urbana e o parque industrial, no sentido e extensão a leste.

Dessa forma, o porto demarcou a organização do espaço e a orientação econômica da cidade, processo o qual delimitou as características da paisagem urbana do município do Rio Grande do século XX e XXI.

1.2 A conquista do oeste: a impressão do crescimento econômico à paisagem

Quando trabalhamos com a história do município, principalmente em relação ao processo de industrialização, percebemos o quanto este foi incisivo à ocupação do ambiente e à formação do meio urbano. Nesse processo, percebemos a expansão da cidade e a consolidação da vida das pessoas no meio urbano. Também é possível compreender como esse "fenômeno" determinou a organização da cidade, ao influenciar a política, a economia, enfim, a sociedade. Os aterramentos das marismas da região estuarina a leste e a terraplanagem dos famosos "cômoros", localizados no centro histórico e a oeste, tornaram-se o grande alicerce da expansão territorial urbana e do parque industrial do município, os quais impuseram profundas transformações ambientais no espaço natural.

Ademais, além das questões geográficas de localização, podemos considerar este processo de expansão em duas perspectivas, a partir de momentos históricos distintos, bastante peculiares. Na primeira metade do século XX, deu-se o crescimento da cidade com a expansão portuária e a edificação, a leste, no entorno do centro histórico, do Porto Novo e a construção da barra. Sendo assim, temos a expansão da parte urbana e industrial da cidade, principalmente através dos aterramentos das marismas da região estuarina do canal do norte. Já na segunda perspectiva, a expansão urbana se deu a oeste e se sobrepôs à região formada por dunas ao longo da península, principalmente com a instalação do bairro Cidade Nova, do bairro Hidráulica e adjacências, a par-

tir do desenvolvimento induzido a partir da instalação da fábrica Rheingantz.

Ao voltarmos um pouco no tempo, durante as décadas de 30 e 40 do século XX, constatamos que as indústrias do Rio Grande, produtoras principalmente de bens não duráveis, tiveram forte crescimento, por comercializarem com o centro do país e países europeus - esta em função de que as exportações cresceram muito durante a Segunda Guerra Mundial. Logo após o término desta Guerra, os países envolvidos nos conflitos retomaram as atividades industriais e diminuíram as importações do Brasil, inclusive do município. Aliado a isso, nesse período, São Paulo passa a despontar no setor industrial, tornando-se um forte concorrente às empresas do Rio Grande. Além da posição geográfica, o estado paulista contava com empresas que investiram fortemente em novas tecnologias, o que lhes garantia vantagens competitivas no mercado.

Nos anos de 1950 e 1960, Rio Grande passa a sofrer uma grande crise, momento em que as tradicionais empresas começam a falir, devido à falta de adequação tecnológica, aliada à concorrência de outras regiões. Com o crescimento econômico dos anos anteriores, a cidade se expandiu, de modo que muitas pessoas se instalaram aqui, o que passou a exigir uma infraestrutura e uma política imobiliária consistente.

Desse modo, tal expansão modifica-se bastante no que tange às características dos anos anteriores, ocorrendo de forma desordenada. Na expansão para o oeste, a política adotada para a ocupação do espaço foi a dos loteamentos, pois as terras do centro histórico passaram a ser loteadas, o que deu origem aos quarteirões, com os terrenos e a infraestrutura básica para serem feitas as residências. Além disso, as políticas habitacionais do governo criaram inúmeros bairros com casas

populares e condomínios.

Entretanto, com a crise econômica dessas décadas, a delimitação do espaço ficou bastante distante do planejamento inicial. A ocupação irregular de muitos espaços caracterizou a formação das vilas, com deficiente ou nenhuma infraestrutura, como água, energia elétrica, saneamento básico, calçamento, etc. Com a crise da década de 1960, a qualidade de vida das pessoas piorou bastante, tendo em vista que o número de empregos despencou.

Além disso, muitas pessoas, atraídas pela época da pujança econômica, continuavam migrando para a cidade em busca de oportunidades. Todos esses fatores levaram à ampliação das áreas ocupadas, sendo que as vilas se consolidaram no processo de ocupação do espaço, o que fortaleceu a habitação desordenada do espaço e o aumento da pressão sobre o ecossistema. Este processo, em meados da década de 1980, é refreado pela ascensão do setor da indústria pesqueira, que garantiria novas possibilidades de emprego e por um tempo, iria garantir o aquecimento da economia no município.

1.3 A trilha imaginária e o ecossistema costeiro

Na primeira parte de nosso exercício, transitamos historicamente pela região que se constituiu como urbana da cidade, a fim de percebermos a historicidade das questões ambientais e o impacto da ação antrópica no espaço urbano no que tange à transformação e constituição da paisagem em nosso município. A ação das pessoas no tempo/espaço como expressão da própria cultura, se for percebida em sua relação temporal, permite-nos visualizar o processo de construção do cenário ambiental do presente, bem como compreender a forma como se conjugam as transformações pelas quais o ambiente, do qual somos parte, foi estruturado. A percepção da historicidade do meio ambiente é fundamental para que possamos nos compreender como integrantes deste, compreendendo as relações socioambientais constituídas no espaço.

Desta maneira, em um primeiro momento, passaremos a analisar algumas das especificidades do ecossistema da região sul. Esta reflexão busca elementos para enriquecer as nossas ações em Educação Ambiental, abarcando a complexidade das relações socioambientais neste ecossistema, bem como a associação da EA ao patrimônio cultural do município.

1.3.1 Características de alguns lugares neste ecossistema: para pensarmos e agirmos a partir (ou com base na) da Educação Ambiental

Até o momento, indicamos aspectos do ambiente urbano no ecossistema costeiro onde foi erigido o centro da cidade do Rio Grande. Ressaltamos a dimensão histórica de constituição do espaço, bem como o papel da industrialização nesse processo, bem como refletimos sobre as questões ambientais que se colocam na contemporaneidade.

A fim de abordar questões a respeito da EA, é pertinente mencionar a complexa definição de meio ambiente. De acordo com Marcos Reigota (1997), seria interessante pensarmos o meio ambiente enquanto

[...] o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do ambiente natural e construído (p. 14) .

A partir destas considerações, podemos refletir mais profundamente sobre algumas características deste ecossistema, com o objetivo de buscarmos constituir práticas em educação e elaborar a delimitação do espaço bem como a configuração do meio ambiente na expressão da cultura.

Quando pensamos em cidade, provavelmente, alguns elementos nos vêm à mente. Enfim, como representamos e definimos uma cida-

de? Normalmente, muitas pessoas, quando provocadas por estas reflexões, pensam - primeiramente - no centro urbano. Esta perspectiva, além de bastante comum, é cotidianamente naturalizada, o que reproduz uma representação sobre o meio ambiente fragmentada. De acordo com Mauro Guimarães (1995),

[...] obviamente a realidade urbana é diferenciada do meio rural, mas atermo-nos somente a cada uma dessas realidades não é também uma abordagem fragmentada do real? [...] os dois meios estão condicionados e interagem em função dos mecanismos do sistema produtivo do modelo urbano-industrial, que pela sua força impõe à sociedade a lógica agressiva em relação ao meio ambiente por todo o planeta, não se distinguindo um meio do outro (p. 36).

Desta maneira, estamos buscando refletir sobre o espaço em sua totalidade, sendo socialmente construído, em uma matriz da dinâmica e da complexa rede de conflitos em nossa sociedade. A dicotomia entre campo e cidade é uma das questões mais pertinentes para pensarmos a EA, uma vez que delimita as noções de meio ambiente e de constituição do espaço urbano.

A fim de visualizar o ecossistema costeiro de forma integral, vamos organizar nossa trilha interpretativa por diferentes regiões do município. Para isso, pensaremos nos cinco distritos da cidade e articularemos algumas das características de cada um desses, com reflexões teóricas sobre a EA para nos provocarmos a refletir sobre e investir na construção de práticas pedagógicas que nos levem a perceber as complexas tramas que compõem o meio ambiente, seja ele urbano ou rural.

Desta forma, podemos contar com o apoio de um mapa bastante ilustrativo e peculiar para aprofundar nossos conhecimentos sobre este ecossistema. O referido mapa pode ser encontrado no livro *Areias do*

Albardão: Um Guia Ecológico Ilustrado do Litoral no Extremo Sul do Brasil, de autoria de Ulrich Seeliger, César Cordazzo e [Lauro Barcellos](#)⁸.

⁸ SEELIGER, Ulrich;
CORDAZZO, César;
BARCELLOS, Lauro.
Areias do Albardão:
Um Guia Ecológico
Ilustrado do Litoral no
Extremo Sul do Brasil.
Rio Grande: Ecoscientia,
2004.

Nesta obra, podemos verificar uma clara e elucidativa explicação sobre as características do ecossistema litorâneo da região sul do país. Ademais, devido às inúmeras ilustrações que contém, o trabalho pode ser utilizado como subsídio para a construção de práticas pedagógicas; tendo como ponto de partida aquelas apresentadas como sugestão no capítulo 4, face à riqueza do material e da forma acessível com a qual o tema é trabalhado. Em linhas gerais, tem-se uma explicação detalhada a respeito da formação geológica da região, da praia e das dunas como um sistema, dos molhes e do estuário da Laguna dos Patos, com especificações da grande variedade relativas à fauna e flora encontradas nestes ambientes.

Quanto à apresentação de nosso passeio pela região, tomamos a liberdade de passar a palavra aos autores da referida obra. Segue um trecho bastante poético:

[...] atrás das praias desertas e dos vastos campos de dunas esconde-se o maior complexo lagunar do mundo, formado pelas lagoas dos Patos e Mirim. A água da chuva de cinco bacias hidrográficas de parte do Rio Grande do Sul e do Uruguai é conduzida pelos rios até essas duas lagoas. Toda essa água chega ao Oceano Atlântico através de uma estreita barra, no extremo sul da Lagoa dos Patos, onde a água doce da lagoa e a água salgada do mar se misturam, conformando assim uma região estuarina de águas salobras. O estuário da Lagoa dos Patos tem uma importância ecológica fundamental para o desenvolvimento de muitas espécies marinhas que visitam temporariamente os diferentes ambientes estuarianos (SEELIGER et al., 2004, p. 12).

Nossa trilha imaginária agora se destina a transitar pelas dunas, pela praia. A ideia é que possamos compreender um pouco melhor a

formação desta zona de transição, analisando a interação entre o mar e a costa bem como a importância das dunas na constituição deste ecossistema. Ainda conforme os autores,

[...] são considerados um valioso bem natural com importantes atributos ecológicos. A areia das praias e das dunas age como uma barreira flexível que protege a costa contra a violenta erosão causada pelas ondas e ventos de tempestades. O ambiente de praias e dunas destaca-se pela elevada biodiversidade, composta por mais de trezentas diferentes espécies de animais e plantas, algumas raras e até sob perigo de extinção (SEELIGER et al., 2004, p. 12).

Além dessas considerações, devemos ter em mente a relação deste ambiente com a dinâmica dos ventos e a oscilação entre a maré baixa e a maré alta, percebendo a praia e as dunas como uma região de transição entre o mar e o continente; região esta que abriga inúmeros exemplares de espécies, entre elas algumas plantas, insetos, pequenos pássaros e até mesmo lebres. No que diz respeito ao mar, devemos destacar a zona de arrebentação, habitada por algas, microalgas, peixes e mamíferos marinhos e a zona de varrido, região onde podemos encontrar moluscos, pequenos peixes e as aves atraídas por esses.

Neste momento de nossa trilha imaginária pelo município do Rio Grande, vamos visitar a região estuarina, percebendo a dinâmica dos ventos e a dança das águas nesta região. O estuário da Laguna dos Patos constitui um complexo ecossistema, com grande variedade de espécies, o que nos permite relevantes reflexões sobre as dinâmicas das diferentes espécies. Segundo os autores,

[...] os ventos de nordeste favorecem a descarga da água doce para fora do estuário, enquanto os ventos do quadrante sul empurram a

água do mar para dentro do estuário [...]. A maioria das funções ecológicas do estuário depende justamente dessas trocas de água. A água doce que desce da lagoa traz os nutrientes que fertilizam o estuário e criam as condições favoráveis para o desenvolvimento de plantas e animais (SEELIGER et al., 2004, p. 70)

Nestas áreas de interação da água doce com a salgada, o desenvolvimento de uma vegetação bastante peculiar constitui um espaço de abrigo para inúmeras espécies. Os principais berçários para espécies em processos de reprodução e juvenis são imensas enseadas que se estendem desde 1,5m de profundidade até as margens. Além disso, a reunião de inúmeros fatores naturais, como águas rasas e com temperaturas mais altas, a luz solar e o grande número de nutrientes, propiciam o desenvolvimento de muitas espécies, como microalgas e macroalgas e de plantas submersas e emersas (SEELIGER et al., 2004). Precisamos também destacar que, nas regiões mais altas e por isso não alagadas, podemos encontrar diversas espécies vegetais, além de uma variada fauna de insetos, pássaros e outros animais.

Outra obra muito interessante para buscarmos subsídios às nossas atividades é *Ecos do Sul: conhecer os ecossistemas costeiros é tri legal!*, de Raquel Pereira Quadrado et al. Neste livro, deparamo-nos com uma variada fonte de informações sobre o ecossistema costeiro. Nele, podemos encontrar: diferentes textos com informações técnicas sobre os ecossistemas; unidades didáticas, que apresentam algumas práticas em EA sobre a questão da água que consumimos e a praia do Cassino; e, ainda, uma série de artefatos culturais, como sites, livros, filmes e músicas que podem ser utilizados como material didático-pedagógico. Em relação aos textos, encontramos uma visão panorâmica destes ecossistemas, das unidades de proteção, da definição e das característi-

cas sobre os diferentes ecossistemas, questões sobre a pesca, a água, a poluição, entre outras.

1.3.2 Territórios da Educação Ambiental: elementos para conhecermos o [meio] ambiente

Até então, percorremos diferentes territórios, não é mesmo? Após transitarmos por diversas partes dessa região, construirmos uma mirada histórica, percebermos as características do ecossistema do qual fazemos parte, julgamos ser o momento de retomar o planejamento de nosso roteiro e inserir outros fundamentos em nossa trilha imaginária. Para tanto, vamos recorrer, conforme combinado, a algumas obras muito importantes para traçarmos uma mirada panorâmica.

A proposta para essa unidade é apresentar alguns livros da área da Educação Ambiental, buscando apresentá-la àqueles que estiverem iniciando o contato com esse campo. Não se trata de resenhas, tampouco de análise destas obras, mas sim de uma visão panorâmica para tomá-las como ponto de partida para que você possa construir seus próximos roteiros, em sua prática pedagógica. Apresentamos a você alguns pontos indispensáveis para conhecermos um pouco melhor este território, a Educação Ambiental.

Para percorrermos algumas trilhas em Educação Ambiental, existem muitos percursos, como veremos adiante. A Educação Ambiental, como artefato cultural, fruto dos conflitos e dos desdobramentos histórico-culturais, também é um território em disputa. Há diversas obras, atividades, inúmeras práticas culturais em EA, por isso cabe salientar que o que apresentaremos aqui constitui apenas uma mirada panorâmica em algumas referenciadas na área, mas não as únicas. A título de exemplo, Lucie Souvé (2005), no artigo Cartografia da Educação

Ambiental, sistematiza quatorze diferentes vertentes de EA, o que demonstra a grande polifonia que constitui este território.

Tendo em vista nosso objetivo (um percurso em busca de uma visão panorâmica e ao mesmo tempo complexa), apresentaremos, a seguir, algumas obras que consideramos fundamentais para os estudos iniciais em EA. Assim, convidamos vocês para transitar um pouco sobre os fundamentos, o histórico, e, ainda, a importância das reflexões que a EA propõe.

Com esta proposição de reflexão didático-pedagógica em nossa trajetória, não podemos deixar de ter contato com dois livros, que nos permitem a procurada visão panorâmica. Estamos falando das obras Educação Ambiental, de autoria da pesquisadora e educadora Michèle Sato e O que é Educação Ambiental (2004), de Marcos Reigota (1994). Ambos os textos são imprescindíveis para os primeiros passos nesse percurso. Isso porque essas pequenas grandes obras - pequenas em tamanho e grandes em função do conteúdo - permitem-nos perceber a conjuntura na qual a EA está inserida, bem como apresentar alguns caminhos para a nossa prática docente.

Primeiramente, visualizaremos alguns elementos constitutivos da proposta de educação no campo ambiental na obra de Michèle Sato. Neste livro, a autora faz um grande esquema da EA, permitindo-nos uma mirada abrangente desta temática. Em síntese, Sato trabalha no que poderíamos considerar três linhas principais: a) um panorama em EA a partir do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, bem como o seu histórico, suas fundamentações e metodologias; b) desafios, perspectivas e possibilidades da EA escolarizada nos três níveis: fundamental, médio e superior; e c) perspectivas e possibilidades apresentadas pela Agenda 21.

Já no livro *O que é Educação Ambiental*, de Marcos Reigota, podemos complementar este panorama traçado na primeira obra, com alguns outros itens. O autor fundamenta a EA enquanto educação política, traça seus objetivos, indica algumas possibilidades metodológicas, e analisa a inserção da EA na conjuntura global. Segundo Reigota, a EA pode estar inserida em todos os níveis educacionais, nas diferentes disciplinas, uma vez que

[...] todas as áreas do conhecimento estão aptas a fornecer especificidades que possibilitem uma melhor compreensão do mundo e da época em que vivemos visando a participação do cidadão, de intervenção, na busca de alternativas e de solução (REIGOTA, 2009, p. 98).

Para aprofundarmos um pouquinho mais as discussões no campo da Educação Ambiental, podemos buscar um artigo no livro *Meio ambiente e representações sociais*, também de autoria de Marcos Reigota, obra na qual encontramos um interessante material para discutirmos os fundamentos, o histórico e as questões filosóficas da EA. Reigota, no referido artigo, intitulado *Por uma filosofia da Educação Ambiental* (1997, p. 09-29), estrutura a discussão sobre os fundamentos teóricos da EA. Primeiramente, a partir do histórico da EA, busca discutir o conceito de meio ambiente, com base na teoria das representações sociais.

Além disso, Reigota (1997) sustenta a elaboração de uma nova perspectiva à construção do conhecimento, na qual o meio ambiente seja uma variável estruturante no processo cognitivo de leitura e compreensão do meio natural e do mundo social. Para isso, o autor menciona a teoria da nova aliança, a fim de fundamentar a necessidade de uma relação menos predatória no meio ambiente, tido até então exclusiva-

mente como fonte de matérias-primas, tanto na economia como no campo científico. Este campo, por sua vez, configura-se como uma zona de silêncio ao pragmatismo hegemônico.

Com o argumento da construção de outras apreensões do meio ambiente e do processo de conhecer, o pesquisador visa apresentar uma proposta de fundamentação à Educação Ambiental enquanto educação política, que possibilite engendrar relações sociais a partir de novos laços societários. Para tanto, o autor busca subsídios na teoria crítica da educação, com o objetivo de trazer aportes dessa perspectiva para a Educação Ambiental, em uma proposta pedagógica orientada à participação política dos sujeitos na sociedade e crítica aos sistemas autoritários, tecnocratas e populistas.

Para investigarmos as práticas culturais que constituem os caminantes nesta trajetória, podemos encontrar na obra *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*, de Isabel Cristina de Carvalho (2006), uma análise bastante abrangente da EA, tendo em vista a abordagem de diferentes perspectivas desta temática. Esse é um texto bastante acessível, o qual conta com três partes principais: 1) construindo novas paisagens de vida e de conhecimento; 2) entrelaçando natureza, cultura e sociedade: desafios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Ambiental; e 3) guia para pesquisa e ação em Educação Ambiental.

Na primeira, temos uma análise bastante elucidativa a respeito das diferentes relações entre ser humano e natureza ao longo da história, das diferentes apropriações do meio ambiente e da historicidade destas. Além disso, esta parte trata da emergência de uma perspectiva teórico-epistemológica, que considera o meio ambiente na construção do conhecimento, na interpretação deste mesmo meio e ainda, na abertura

às novas formas de ser e estar no e com o mundo, tendo em vista a compreensão mais complexa deste, sendo esta estruturada e estruturante destes mesmos olhares interpretativos.

Na segunda parte, a autora estrutura a fundamentação teórica da EA com base na construção de outras perspectivas para a própria ciência, na busca pela interdisciplinaridade enquanto prática na elaboração do conhecimento, com o objetivo de construir um novo pacto entre os seres humanos e a natureza, no qual estes se percebam como parte desta. Além disso, fundamenta a EA em sua complexa trama de conflitos socioambientais, enfocando a perspectiva política e emancipatória desta, a fim de superar as perspectivas ingênuas e naturalistas, bem como de percebendo os sujeitos enquanto seres sociais e historicamente situados (CARVALHO, 2006).

Na terceira e última, encontramos um material de grande valia como subsídio didático-pedagógico em EA. Nesta seção, são elencados diversos materiais, como uma vasta relação de livros publicados nesta temática no Brasil, uma relação de sites para acesso na internet, bem como documentos de referência, como o decreto da Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e a declaração final do Colóquio Internacional sobre Justiça Ambiental, Trabalho e Cidadania.

1.3.3 Pensar a EA a partir dos ecossistemas costeiros: o que ficou desta trajetória?

Ao longo deste percurso, podemos estabelecer abordagens com diferentes conceitos. Pensamos algumas questões relevantes em nosso contexto socioambiental no município, com a instalação do Polo Naval; indicamos algumas questões em relação à configuração do espaço urbano ao longo do processo histórico do município; saímos para uma "caminhada" pela praia, na qual analisamos as dunas; e ainda, apresentamos uma breve visita às marismas do entorno da península, onde foi estruturado o centro, e às regiões a ele adjacentes, constitutivas do município do Rio Grande. Poderíamos ter visitado inúmeros outros lugares desta cidade, para visualizarmos os ambientes e traçarmos horas de reflexão. Contudo, o relógio nos alerta o adiantado da hora!

Por isso, caso tenham percebido a complexidade do ecossistema do qual fazemos parte, a historicidade das questões ambientais e a pressão antrópica sobre o ecossistema em razão da organização do nosso modo de vida, podemos considerar ter avançado bastante.

Ainda, nesta direção, foi tecida uma interessante conversa sobre a EA, a qual buscou apresentar perspectivas desta temática para pensarmos a construção de práticas pedagógicas que nos permitam refletir acerca da complexidade, da beleza e da conjuntura do ecossistema costeiro. A partir da compreensão deste, sentimo-nos pertencentes e responsáveis, o que não representa tomarmos uma postura meramente preservacionista, mas sim nos percebermos criticamente neste ambiente. Afinal, segundo Carvalho (2006),

[...] estamos falando de um sujeito imerso em uma trama de significados socioculturais historicamente construídos, com seus modos de produção de conhecimento e vida, e que ao mesmo tempo leitor do mundo e produtor de novos sentidos, nesse movimento permanente e dinâmico da cultura (p. 185).

Para não congelar esta definição e replicá-la de forma cristalizada, acreditamos que seja um desafio permanente construir práticas educativas nas quais os conceitos permitam compreender o meio do qual fazemos parte, no intuito de que estas assumam um caráter propositivo, a fim de que possamos construir possibilidades em EA e EP, de forma a permitir-nos apreender as relações entre o meio ambiente e a nós mesmos. Tal reflexão exige que nos percebamos enquanto sujeitos construtores e constructos deste mesmo meio. Em relação à prática educativa em espaços escolares, Carvalho (2006) assevera que esta,

[...] está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade deste trabalho - de caráter coletivo e interdisciplinar - é contribuir com o processo de humanização de ambos, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora (CARVALHO, 2006, p. 80).

Neste viés, acreditamos que o processo educativo seja construtivo a partir do momento em que cause inquietações e ocasione um pensamento reflexivo sobre as práticas pedagógicas. Não se trata de estudarmos aqui História, acolá Ciências e para adiante Geografia. O grande desafio é que possamos aproximar as proposições advindas destas disciplinas, para que possamos construir um diálogo, consistente, orgânico e reflexivo.

Como um bom desafio, este não se constitui apenas como uma

meta passível de ser alcançada, mas sim como constante tema-gerador. Desse modo, para cada novo passo desta trajetória imaginária, ao longo do patrimônio cultural no qual somos sujeitos, novas reflexões se farão necessárias. Segundo Carvalho (2006),

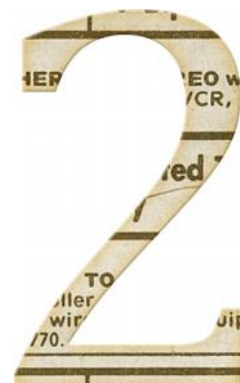
[...] a prática educativa é processo que tem como horizonte formar o sujeito humano enquanto ser social e historicamente situado. Segundo tal perspectiva, a educação não se reduz a uma intervenção centrada no indivíduo, tomada como unidade atomizada e solto no mundo. A formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que ele vive e pelo qual é responsável (p. 156).

Como podemos perceber, as práticas em Educação Ambiental são eminentemente indutoras para pensarmos de modo interdisciplinar, ou, ainda, transdisciplinar, articulando os saberes-fazeres locais e os saberes científicos, o patrimônio e o ambiente, com o objetivo de percorrer os territórios das diferentes disciplinas do currículo escolar, da forma como os conhecemos.



O AMBIENTE DO PATRIMÔNIO E O PATRIMÔNIO NO AMBIENTE:

RELAÇÕES COM O MEIO AMBIENTE E ALGUMAS POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL



A palavra "patrimônio" é ampla e cotidianamente utilizada. Exemplo disso é o uso que se faz dela para fazer referência ao patrimônio econômico e financeiro, aos patrimônios imobiliários de uma pessoa ou de uma família, a uma empresa ou um país. Pode ser ainda utilizada como uma noção adjetivada que designa os patrimônios culturais, arquitetônicos, histórico, artísticos, etnográficos, ecológicos e genéticos. Além disso, pode se referir ao plano intangível, perspectiva oportuna e emergente no Brasil (RODRIGUES, 2009; POULOT, 2009).

Na gênese⁹, a noção de patrimônio está associada à herança paterna e, na modernidade, à formação dos Estados nacionais modernos. Para o direito romano, o patrimônio se constituía como um conjunto de bens familiares, não apenas por seu valor pecuniário, mas também na condição da transmissão destes às demais gerações. A sua distinção em relação aos outros bens não necessariamente está circunscrita a um estatuto e, por isto, este conjunto de bens é considerado no valor próprio que lhe é conferido, na cadeia intergeracional de transmissão socialmente atribuída à instituição familiar (POULOT, 2009).

No final do século XVIII, o Estado assumiu, em nome do interesse

⁹ A respeito do histórico da categoria, são referências as obras *A Alegoria do Patrimônio*, de Françoise Choay e *Uma História do Patrimônio no Ocidente*, de Dominique Poulot.

público, a proteção legal de determinados bens aos quais foi atribuída a capacidade de simbolizarem a nação. A partir destas considerações, o conceito de patrimônio histórico e artístico nacional (FONSECA, 2009a) foi pensado/articulado. Com base na consolidação desta invenção, o patrimônio histórico se difundia como elemento aglutinador à construção de um passado comum, uma vez que "[...] prestava-se atenção inédita à eficácia que orienta a ideia de herança: tal medida era considerada como o meio de dissipar a ignorância, aperfeiçoar as artes, além de despertar o espírito público e o amor pela pátria" (POULOT, 2009, p. 25).

Na contemporaneidade, a noção de patrimônio passa a contar com uma implementação gradualmente positiva, segundo os juízos de valor que configuram as diferentes apropriações deste na elevação à condição de elemento de disputa das políticas culturais. Os desafios ideológicos, econômicos e sociais transcendem as fronteiras disciplinares, fato que pode ser percebido no "[...] reconhecimento de 'novos patrimônios', que abrange uma profusão de esforços públicos e privados em favor de múltiplas comunidades" (POULOT, 2009, p. 09).

Ainda neste viés, de acordo com Zita Possamai (2000), a noção de patrimônio hoje é amplamente discutida, em duas perspectivas distintas, porém complementares: a primeira faz referência às políticas de preservação, nas quais o patrimônio é trabalhado na construção de políticas culturais nas inter-relações destes diferentes atores sociais; e a segunda compreende a problematização da própria noção de patrimônio, em um processo de busca do(s) seu(s) sentido(s). Segundo a autora, a identificação de um

[...] conjunto cada vez mais abrangente de bens culturais - incluindo não apenas monumentos, mas também os bens natural e etnológico

- até o gerenciamento e sustentabilidade dos patrimônios junto às comunidades locais (POSSAMAI, 2000, p. 16).

Aos moldes do campo ambiental, em função da patrimonialização, poderíamos considerar a existência de uma questão patrimonial? Na compreensão da democratização das políticas culturais e da questão patrimonial, procuramos apreender os elementos constitutivos do campo do patrimônio, tendo em vista a busca por subsídios para a sua operacionalização em práticas pedagógicas que, contam, inclusive, com uma linguagem específica: a Educação Patrimonial.

Para tanto, tratamos da historicidade da noção de patrimônio no Brasil, abordando algumas tipologias do termo, bem como apresentamos a utilização deste como elemento central do processo educativo. Isto ocorre com o intuito de indicarmos ao campo da Educação Ambiental um processo sistemático à construção de práticas pedagógicas com as diferentes manifestações culturais, por meio do trato da construção do conhecimento histórico e da diversidade cultural, a partir da compreensão das diferentes relações e inter-relações que os grupos humanos constituem no processo singular e plural de geografização do meio natural na delimitação do ambiente.

2.1 As origens da noção de patrimônio no Brasil

Podemos dizer que o trato com o patrimônio em relação à preocupação com a salvaguarda dos vestígios do passado da nação e da proteção dos monumentos de valor histórico começa a ganhar espaço junto à estrutura política institucional no início do século XX, mais precisamente a partir de 1920. Este se dá através de ações locais de preservação em alguns estados e municípios. Contudo, a institucionalização das políticas de preservação patrimonial teve como marco inicial a fundação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), na década seguinte.

Fonseca (2009a) e Gonçalves (1996) adotam a periodização citada pela historiografia oficial do SPHAN, a qual delimita dois recortes temporais em relação às políticas patrimoniais da Instituição no país ¹⁰.

¹⁰A respeito do histórico das políticas patrimoniais no país, são referências as obras O patrimônio em processo: trajetória da política de preservação no Brasil, de Maria Cecília Londres Fonseca e A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil, de José Reginaldo Santos Gonçalves.

Conforme os autores, o período de 1937 até 1969 é conhecido como heroico e contou com a gestão de Rodrigo Melo Franco de Andrade. Em outro período, considerado como intermediário e que se estendeu de 1969 a 1979, foi dada continuidade nas suas políticas, sob a coordenação de Renato Soeiro e, a partir de 1979, com a administração de Aloísio Magalhães, intitulada moderna. Em linhas gerais, é característica a distinção da noção de patrimônio entre a gestão de Rodrigo Melo Franco de Andrade e Aloísio Magalhães, como podemos perceber nas análises dos autores mencionados, fruto, logicamente, de dois contextos políticos, sociais, econômicos e culturais distintos.

A compreensão da emergência das políticas de proteção e preservação do patrimônio no país deve considerar o contexto sociocultural das décadas de 1920 e 1930. Isso porque a inserção econômica no cená-

rio internacional com a incipiente industrialização imprimiu ao Brasil profundas transformações econômicas, sociais, culturais e, sobretudo, políticas, as quais marcaram a década de 1930. Como elementos relevantes desse processo de transformações, vale destacar a Semana de Arte Moderna (1922), a Revolução de 30, a Intentona Comunista (1935) e o decreto do Estado Novo (1937).

Nesta direção, salientamos que as primeiras preocupações com a possibilidade de deterioração ou mesmo perda do patrimônio colonial emergiram já nos primeiros anos do século XX, por meio de manifestações, na imprensa escrita, de intelectuais como Alceu Amoroso Lima e Carlos Drummond de Andrade (RODRIGUES, 2006).

A definição da noção de patrimônio histórico e artístico, difundida a partir dos anos 1930, com a criação do SPHAN, como mencionado, pode ser considerada, de grosso modo, como aquela expressa no Decreto Lei 25/37, delimitando o patrimônio histórico nacional. Nesta carta, considerou-se enquanto patrimônio o conjunto de bens móveis e imóveis que fosse de interesse público com vinculação aos fatos memoráveis da história do país, indicando-os como elemento central na construção de um novo indivíduo brasileiro, a partir da ideologia nacionalista (GONÇALVES, 1996).

O primeiro órgão federal de proteção ao patrimônio surgiu no Museu Histórico Nacional, por iniciativa de seu diretor, Gustavo Barroso e, em 1934, foi criada a Inspetoria dos Monumentos Nacionais, orientada por uma perspectiva tradicionalista e patriótica. Essa instituição teve atuação restrita e foi desativada em 1937, em consequência da criação do SPHAN. A primeira iniciativa do governo federal em relação à proteção do patrimônio foi a elevação de Ouro Preto à categoria de monumento nacional, no ano de 1933 (FONSECA, 2009a).

Dentro desse contexto, as políticas de preservação eram conduzidas por intelectuais de perfil tradicional (historiadores, artistas, arquitetos, escritores etc.) que se propunham a atuar no Estado em nome do interesse público e na defesa da cultura, identificada com os valores das camadas cultas. Nesse sentido, estes intelectuais adotam certa noção de patrimônio, bem como articulam a possibilidade de ampliação desta, a partir de análises críticas, uma vez que atuam "[...] no sentido de fazer ver como universais, em termos estéticos, e nacionais, em termos políticos, valores relativos, atribuídos a partir de uma perspectiva e de um lugar no espaço social" (FONSECA, 2009a, p. 22) [grifos da autora].

Sob o Estado Novo, "[...] com a instalação, mais que de um 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, 2009a, p. 96). Assim, com a instauração de um novo regime político de características autoritárias, impõe-se um projeto modernizador, o qual tem como intuito elevar o país ao rol das grandes potências, sobretudo, as europeias. Desse modo, a adoção das políticas patrimoniais se orienta pela busca das obras de excepcional valor histórico e artístico, as quais sustentariam a ideia de "nação" ou "civilização" brasileira (GONÇALVES, 1996).

Em relação às ações institucionais, a diferença de outros países, onde as iniciativas voltadas para a preservação de bens culturais contemplavam apenas tipos de bens isoladamente, no Brasil, os dois textos citados se caracterizavam por tratarem o patrimônio de forma abrangente e articulada e proporem uma única instituição para proteger todo o universo dos bens culturais. Por outro lado, os intelectuais recrutados para esse projeto assumiam em suas atividades profissionais posturas de vanguarda, como Lúcio Costa e Mário de Andrade.

Neste contexto, a definição de patrimônio, delimitada pelo viés histórico e artístico, era "[...] formado por bens móveis e imóveis, que fossem de interesse público, em vista de sua vinculação com fatos memoráveis da história do Brasil ou por seu excepcional valor arqueológico, etnográfico, bibliográfico ou artístico" (RODRIGUES, 2006, p. 03).

De acordo com Fonseca (2009a), os critérios de constituição da noção de patrimônio hegemônica ao longo deste período são:

[...] 1) principal instrumento de legitimação das escolhas realizadas era a autoridade dos técnicos, sendo desnecessário formular justificativas mais elaboradas; 2) prevaleceu nitidamente uma apreciação de caráter estético, baseada nos cânones da arquitetura modernista; 3) a consideração do valor histórico dos bens não era objeto de maior atenção, a não ser relativamente à veracidade das fontes; 4) na verdade, a prioridade era assegurar a proteção legal dos bens através de sua inscrição nos Livros do Tombo, ficando em segundo plano a questão do critério das inscrições (FONSECA, 2009a, p. 116).

No entanto, ainda que preterido por questões políticas, devemos considerar que o anteprojeto de Mário de Andrade apresentou uma noção de patrimônio à frente do seu tempo, por considerar as manifestações eruditas e populares de arte. Este apreendeu, ao mesmo tempo, o universal e o particular e chegou, inclusive, a apresentar alguns pontos que seriam trabalhados e apresentados na Carta de Veneza, em 1964. A este respeito, Rodrigues (2006) considera que a prevalência do projeto de Rodrigo Melo Franco de Andrade pode ser compreendida em função dos conflitos com o conceito de propriedade privada vigente ao longo da década de 1930, no sentido de evitar tensões com particulares e também pelas limitações na compreensão da necessidade de preservação dos bens de natureza material e imaterial, aos moldes do indica-

do no anteprojeto de Mário de Andrade.

Já após o decreto do Estado Novo, praticamente não houve substanciais transformações na política federal de preservação até a primeira metade da década de 1960, momento da instauração da ditadura cívico-militar. Com a manutenção do corpo técnico e em uma política de continuidade da gestão anterior, o que demarcou o período foi um progressivo desgaste do modelo criado ao longo da gestão de Rodrigo Melo Franco de Andrade. Assim, "[...] a política de patrimônio cultural implementada pelo SPHAN, entre 1937 e 1979, concentrou-se em monumentos arquitetônico, religiosos e históricos" (GONÇALVES, 1996, p. 68). Neste novo contexto, segundo Fonseca (2009a),

[...] o que ocorreu foi o progressivo desgaste do modelo implantado nas primeiras décadas do Sphan [...]. Se, nos anos 30 e 40, o Sphan atraía para seus quadros inúmeros intelectuais de maior prestígio no momento, e identificados à vanguarda, em 60, o cenário era bem diferente (p. 139).

O novo contexto político, econômico e social, marcado pelo ideário do desenvolvimentismo com um plano ideológico que atrelou o crescimento econômico ao nacionalismo como valores à modernização do país, refletiu diretamente na política de preservação do patrimônio, não apenas no campo institucional. A intensificação da industrialização e a consolidação do processo de urbanização implicaram redimensionar o ordenamento do espaço, o que modificou a política e os valores da terra e da ocupação dos bens imóveis nos centros urbanos.

Com a especulação imobiliária, de acordo com Fonseca (2009a), trava-se uma grande disputa pelo espaço urbano, o que redimensionou as políticas de preservação. De acordo com a autora,

isso ocorreu "[...] devido ao intenso processo de migração para as capitais e a valorização do solo urbano, desarticulando processos espontâneos de preservação do patrimônio, tanto o edificado como o paisagístico" (p. 141).

Tais conflitos ameaçavam a preservação dos bens culturais, de modo que o SPHAN buscou reformular a própria atuação, a fim de compatibilizar as políticas de preservação à proposta de crescimento econômico no período. De acordo com Oliveira (2011), ao longo das décadas de 1950 e 60, articulado a um movimento mundial, "[...] observa-se a evolução da proteção, que passou a ser feita de forma mais sistemática em conjuntos arquitetônicos - que constituem os sítios históricos protegidos - e do entorno de bens tombados" (p. 09).

Devemos considerar, pois, que a prática de tombamento criou vários conflitos e enfrentamentos com particulares e instituições diante do paradigma e da política desenvolvimentista que imperava no país ao longo deste período. Na procura por uma forma de minimizar as agudas tensões criadas e com vistas a redimensionar a atuação do SPHAN, buscou-se um acordo de cooperação com a UNESCO, a fim de associar preservação e desenvolvimento, com o objetivo de evidenciar que a proteção dos bens culturais não é impeditiva ao desenvolvimento (OLIVEIRA, 2011).

Ainda a este respeito, Fonseca (2009a) assevera que a imagem do SPHAN, como protagonista de grandes batalhas travadas em nome da preservação

[...] foi substituída, em consonância com as diretrizes da Unesco, pela figura do negociador, que procura sensibilizar e persuadir seus interlocutores, e conciliar interesses; ou melhor, que procura demonstrar que os interesses da preservação e os do desenvolvimento não são conflitantes mas, pelo contrário, são compatíveis (p. 142).

Com o intuito de viabilizar e compatibilizar o crescimento econômico às políticas de preservação, na época, buscou-se demonstrar as relações entre os aspectos culturais e a potencialidade desses na geração de renda. A primeira alternativa adotada, considerando-se os bens culturais como possíveis produtos turísticos, foi a criação do Programa Integrado de Reconstrução das Cidades Históricas, em 1973. A instauração deste seguia as orientações das Normas de Quito e das reuniões de governadores no Brasil, o que culminou no Compromisso de **Brasília**¹¹

¹¹ I Encontro de Governadores ocorrido em abril de 1970, que resultou na assinatura do Compromisso de Salvador, direcionado ao envolvimento dos estados e municípios, no que se refere à proteção dos bens culturais. A íntegra desta legislação pode ser localizada em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=240>>.

¹² II Encontro de Governadores ocorrido em outubro de 1971, visando a inclusão da proteção ao patrimônio arqueológico e natural do Brasil. A íntegra desta legislação pode ser localizada em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=241>>.

e no Compromisso de **Salvador**¹².

Ao mesmo tempo, na procura por indicadores culturais para o desenvolvimento de diferentes produtos, foi criado o Centro Nacional de Referência Cultural - CNRC. De acordo com Fonseca (2009a), essas iniciativas "[...] partiam do pressuposto de que a estrutura e a experiência do trabalho do Iphan, mesmo com a colaboração da Unesco, era insuficiente para atender às novas necessidades da preservação" (p. 142).

A partir do Compromisso de Brasília e do Compromisso de Salvador, a agenda da gestão do patrimônio passa a considerar a descentralização na administração, almejando a colaboração dos estados e municípios. As ações interministeriais procuraram operacionalizar o Programa Integrado de Reconstrução de Cidades Históricas em cidades do Nordeste, de forma a suprir a falta de recursos financeiros e administrativos do SPHAN. Além disso, propiciaram a criação "[...] de órgãos locais de patrimônio e a elaboração de legislações estaduais de proteção, abrindo os caminhos efetivos para a descentralização" (FONSECA, 2009a, p. 143).

Com base nas críticas conceituais dirigidas ao IPHAN, em razão da concepção tradicional de cultura e patrimônio vigentes na Instituição, e, a partir da proposta de atualizar tais concepções, foi criado o

Centro Nacional de Referência Cultural - CNRC, no ano de 1975. Em uma proposição bastante próxima a dos modernistas de 1922, quando se discutiu a modernização da noção de cultura brasileira, bem como a inclusão das manifestações populares até então relegadas (FONSECA, 2009a). De acordo com a autora, a sua finalidade era

[...] não de eleger símbolos da nação nem de conhecer e divulgar as tradições brasileiras, e sim de buscar indicadores para a elaboração de um modelo de desenvolvimento apropriado às necessidades nacionais. Desse modo, deslocava-se o centro de interesse para a questão atual do desenvolvimento e articulava-se a cultura às áreas politicamente mais fortes do governo. Para isso, era necessário recorrer a instrumentos alternativos de política patrimonial, tanto conceitual como administrativamente (FONSECA, 2009a, p. 144).

Com base na consolidação do trabalho do Conselho, tomou força o propósito de articular a cultura a iniciativas de desenvolvimento socioeconômico local, por meio do estudo de processos culturais e formulação de tipologias e modelos dentro de quatro programas: mapeamento do artesanato brasileiro, levantamentos socioculturais, história da ciência e da tecnologia no Brasil, bem como levantamento de documentação sobre o Brasil (OLIVEIRA, 2011). Segundo a autora, "[...] isso teve como efeito a ampliação da noção de patrimônio, incluindo a cultura popular, (manifestações tradicionais e sua interface com os ambientes urbano e industrial) e o que hoje se conceitua como patrimônio imaterial" (OLIVEIRA, 2011, p. 23).

Fonseca e Gonçalves concordam que a fusão do Programa de Cidades Históricas, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e do Conselho Nacional de Referências Culturais, em 1979, constituiu um marco na trajetória da concepção e execução de políticas de proteção do patrimônio. Neste sentido, de acordo com Fonseca (2009a):

Reuniam-se assim, numa só instituição, os recursos e o know-how gerencial do PCH, o prestígio e a competência técnica do Iphan e a visão moderna e renovadora do CNRC. Foi criada uma nova estrutura: um órgão normativo - a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan) e um órgão executivo - a Fundação Nacional pró-Memória (FNpM) (p. 154).

Além da nova estrutura administrativa, devemos considerar a substituição de Renato Soeiro por Aloísio Magalhães na direção do IPHAN. Esta reestruturação significou uma mudança substancial na representação e nas políticas relativas ao patrimônio cultural brasileiro, face à concepção da ideia de patrimônio bastante aproximada com a perspectiva antropológica da cultura.

Conforme Gonçalves (1996), a visão de Aloísio Magalhães sobre os bens culturais consiste em considerá-los como indicadores no processo de identificação das manifestações culturais dotadas de expressiva "brasilidade". O passado como referência de um processo de desenvolvimento passa a ser utilizado e reinterpretado pelo presente, com uma orientação voltada para o futuro. A cultura, compreendida como processo de transformação histórica, passaria, então, a subsidiar esse projeto de futuro, a partir da identificação do conjunto de bens culturais que compõem e denotam o fluxo e o processo histórico de construção da ideia de nação, pelos diferentes atores sociais que integram a sociedade.

Diferentemente da gestão anterior, que pressupunha a educação popular como instrumento de mobilização para a causa do patrimônio, a nova política cultural considerava como crucial a própria participação das comunidades no próprio desenvolvimento dessas políticas. Além das políticas de valorização da denominada cultura popular, o objetivo principal era afirmar a pluralidade e a diversidade cultural bra-

sileira. A este respeito, Fonseca (2009a) considera que

[...] as ações da política cultural do governo federal deveriam se voltar prioritariamente não só para o atendimento das necessidades culturais, mas também levar em consideração as necessidades econômicas e políticas dos grupos sociais até então excluídos - simbólica e materialmente - dos benefícios dessa política (p. 158).

A busca pela participação da comunidade nas práticas de preservação e na construção das políticas culturais implicou outro paradigma de gestão, orientado por uma nova representação da noção de patrimônio, com caráter pluralista. A relação direta entre os preservacionistas e os gestores se distancia da política centralizadora do SPHAN e passa a ser utilizada como estratégia no processo de concepção e execução das políticas culturais. Tal paradigma de política de preservação, de acordo com Gonçalves (1996),

[...] trazia como consequência uma representação da nação brasileira como uma totalidade cultural diversificada e em permanente processo de transformação. Essa totalidade é concebida nos termos democráticos, compostas por diferentes segmentos sociais (p. 81).

Apesar de deixar marcas indeléveis no processo da Constituinte, a gestão democratizante e engajada de Magalhães passou a ser alvo de contundentes críticas já no início da década de 1980. Além disso, com falecimento deste, em 1982, tal paradigma de gestão não manteve o mesmo fôlego com o seu sucessor, Marcos Vinícios Vilaça. As sucessivas alterações na estrutura administrativa, provenientes do advento da Nova República, irão arrefecer esse quadro.

2.2 A noção de Patrimônio (cultural e natural; material e imaterial)

De acordo com Lemos (2006), a veiculação desta noção nos diversos meios de comunicação oferece visibilidade a um assunto até então de pouco interesse à maior parte da população (esta referência diz respeito às grandes construções antigas representativas das gerações passadas e que ganham o adjetivo "Histórico" ou ainda "Artístico"). Não obstante, tal compreensão, na verdade, "[...] abrange somente um segmento de um acervo maior, que é o Patrimônio Cultural de uma nação ou de um povo" (LEMOS, 2006, p. 07).

Ademais, a consistente crítica de Fonseca (2009a) acerca da concepção de Patrimônio cultural hegemônica, elaborada a partir dos anos 1930 e vigente até a redação e publicação da Carta Magna de 1988, nos permite visualizar a manutenção de uma noção de patrimônio restritiva aos bens dos grandes vultos da história e à cultura erudita. Segundo a autora, as críticas ao IPHAN não se limitavam somente às carências administrativas e operacionais, mas também à noção de patrimônio limitada a uma perspectiva formadora da nacionalidade, a luso-brasileira e a "[...] determinados períodos históricos, e elitista na seleção e no trato dos bens culturais, praticamente excluindo as manifestações culturais mais recentes, a partir da segunda metade do século XIX, e também a cultura popular" (FONSECA, 2009a, p. 143).

Citado entre diversos pesquisadores da temática do patrimônio, o marco da ampliação conceitual de patrimônio histórico e artístico para patrimônio cultural foi a Constituição Brasileira de 1988. Além disso,

devemos destacar as transformações administrativas na estrutura do Estado, com a desvinculação da sessão de educação do Ministério da Saúde e a criação do Ministério da Educação. Em outra perspectiva, a canalização da aspiração democrática expressa pelos movimentos sociais ao longo da década de 1980 permitiu que fosse ampliada a definição da noção de patrimônio e a superação, ao menos no âmbito discursivo, da dicotomia até então vigente no campo conceitual em relação à concepção de cultura, no sentido da cultura erudita e a dita popular.

Destacamos, ainda, que a ideia de patrimônio não é delimitada apenas pelo conjunto de bens materiais de uma comunidade, mas, sim, por tudo aquilo que é cultural e historicamente significativo e compartilhado pelos seus integrantes. O patrimônio cultural é também formado pelo conjunto de saberes, fazeres, expressões, práticas e pelos produtos que remetem à continuidade histórica, à memória e à identidade de um povo (BRAYNER, 2007).

Neste sentido, a Constituição de 1988 cristalizou a ampliação da noção de patrimônio, tendo em vista a sistematização das diferentes perspectivas do patrimônio cultural expressas na redação do artigo 216 que o define, no momento em que considera a existência dos bens de natureza material e imaterial. Isto vale também para os bens individuais e coletivos, assim como para os bens e as diversas manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos que constituem a sociedade brasileira. Segundo Fonseca, tanto no Brasil quanto no exterior, adotou-se "[...] uma concepção mais ampla de patrimônio cultural, não mais centrada em determinados objetos - como os monumentos -, e sim numa relação da sociedade com sua cultura" (FONSECA, 2009b, p. 69).

De acordo com o artigo 216 da Constituição Federal de 1988:

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

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

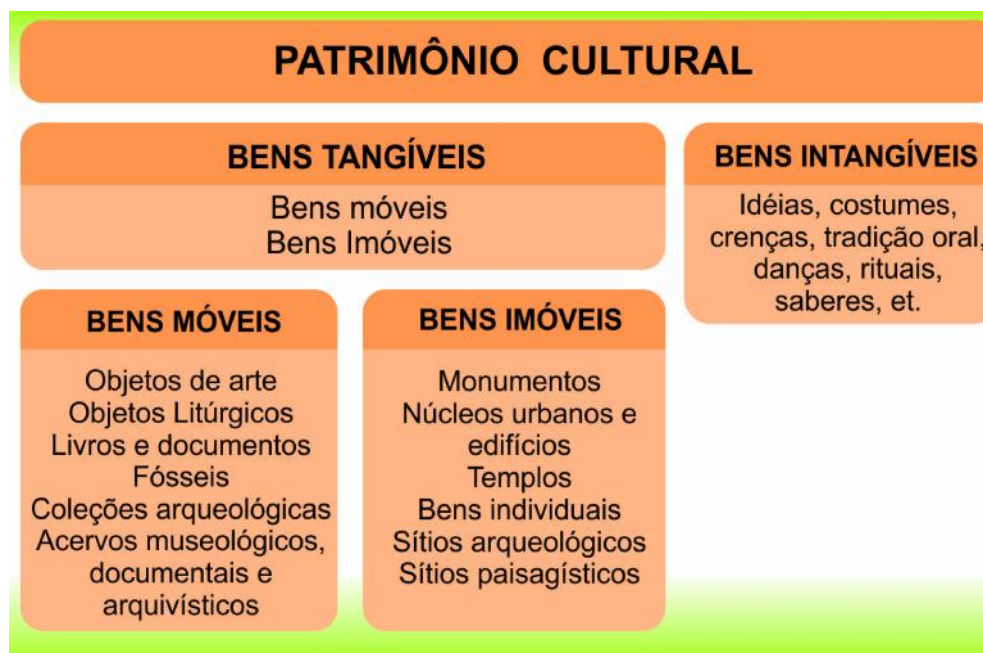
III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

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

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

Com base no parágrafo I do referido artigo, compete ao Governo Federal, formular e operacionalizar a política patrimonial, ou seja, criar instrumentos e mecanismos que possibilitem a preservação e a difusão do patrimônio cultural brasileiro.

A partir desta definição, o patrimônio cultural "[...] divide-se em três tipos de sítios patrimoniais: os naturais, os culturais e os mistos. Os bens culturais que integram os sítios também se dividem em bens materiais (ou tangíveis) e imateriais (ou intangíveis)" (PELEGRINI, 2006, p. 27). A distinção entre o patrimônio tangível e intangível se coloca para fins de compreensão, uma vez ser muito tênue, como indica Fonseca (2009b). Na página seguinte, apresentamos um quadro ilustrativo sobre o assunto.



Fonte: Quadro 01. Patrimônio cultural [tangível e intangível], adaptado de Pelegrini, 2009, p. 28.

Assim, ao ser definido como patrimônio cultural, o campo passa a abarcar o patrimônio cultural e natural, os saberes-fazer, a cultura de forma geral e o meio ambiente, em uma perspectiva mais abrangente, o que permite a ampliação de suas propostas de ação à salvaguarda, na construção de políticas de identificação e preservação das manifestações singulares do patrimônio. De acordo com Horta, essa nova definição amplia seu espectro e passa a considerar o patrimônio intangível, permitindo envolver uma série de manifestações culturais, até então, relegadas à categoria folclore, ou, ainda, ao esquecimento. Segundo a definição da autora, o patrimônio cultural

[...] se manifesta, assim, como um conjunto de bens e valores, tangíveis e intangíveis, expressos em palavras, imagens, objetos, monumentos e sítios, ritos e celebrações, hábitos e atitudes, cuja manifestação é percebida por uma coletividade como uma "marca" que a identifica, que adquire um sentido "comum" e compartilhado

por toda uma "comunidade" (HORTA, 2000, p. 29).

A ampliação da noção de patrimônio cultural com a consolidação da definição de patrimônio imaterial ou intangível permitiu democratizar a compreensão de cultura e contribuiu para a superação da dicotomia cultura erudita e cultura popular. Nesse sentido, a articulação das diferentes dimensões dos manifestos culturais, sejam eles sociais, econômicos, políticos, dentre outros, permitem a expressão desses distintos movimentos como processos culturais vivos e, por isso, diretamente relacionados na construção de identidades sociais. Com efeito, a noção de patrimônio cultural imaterial "[...] permitiu destacar um conjunto de bens culturais que, até então, não era oficialmente incluído nas políticas públicas de patrimônio orientadas pelo critério de excepcional valor artístico e histórico do bem a ser protegido" (CAVALCANTI, 2008, p. 13).

Em uma apreciação preliminar, pode emergir a compreensão de algum antagonismo entre os bens integrantes do conjunto do patrimônio cultural, por sua natureza material ou imaterial. Contudo, tal distinção é travada para se referir a um conjunto de bens até então distante das práticas de salvaguarda ancoradas em uma concepção mais tradicional de patrimônio, onde a noção de cultura dista da definição antropológica. Conforme indica Fonseca, no caso dos bens culturais, devemos fazer a distinção entre aqueles que apresentam ou não alguma autonomia em relação a seu processo de produção ou à necessidade de suportes físicos; sendo assim, "[...] a imaterialidade é relativa e, nesse sentido, talvez a expressão 'patrimônio intangível' seja mais apropriada, pois remete ao transitório, fugaz, que não se materializa em produtos duráveis" (FONSECA, 2009, p. 68).

A definição da noção de patrimônio imaterial recorrente entre diversos pesquisadores, bem como a utilizada pelo IPHAN, toma por base a definição estipulada no texto da Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, onde se define por patrimônio cultural imaterial:

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. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (UNESCO, 2003, p. 02).

A respeito da transmissão entre gerações do patrimônio cultural, Funari e Pelegrini (2008) indicam que a definição supracitada expressa uma tendência à alteridade, em um processo dinâmico de (re) construções culturais. Os autores indicam que o patrimônio imaterial é alvo de "[...] constantes 'recriações' decorrentes das mutações entre as comunidades e os grupos que convivem num dado espaço social, do meio ambiente, das interações com a natureza e da própria história dessas populações..." (FUNARI; PELEGRINI, 2008, p. 46).

O Decreto nº 3.551, de agosto de 2000, que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza **Imaterial**¹³ que constituem o patrimônio cultural brasileiro, permite visualizar a abrangência da ampliação da noção de patrimônio. Segundo este Decreto:

Art. 1º Fica instituído o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro.

¹³Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm>. Acesso em: 20 out. 2012.

§ 1º Esse registro se fará em um dos seguintes livros:

- I - Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades;
- II - Livro de Registro das Celebrações, onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social;
- III - Livro de Registro das Formas de Expressão, onde serão inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas;
- IV - Livro de Registro dos Lugares, onde serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas (BRASIL, 2000, s/p).

A partir da inscrição de um determinado bem em um destes livros, o mesmo passa a ser reconhecido como um bem cultural, recebendo o título de Patrimônio Cultural do Brasil. O reconhecimento destes bens por meio do registro, seja por sua expressão ou por serem representativos da diversidade cultural, significa bem mais que a sua simples titulação como patrimônio.

De acordo com Brayner, "[...] a inscrição de bens nos Livros de Registro do IPHAN contribui para o reconhecimento, por parte de toda a sociedade, da importância de uma determinada manifestação cultural para a formação da cultura brasileira" (2007, p. 22). Vale destacar, com base em Funari e Pelegrini (2008), que apenas o registro de um bem cultural, seja ele de natureza material ou imaterial, não garante a sua preservação, mas sim devem contar com um conjunto de medidas efetivas para sua proteção e preservação.

Juntamente com os estudos sobre o registro do patrimônio imaterial, o IPHAN desenvolveu pesquisas para a elaboração metodológica ao inventário de referências culturais. Assim, com o Decreto nº 3.551/2000, institui-se este instrumento para a prospecção de bens culturais de diferentes naturezas, o Inventário Nacional de Referências Culturais. Tal documento tem como objetivo identificar, re-

censurar, mapear as diferentes manifestações culturais contribuindo, inclusive, para a superação da dicotomia entre a noção de bens culturais de natureza tangível e intangível, por se tratar de um "[...] instrumento de pesquisa que busca dar conta dos processos de produção destes bens, dos valores neles investidos, de sua transmissão e reprodução, bem como de suas condições materiais de produção" (SANT'ANNA, 2009, p. 56).

Se a definição da noção de patrimônio compreende as manifestações tangíveis e intangíveis que afirmam a identidade cultural de uma sociedade, recebendo por isto a definição de patrimônio cultural, devemos também considerar o contexto no qual a relação sociedade-meio natural se estabelece. Isto, pois uma "[...] definição como esta implica compreender que os seres humanos são produtores de cultura e que a identidade cultural de um povo é forjada no meio em que ele vive. Por isto, o ambiente também é patrimônio" (RIBEIRO; ZANIRATO, 2009, p. 220).

Em relação ao meio ambiente, às relações e inter-relações estabelecidas pelas sociedades no meio natural, Delphim (2009) ressalta a construção de distintas representações e saberes-fazeres em cada contexto na delimitação de uma matriz entre a diversidade cultural e a biodiversidade. Além disso, também assevera que a

[...] preservação do patrimônio natural propicia excelente exercício de integração entre os elementos físicos e biológicos da natureza, os sistemas que estabelecem entre si e com as ações humanas. Fornece chaves para a proteção sinérgica dos sítios e formações naturais significativas, em conjunto e harmonia com comunidades de plantas, animais e seres humanos, sobretudo com a cultura que cada grupo estabelece em relação à natureza, aos significados religiosos míticos, legendários, históricos, artísticos, simbólicos, afetivos, e tantos outros que podem ser conferidos pelo homem (DELPHIM, 2009, p. 169).

A compreensão do processo de transformação do meio natural supracitada ganha centralidade, tendo em vista a busca por abarcar a complexidade das relações dos seres humanos entre si e com o seu meio, no processo de geografização desse espaço, no movimento sócio-histórico de construção e (re) construção da cultura.

Seguindo esta linha de raciocínio, podemos considerar que o patrimônio é fruto das relações sociais estabelecidas em determinados contextos econômicos, políticos e sociais no processo de transformação do meio natural, a partir da compreensão de que "[...] tudo o que representa a impressão, seja no nível material, ou no simbólico, representa uma interferência humana, que significa cultura, a qual, por sua vez, também é patrimônio cultural" (MARTINS, 2006, p. 42).

A definição de patrimônio natural, por segmentar o patrimônio cultural à dimensão ecológica, pode permitir uma dúbia interpretação. Isto, pois, devido ao fato de se afirmar, adjetivando-o, que certo patrimônio é natural, não quer dizer, contudo, que não se relaciona com a dinâmica social de um determinado lugar; ao contrário, consiste em um esforço de reconhecer as especificidades do meio natural e as complexas relações e inter-relações que o configuram. Ao considerar a dimensão social do meio natural, Ribeiro e Scifoni indicam que tal exercício parte da incorporação às análises das contradições sociais, mediante

[...] uma visão que não concebe natureza e cultura como termos independentes e excludentes, mas como dimensões contraditórias e articuladas que demandam uma abordagem conjunta. A área natural protegida é assim, tanto testemunho da evolução de processos ecológicos e do meio físico, como resultado do processo histórico da apropriação social da natureza [...] O patrimônio natural inscreve-se na memória dos diversos grupos que compõe a sociedade e considera o vínculo destes com uma natureza transformada em objeto de ação cultural, em objeto de apropriação social (RIBEIRO; SCIFONI, 2006, p. 112).

Já em relação aos dispositivos regulatórios do meio ambiente, Delphim (2009) considera que os instrumentos legais de normatização da questão ambiental são mais eficientes e incisivos que aqueles que se referem à preservação e proteção do patrimônio cultural *stricto sensu*. Isto ocorre pelo fato da sanção da Política Nacional de Meio Ambiente (1981) e da Constituição de 1988 que sistematizou de forma criteriosa o interesse público pelo patrimônio natural, tanto a partir do artigo 225, que versa estritamente sobre o meio ambiente, como no artigo 116, na definição de patrimônio cultural, uma vez que este último considera, no seu inciso V, os sítios de valor paisagístico e/ou ecológicos.

Assim, da mesma maneira que a legislação vigente estabelece a caracterização e a conservação como de interesse público ao conjunto de bens materiais e imateriais por sua vinculação aos fatos memoráveis ou ao seu excepcional valor arqueológico, etnográfico, bibliográfico ou artístico; o patrimônio natural também pode ser equiparado à condição de bem tutelado como patrimônio, passível de preservação. Deste ponto de vista, devemos considerar "[...] os monumentos naturais, os sítios e as paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável com que foram dotados pela natureza ou agenciados pela indústria humana" (DELPHIM, 2009, p. 168).

A análise do processo histórico da construção do ordenamento jurídico e do marco regulatório para a proteção e a preservação do meio ambiente e do patrimônio natural é um esforço consistentemente empreendido por Zanirato (2009) e Ribeiro e Zanirato (2009). Sendo assim, em relação à Constituição de 1988, esses autores consideram que ocorreu a ampliação conceitual da noção de patrimônio cultural na deferência do patrimônio natural e do patrimônio imaterial como agenda positiva na salvaguarda dos bens naturais, a partir do foco das políticas patrimoniais.

Em relação ao patrimônio natural como sítio de valor paisagístico e ecológico como apresentado no texto da Carta Magna, Ribeiro e Zanirato (2009) consideram que

[...] por um lado, a valorização dos aspectos estéticos, herança do conceito de monumento ambiental e por outro, o reconhecimento de um aspecto até então não considerado: o ecológico, ou seja, a importância dos fatores, das relações e dos processos estabelecidos na dinâmica da natureza (p. 230).

Além disso, devemos considerar a delicada situação dos chamados "patrimônios emergentes", tendo em vista que estes ainda não contam com efetivos mecanismos de regulação à sua proteção e preservação, conforme destacam Delphim (2009), quando se refere ao patrimônio etnológico; Fonseca (2009), ao citar a questão da biodiversidade; e Abreu (2009), quando chama atenção ao patrimônio genético. De acordo com Fonseca (2009), "[...] cada vez mais, a preocupação em preservar está associada à consciência da importância da diversidade - seja da biodiversidade, seja da diversidade cultural - para a sobrevivência da humanidade" (p. 75).

Segundo Abreu (2009), a biodiversidade brasileira passa a ser o foco da questão política, econômica e social, haja vista a expansão da fronteira de negócios e a ampliação sobre os ecossistemas por interesses privados pelas grandes corporações. Os estudos e exploração de recursos genéticos - a bioprospecção - e a constatação de inúmeros casos de biopirataria confirmam a elevação do patrimônio genético como *commodity*.

Além disso, diretamente relacionada à questão do patrimônio imaterial, por se tratar da preservação de saberes-fazeres, a questão que se coloca ao marco jurídico é a mediação entre a normatização

desta matéria, de forma a considerar a propriedade intelectual e a preservação destes conhecimentos tradicionais, pois o "ouro verde" brasileiro se encontra majoritariamente em territórios das populações "indígenas". Ao mesmo tempo, em relação a esta questão, não se trata apenas da tutela jurídica, mas, sim, da sustentabilidade de "[...] bens materiais e imateriais, cujo valor reside fundamentalmente na possibilidade e na necessidade de seu uso coletivo, garantindo o mais amplo possível acesso a eles" (ABREU, 2009, p. 40).

Neste mesmo sentido, todavia, em relação à noção de patrimônio natural e à sua fruição, de acordo com Zanirato (2009), o desenvolvimento urbano e a mercantilização da cultura e da natureza associada à baixa participação popular na sua gestão constituem grandes ameaças à manutenção e preservação do patrimônio cultural e do patrimônio natural. Em uma aproximação com os debates do campo ambiental, a autora também indica que a proteção destes bens se dá por meio de políticas que impeçam a degradação do meio ambiente. Nesse contexto, ainda menciona sobre a necessidade de universalização dos usos sociais do patrimônio, que nada mais são do que as formas de participação socialmente construídas na identificação, conservação, estudo e difusão dos bens que constituem a identidade do patrimônio.



O AMBIENTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL (EP)



A(s) metodologia(s) da Educação Patrimonial, nos últimos anos, vem/vêm se transformando substancialmente. Isso permite a difusão de outras possibilidades para a construção de práticas pedagógicas que articulem os saberes da comunidade da qual a escola faz parte e os saberes específicos por esta trabalhados. Além disso, em muitas instituições, ocorre a difusão dos conteúdos do currículo escolar em práticas pedagógicas interdisciplinares, as quais ultrapassam os limites da própria sala de aula.

Não obstante, inúmeras obras a respeito desta temática indicam a necessidade de trabalharmos questões relacionadas ao meio ambiente e podemos perceber esta perspectiva em duas dimensões distintas, contudo, complementares: a) a utilização de categorias apontadas como "ecológicas", como a natureza, o meio ambiente, o pertencimento, entre outras; b) trabalhos que mencionam diretamente a necessidade de articulação com outras metodologias, além da construção de práticas pedagógicas orientadas à reflexão sobre as questões ambientais. Tais considerações permitem uma maior aproximação com a Educação Ambiental (EA).

Considerando o espaço escolar como importante agente cultural, temos que levar em conta a importância da construção do conhecimento não apenas no meio escolarizado, mas sim considerar o espaço escolar como ambiente que permita a ação cultural conjunta entre educadores e educandos. Isso deve ocorrer em um movimento orientado à valorização da cultura local em uma posição crítica diante do patrimônio cultural.

Sendo assim, ressaltamos a importância das investigações no ambiente escolar, principalmente, as que procuram analisar e articular o contexto social e histórico das escolas. Esse pressuposto ganha ainda maior relevância às práticas educativas quando observado sob outra perspectiva, no momento em que analisamos a historicidade da própria noção de patrimônio e ambiente, face ao fato de que as discussões teóricas retroalimentam a própria construção teórico-metodológica da EA e da EP.

3.1 O ambiente teórico: A trajetória na(s) metodologia(s) da Educação Patrimonial

De acordo com as diferentes definições de Educação Patrimonial, podemos percebê-la como uma linguagem didático-pedagógica orientada pela reflexão acerca da noção de patrimônio, em um exercício sistemático à leitura do ambiente. Isso se dá a partir da constituição de um olhar investigativo, tendo como escopo a construção da consciência histórica, do pertencimento e das relações afetivas necessárias à preservação, à salvaguarda e, visto sob outra perspectiva, ao fortalecimento dos laços identitários, construídos e intensificados no exercício da cidadania.

Desse modo, as atividades de EP procuram construir práticas pedagógicas que orientem os estudantes e os educadores a identificar os 'signos' e os significados atribuídos aos bens materiais e imateriais por uma determinada comunidade. Isso ocorre por considerar que o mergulho no universo dos sentidos e as correlações que elas oferecem à descoberta, à procura do entendimento referente à "linguagem cultural" específica utilizada naquelas manifestações e, finalmente, ao envolvimento afetivo com elas, por meio de vivências e experimentações fortalecem a capacidade de aproximação desses 'signos' e 'contextos culturais' (HORTA, 2000).

Para tanto, destacamos que a metodologia da Educação Patrimonial, trabalhada por Horta e colaboradoras, cristalizada no Guia Básico de Educação Patrimonial (1999), conta com quatro etapas: a observação, o registro, a exploração e a apropriação. Nesta direção, te-

mos que ressaltar que outras inúmeras modalidades são possíveis, contudo, as etapas metodológicas difundidas por Horta et al. (1999), além de serem as mais conhecidas, são estruturantes de algumas próprias variações, basta conferir o trabalho de Machado (2004), Grunberg (2007), Pelegrini (2009), dentre outros.

Segundo Horta, a Educação Patrimonial consiste em

[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária do conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura [...] busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, de apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, em um processo contínuo de criação cultural (HORTA et al. 1999, p.

¹⁴ Grifos das autoras.

06) ¹⁴.

A EP instiga, de acordo com a autora, a apropriação ativa das relações da teia de significados da cultura da comunidade escolar, centrada em um processo de construção reflexiva do conhecimento, a partir do trabalho pedagógico centrado no patrimônio cultural daquela comunidade. Por se tratar de um instrumento de produção cultural, com enfoque na interação direta com a cultura local e a sua problematização, a Educação Patrimonial coloca em movimento os valores e as tradições, buscando trabalhar a cultura com base em uma perspectiva dinâmica e interativa.

Apesar de estar de acordo com a definição e a utilização de apropriação, devemos realizar uma pequena, porém, importante digressão, para evitarmos confusões conceituais e interpretações dúbias. A autora considera a apropriação enquanto processo de "envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de autoexpressão, apro-

priação, participação criativa, valorização do bem cultural" (HORTA et al., 1999, p. 11); ou seja, a palavra apropriação remete também à interpretação de "tornar próprio", "acomodar", "tornar seu", tal como Horta se propõe na definição desta etapa.

No entanto, a palavra pode se referir também a "apossar-se", "tornar algo seu", dentre outros significados que remetam a uma interpretação que se refere à propriedade e ao poder. Essa compreensão é fundamental quando se discute a categoria meio ambiente e a do patrimônio, tendo em vista a complexidade das relações que determinam o acesso e a fruição, ou seja, a apropriação dos bens naturais ou culturais.

Neste sentido, Gonçalves (1996) indica que a noção de apropriação desempenha uma função determinante nos discursos sobre o patrimônio. Isso pelo fato de que, em relação à ideia de patrimônio cultural, a noção de apropriação normalmente se refere à resposta necessária à fragmentação e às fissuras impostas aos objetos e valores, tornando-se sinônimo de preservação e definição daquilo que se entende por identidade. Assim, "[...] as práticas de apropriação e colecionamento são entendidas como um esforço no sentido de restabelecer ou defender a continuidade ou a integridade do que define a identidade e a memória nacional" (GONÇALVES, 1996, p. 24).

Ainda em relação à apropriação, entretanto, no que se refere ao meio ambiente, Porto-Gonçalves considera que

[...] tornar própria a natureza é, rigorosamente, se apropriar da matéria na sua espaço-temporalidade, conformando territórios diversos cujos limites, essência da política, resolvem temporariamente, como a história da geografização do mundo revela [...]. A acessibilidade aos recursos naturais, assim como o seu deslocamento, revelará a natureza das relações sociais e de poder

entre os do lugar (PORTO-GONÇALVES, 2006b, p. 287-288)¹⁵.

¹⁵ Grifos do autor.

Após termos apresentado este destaque, podemos retomar a discussão sobre a metodologia da Educação Patrimonial que, de acordo com Horta, pode ser desenvolvida com

[...] qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou um conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente (HORTA et al, 1999, p. 06).

A partir do exercício desta metodologia com uma determinada manifestação cultural, a identificação da teia de significados associada ao patrimônio estudado, na busca de sua historicidade e das relações que o constituíram, torna-se possível a percepção de seus sentidos. Uma interessante proposição do excerto acima é a manifesta aproximação ao meio ambiente, no momento em que procuramos alargar a nossa compreensão de cultura.

Partindo do pressuposto de se constituir enquanto um processo sistemático de apropriação dos significados das manifestações culturais, o trabalho com o conhecimento, a partir da metodologia da EP, coloca-se como uma importante ferramenta para fomentar o protagonismo dos participantes. Isso ocorre uma vez que se trata de uma proposta que instiga a exploração das fontes primárias exploradas nas atividades, portanto, vale destacar a perspectiva processual desta metodologia, indicada por Horta et al. como

[...] o processo educativo, em qualquer área de ensino/ aprendizagem tem como objetivo levar os alunos a utilizarem suas capacidades intelectuais para a aquisição de conceitos e habilidades, assim como para o uso desses conceitos e habilidades na prática, em sua vida diária e no próprio processo educacional (HORTA et al., 1999, p. 08)¹⁶.

¹⁶Grifos da autora.

Desse modo, a proposta metodológica é conceituada como o desenvolvimento de "etapas sucessivas de percepção, análise e interpretação das expressões culturais" (HORTA et al., 1999, p. 10). Como indicado, a construção do conhecimento se utiliza de procedimentos de pesquisa, uma vez que envolve questionamentos, análise do problema, elaboração de hipóteses, coleta de dados e fundamentação em diversas fontes bibliográficas e primárias. Assim sendo, a EP proporciona o estudo do objeto cultural diretamente na fonte, propiciando, dessa forma, a afetividade, a valorização e o conhecimento por meio de uma relação sensível/cognitiva, através de atividades de percepção/observação, registro, estudo de outras fontes e recriação do objeto ou da manifestação cultural em análise.

Ainda, nesse sentido, algumas proposições da História local em uma perspectiva global, relacionadas ao patrimônio cultural das comunidades escolares podem suscitar reflexões dos estudantes em relação ao vivido e às relações socioambientais das quais fazem parte, pois as crianças constroem

[...] narrativas seguindo as experiências familiares e do grupo de convivência. Começam a elaborar conceitos relativos ao mundo onde vivem estabelecendo comparações entre as temporalidades e os espaços vividos e não vividos (CAINELI, 2007, p. 70).

Neste ínterim, podemos trazer algumas reflexões acerca de investigações no campo da Educação Ambiental, realizadas ao longo dos

últimos anos, que denotam os diferentes usos desta metodologia, em múltiplas adaptações ao local, as quais permitem alargar a própria definição e a abordagem da EP. A análise das dissertações parte do olhar em relação à expressão da noção de meio ambiente e da(s) menção(ões) à EA. Dentre elas, duas se relacionam à formação de educadores, uma à educação museal e outra ligada, diretamente, à Educação Ambiental.

Na dissertação *A Educação Patrimonial na escola: um estudo sobre a percepção dos professores acerca do patrimônio cultural de Joaçaba (SC)*, de Lucivani Gazzóla, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, em dezembro de 2007, podemos encontrar referência à compreensão de patrimônio e de cultura e a sua expressão em práticas pedagógicas pelos professores da rede pública e privada do município de Joaçaba.

A constatação da autora em sua pesquisa é a de que os educadores não utilizam o patrimônio cultural local como elemento central em suas práticas pedagógicas, tendo como explicação para este fato o desconhecimento da temática, algo que remonta à formação destes docentes. Contudo, indica ainda o interesse dos educadores pela temática, o que poderia ser aproveitado pelos gestores à criação de cursos de formação complementar.

Gazzóla traça uma investigação consistente sobre o cenário cultural da cidade de Joaçaba, indicando aspectos históricos e manifestações artístico-culturais como elementos centrais de sua investigação. A autora busca nos hábitos culturais dos professores, no conhecimento sobre o patrimônio cultural e a Educação Patrimonial, na visão a respeito do patrimônio local e nas possibilidades de incorporação do conhecimento sobre o patrimônio cultural local à prática educativa, os indícios do estado da arte do patrimônio e da EP no campo da educa-

ção local; a pesquisadora indica alta abstenção às respostas, o que associa à desinformação sobre a temática. Segundo a autora,

[...] 36% caracteriza o patrimônio cultural como um conjunto de bens que constituem a herança das gerações anteriores. A ideia de patrimônio cultural como manifestação artística é incorporada por 19% dos docentes (GAZZÓLA, 2007, p. 87).

Destaca também que apenas 17% dos educadores associam o patrimônio cultural ao patrimônio edificado e, ainda, que a religiosidade não aparece como patrimônio. Já a respeito da EP, Gazzóla indica ainda maior abstenção do que a apresentada na questão anterior, algo na ordem dos 35% dos respondentes, 38% indicam que a educação patrimonial tem como objetivo provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural, seus produtos e manifestações, visando o reconhecimento e a valorização. Conforme a autora, embora essa alternativa não contemple "[...] toda a dinâmica da Educação Patrimonial, ela faz uma referência abrangente do objetivo [...] Novamente, neste ponto, registramos algumas distorções em relação às opiniões dos docentes e a realidade confrontada" (GAZZÓLA, 2007, p. 89).

No entanto, alguns pontos merecem destaque e atenção, tendo em vista a possibilidade de deslocamento conceitual, uma vez deixarem implícita a definição adotada pela autora. Tal ponderação se coloca, principalmente, em relação à noção de cultura e às manifestações culturais, que implicam, conseqüentemente, a noção de patrimônio cultural. Em vários momentos, a contradição na redação cria margem à interpretação de cultura apenas como expressão artístico-cultural, desconsiderando a abordagem conceitual elencada pela própria autora.

Abaixo, apresentamos a relação entre patrimônio e educação, segundo Gazzóla (2007),

[...] a sua visão sobre o patrimônio cultural municipal e a utilização deste conhecimento na sua prática pedagógica se faz na certeza de poder estar através dos dados coletados, identificando possíveis ações que contribuam para o aprimoramento de sua performance em sala de aula, principalmente, as situações envolvendo o patrimônio cultural (p. 76).

Em que pese a indicação a respeito do exercício pedagógico relacionado ao patrimônio, a correlação entre conhecimento do patrimônio e sua utilização com a linguagem da EP aparece de forma expressa em sua pesquisa. A pesquisadora indica-a como elemento de trabalho com o patrimônio cultural, desconsiderando a possibilidade de os professores trabalharem com aspectos do patrimônio local.

A relação estabelecida entre o patrimônio e a Educação Patrimonial não pode se dar de forma direta, tendo em vista a existência de um conjunto de práticas pedagógicas que contam com o patrimônio como elemento central e, não necessariamente, seus proponentes estão a par das discussões sobre a EP. Tal cuidado se faz necessário para evitar o determinismo de que os educadores não abordam o patrimônio cultural na escola por desconhecerem o conjunto de práticas da Educação Patrimonial.

Outro ponto a ser destacado é a menção à Educação Ambiental, que expressa, em relação à noção de meio ambiente, a mesma preocupação acima citada em relação ao patrimônio cultural. De acordo com a referência feita pela autora a este campo do conhecimento, evidenciamos a compreensão da Educação Ambiental como conjunto de práticas sobre o meio natural, permitindo visualizar a supracitada dicotomia

cultura-natureza. De acordo com a autora,

[...] o patrimônio cultural pode assumir através da educação, um significado coletivo compartilhado. A escola tem um papel importante neste processo, já que depois da família, é ela que favorece o desenvolvimento do espírito da cidadania, capaz de desencadear uma relação de pertencimento com a cultura local [...] A escola tem contribuído muito para a conscientização ecológica pelo amplo trabalho desenvolvido através da Educação Ambiental, porém, é preciso sensibilizar também para a questão cultural (GAZZÓLA, 2007, p. 110).

No campo da EA, podemos considerar que a questão central é, a grosso modo, a problematização da relação cultura-natureza. Por isso, a EA se propõe justamente à própria sensibilização da questão cultural, levando em conta a compreensão de que a cultura contemporânea apresenta uma disjunção entre o meio natural e o meio ambiente em suas manifestações, como a já referida relação cultura-natureza no campo ambiental.

Ainda na perspectiva da formação de educadores, podemos indicar a investigação de Luiz Rocha da Silva Impacto da Educação Patrimonial na formação de professores no Município da Vigia do Nazaré, apresentada ao Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, da Universidade Federal do Pará/UFPA, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, data de março de 2007. O autor analisa os dados obtidos a partir do workshop utilizado com estratégia de divulgação e capacitação em Educação Patrimonial no município da Vigia, intitulado Educação Patrimonial: A Educação Ambiental, saberes e cultura.

Em linhas gerais, podemos considerar que o trabalho associa, de forma bastante interessante, elementos do patrimônio cultural do mu-

nício às questões ambientais, bem como a relação entre o patrimônio e a sua expressão em práticas pedagógicas, ou seja, a educação voltada ao patrimônio. O autor aborda, ao longo do seu trabalho, uma possível articulação com a Educação Ambiental, tendo em vista a percepção da necessidade de abordagem das questões referentes ao meio ambiente no local.

Em relação à definição de Educação Patrimonial, o autor apresenta coerente articulação entre a noção de meio ambiente e a de patrimônio cultural, entre o espaço formal e o informal. Segundo o autor, este campo busca abarcar

[...] a trama de relações dos sujeitos com a sociedade, e as possibilidades de resgate da identidade sociocultural e ambiental da comunidade. Na dimensão escolar, possibilita a prática interdisciplinar e ainda facilita o exercício da transversalidade na Educação Básica. Na educação informal, vem contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas de uma comunidade (SILVA, 2007, p. 13).

Já em relação às questões de Educação Ambiental, o autor cita a estratégia de inserção da categoria meio ambiente a partir da transversalidade no ambiente escolar, bem como nas práticas interdisciplinares por ela propostas. Segundo o autor, as práticas pedagógicas não devem ser privilégio de alguma disciplina específica, pelo contrário, "[...] ao modelo de Educação Ambiental, precisa ser contemplada de modo interdisciplinar e transversal, evitando transformar-se em conteúdo restrito. Desta forma, elimina-se a fragmentação científica e tecnicista da modernidade" (SILVA, 2007, p. 14).

A própria compreensão de EP indicada se relaciona com proposições trabalhadas pela Educação Ambiental, principalmente, em relação à diversidade cultural e à biodiversidade. O enfoque nas relações

sociais estruturantes da correlação de forças que determina o acesso aos bens naturais, necessários à definição da noção de meio ambiente, são discussões bastante caras à EA. Em relação à Educação Patrimonial, o autor considera que a mesma,

[...] possibilita uma formação reflexiva, iluminando as relações sociais e econômicas que deram origem a lugares, monumentos e símbolos - tanto religiosos quanto culturais - com os quais convivemos no presente, além de possibilitar um pensamento crítico que vai impedir o desaparecimento destes elementos no futuro (SILVA, 2007, p. 95).

O destaque à apreciação crítica do ambiente e a busca pela construção de alternativas também se aproximam das proposições da Educação Ambiental. Em outra passagem, o autor parece lançar mão das reflexões dessa perspectiva da educação, ainda que se refira à Educação Patrimonial. Considera esta como espaço de aprendizagem, uma vez que se constitui como "[...] um processo permanente que ocorre ao longo de toda a vida de um indivíduo. A educação deve ter uma visão do homem como parte da natureza, da qual se diferencia, podendo modificar e recriar por intermédio do trabalho" (SILVA, 2007, p. 34).

Evidenciamos a menção ao processo de geografização do meio natural, no processo cultural de transformação do mesmo pelo trabalho. Em uma crítica bastante pertinente e que justifica a necessidade de aproximação entre o campo da Educação Ambiental e da Educação Patrimonial, o autor indica a impossibilidade de a EA abarcar as reflexões de caráter histórico, tanto pela perspectiva do patrimônio quanto pela da memória. Talvez, a partir desta reflexão surjam subsídios argumentativos à complementaridade destes dois campos da educação. Segundo o autor,

[...] a educação ambiental não dá conta de abranger todos os aspectos ligados aos conceitos de ambiente enquanto patrimônio, nem dá conta de fazer a reflexão na ação quando se trata dos aspectos culturais e históricos, o que já se torna mais rico quando fazemos uso dos princípios da Educação Patrimonial, inclusive possibilitando fazer uso de aspectos antropológicos dos registros de memórias como ciência (SILVA, 2007, p. 85).

Tais considerações, mantidas as especificidades de cada campo, contribuem para o seu alargamento conceitual e metodológico. Contudo, a simples justaposição das diferentes perspectivas pode dissolver as singularidades e o acúmulo teórico de cada um deles, incorrendo em generalizações e, conseqüentemente, em uma fragilidade analítica. Para evitar isso, Silva propõe, com base na discussão sobre a cultura a partir da perspectiva antropológica, a EP e a EA, tal como no fragmento abaixo:

[...] vejo que o conceito de Educação Patrimonial Ambiental é pertinente, uma vez que o conhecimento cultural e o socioambiental da comunidade buscam no cotidiano escolar reunir os diferentes contextos da educação, numa linguagem mais apropriada, tornando mais compreensível a complexidade do mundo em que vivemos (SILVA, 2007, p. 82).

Entretanto, não avança na discussão dos fundamentos de tal campo, tampouco referencia os intercessores que contribuem para tal debate. Além disso, não indica elemento central das análises da Educação Ambiental que é a historicidade das questões ambientais e, ainda, não cita nenhum autor do campo da Educação Ambiental, o que, em uma análise mais aprofundada, evidenciaria a fragilidade conceitual e epistemológica de tal proposta.

A título de exemplo, em análise da entrevista com os educadores, o autor indica duas categorias possíveis, ambiente urbano e o meio

ambiente natural. Primeiramente, podemos elencar uma possível dicotomia entre o meio ambiente urbano e a zona rural e/ou, ainda, a confusa definição de meio ambiente natural que pode remeter à dicotomia campo-cidade. Além disso, essa confusão pode remeter também à menção ao meio ambiente como se fora o meio natural, tangenciando a complexidade da questão ambiental no ordenamento territorial a partir da dinâmica de construção do espaço. De acordo com o referido autor,

[...] podemos fazer algumas categorias de análise, sendo a primeira relacionada às preocupações com a história do ambiente urbano da cidade, figurada nos prédios históricos, e a segunda ligada ao Meio Ambiente natural, que vem sofrendo transformações com o processo desordenado de urbanização e industrialização (SILVA, 2007, p. 84).

Superar a redução das questões ambientais em benefício das questões do meio natural, bem como algumas generalizações decorrentes desta são um debate já consolidado na Educação Ambiental. Em outra passagem bastante interessante que ilustra o alerta da introdução deste texto em relação às questões pontuais e comportamentalistas na Educação Ambiental, o autor indica que "[...] as fotos permitem ao professor discutir questões da Educação Ambiental relacionadas aos impactos da urbanização na cidade, como a grande quantidade de lixo e detritos orgânicos levados pela maré ao rio" (SILVA, 2007, p. 108). Outrossim, temos que lembrar que a separação de lixo e o consumo 'racional' dos bens naturais e energia são questões geralmente associadas à Educação Ambiental, ainda que essas atividades sejam apenas uma de suas dimensões.

Já, em outras duas passagens, o autor indica a relação entre o meio natural e o meio ambiente, de forma bastante interessante: "[...] nesta

análise, considero as preocupações com o Meio Ambiente Natural da cidade, o desenvolvimento urbano e a atividade da pesca, predominante na cidade da Vigia" (SILVA, 2007, p. 90). Na segunda, "[...] os depoimentos são quase sempre na direção de que antes a natureza era mais rica, havia fartura em determinados aspectos. Evidência de que o homem está destruindo a natureza e as suas relações sociais" (SILVA, 2007, p. 97). As relações sociais determinam o acesso e os bens naturais e estruturam a dinâmica do ordenamento territorial, implicando estruturação das cidades e das atividades econômicas, de forma a transformar a natureza em natureza humanizada.

Feitas essas ressalvas, apontamos que o trabalho indica um interessante caminho rumo à interface entre os dois campos. Isso ocorre, em cada uma das perspectivas, tendo em vista a análise da categoria meio ambiente e a categoria patrimônio, em suas nuances, distinções e proximidades, mantidas as especificidades de cada proposta metodológica.

Outra dissertação que contribui para as proposições do presente trabalho é a pesquisa desenvolvida por Magaly de Oliveira Cabral dos Santos no Museu Imperial, Petrópolis/RJ, junto ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ, intitulada *Lição das coisas* (ou canteiro de obras) através da metodologia baseada na Educação Patrimonial, defendida em agosto de 1997. A investigação de Magaly Cabral se propõe a trazer sustentação teórica às práticas da Educação Patrimonial, a partir da análise da atividade denominada "Dom Ratão", direcionada a um público com faixa etária de 3 a 7 anos, desenvolvida pelo Museu Imperial.

A autora demarca o campo da Educação Patrimonial e traz importante contribuição à sua consolidação por indicar a própria

metodologia da Educação Patrimonial como instrumento de investigação. Já no resumo, indica a trajetória metodológica: "Para o desenvolvimento do estudo, a metodologia adotada no Museu Imperial foi utilizada como metodologia da própria pesquisa, assim como foi apropriada para a sua apresentação" (CABRAL, 1997). Tal delimitação teórico-metodológica pode fomentar a consolidação da Educação Patrimonial enquanto campo de investigação, o que, por sua vez, retroalimentaria o próprio campo do patrimônio cultural, tendo em vista a mensuração e apreciação crítica das atividades pedagógicas desenvolvidas com base no patrimônio.

A prática e a experiência da pesquisadora na educação museal e a análise com enfoque nas atividades de um museu poderiam denotar a aplicabilidade de suas reflexões às práticas desenvolvidas por estas instituições. Contudo, a análise desenvolvida pela autora permite transitar entre espaços formais e não formais, museais ou não, com vistas a empreender sua investigação em um conjunto de atividades tradicionalmente executadas nas diferentes propostas de Educação Patrimonial, bem como buscar subsídios na metodologia sistematizada por Horta e colaboradoras.

Ainda em relação à Educação Patrimonial enquanto metodologia científica, a autora indica as três etapas precursoras das elencadas no Guia Básico de Educação Patrimonial. Dentre elas, a Observação, a Análise e a Extrapolação que, segundo suas sistematizações, esteve em operacionalização até meados do ano de 1995. Vale destacar que, por ser uma dissertação de 1997, antecede à publicação do Guia Básico em dois anos, o que justificaria a indicação das três etapas. Referindo-se à Educação Patrimonial, em suas próprias palavras, indica que essa metodologia:

[...] propõe três etapas para o ensino centrado no objeto cultural: a primeira, denominada Observação, tem por objetivo identificar o significado do bem cultural; a segunda, a Análise, tem por objetivo interpretar o bem cultural, revelando os processos mentais; a terceira etapa, denominada Extrapolação, tem por objetivo buscar ir até os limites do bem cultural e além deles (CABRAL, 1997, p. 02).

A utilização da própria metodologia da Educação Patrimonial como instrumento de pesquisa tem aspectos positivos, mas também, implica alguns cuidados, para evitar a fragilização das análises empreendidas. A ressalva de Cabral em relação à procura de referenciais teóricos que tragam subsídios à EP é fundamental para a compreensão de que, enquanto campo emergente, necessita, ainda, buscar se consolidar enquanto campo na educação, para, assim, realizar análises sistemáticas e com rigor científico. Ainda assim, esse mesmo processo de busca de subsídios em outros campos do conhecimento pode, também, contribuir para o alargamento e o aprofundamento das atividades pedagógicas propostas pela metodologia. Fato que se aplica à investigação destas.

Visualizar o processo constitutivo da proposta metodológica da Educação Patrimonial coloca-a como produto da criação cultural em relação à educação sobre o patrimônio, permitindo concebê-la como inacabada, dando margem para a (re)significação das práticas indicadas pelos diferentes autores e, sobretudo, ao Guia Básico de Educação Patrimonial, de forma a não cristalizar uma determinada perspectiva desta(s) metodologia(s). Mesmo que possa soar trivial, vale lembrar que os próprios fundamentos da Educação Patrimonial requerem uma adequação ao cenário cultural da comunidade e/ou grupo participante das atividades, o que requer, por sua vez, um processo constante de adaptação às demandas e à compreensão do lugar na construção das práticas educativas.

De acordo com Cabral, no ano de 1983, por ocasião do Seminário Uso Educacional dos Museus e Monumento a metodologia consistia na Observação, tendo como objetivo a identificação do significado; o Registro para a interpretação, a análise e o julgamento crítico, bem como a extrapolação do significado; e, por fim, a Participação, dimensão da compreensão ligada à empatia. Já no seminário realizado no Museu Imperial, em 1993, a partir da conferência de abertura, Cabral registrou as seguintes etapas: Observação, com o objetivo de revelar o processo cultural do objeto; a Análise, momento em que busca revelar os processos mentais; e a Extrapolação, a fim de ir até e além dos limites do objeto. Posteriormente, em documento do Projeto Arca de Noé - III Oficina de Educação Patrimonial - IPHAN/Museu Imperial/ELETROSUL - encontramos, segundo Cabral, uma alteração substancial. De acordo com a autora,

[...] a primeira etapa tem por objetivos a observação e a análise e, a terceira etapa, a interpretação e a comunicação do significado. Na minha opinião, se a análise, por definição, é a interpretação dos dados, ela não pode ser objetivo da primeira etapa, conforme proposto, mas sim da terceira. Ou da segunda (CABRAL, 1997, p. 38).

Com base na sistematização da autora, a primeira etapa denominada Identificação do Bem Cultural conta com a Observação e a Análise, a segunda, intitulada Registro do Bem Cultural, e a terceira, a Valorização e o Resgate, em que ocorre a interpretação e comunicação do significado, vale destacar, a proposição com estas três etapas se diferenciam consideravelmente da proposta indicada no Guia Básico de Educação Patrimonial, de 1999. No Guia Básico, consta como etapas a Observação, o Registro, a Exploração e a Análise, aí sistematizadas e

exemplificadas.

Por fim, Cabral considera importante que a Educação Patrimonial não seja desenvolvida com base em um processo de ensino, mas sim seja "[...] vista como um processo de aprendizagem - uma aprendizagem e uma experimentação em descobrir como os sinais da cultura são produzidos e como eles podem ser usados para ampliar nossos horizontes" (CABRAL, 1997, p. 33).

Já na dissertação de Maria Angélica Villagrán, intitulada Educação e Cultura: O Projeto Regional de Educação Patrimonial da Quarta Colônia, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS, em abril de 2000, encontramos uma fecunda articulação entre as práticas culturais das comunidades e a abordagem desta pela educação formal, como elemento aglutinador da comunidade para projetos que visem o desenvolvimento sustentável. Além disso, o estudo aborda a relação entre a cultura das grandes cidades e da zona rural, permitindo conjugar práticas em educação patrimonial que articulem a reflexão da complexidade da questão ambiental, tendo em vista outras relações tecidas no meio natural pelas comunidades que não orbitam os grandes centros urbanos.

O trabalho de investigação é fruto da imersão da pesquisadora nas atividades desenvolvidas e, por isso, consiste em uma sistematização detalhada das ações propostas pelo Programa Regional de Educação Patrimonial - PREP. As bases metodológicas contam com subsídios nas proposições de Horta, contudo, a partir da análise dos programas desenvolvidos pelo PREP, percebemos que o mesmo possui uma metodologia própria e articula de forma orgânica as reflexões propostas tanto pela Educação Patrimonial, quanto pela Educação Ambiental.

Segundo a autora, os trabalhos foram organizados em oito programas, desenvolvidos entre o segundo semestre de 1993 e 1997, sendo cada um deles, "[...] caracterizado pelo estudo de uma categoria de objetos culturais, escolhido pela sua significação e pelo fato de serem objetos que estavam sofrendo processos acelerados de mudança e/ou destruição ou desaparecimento" (VILLAGRÁN, 2000, p. 51). Dentre eles: "(1) A casa, espaços e mobiliário; (2) Documentos familiares; (3) Instrumentos de trabalho e técnicas de uso; (4) Cultivos e alimentação; (5) Flora Nativa; (6) Fauna Nativa; (7) Água I; (8) Água II" (VILLAGRÁN, 2000, p. 51).

Tal inferência pode ser percebida em uma das conclusões de Villagrán em relação às características e às especificidades da metodologia desenvolvida pelo projeto na Quarta Colônia. De acordo com a autora,

[...] o objetivo da metodologia não se dirige tanto a um objeto, coleção, monumento, etc. como patrimônio a ser conhecido e preservado, mas a compreender a realidade atual através de um processo que restabeleça, decodifique as relações que um grupo humano, neste caso os imigrantes italianos e seus descendentes, construíram com aquele objeto patrimonial no curso de sua história (VILLAGRÁN, 2000, p. 35).

A definição da cultura italiana em suas múltiplas manifestações como patrimônio e sua utilização como elemento central das propostas pedagógicas das atividades do PREP permitem visualizar a sua metodologia. Destacamos também que as estratégias de ação definidas nos oito programas denotam a interação entre a noção de cultura e o meio natural de forma singular, construindo, dessa maneira, práticas de educação sobre o patrimônio a partir do lugar e da comunidade. Dada a identificação do patrimônio local,

[...] se definiu como uma ação de animação sociocultural que, a partir da escola com a integração da comunidade, buscaria criar um entendimento da importância do papel da preservação do patrimônio (cultural e natural) para a melhoria da qualidade de vida e para o desenvolvimento da Quarta Colônia (VILLAGRÁN, 2000, p. 51).

Nesse sentido, emerge outra definição da(s) metodologia(s) da Educação Patrimonial, com enfoque na relação dos sentidos construídos nas manifestações culturais daquela comunidade. Segundo a autora, com o objetivo de compreender as relações estabelecidas no lugar, "[...] a metodologia da Educação Patrimonial elaborada para o PREP toma o objeto da cultura material "aqui", ou seja, o objeto imediato, para identificar e decodificar a trama de relações em que está inserido" (VILLAGRÁN, 2000, p. 109).

O trabalho do PREP, de acordo com Luiz Rocha da Silva, "[...] obteve melhor experiência no processo de adaptação da metodologia - antes utilizada somente nos museus, no Brasil - para a sala de aula" (SILVA, 2007, p. 37). As conclusões de Silva emergem a partir da discussão sobre a relação das atividades do PREP com as escolas e a sua mobilização para a execução da experimentação com o patrimônio local, que imprimiu ao projeto grandes proporções, face à sua inserção e articulação com a comunidade e os órgãos gestores a nível **regional**¹⁷.

¹⁷Além disso, vale destacar que o PREP foi o vencedor do prêmio Rodrigo Melo de Franco de Andrade na categoria Educação Patrimonial, em 1997.

A articulação do PREP às escolas possibilitou a incorporação da linguagem da Educação Patrimonial ao currículo escolar, de forma a articular as diferentes disciplinas em torno de um eixo temático comum: o patrimônio cultural. A adaptação das diferentes disciplinas à proposta permitiu, inclusive, incorporar saberes tradicionais como orientadores das atividades pedagógicas, fortalecendo ainda mais a articulação entre a comunidade e a escola. A conservação e a preserva-

ção do patrimônio local passam a mobilizar a comunidade em atividades que tem como objetivo fortalecer os sentidos das redes de significados atribuídos à cultura local, de forma que, a partir de sua valorização, se possa empreender iniciativas para o desenvolvimento local.

A mobilização do poder público, da sociedade civil e de diferentes instituições como bancos, cooperativas, hospitais, empresas e universidades, permite uma forte atuação junto à comunidade, ao desenvolver atividades de caráter propositivo focadas no desenvolvimento regional. De acordo com as constatações da autora, "[...] essa rede, numa realização conjunta do trabalho de redescobrimento das possibilidades reais de cada comunidade, tem como objetivo reverter o esvaziamento histórico sofrido pela região" (VILLAGRÁN, 2000, p. 58).

As ações se alargaram de tal forma que, a partir de 1995, a Quarta Colônia passou a fazer parte do Programa de Execução Descentralizada (PED), com base no Programa de Desenvolvimento Sustentável (PRODESUS), contando com diversas atividades de Educação Patrimonial e Educação Ambiental, Agricultura Ecológica, Manejo Florestal e Ecoturismo organizadas em Unidades de Desenvolvimento Sustentável. As ações foram organizadas em quatro áreas para a consecução dos objetivos, a saber: (1) Gerenciamento Integrado dos Recursos Naturais da Quarta Colônia; (2) Desenvolvimento da Agricultura Sustentável na Quarta Colônia; (3) Ações Integradas de Turismo Ecológico, Rural e Cultural; e (4) Educação Ambiental (VILLAGRÁN, 2000, p. 100-2).

Nesta direção, a projeção das categorias trabalhadas pela Educação Patrimonial, por serem imanentes ao vivido pelos estudantes, instiga a apreensão do conhecimento histórico de modo que os educandos possam analisar, criticamente, o patrimônio cultural de suas comuni-

dades, (re)significando, desta forma, os diversos saberes-fazer com os quais interagem na escola e na comunidade, de modo a articulá-los. Com direta relação a respeito deste tema, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, visualizamos que os objetivos do ensino de História, "[...] remetem para o estudo de questões sociais relacionadas à realidade dos alunos; acontecimentos históricos e suas relações e durações no tempo; discernimento de sujeitos históricos como agentes de transformações e/ou permanências sociais" (PCN's, 1998, p. 55).

Por isso, a respeito da perspectiva cognitiva e da operacionalização dos conceitos, temos que considerar o universo cultural e o patrimônio local, no sentido de contemplarmos a importância da construção de uma problemática concreta para os estudantes na elaboração das reflexões propostas pelo conteúdo escolar. Dessa forma, esse viés procura se aproximar da estruturação da consciência histórica, ou seja, das reflexões de caráter histórico, que possibilitam a percepção da historicidade das questões ambientais, de modo a construirmos uma orientação no tempo e no espaço, consistente e ambientalizada. De acordo com Rüsen,

[...] a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (RÜSEN, 2001, p. 66-7).

A percepção da experiência da humanidade no tempo-espaço é fundamental para a compreensão da própria existência. Com base neste ponto de vista, a utilização da noção de patrimônio às práticas

educativas pode possibilitar a efetiva operacionalização dos conceitos e categorias abordadas na escola, instigando a reflexão a respeito do meio do qual esta é parte integrante. Na complexa trama de significados da cultura, as proposições de Rüsen colaboram para compreendermos os laços simbólicos, culturais e afetivos que orientam os sujeitos no espaço em sua experiência temporal, elencando elementos para pensarmos o pertencimento e a dimensão histórica das manifestações culturais e laços comunitários, ou ainda, as suas raízes. De acordo com Rüsen, ao se referir às raízes,

[...] trata-se de seus pressupostos concretos na vida prática, suas raízes, por assim dizer, na vida humana concreta, com as quais a história nunca chega a romper e a partir das quais se constitui e cresce. Com o termo 'raízes' quer-se dizer duas coisas: de um lado, as necessidades de orientação percebidas pelos homens, agentes e pacientes, na experiência quotidiana do transcurso do tempo, em si mesmos e em seu mundo. De outro lado, a elaboração de uma determinada ideia de 'história', correspondente a essas necessidades e orientação prática no cotidiano e no tempo (RÜSEN, 2001, p. 22-3).

Assim, a investigação e a construção do conhecimento histórico, com base em elementos da cultura local, permitem um maior envolvimento dos estudantes, uma vez que os mesmos passam a (re)significar os elementos estruturantes de sua própria cultura. A apropriação e a valorização desta teia de significados - compreendida como múltipla e plural - são fundamentais à construção da cidadania. Nessa direção, o estudo da História do município permite a problematização das relações socioambientais, a dinâmica do tecido social e a complexidade dessas dinâmicas, visto que os estudantes podem facilmente projetar as categorias trabalhadas nas práticas escolares em seu contexto experiencial, a partir de suas análises.

Por se tratar de uma perspectiva interdisciplinar, a Educação Patrimonial permite a reflexão sobre a sociedade e a cultura produzida, bem como as formas possíveis de interferência e o acesso ao patrimônio cultural socialmente construído. Para tanto, torna-se necessário o uso de diferentes mediadores culturais e, ainda, de variadas fontes primárias, com o objetivo de fomentar o direito à memória como dimensão básica da construção da identidade e da cidadania (DAL BÓ; MACHADO, 2000).

A Educação Patrimonial consiste, assim, em um exercício de (re)significação cultural e da construção de outros olhares sobre o patrimônio de uma determinada comunidade. A percepção da identidade, a partir dos laços societários, constituídos com base na partilha da cultura, como um processo dinâmico de interação no tempo-espaço, de forma partilhada, configura como uma condição determinante ao exercício da cidadania e à preservação do patrimônio cultural das comunidades. Sendo assim, a estruturação das práticas pedagógicas orientadas por esta metodologia visa à valorização do patrimônio da escola, bem como das comunidades adjacentes, de modo a construirmos com os estudantes e educadores, um olhar crítico sobre a construção do espaço e da constituição das relações sociais como fundamento à autopercepção enquanto sujeitos-históricos neste processo.

No momento em que consideramos o espaço escolar como um importante agente cultural, temos que levar em conta a importância da elaboração não apenas de uma escolarização, mas sim de um espaço que permita a ação cultural conjunta entre educadores e educandos, em um movimento que leve à valorização da cultura local e a uma posição crítica diante do patrimônio cultural. Ainda, segundo Horta, "[...] nada substitui o **objeto real** como **fonte de informação** sobre a rede

das relações sociais e o contexto histórico em que foi produzido, utilizado e dotado de significado pela sociedade que o criou" (HORTA et al., p. 09) ¹⁸.

¹⁸Grifo das autoras.

Assim, o exercício de práticas pedagógicas na escola, com base em artefatos culturais da comunidade da qual ela faz parte, é de suma importância à organicidade das reflexões para instigar o pertencimento, pois emergem da significação cultural atribuída pelos estudantes às mesmas. Dessa forma, as possibilidades de investigação e reflexão acerca das transformações tecnológicas e espaço-temporais por parte dos estudantes, bem como a aproximação à percepção da dinâmica sócio-histórica da composição cultural, são fundamentais para a compreensão do conjunto de bens culturais - incluída a paisagem - daquela comunidade.

Portanto, podemos considerar a compreensão do processo histórico como fundamental à reflexão sobre a experiência no tempo, à construção sociocultural do espaço, bem como à percepção da cultura na sua perspectiva intergeracional, pensando a dimensão cultural como um processo dinâmico, construído no e a partir das três dimensões temporais. Ainda, segundo a autora, a elaboração dessa reflexão é constituída a partir da reflexão e apreensão do "[...] que aconteceu antes, durante e depois do momento estudado no local requer o exercício dos conhecimentos de História e pesquisa em fontes auxiliares"¹⁹ (HORTA et al., p. 24). Por isso, consideramos a cultura como um processo de construção dinâmico e intrageracional, preenchendo sua essência de uma significação coletiva e partilhada nesta coletividade, a qual é apreendida com base na categoria do pertencimento e da alteridade, em que o bem cultural é partilhado e preservado como expressão da cidadania.

¹⁹ Grifo das autoras.

Dessa maneira, a Educação Patrimonial corrobora com a construção de novos olhares sobre o patrimônio cultural, sendo estes os pressupostos básicos para a execução das práticas pedagógicas e a (re)significação do ambiente escolar, constituindo-as enquanto ação cultural, a qual reconhece a elaboração da cidadania a partir da experiência direta dos bens culturais como fonte primária. Nesse sentido, de acordo com Magalhães,

[...] deve-se garantir que os patrimônios já consolidados adquiram novos olhares, e que estes sejam respeitados e levados em consideração, além do fato de que novos patrimônios possam ser identificados [...] Daí a necessidade de uma educação patrimonial que leve não à informação, mas à reflexão, ao questionamento, ao contraditório e que aproxime as comunidades do processo de decisões (MAGALHÃES, 2009, p. 47).

Como constatamos no excerto acima, as ações pedagógicas, que tomam o patrimônio cultural como tema gerador, potencializam a reflexão acerca da cultura como constructo dinâmico, fruto da ação cultural dos agentes históricos. Considerando a identidade na sinergia da efetividade dos laços societários, podemos associar aos aspectos teórico-metodológicos da Educação Patrimonial, especial importância face à sua singularidade em relação ao trabalho com as manifestações culturais e suas especificidades, como um agente propulsor da cidadania.

Desse modo, a elaboração de práticas pedagógicas relacionadas à memória, constitui-se como um determinante exercício de reinterpretação do passado na constituição do espaço vivencial no cotidiano e no presente (LUPORINI, 2000, p. 206). Assim, os olhares que lançamos sobre o passado são condições determinantes para compreendermos e explicarmos o que sentimos no presente enquanto indiví-

duos e sociedade, bem como são importantes para o compromisso com a preservação dos bens culturais e o comprometimento com os dias que estão por vir.

A partir dessas ponderações, consideramos pertinente uma articulação com as discussões da Educação Ambiental sobre as relações estabelecidas entre as sociedades e o meio natural, na construção do que consideramos o meio ambiente. Nesse sentido, o alargamento conceitual para a superação da dicotomia cultura-natureza se torna fundamental na construção das atividades educativas.

No artigo intitulado Utopia, autonomia e justiça social: as contribuições da filosofia política à EA, Reigota propõe a construção de outras representações do meio natural e as compreensões da noção de meio ambiente, no processo de constituição do conhecimento para Educação Ambiental, enquanto educação política que visa à construção de outras relações societárias apreendidas com base em diferentes laços societários provenientes das experiências coletivas.

Para tanto, Reigota aponta como subsídios as proposições da Teoria Crítica da Educação, buscando trazer aportes dessa perspectiva para a Educação Ambiental, em uma proposta pedagógica orientada para a participação política dos sujeitos na sociedade, crítica aos sistemas autoritários, tecnocráticos e populistas. Segundo o autor, "[...] a sua prática se justifica, se ela colabora na busca e construção de alternativas sociais, baseadas em princípios ecológicos, éticos e de justiça, para com as gerações atuais e futuras" (REIGOTA, 1997, p. 25).

De acordo com essas proposições, consideramos importante ressaltar a proposta da Educação Ambiental na direção de problematizarmos as representações e as práticas culturais relacionadas ao meio ambiente, em um enfoque nas relações sociais, de modo a

provocar reflexões sobre a cultura e a sua relação ao meio natural. Tal como a Educação Patrimonial, as práticas educativas se orientam ao exercício da cidadania, na busca pela construção de melhorias à comunidade.

Sendo assim, a análise de algumas das especificidades do ecossistema local, enquanto elementos das ações em EA e EP, busca abarcar a complexidade das relações socioambientais do ambiente. Isso permite problematizar e avançar a percepção da categoria patrimônio, face ao estudo das especificidades do referido ecossistema, bem como da riqueza do patrimônio histórico e natural do município.

Pensarmos na estrutura de um município e no seu patrimônio permite singulares reflexões acerca do meio ambiente, possibilita aos escolares perceberem a operacionalização dos conceitos trabalhados nas atividades pedagógicas. Afinal, quando pensamos na cidade, qual a primeira ideia que ocorre? O mundo do trabalho, a população, o espaço, o centro? Enfim, como se representa uma cidade? Normalmente, quando provocadas por essas reflexões, os educandos pensam - primeiramente - no centro urbano. Essa perspectiva, além de recorrente, é cotidianamente naturalizada, reproduzindo-se, desse modo, em uma representação sobre o meio ambiente bastante comum. De acordo com Guimarães (1995),

[...] obviamente a realidade urbana é diferenciada do meio rural, mas atermo-nos somente a cada uma dessas realidades não é também uma abordagem fragmentada do real? [...] os dois meios estão condicionados e interagem em função dos mecanismos do sistema produtivo do modelo urbano-industrial, que pela sua força impõe à sociedade a lógica agressiva em relação ao meio ambiente por todo o planeta, não se distinguindo um meio do outro (p. 36).

Dessa forma, almejamos a reflexão do espaço como um todo, social e historicamente construído e, desta maneira, fruto da dinâmica e da complexa rede de conflitos de interesses na sociedade. A dicotomia entre o campo e a cidade é uma das questões centrais para se pensar a Educação Ambiental, por expressar uma visão e uma representação do meio ambiente e da constituição do lugar na cidade.

A interface das questões territoriais e culturais, distinguidos os objetos de estudo das ciências humanas e sociais das ciências naturais, tematiza as relações entre a sociedade e a natureza, a cultura e o meio natural, o patrimônio histórico e o patrimônio cultural. Essas temáticas não devem ser apreendidas de forma dicotômica, mas, sim, mantendo as especificidades de cada uma das categorias arroladas anteriormente, tendo como orientação compreendermos as diferentes gradações em que se apresentam os fenômenos estudados.

Em consonância com as proposições de Carvalho, percebemos as manifestações culturais estabelecidas pelos sujeitos em suas relações com o meio natural, devendo a escola estar atenta a essas relações. De acordo com essas proposições e segundo a autora, as práticas educativas constituem um

[...] processo que tem como horizonte formar o sujeito humano enquanto ser social e historicamente situado. Segundo tal perspectiva, a educação não se reduz a uma intervenção centrada no indivíduo, tomada como unidade atomizada e solta no mundo. A formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que ele vive e pelo qual é responsável. (p. 156)

Como podemos perceber, as práticas em Educação Ambiental são eminentemente indutoras para pensarmos de modo interdisciplinar, haja

vista o percurso dos territórios das diferentes disciplinas do currículo escolar, da forma como hoje é conhecido. Ampliar as perspectivas de análise da categoria de meio ambiente, enquanto centralidade das ações educativas, tanto na sua dimensão histórica como cultural, constitui-se como um imperativo na contemporaneidade. Desde esse ponto de vista, o estudo do patrimônio cultural, que compõe o espectro cultural da comunidade escolar, possibilita alargar a compreensão do meio social do qual os estudantes fazem parte, oferecendo aporte conceitual e metodológico para a leitura e compreensão dos significados da teia de sentidos, os quais se articulam nas práticas culturais comunitárias.

Por tudo isso, a cultura escolar, associada aos valores culturais compartilhados pelas comunidades adjacentes, constitui um precioso processo de investigação e construção de práticas pedagógicas, por apresentar as suas especificidades e inúmeras possibilidades de significação do pertencimento. Além disso, ambas culturas, pertencem a ambientes específicos, em distintas ocupações urbanas, dentro de uma mesma cidade e ecossistema, que configuram, por sua vez, saberes-fazer específicos.

A investigação dessas variáveis constitui profícuas análises à Educação Ambiental, em virtude da(s) emergência(s) de olhares outros em relação ao meio ambiente e ao patrimônio, bem como às próprias relações que esses sujeitos constituem com o seu meio, em distintas regiões de uma mesma cidade. A compreensão dessas diferentes representações é fundamental à percepção de outros olhares em relação ao/com o ambiente, levando em consideração a especificidade e a riqueza dessas miradas e significações, assim como, principalmente, à construção de práticas pedagógicas que se queiram reflexivas - e isso constitui o nosso maior chamamento a vocês.



JOGOS E ATIVIDADES ENVOLVENDO O PATRIMÔNIO CULTURAL E AMBIENTAL DO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE



Nesta última parte do nosso livro, apresentaremos algumas sugestões de atividades relacionadas ao patrimônio cultural e ambiental do município do Rio Grande. Estas práticas foram elaboradas pelos integrantes do Programa de Educação Patrimonial (PEP) e, também, por alunos dos Cursos de História, Arquivologia e Artes Visuais, por ocasião do desenvolvimento da disciplina Educação Patrimonial, ofertada pela FURG no segundo semestre de 2011.

GINCANA DO PATRIMÔNIO: ATIVIDADE ELABORADA PELOS INTEGRANTES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DA FURG

Regras do jogo:

1. os alunos deverão ser divididos em três grupos;
2. posicione os pinos de cada grupo na casa da "PARTIDA";
3. cada grupo joga o dado, quem tirar o número maior começa a jogar;
4. o grupo que começar joga o dado e anda as casas de acordo com o número do dado;
5. depois de jogar o dado e andar as casas, o grupo que retirou o segundo maior número começa a jogar e assim sucessivamente;
6. se algum grupo cair na casa "QUEM SOU EU?", um representante deve escolher uma cartinha "QUEM SOU EU?" para tentar adivinhar qual o patrimônio que a carta possui. Serão dadas cinco dicas para adivinharem, essas dicas serão lidas pelos mediadores;
7. o mediador irá ler as dicas para o grupo, começando pela dica que identifica qual tipo de patrimônio é o da carta, depois lerá a dica nº 1 e, se necessário, as dicas seguintes até o grupo acertar;
8. o mediador não pode falar qual é o patrimônio até que as cinco dicas tenham acabado;
9. se o grupo acertar, o representante ganha um pirulito, se errar não ganha nada e continua na mesma casa;
10. se algum grupo cair na casa "ESCOLHA ALGUÉM PARA...", um representante do grupo deve escolher alguém que esteja no jogo para fazer o que a cartinha disser. Primeiro, deve-se escolher a pessoa, para, depois, saber o que ela irá fazer;

11. se algum grupo cair na casa "?", um representante deve responder a pergunta: "Fale sobre um patrimônio do seu bairro!";
12. o grupo que chegar primeiro ao ponto de chegada (CDH-FURG), vence o jogo.

Regras de funcionamento do jogo:

" as cartas "QUEM SOU EU?" serão lidas pelos mediadores. O grupo que cair nessa casa não poderá ver a carta - só poderá escolher a carta que será lida;

" as cartas "ESCOLHA ALGUÉM PARA..." devem ser lidas após a escolha do participante que realizará o que a carta indicar;

" cada grupo jogará o dado, apenas, uma vez por rodada - a não ser que alguém do grupo seja escolhido para jogar o dado de novo (tarefa da carta "ESCOLHA ALGUÉM PARA...");

" se alguma criança se sentir envergonhada ou não souber realizar alguma tarefa, os mediadores devem, instantaneamente, ajudar e dar prosseguimento ao jogo.

MODELO PARA O TABULEIRO



Cartas para recortar:



Cartas para recortar:

O PÓRTICO - <i>Sou um monumento da cidade.</i> 1. Sou um ponto de referência da cidade do Rio Grande; 2. sou grande e imóvel; 3. tenho formato de uma máquina de costura; 4. sou um marco de entrada da cidade; 5. desejo boas-vindas e boa viagem para aqueles que passam por mim.	A PRAIA DO CASSINO - <i>Sou um patrimônio natural.</i> 1. Queria estar sempre limpa, mas infelizmente, nem sempre estou; 2. minha água é salgada; 3. estou cheia de areia e água; 4. fico lotada durante a estação do verão; 5. sou a maior praia do mundo.
O SUPERPORTO - <i>Sou um patrimônio do Brasil.</i> 1. Recebo pessoas de vários países; 2. sou responsável por boa parte da riqueza da cidade do Rio Grande; 3. recebo e distribuo produtos do mundo inteiro; 4. sou o segundo maior porto do país; 5. os navios me visitam diariamente.	A PESCA - <i>Sou um patrimônio imaterial.</i> 1. Sou uma das atividades mais antigas do mundo; 2. sustento muitas famílias; 3. minha atividade é na água; 4. posso ser na forma artesanal ou industrial; 5. o barco, a rede e o anzol são meus ajudantes.
A RESERVA ECOLÓGICA DO TAIM - <i>Sou um patrimônio natural.</i> 1. Sou moradia de muitos animais; 2. fico à margem da estrada para Santa Vitória do Palmar; 3. sou morada de aves migratórias; 4. meu maior símbolo é a capivara; 5. sou uma reserva ecológica.	A CATEDRAL DE SÃO PEDRO - <i>Sou um patrimônio religioso.</i> 1. Fui fundada em 1754; 2. o meu nome é o mesmo do padroeiro da cidade do Rio Grande; 3. sou um lugar de oração e fé; 4. sou a mais antiga do Estado do Rio Grande do Sul; 5. na minha frente, fica um eucalipto centenário.
A FESTA DO MAR - <i>Sou um patrimônio tradicional do Rio Grande.</i> 1. Tenho uma rainha e duas princesas; 2. acontece anualmente; 3. ocorro no cais do Porto Velho; 4. normalmente, essa festa é realizada durante a Semana Santa; 5. minha anchova assada é muito procurada.	O MUSEU OCEANOGRÁFICO - <i>Sou um patrimônio da cidade.</i> 1. Ajudo na recuperação dos pinguins; 2. entre as minhas coleções, destacam-se a de peixes e conchas; 3. estou localizado à margem da Laguna dos Patos; 4. meu acervo valoriza o oceano; 5. no meu interior, mora um peixe que usa óculos.

A BIBLIOTECA RIO-GRANDENSE
- Sou um patrimônio da história.

1. Possuo muitas coleções de jornais antigos;
2. as pessoas me utilizam para fazer pesquisas e trabalhos;
3. sou um dos prédios antigos da cidade;
4. fico ao lado do Mercado Público;
5. possuo muitos livros e documentos.

A PRAÇA TAMANDARÉ
- Sou um patrimônio urbano.

1. O monumento a Bento Gonçalves fica localizado aqui;
2. sou a maior praça da cidade e estou localizada no centro do Rio Grande;
3. no meu interior existe um mini zoológico;
4. sou um espaço de alegria e diversão;
5. os ônibus circulam ao meu redor.

JOGO QUEBRA-CABEÇA²⁰

²⁰A montagem deste jogo foi feita pelo acadêmico Luciano Oleiro Moscarelli, aluno do Curso de Arquivologia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.



**TENTE LOCALIZAR DENTRO DO QUADRO AS PALAVRAS
QUE ESTÃO DESTACADAS NAS FRASES ABAIXO!**

N	A	T	U	R	E	Z	A	W	S	I
A	B	D	G	D	H	I	M	E	M	O
B	N	X	A	S	P	I	S	S	A	U
J	U	A	K	L	O	E	Q	V	R	P
A	B	E	R	T	L	A	I	V	I	R
P	A	T	R	I	M	O	N	I	O	E
E	I	T	E	T	U	A	V	L	H	D
D	R	H	L	H	O	M	A	S	I	S
F	R	I	H	R	F	O	P	I	S	C
G	O	A	A	I	G	U	T	K	I	U
M	O	E	I	O	I	E	A	Z	O	I
A	U	S	E	G	Z	J	S	E	D	D
N	J	T	O	R	A	A	E	D	H	A
G	K	G	I	A	R	G	S	U	V	R
U	O	U	V	N	L	I	U	C	B	K
E	P	A	E	D	P	C	H	F	H	E
I	I	M	M	E	M	O	R	I	A	T
R	L	E	B	D	U	M	Q	R	Y	A
A	A	R	A	S	Q	L	S	P	O	R
R	E	T	U	U	F	U	O	A	J	H
R	D	Y	V	O	A	I	L	H	A	E
A	N	A	R	K	W	D	A	I	O	S
H	E	S	R	O	R	I	A	S	L	M
E	H	I	G	O	E	S	F	T	E	S
G	O	B	U	N	T	R	G	O	A	Q
H	U	R	V	A	U	A	U	R	U	E
J	D	U	E	A	V	U	A	I	A	L
M	P	R	E	S	E	R	V	A	R	D
O	G	P	M	D	E	S	B	S	R	L

1. No projeto aprendemos o que é **PATRIMÔNIO**.
2. Que a nossa **MEMÓRIA** é muito importante e valiosa.
3. Que devemos **CUIDAR** e **PRESERVAR** o nosso patrimônio.
4. Que a **NATUREZA** também pode ser um patrimônio.
5. O bairro **MANGUEIRA** também participa da Educação Patrimonial.
6. Na **ILHA** dos Marinheiros as crianças já sabem como preservar o seu patrimônio.
7. Nosso **BAIRRO** tem muitas histórias.
8. A nossa cidade, **RIO GRANDE**, está cheia de HISTÓRIAS para contar.

JOGO CAÇA-PALAVRAS "O QUE É PATRIMÔNIO PARA VOCÊ?"²²

²²Jogo elaborado pelas acadêmicas Amanda Kosinski Amaral e Danielle Machado Iovanovichi, alunas do Curso de Arquivologia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

A M I G O S N A M S A E T M A M U S E U A B
A C A M S T U V A C A R R O S A M A R T M E
A L L A M Ú S I C A M S R R A T I A J L O I L A
O E A S E S C O L A M E S T C U L T U R A A A
L N A D A D A E M J G H I A M A É S A L V A R
A C A S A A M E R L Á M I F A M Í L I A M S T
U A B A T A E A C B A E D I N H E I R O A B M
S A C E C T A D A N Ç A A M E I S A T O P A T
A I G R E J A R R A W S C H L E N D A S P R A I
A M B U Á M I K A P R A I A O N D Á E M E U
A R O U P A S M I N H E U C O S T U M E S A
M E T U V A E I R A L M V E Ú A W Z C A M T
A A H A H A M E A J A I I A L U A M V P R E U
A E S S A E F E M E A E L A I N D A E L E N D O
A M S S I C A M S E Á E B E A E B U A M E S T
O T A R I E E L T A N T D E D S O O R S T U V
K J V I N D A E A M S T É U N M Ú T C A M T
A U T L S E M A T A S E T A W T A T A V A R R
A E T T É L M O E A S T A R E A T E R U N A N E

POSSÍVEIS RESPOSTAS

AMIGOS	CARRO	CASA
COSTUMES	CULTURA	DANÇA
DINHEIRO	ESCOLA	FAMÍLIA
IGREJA	LENDAS	MUSEU
MÚSICA	PRAIA	ROUPAS

Em Rio Grande, possuímos patrimônios ricos e diferenciados. Você sabe dizer quais são considerados patrimônios ambientais e quais são patrimônios **culturais?** ²³

²³Jogo elaborado pelo acadêmico Tiago Larrosa Freitas, aluno do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

PATRIMÔNIO AMBIENTAL (1)

PATRIMÔNIO CULTURAL (2)

- () Sobrado dos Azulejos
- () Molhes da Barra
- () Estação Ecológica do Taim
- () Fábrica da Rheingantz
- () Dunas da Praia
- () Capela do Taim
- () Cassino

Além desta diferenciação, podemos também avaliar se o patrimônio é considerado "material" ou "imaterial". Assinale a primeira coluna em relação à segunda:

PATRIMÔNIO MATERIAL (1)

PATRIMÔNIO IMATERIAL (2)

- () Jurupiga
- () Chafariz da Praça XV de Novembro
- () Pesca artesanal do camarão
- () Igreja do Carmo
- () Busto do Presidente Getúlio Vargas

JOGO DO ENIGMA²⁴

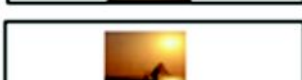
²⁴Jogo elaborado pelo acadêmico Márcio Silveira, aluno do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

REGRAS DE FUNCIONAMENTO

Idade: 3 a 5 anos

Materiais: 7 cartelas com os enigmas, 7 cartelas com os patrimônios e 7 cartas de identificação.

Modo de jogar: as crianças serão divididas em grupos de até 4 participantes. Após esta etapa, serão entregues as cartelas a cada grupo. Por fim, os grupos deverão descobrir - por meio do enigma - qual é o patrimônio. O grupo que primeiro terminar, será o vencedor.

ENIGMAS	PATRIMÔNIOS	IDENTIFICAÇÃO
		PATRIMÔNIO NATURAL
		PATRIMÔNIO CULTURAL
		PATRIMÔNIO CULTURAL
		PATRIMÔNIO CULTURAL
		PATRIMÔNIO CULTURAL
		PATRIMÔNIO CULTURAL
		PATRIMÔNIO NATURAL
		PATRIMÔNIO NATURAL

VAMOS LOCALIZAR ALGUNS PATRIMÔNIOS DA NOSSA CIDADE? ²⁵

Ajude a encontrar, no caça-palavras, os patrimônios da nossa cidade e ligue as imagens aos nomes destes patrimônios. Não esqueça que existem patrimônios culturais, edificados, históricos, ambientais etc

²⁵Jogo elaborado pela acadêmica Jéssica Oliveira Dias, aluna do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

P	C	L	X	I	P	W	J	P	E	P	O
O	D	E	B	C	E	S	X	T	L	R	V
R	N	O	Y	E	S	C	A	Z	U	A	I
T	L	E	I	M	C	V	D	P	C	Ç	M
I	M	S	U	P	A	X	U	X	Q	A	W
C	P	M	D	C	S	Ç	T	F	N	T	R
O	V	A	L	F	A	N	D	E	G	A	G
D	W	R	Z	B	E	F	X	O	H	M	J
A	S	I	P	H	X	V	N	G	R	A	X
C	O	N	R	J	N	I	E	E	M	N	B
I	R	H	Q	F	S	T	F	V	I	D	U
D	F	O	N	S	Q	B	O	K	C	A	D
A	G	S	A	I	L	P	K	H	Y	R	M
D	T	C	O	W	R	Y	G	M	W	E	T
E	Ç	B	A	M	K	M	S	Q	L	A	P



Pesca

Praça Tamandaré

Alfândega

Pórtico da Cidade

Cassino

Leões Marinhos

VAMOS TESTAR O QUE APRENDEMOS NA AULA DE HOJE, LIGANDO OS PONTOS²⁶

²⁶ Jogo elaborado pela acadêmica Andressa Vargas, aluna do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.



● Catedral de São Pedro



● Igreja Nossa Senhora do Carmo



● Docas do Mercado Público



● Prédio da Alfândega



● Prédio da Fábrica Rheingantz

JOGO DO PATRIMÔNIO ²⁷

²⁷ Jogo elaborado pela acadêmica Carolina Rosa, aluna do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Proposta: Enumerar as colunas das imagens de acordo com o patrimônio específico exposto na primeira coluna.

()



()



()

Lendas

()



(1) Patrimônio Imaterial/Intangível

()

(2) Patrimônio Edificado



()

(3) Patrimônio Material/Tangível



(4) Patrimônio Ambiental

(5) Patrimônio Mundial

()



()



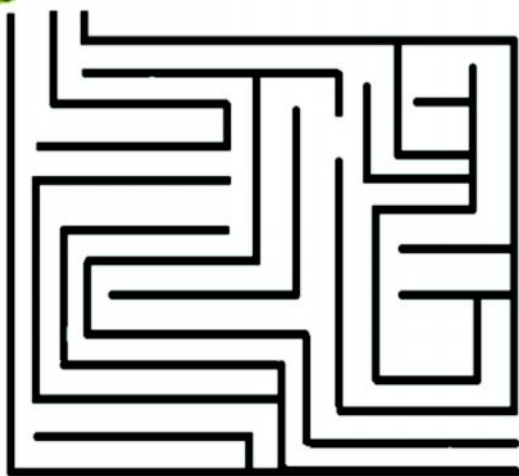
**OBSERVE OS ANIMAIS ABAIXO E ASSINALE AQUELE QUE
SOFRE COM A PRÁTICA DA CAÇA INDEVIDA²⁸**

²⁸Atividade elaborada pelo acadêmico Alisson Ortiz Affonso, aluno do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.



RESERVA ECOLÓGICA DO TAIM ²⁹

²⁹ Jogo elaborado pelas acadêmicas Natália Lindner e Silvana Della Curz, alunas do Curso de Arquivologia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.



Ajude a nossa amiguinha
Belinha a atravessar a
estrada para encontrar a
sua família!!!



INTEGRANTES DO PEP:

Profa. Dra. Carmem G. Burgert Schiavon
(coordenadora)

Membros Professores

Adriana Kivanski de Senna
Luciana Souza de Brito
Júlia Silveira Matos
Rita de Cássia Portela da Silva
Tiago Fonseca dos Santos

Membros - Mestrado

Caroline Rodrigues da Matta
Simone Sola Bobadillo

Membros - Graduação

Bárbara Taborda Chaves
Bruna Garcia Martins
Camila Rola Alves
Carmem Campos Eiffer Sayão
Catia Cinara Cloué
Fabiana Rodrigues Henriques
Fernando Milani Marrera
Janaína Schaun Sbabo
Janine Sayão Tremper Magroski
Keli Ávila dos Santos
Milene Chaves Cabral
Nilza Fernanda Farias Andrade
Olivia Silva Nery
Sara Orcelli dos Santos
Thaís da Cunha Quintana
Tiago Rijo dos Reis





REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). *Memória e Patrimônio*. Ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2009, p. 34-48.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2010.

_____. Decreto nº 3.551, de 2 de outubro de 2000. Institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Disponível em <http://www.iphan.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2011.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRAYNER, Natália Guerra. *Patrimônio cultural imaterial: para saber mais*. Brasília: IPHAN, 2007.

CABRAL, Magaly. *Lições das coisas (ou canteiro de obras) através da metodologia baseada na educação patrimonial*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC, Rio de Janeiro, RJ, 1997.

CAINELLI, Marlene. A relação entre o conteúdo e metodologia no ensino de História: apontamentos para repensar a formação de professores. *Saeculum* - Revista de História. João Pessoa: 2000/2001, nº 6/7, p. 12-21.

CARVALHO, I. C. M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade; Editora UNESP, 2006.

DAL BÓ, Juventino; MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. Memória, educação e cidadania. In: *Ciências & Letras*. Porto Alegre: FAPA, 2000, nº 27, p. 259-276.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo*. Trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ/ Iphan, 2009.

_____. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). *Memória e Patrimônio*. Ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2009, p. 59-79

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio Histórico e Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

_____. *O que é patrimônio imaterial*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

GAZZÓLA, Lucivani. *A educação patrimonial na escola: Um estudo sobre a percepção dos professores acerca do patrimônio cultural de Joaçaba (SC)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - UNOESC, Joaçaba, SC, 2007.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MinC-Iphan, 1996.

_____. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). *Memória e Patrimônio*. Ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2009, p. 25-33.

GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas em educação*

patrimonial. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

GUIMARÃES, Mauro. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papirus, 1995.

HORTA, Maria de Lourdes Pereira et. al. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

_____. *Fundamentos de Educação Patrimonial*. In: *Ciências & Letras*. Porto Alegre: FAPA, 2000, n° 27, p. 13-35.

LEMONS, Carlos. *O que é Patrimônio Histórico*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. *Educação patrimonial: orientações para professores do ensino fundamental e médio*. Caxias do Sul: Maneco Livr. & Ed. 2004.

MAGALHÃES, Leandro Henrique et al. *Educação Patrimonial: da teoria à prática*. Londrina: Ed. da UniFil, 2009.

MARTINS, Clerton. Patrimônio Cultural e Identidade: Significado e Sentido do Lugar Turístico. In: MARTINS, Clerton (Org.). *Patrimônio Cultural: da Memória ao Sentido do Lugar*. São Paulo: Roca, 2006, p. 39-50

MARTINS, Solismar Fraga. *A produção do espaço em uma cidade portuária através dos períodos de industrialização: o caso do município do Rio Grande - RS*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004 (Tese - Doutorado em Geografia).

PELEGRINI, Sandra C. A. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. In: *Revista Brasileira de História*, jan. - jun., v. 26, n° 51. São Paulo: Brasil, 2006, p. 115-140.

_____. *Patrimônio cultural: consciência e preservação*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *O desafio ambiental*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

POULOT, Dominique. *Uma história do patrimônio no Ocidente*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

_____. Um Ecossistema do Patrimônio. In: *Um olhar contemporâneo sobre a preservação do patrimônio cultural material*. CARVALHO, Claudia Rodrigues et al. (Orgs.). Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2008.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Conceito de Patrimônio Cultural no Brasil: do Conde de Galvêias à Constituição Federal de 1988. In: MARTINS, Clerton (Org.). *Patrimônio Cultural: da Memória ao Sentido do Lugar*. São Paulo: Roca, 2006, p. 01-16.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. In: *Práxis Educativa*, v. 1, nº 2, p. 07-16, Ponta Grossa, 2006.

SALES, Fabiana de Lima. *A educação patrimonial e o turismo: O caso do Programa de Educação Patrimonial do Museu Municipal de Caxias do Sul/RS*. 2006. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Turismo). Mestrado Acadêmico em Turismo da Universidade de Caxias do Sul - UCS, Caxias do Sul, RS, 2006.

SANT'ANNA, Marcia. A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). *Memória e Patrimônio*. Ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2009, p. 49-58.

SATO, Michèle. *Educação ambiental*. Editor: Santos, J. E. São Carlos: RiMa, 2004.

SCIFONI, Simone; RIBEIRO, Wagner Costa. Preservar: por que e para quem? In: *Revista História e Memória*. UNESP - FCLAs - CEDAP, v.2, n.2, 2006, p. 105-116.

SEELIGER, U.; CORDAZZO, C.; BARCELLOS, L. *Areias do Albardão*:

um guia ecológico ilustrado do litoral do extremo sul do Brasil. Rio Grande: Ecoscientia, 2004.

SILVA, Luiz Rocha. *O impacto da Educação Patrimonial na formação de Professores no município da Vigia de Nazaré*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação - Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico). Mestrado em Educação da Universidade do Pará - UFPA, Belém, PA, 2007.

SIMAN, Lana. Memórias sobre a história de uma cidade: a História como labirinto. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n° 47, 2008, p. 241-270.

SOARES, André Luís R. (Org.). *Educação Patrimonial: relatos e experiências*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003.

_____. Dr. Jeckyl and Mister Hide ou "a educação patrimonial serve a quem?" In: ZANON, Elisa Roberta; CASTELO BRANCO, Patrícia M.; MAGALHÃES, Leandro Henrique. *A construção de políticas patrimoniais: ações preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do país*. Londrina: EdUniFil, 2009, p. 19-34.

VILLAGRÁN, Maria Angélica. *Educação e Cultura: O projeto de educação patrimonial da Quarta Colônia*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSM, Santa Maria, RS, 2000.

ZANIRATO, Sílvia Helena. *Usos sociais do patrimônio cultural e natural*. Patrimônio e Memória. UNESP - FCLAs - CEDAP, v. 5, n.1, 2009, p. 145-160.