

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

TIAGO FONSECA DOS SANTOS

O PATRIMÔNIO COMO ESTRUTURANTE DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS: A(S) METODOLOGIA(S) DA EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL EM PERSPECTIVA DESDE A ÓTICA DA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL

Rio Grande
Janeiro de 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

TIAGO FONSECA DOS SANTOS

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental, com a orientação do Prof. Dr. Daniel Porciúncula Prado e Co-orientação da Prof^a. Dr^a. Carmem Burgert Schiavon.

Rio Grande
Janeiro de 2011

S237p Santos, Tiago Fonseca dos
O patrimônio como estruturante das práticas pedagógicas: a(s) metodologia(s) da educação patrimonial em perspectiva desde a ótica da educação ambiental/ Tiago Fonseca dos Santos; orientação do Prof. Dr. Daniel Porciúncula Prado; co-orientação da Profª. Drª. Carmem Burgert Schiavon - Rio Grande: FURG, 2012.
152 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – Mestrado em Educação Ambiental.

1. Patrimônio 2. Meio ambiente 3. Educação ambiental I. Prado, Daniel Porciúncula II. Schiavon, Carmem Burgert III. Título.

CDU: 504:37

Aos meus pais, familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

À sociedade brasileira por prover educação gratuita e de qualidade aos seus jovens;

A Capes por proporcionar o financiamento da presente pesquisa;

Ao Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental e ao Programa de Educação Patrimonial pela acolhida;

Aos professores Humberto Calloni, Vanessa Caporlingua, e Beth Schmidt, coordenadores do Programa ao longo do biênio, pela jornada administrativa;

Aos professores Daniel Prado, Carmem Schiavon, Luciara Bilhalva, Ivalina Porto e Sandra Pelegrini, pelas contribuições para lapidar esta pesquisa;

Aos colegas Diego Cipriano, Claudete Jurawsky, Dany Pieper, Rafael Dias, Sílvio Menezes e Carmen Etel, por compartilhar a gestão da *res discente*;

A todos os colegas e amigos de PPGEA e do PEP que compartilharam momentos e vivências ao longo desta jornada. Não os cito individualmente para não correr o risco, imperdoável, de esquecer alguém;

Aos meus pais, pelo apoio incondicional;

Aos demais familiares pela compreensão da ausência;

Aos colegas de Casa do Estudante, que compartilharam a batalha pela consolidação da Política Nacional de Assistência Estudantil;

A todos aqueles não citados, mas que fazem parte desta trajetória...

“... pesca não é só peixe.”

Guilherme, estudante do 4º ano da
Escola Ramiz Galvão, Rio Grande/RS

“atrocaducapacaustiduplielastifeliferofugahistoriloqualubrimendimultipliorganiperiodiplastipub
lirapareciproustisagasimplitenaveloveravivaunivora cidade city cité”

Augusto de Campos

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar nas práticas do Programa de Educação Patrimonial (PEP) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e na linguagem da Educação Patrimonial (EP) a emergência das reflexões acerca da categoria meio ambiente, central à proposta da Educação Ambiental (EA). Tal objetivo pautou-se na indagação de como uma atividade pedagógica estruturada a partir da noção de patrimônio conta com uma dimensão reflexiva a cerca do meio ambiente e, ao mesmo tempo, como estas atividades imprimiram representações sobre o meio natural aos seus integrantes. Justifica-se pelo fato de trazer um aporte metodológico à dimensão histórica das atividades da educação ambiental, uma vez a educação patrimonial contar com metodologia(s) sistemática(s) à abordagem do conhecimento histórico e das diferentes expressões culturais. Para tanto, percorre a trajetória bibliográfica a respeito da noção de patrimônio e da educação patrimonial e, ainda, a coleta de dados fruto da observação participante junto de suas atividades. A metodologia adotada associa elementos da educação patrimonial à Análise Textual Discursiva – ATD. Portanto, como resultado, indica-se que a interação das duas linguagens didático-pedagógicas, mantidas as suas especificidades e objetivos, permite um amplo espectro de ação educativa para as reflexões acerca do meio ambiente e do patrimônio, expressos na cultura das comunidades.

Palavras-Chave: Patrimônio; Meio Ambiente; Educação Ambiental.

ABSTRACT

The present research sought to investigate the practices of the Heritage Education Program of the Federal University of Rio Grande (FURG) and language heritage education reflections on the emergence of the category of environment, the central proposal of environmental education. Tal objetivo pautou-se na indagação de como uma atividade pedagógica estruturada a partir da noção de patrimônio conta com uma dimensão reflexiva a cerca do meio ambiente e, ao mesmo tempo, como estas atividades imprimiram representações sobre o meio natural aos seus integrantes. Is justified by the fact that bringing a methodological contributions to the historical dimension of the activities of environmental education, since education sheet count method (s) systematic (s) to the approach of historical knowledge and the different cultural expressions. To this end, the path traverses literature on the notion of heritage and heritage education, and also to collect data from the result of participant observation of their activities. The methodology combines elements of heritage education and discursive-textual analysis. Therefore, as a result, indicates that the interaction of the two languages didactic and pedagogical, maintained their specific goals and allows a wide range of educational activities for reflections on the environment and heritage, expressed in the culture of communities

Keywords: Heritage; Environment; Environmental Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resposta objetiva quanto ao grau de conhecimento sobre o patrimônio cultural rio-grandino pelos educadores das escolas da educação básica municipal local	118
Tabela 2 – Resposta objetiva quanto ao grau interesse em trabalhar com a temática do patrimônio cultural pelos educadores	118
Tabela 3 – Relação estabelecida entre educação e Patrimônio	119
Tabela 4 – Elementos identificados na pesquisa como patrimônio cultural do município de Rio Grande	121
Tabela 5. Relação das Etapas propostas pelo Programa de Educação Patrimonial com o patrimônio cultural a(s) metodologia(s) da educação patrimonial	130
Tabela 6. Relação das Etapas propostas pelo Programa de Educação Patrimonial com o meio ambiente e a educação ambiental	130
Tabela 7. Atividades desenvolvidas no grupo: Relação observada com a temática do patrimônio	132
Tabela 8. Atividades desenvolvidas no grupo: Relação observada com a temática da educação ambiental	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas metodológicas da educação patrimonial	64
Quadro 2 – Patrimônio cultural [tangível e intangível]	81
Quadro 3 – Desenvolvimento da(s) metodologia(s) da educação patrimonial	93
Quadro 4 – Esquema de Planejamento em EA	102

LISTA DE SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

CDH – Centro de Documentação Histórica

CEP – Centro de Educação Patrimonial

CNRC – Centro Nacional de Referência Cultural

EMATER - Associação Rio-Grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENEP – Encontro Nacional de Educação Patrimonial

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MMA – Ministério do Meio Ambiente

PED – Programa de Execução Descentralizada

PEP – Programa de Educação Patrimonial

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PREP – Programa Regional de Educação Patrimonial

PRODESUS – Programa de Desenvolvimento Sustentável

ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SPHAN – Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Sphan – Secretaria de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

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

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – O Ambiente Teórico-Metodológico: A revisão da literatura	33
1.1.O ambiente teórico: A trajetória na(s) metodologia(s) educação patrimonial	34
1.2 O Ambiente Metodológico	58
1.2.1 A ATD – Análise Textual Discursiva	58
1.2.1 A(s) metodologia(s) da educação patrimonial como metodologia científica	61
CAPÍTULO II – O Ambiente do Patrimônio e o Patrimônio no Ambiente: A(s) relação(ões) com o meio ambiente e possibilidades à educação ambiental	69
2.1 As origens da noção de Patrimônio no Brasil	71
2.2 A noção de Patrimônio [Cultural e Natural, Material e Imaterial]	79
2.3 A experimentação com o patrimônio na educação patrimonial	88
2.4 O Ambiente e a paisagem, a educação ambiental e a dimensão ecológica	94
CAPÍTULO III – O Ambiente da Extensão e a Extensão do Ambiente: A experimentação com o Patrimônio no Programa de Educação Patrimonial	104
3.1 O ambiente do Programa de Educação Patrimonial – PEP	105
3.1.1 As ações do Projeto “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”	105
3.1.2 A(s) Metodologia(s) de Educação Patrimonial desenvolvida pelo Programa de Educação Patrimonial – PEP/FURG	108
3.2 As representações de Patrimônio no universo escolar do Município	115
3.3 O que dizem os extensionistas praticam a experimentação com o patrimônio?	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXOS	149

INTRODUÇÃO

As frases citadas na epígrafe são orientadoras das proposições desta investigação. Por tratar da noção de patrimônio como estruturante de práticas pedagógicas e qual sua relação com as reflexões acerca do meio ambiente, a manifestação do estudante Guilherme em uma das oficinas do Programa de Educação Patrimonial na escola reflete parte da proposta da educação patrimonial, ao considerar a complexidade da cultura e seus elementos constitutivos em um determinado lugar, algo bastante próximo às problematizações educação ambiental; por outro lado, indica de forma brilhante o processo de ampliação conceitual da noção de patrimônio, ao relacionar sua dimensão tangível e intangível. Da mesma forma, o poema de Augusto de Campos brilhantemente indica o quão complexa é a tarefa de definir uma cidade; ambas, articuladas, expressam a relação entre o patrimônio e o meio ambiente, exercício a que se propõe a presente pesquisa, ao que se refere ao campo da educação.

Por isto, pode-se indicar que a presente pesquisa propõe-se a analisar elementos constitutivos da proposta de Educação Patrimonial do Programa de Educação Patrimonial (PEP) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Por tratar-se de um Programa, com caráter extensionista que aglutina diferentes projetos, o objeto de pesquisa é aqui delimitado no sentido de investigar quais as relações entre a historicidade e as reflexões de caráter histórico e, concomitantemente, a relação entre a noção de meio ambiente e a educação patrimonial indicada pelos seus participantes, com enfoque nas de atividades do 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 riograndina”; tal análise se realizou tanto no ambiente acadêmico, quanto nas escolas nele envolvidas, buscando a compreensão como se constituem as representações sobre a noção de meio ambiente, a historicidade e as problemáticas socioambientais nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela linguagem da educação patrimonial.

Ao mesmo tempo, partindo do pressuposto de que o olhar analítico se constitui na linguagem da educação ambiental, investiga-se a realização das atividades da educação patrimonial e como se configura a emergência da categoria meio ambiente, tanto na sua manifestação como desdobramento da categoria patrimônio cultural como na sua expressão ao meio natural, objetivando compreendê-las em sua operacionalização nas práticas pedagógicas e na construção dos materiais didáticos produzidos pelo grupo e nas escolas participantes do Projeto.

O presente tema delimita-se a partir das experiências do pesquisador enquanto participante das atividades do Programa de Educação Patrimonial, tanto na construção das atividades propostas, como na experimentação com o patrimônio nas oficinas desenvolvidas nas escolas pelo Projeto. Vinculado ao mesmo desde março de 2010, participou-se das diferentes atividades propostas pelo PEP, desde as oficinas de formação em Educação Patrimonial à apresentação de trabalhos acadêmicos que elencavam os resultados parciais das atividades desenvolvidas. A problematização inicial da pesquisa que estava relacionada ao ensino de História desde a perspectiva local, temática trabalhada desde a graduação, ganhou, então, um novo recorte, a investigação dos exercícios de reflexão de caráter histórico a partir do patrimônio cultural. Este novo enfoque constituiu-se como fundamental para deslocar a análise de aspectos da história da cidade, em um olhar macro-analítico, à investigação e proposição de atividades relacionadas à cultura das comunidades escolares, em uma dinâmica que melhor estruture e perceba a vinculação dos processos históricos das comunidades (local) ao processo histórico da cidade, do estado ou do país (global).

A pesquisa justifica-se pelo fato de ambas as linguagens, tanto a educação ambiental quanto a educação patrimonial se apresentarem como proposição à necessidade da construção de um espaço interdisciplinar à construção do conhecimento, em um espaço de diálogo de diferentes saberes. A análise das diferentes publicações nas duas perspectivas evidencia a articulação bastante insipiente entre estes dois campos. Além disso, a noção de patrimônio emerge ainda muito ligada à idéia de monumento na educação

ambiental, em uma perspectiva ainda bastante fragmentada, tendo em vista o enfoque exclusivo à questão da conservação e preservação, tangenciando desta forma todo o acúmulo da produção teórica deste campo. Por outro lado, a educação ambiental é conclamada às questões da educação patrimonial referentes ao meio natural, à coleta e reciclagem de lixo, à utilização racional dos bens naturais, dentre outras, reproduzindo um discurso comportamentalista da educação ambiental, algo há bastante tempo questionado e superado neste outro campo.

Pode-se perceber que ambos os campos, sob enfoques distintos, procuram refletir e avançar na questão da relação entre a cultura e a natureza, entre o meio natural e o meio construído, sem, contudo, tecer algumas aproximações enquanto exercício de diálogo de saberes. A noção de patrimônio, busca abarcar investigações sobre a dimensão material e imaterial da cultura em sua relação com o meio ambiente. Por sua vez, a categoria meio ambiente, abarca a relação do meio natural e a construção do lugar, determinada pelas relações sociais estruturantes do espaço. A expressão destas categorias na educação, bem como de suas representações, tanto na educação ambiental como na educação patrimonial, permitem aos participantes das práticas educativas a compreensão da complexidade da questão ambiental contemporânea, tanto na dimensão da cultura, quanto na dimensão relativa ao meio natural, ambos constitutivos do meio ambiente.

De acordo com estas considerações, sustenta-se a hipótese de que a confluência das discussões sobre a categoria patrimônio e a sua dimensão pedagógica trabalhada pela educação patrimonial, permite ao campo da educação ambiental uma profícua perspectiva de análise e um conjunto de metodologias, no caso a educação patrimonial, para o trabalho sistemático com a historicidade das práticas culturais de uma determinada comunidade. Por isto, a investigação da noção de patrimônio e os seus desdobramentos em práticas pedagógicas podem contribuir à superação da dicotomia cultura - natureza, discussão tão cara à educação ambiental.

A noção de "patrimônio", de acordo com Françoise Choay, em sua origem, está ligada às estruturas familiares, econômicas e jurídicas de uma

sociedade estável, enraizada no espaço e no tempo. No entanto, considerando a ubiquidade do presente na sociedade que contemporaneamente pode ser caracterizada como uma tribo 'midiática', este conceito 'nomade' e polifônico deve ser indagado, problematizado antes de acriticamente incorporado em nossas práticas cotidianas. Empregado para designar um conjunto de bens, materiais ou não, direitos, ações, posse e tudo o mais que pertença a uma pessoa e esteja suscetível de apreciação valorativa (CHOAY, 2006). Além disso, a sua posição privilegiada nas configurações de legitimidade cultural sobre a identidade e nas políticas do vínculo social configuradas na transmissão de uma geração a outra, seja na forma de herança do grupo e da família é de vital importância para a perpetuação de um determinado grupo social.

A autora ressalta ainda a grande encruzilhada colocada ao patrimônio cultural, face ao conflito de intencionalidades e funcionalidades projetadas à cultura de um determinado lugar, de onde com a consolidação da economia urbana e da indústria cultural, emerge dupla funcionalidade percebida e imposta ao patrimônio cultural. Por um lado, pode propiciar saber e prazer estando à disposição de todos e, por outro, passa também à condição de produtos culturais, fabricados e colocados à comercialização.

Para além da indústria patrimonial, ressalta a sua grande possibilidade, enquanto categoria privilegiada para a democratização do saber, na compreensão da complexificação da sociedade urbano-industrial, expressa no desaparecimento progressivo dos ambientes articulados e contextualizados e nos conseqüentes traumatismos ao que se poderia considerar como uma identidade orgânica e da diversidade cultural compartilhada. A apreciação crítica do contemporâneo culto ao patrimônio pode contribuir à distinção dos elementos heterogêneos que o estruturam, objetivando a “[...] *conservação de nossa capacidade de lhe dar continuidade e de substituí-lo*, essa propedêutica exigiria repensar e reinstaurar a totalidade de nossas práticas atuais do patrimônio” (CHOAY, 2006, p. 257)¹.

¹ Grifo da autora.

Neste sentido, pode-se considerar que o patrimônio é elevado à condição de problema comum à sociedade civil e às diversas instituições nacionais e internacionais, face aos desdobramentos sociais, econômicos e políticos ao longo da segunda metade do século XX. Desde este ponto de vista, Dominique Poulot (2009) considera que os desafios ideológicos, econômicos e sociais extrapolam amplamente as fronteiras disciplinares como se pode perceber pelo reconhecimento de ‘novos patrimônios’ que abrangem uma profusão de esforços públicos e privados em favor de múltiplas comunidades, na esteira das preocupações com a homogeneização cultural característica do processo de globalização do sistema político-econômico hegemônico.

O patrimônio, enquanto verdadeiro exercício de escolha define-se, ao mesmo tempo, pela realidade física de seus objetos e pelo valor estético que lhe é atribuído pelas comunidades, por um estatuto específico, legal ou administrativo. De acordo com o autor, “[...] essa dupla relação é que lhe serve de suporte para uma representação da civilização, no cerne da interação complexa das sensibilidades relativas ao passado” (POULOT, 2009, p. 13).

O patrimônio, não é o próprio passado, já que sua finalidade consiste em certificar a identidade e em afirmar valores, além das da celebração de sentimentos, se necessário contra a verdade histórica. Assim, considerando-o como representação de uma herança compartilhada a ser conservada, aos grupos sociais na contemporaneidade compete a prática da universalização de uma sensibilidade em relação a uma herança cultural, sendo um dos principais desafios ao desenvolvimento cultural.

A noção de patrimônio abarca, um conjunto de posses que devem ser identificadas como transmissíveis entre as gerações e mobiliza uma sociedade em torno do seu reconhecimento como comum aos seus integrantes; ela imprime, portanto, “[...] um conjunto de valores que permitem articular o legado do passado à espera, ou a configuração de um futuro, a fim de promover determinadas mutações e, ao mesmo tempo, de afirmar uma continuidade” (POULOT, 2009, p. 203).

Ao considerar o processo de transmissão entre as gerações de quais elementos e sentidos sobre o passado que abarcam a noção de patrimônio, deve-se considerar que este processo de seleção é determinado pelas próprias representações de patrimônio socialmente compartilhadas em um determinado contexto histórico. Por isto, convém destacar a noção de representação com base nas proposições de Roger Chartier, a fim de compreender quais os sentidos são inscritos nas práticas específicas na construção do mundo social que configuram a noção de patrimônio.

Com base em Marcel Mauss, Chartier ressalta que as representações delimitam as práticas sociais e, com isto, pode-se considerá-las

[...] como as matrizes de discursos e de práticas diferenciadas – <<mesmo as representações colectivas mais elevadas só têm uma existência, isto é, só o são verdadeiramente a partir do momento em que comandam actos>> – que têm por objectivo a construção do mundo social, e como tal a definição contraditória das identidades – tanto a dos outros quanto a sua. (CHARTIER, 1990, p. 18)

Vale ressaltar ainda, conforme indica Chartier (1990), que as representações do mundo social são diretamente relacionadas aos discursos proferidos e à posição de quem deles se utiliza e, por isto, não podem ser considerados como neutros. As estratégias e as práticas sociais, escolares e políticas produzidas se constitui como processo de atribuição de valores e autoridade em detrimento de outros, chamados por isto a justificar ou legitimar um conjunto de práticas socialmente aceitas pelo grupo social, de forma a validar as escolhas e condutas por estas adotadas. Neste sentido, de acordo com o autor, “[...] embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos grupos de interesse que as forjam” (CHARTIER, 1990, p. 17).

De acordo com Chartier, o porquê da importância atribuída à noção de patrimônio, justifica-se uma vez que

[...] as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam os esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, julgam e agem; por outro, as formas de exibição e de estilização da identidade que pretendem ver reconhecida; enfim, a delegação a representantes (indivíduos particulares, instituições, instâncias abstratas) da coerência e da estabilidade da identidade assim afirmada. (CHARTIER, 2002, p. 11)

Assim, a relação entre as propriedades sociais objetivas e a sua interiorização pelos indivíduos, que comandam as suas ações, considera os conflitos e as negociações no processo de afirmação e reconhecimento das identidades sociais. A construção destas identidades, por sua vez, inscreve-se na delimitação do mundo social, definindo-a “[...] como o êxito do trabalho que os grupos efetuam sobre si mesmos e sobre os outros para transformar as propriedades objetivas que são comuns a seus membros em uma pertença percebida, mostrada, reconhecida (ou negada)” (CHARTIER, 2002, p. 11).

Já em termos de perspectiva histórica da noção de patrimônio expressa nas políticas de preservação no Brasil, pode-se considerar que a mesma até a década de 1980 estava assentada em uma concepção voltada ao patrimônio tangível e edificado, ou seja, ao *pedra e cal* e às belas artes, àquelas que se pressupunha expressar um excepcional valor universal. Em uma conjuntura global marcada por profundas transformações, a conferência da Unesco em Paris, no ano de 1983, em que pese as limitações do texto da Convenção do Patrimônio Mundial, passa a incorporar aspectos da antropologia em relação ao alargamento da compreensão de cultura, aglutinando as diferentes manifestações culturais, tanto as tangíveis quanto as intangíveis (CHOAY, 2006). Complementar a esta perspectiva de aproximação à emergente definição de cultura, deve-se considerar que a relação com os movimentos sociais e de proteção e defesa do meio ambiente também se constituiu como importante contribuição à ampliação da noção de patrimônio (FUNARI & PELEGRINI, 2006).

Desta forma, abriu-se caminho para a ampliação da concepção da noção de patrimônio, a qual passa a ser considerada patrimônio cultural; tal ampliação pode ser percebida também na noção de patrimônio expressa na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216 nos incisos I, II e V, com a menção aos saberes-fazeres e aos sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. A inclusão dos saberes-fazeres, dos hábitos, costumes, tradições e crenças, a partir da compreensão da dimensão imaterial do patrimônio à diversidade com o Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000, o Iphan chancela a incorporação

do patrimônio imaterial, criando o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, consolidando o alargamento da compreensão de patrimônio no âmbito institucional.

Se em relação ao patrimônio, a sua consolidação enquanto categoria em um campo de investigação consolidado se deu ao longo dos últimos trinta anos, em relação à educação patrimonial, tal consideração não se distancia do seu estado da arte. Poder-se-ia dizer, então, que as atividades educativas em relação ao patrimônio, em termos de Brasil, passaram a ter maior densidade a partir da década de 1990 com a difusão de alguns seminários e publicações na área. Ainda assim, ampliação da noção de patrimônio implica, logicamente, novas compreensões e práticas de promoção e de preservação, às quais influenciarão as ações educativas da educação patrimonial ao longo deste período.

No entanto, a expressão educação patrimonial passou a ser utilizada no país a partir de 1983, com a realização do 1º Seminário realizado no Museu Imperial, baseado no conceito de *Heritage Education*, segundo Maria de Lourdes Horta, na apresentação do Guia Básico de Educação Patrimonial (1999). Ainda que a expressão tenha um marco delimitador e este seja o trabalho mais citado, vale destacar, a origem das atividades educativas sobre o patrimônio já eram ressaltadas como cruciais para a preservação destes bens e suas primeiras menções remontam ao trabalho dos pioneiros do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, à década de 1930 (SOARES, 2009; OLIVEIRA, 2011).

Tal expressão é já bastante difundida e usual e refere-se às metodologias utilizadas e práticas educativas a respeito do patrimônio cultural; vale destacar que várias atividades educativas que tenham como centralidade a noção de patrimônio, poderiam ser consideradas como tal, em que pese não utilizarem tal nomenclatura. Em relação à proposta da presente pesquisa, deve-se destacar que se debruça sobre as atividades registradas em cartilhas e livros com ampla circulação no país, o que permite inferir que não abarca a totalidade das práticas educativas sobre o patrimônio, algo bastante pretensioso para uma dissertação de mestrado. Ao mesmo tempo, a realização

de pesquisas de pós-graduação a respeito da educação patrimonial ao longo dos últimos anos denota que as referências aqui utilizadas são recorrentes, o que garante a consistência da investigação ora proposta.

Feitas estas considerações, indica-se que por educação patrimonial pode-se considerar o conjunto de práticas educativas e sociais estruturadas em uma linguagem didático-pedagógica que procura dar centralidade ao patrimônio cultural no processo de construção do conhecimento, em um exercício de leitura e compreensão dos bens culturais e naturais que compõem as redes de significados compartilhados pelas comunidades, com vistas à valorização e à preservação destes mesmos bens (HORTA, 1999; GRUNBERG, 2007; MAGALHÃES, 2009; SOARES, 2009; PELEGRINI, 2009).

Em consonância com as proposições de Choay (2006) em relação à ubiquidade do presente, deve-se considerar que com a ampliação da noção de patrimônio, novas perspectivas passam a ser possíveis à sua definição e para retroalimentar novas leituras sobre a própria noção de patrimônio. O processo de construção didático-pedagógica a partir do patrimônio, ou ainda, a estruturação das atividades educativas em educação patrimonial, torna-se então, um importante elemento às reflexões de caráter histórico e à percepção dos elementos constitutivos do processo de composição das teias de significados de uma determinada comunidade. Esta dimensão é fundamental para oxigenar as propostas curriculares sobre a dimensão histórica, desde uma perspectiva processual, procurando superar o ensino de caráter *factual* e *mnemônico*.

Enquanto processo contínuo de criação cultural, a educação patrimonial procura a (re) singularização da criatividade e o reconhecimento das potencialidades locais para o fortalecimento das comunidades enquanto categorias políticas integrantes da municipalidade. De acordo com Horta, o conhecimento crítico e a “[...] apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de **preservação sustentável** desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania”² (HORTA *et al.*, 1999, p. 06). Nesta perspectiva, a

² Grifo da autora.

preservação do patrimônio constitui um desdobramento do *pertencimento* dos sujeitos-históricos e seu apreço pelos seus artefatos, seus espaços, enfim, a sua cultura, aqui entendida como o processo contínuo de “transmissão” de valores e crenças, de saberes e de modos de fazer e de viver que caracterizam um grupo social, uma comunidade (HORTA, 2000).

Desta maneira, tal espectro teórico-metodológico apresenta-se como possibilidade para a construção de práticas pedagógicas orientadas pelo patrimônio cultural, as quais permitam a leitura do meio ambiente em diferentes perspectivas. Além das distintas determinações da construção do conhecimento histórico, é importante considerar a disjunção do conhecimento histórico escolar e os estruturantes da teia de significados culturais, ou ainda, o seu patrimônio, uma vez que a escola se encarrega de homogeneizar os valores uma vez que “[...] história ‘oficial’ tem mais relevo do que as histórias que contavam em casa... A memória do grupo começa a se perder, a cultura vai-se esgarçando, empalidecendo, a desagregação social vem a reboque” (HORTA, 2000, p. 34).

Marcos Reigota, em artigo intitulado *Por uma filosofia da educação ambiental*, considera o meio ambiente uma representação social, definindo-o como 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” (REIGOTA, 1995, p. 14). Em um complexo exercício de compreensão do espaço como determinado no tempo, fruto das experiências cotidianas estruturadas por estas representações coletivas, requer centralidade às relações dinâmicas e interativas, ou seja, das relações entre grupos sociais e o meio natural, na determinação do meio construído, no movimento histórico de geografização do lugar.

Neste sentido, indica que a educação ambiental consiste em um campo da educação que “[...] visa não só a utilização racional dos recursos naturais, mas basicamente a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental” (REIGOTA, 1997, p. 10-11). Já em relação aos artefatos e indícios da existência humana, entendidas na expressão da cultura

indica que “[...] os seus sinais se manifestam na própria natureza, na arquitetura, nas artes plásticas, no cinema, no teatro, na música, na dança, na literatura, na tecnologia, na política, na ciência, etc.” (idem, p. 15).

Tal como a noção de patrimônio pode ser trabalhada enquanto representação e como categoria analítica, como se pode perceber a partir das proposições de Reigota, a noção de meio ambiente transita por ambas as perspectivas, o que implica, logicamente na delimitação do recorte epistemológico de cada uma das noções. Neste sentido, a discussão do meio ambiente, perpassa também, pela discussão de sua materialidade e a natureza da noção de espaço.

A compreensão desta noção delimita-se na percepção no processo pelo qual a sociedade geografiza o meio através de diferentes formas, na dinâmica em que o meio natural se torna natureza historicizada, na atribuição de diferentes funções ao longo da história. O espaço constitui-se como a síntese sempre provisória, entre o meio natural e o conteúdo social no processo contraditório, “[...] entre sociedade e espaço, entre um presente invasor e ubíquo que nunca se realiza completamente, e um presente localizado, que também é passado objetivado nas formas sociais e nas formas geográficas encontradas” (SANTOS, 2006, p. 71).

A partir da reflexão sobre a natureza do espaço, percebe-se o ordenamento territorial como fruto da mediação entre o meio e o mundo social, à medida que a história vai fazendo-se, a configuração territorial é dada pelas obras dos homens: estradas, plantações, casas, depósitos, portos, fábricas, cidades, etc, em um processo de construção de verdadeiras próteses (SANTOS, 2006). Cria-se “[...] uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza natural, substituindo-a por uma natureza inteiramente humanizada” (SANTOS, 2006, p. 39). O espaço, entendido então como a relação sinérgica entre o sistema de objetos e o sistema de ações, fruto da matriz entre o meio natural e o mundo social animada pelas relações sociais pelas quais são constituídas, permite inferir a relação complexa entre a cultura e a transformação do meio na construção histórica do lugar.

A partir desta perspectiva, se pode tecer uma aproximação entre a noção de espaço com as proposições de Choay sobre a revolução protética, onde na circularidade da interface entre a técnica e o conjunto de práticas humanas, em seu enraizamento ao mundo nas categorias do tempo orgânico e do espaço local, emerge a complexidade da questão patrimonial.

A discussão sobre geografização do meio natural na construção do espaço e a relação cultura–natureza é proposto por Carlos Walter Porto-Gonçalves, em *Os (Des)Caminhos do Meio Ambiente*, a partir da análise da historicidade da idéia de natureza na civilização ocidental, abordando falsas antinomias comuns no campo ambiental, dentre elas a relação natureza-cultura, natureza-ser humano e história e cultura. O autor assevera que o conceito de natureza não é natural sendo, por isto, uma construção histórica, espacialmente situada, ainda que muitas vezes tal discussão seja dissolvida na naturalização da desnaturalização da noção de natureza, reproduzindo a dicotomia natureza-cultura, evidenciada pelo campo ambiental. Nesta perspectiva, tal conceito é “[...] na verdade criado e instituído pelos homens. Constitui um dos pilares através do qual os homens erguem as suas relações sociais, sua produção material e espiritual, enfim, a sua cultura” (PORTO-GONÇALVES, 2006a, p. 23).

Pode-se perceber a complexidade da questão ecológica, a qual abarca inúmeras dimensões, dentre elas a social, a cultural, a ética e a estética, implicando a abordagem de questões extremamente profundas; o que por sua vez denota a construção de outros valores, demandando atenção a “[...] questões de ordem cultural, filosófica e política. Implica um outro conceito de natureza e, conseqüentemente, outras formas de relacionamento entre os seres vivos; com o mundo orgânico; enfim, dos homens entre si” (PORTO-GONÇALVES, 2006a, p. 22).

De acordo com estas prerrogativas, vale ressaltar que no campo ambiental emergem outras definições da noção de meio ambiente, buscando percebê-la como construção social e histórica, mediada pela materialidade de sua expressão territorial concreta, como produto da co-evolução entre os grupos humanos organizados socialmente nos ecossistemas. Assim, se “[...]”

concibe al ambiente como la concreción territorial y temporal de complejas interrelaciones entre procesos físicos, químicos, biológicos, sociales, económicos, tecnológicos y políticos productos de un modelo de desarrollo” (DOMÍNGUEZ *et al.*, 2009, p. 48).

Indicados alguns elementos estruturantes da reflexão acerca do meio ambiente, deve-se elencar os desdobramentos do processo educativo em relação ao meio ambiente característico da educação ambiental, a partir dos seus fundamentos. Poder-se-ia dizer, grosso modo, que a educação ambiental está para o meio ambiente, assim como a educação patrimonial está para o patrimônio. Contudo, por ter um maior adensamento teórico-epistemológico que a educação patrimonial, deve-se destacar que a educação ambiental está vinculada à atuação no campo ambiental, sendo delimitada por um conjunto de práticas tanto na educação como na gestão pública dos bens naturais.

A definição da noção e as próprias representações de meio ambiente subjacentes à determinada perspectiva teórica, também devem ser consideradas um produto sócio-histórico, fruto das relações sociais que as determinam. Neste sentido, a problematização da substância da categoria meio ambiente que constitui a expressão *educação ambiental* é estruturante das práticas educativas com ou sobre o meio ambiente. Assim, a dimensão pedagógica da educação ambiental pode ser considerada como conjunto de práticas educativas relacionadas ao meio natural e/ou ao meio ambiente com o objetivo de refletir as relações entre os seres humanos entre si e com o meio natural, a fim de perceber o quão substantivo é o adjetivo *ambiental* desta expressão é emblemático para a definição das orientações teórico-metodológicas destas práticas.

Nesta direção, a ação do homem no tempo-espço, como expressão da cultura, percebendo sua historicidade, torna-se o objeto de investigação central, em diferentes perspectivas; a dimensão temporal, destas ações permite a compreensão do processo de construção do meio ambiente e a forma como se conjugam as relações pelas quais o mesmo é estruturado e transformado. Assim, a compreensão da historicidade da constituição do meio ambiente é fundamental para que os sujeitos se percebam integrantes do

mesmo, uma vez compreendida a dimensão reflexiva das relações socioambientais elaboradas neste mesmo espaço (CARVALHO, 2006).

Ainda de acordo com a autora, a fundamentação teórica da educação ambiental centra-se em um diálogo com base na construção de outras perspectivas para a própria ciência, em um exercício interdisciplinar na construção do conhecimento, com o objetivo de construir um novo pacto entre os seres humanos e o meio natural, onde ambos são entendidos como a própria natureza. Além disso, fundamenta a educação em sua complexa trama de conflitos socioambientais, enfocando a sua perspectiva política e emancipatória buscando superar as perspectivas ingênuas e naturalistas, percebendo os sujeitos enquanto seres sociais e historicamente situados (CARVALHO, 2006).

A incorporação da temática ambiental pelos sistemas educativos deve contar com as dimensões concernentes à conservação e manutenção dos ecossistemas ecologicamente equilibrados, com o objetivo de contextualizar a compreensão dos processos socioambientais emergentes, de forma a permitir a complexidade dos elementos estruturantes do meio ambiente; também, fomentar o pensamento crítico e “[...] creativo, y prospectivo como mecanismo para comprender los complejos procesos naturales y sociales y las dinámicas interacciones entre ellos que confluyen en realidades socio-ambientales diversas” (DOMÍNGUEZ *et al.*, 2009, p. 47).

Neste sentido, pode-se considerar que a educação ambiental tem como objetivo construir práticas pedagógicas com as quais os sujeitos possam ler e interpretar um mundo complexo e em constante transformação, a partir das determinações históricas e culturais do contexto, visando compreender os sentidos e as relações da questão ambiental, para a ação crítica neste meio (CARVALHO, 2006). Tal relação pode ser percebida na investigação do contínuo processo de geografização do meio do qual se faz parte e o seu “[...] mundo de significados, transformando a natureza em cultura. Essa relação dinâmica de mútua transformação entre humanos e natureza organiza-se em um círculo que nunca se fecha” (CARVALHO, 2006, p. 76).

A abordagem exclusivamente direcionada aos bens naturais, focada em uma temporalidade imediata ou fragmentada pode ser considerada educação sobre o meio natural. Ao contrário, a abordagem acerca das relações do contexto ambiental, em sua historicidade e complexidade, na ampliação da escala de análise, configura-se como uma prática educativa que discute a própria noção de meio ambiente, característica da educação ambiental. A ampliação da escala de análise, na sobreposição da escala local e global, com enfoque na sincronia e diacronia dos processos geográficos locais permite a análise criteriosa e sistemática da construção do espaço (DOMÍNGUEZ *et al.*, 2009).

A compreensão das relações que tecem os sentidos construídos a partir do processo de construção do lugar é fundamental para abarcar a complexidade ambiental, superando uma compreensão conservacionista do meio natural, segregada do mundo social que o determina. Isto se dá, uma vez que um ecossistema, “[...] mesmo enquanto patrimônio ambiental preservado, nunca é uma bolha autônoma e independente das interações e mediações culturais que desde os tempos imemoriais têm atribuído sentidos diversos à natureza” (CARVALHO, 2006, p. 82). A problematização da compreensão da noção de meio natural como lugar apartado das determinações do espaço é estruturante a um processo educativo que busca compreender a complexidade da questão ambiental contemporânea.

Atravessada por estas reflexões, a questão central desta pesquisa e que orienta o olhar investigativo poderia ser sintetizada na seguinte indagação: em uma atividade pedagógica estruturada a partir da noção de patrimônio, qual a dimensão reflexiva a cerca do meio ambiente e, ao mesmo tempo, como estas atividades delimitam novas representações sobre o meio natural?

Diante da complexidade da problemática, se pode elencar outras questões, complementares à primeira:

✓ De que forma os integrantes do Programa de Educação Patrimonial relacionam a noção de patrimônio às questões ambientais?

✓ De que forma percebem a expressão da noção de meio ambiente nas práticas de educação patrimonial?

✓ Quais as contribuições metodológicas da educação patrimonial à leitura do patrimônio cultural, partindo de entrevistas com os educadores envolvidos no Projeto, quando se tem em mente a relação entre o patrimônio, o *pertencimento* e as representações do meio ambiente?

✓ Quais as aproximações e distanciamentos, articulações e rupturas teórico-metodológicas entre a educação patrimonial e a educação ambiental?

A partir de tais indagações elenca-se a perspectiva metodológica da presente pesquisa, de forma a atingir os objetivos propostos pela mesma. Com base no referencial teórico adotado, conta-se elementos da pesquisa qualitativa para alcançar os objetivos propostos por esta dissertação. A pesquisa qualitativa tem como característica a busca pelos processos sociais e sua historicidade, bem como uma característica política de consciência histórica e, ainda, a identificação entre o pesquisador e o contexto no qual a desenvolve, em uma relação entre a construção do conhecimento e as suas motivações, entendida como critério de compreensão e transformação da realidade na busca de sua objetivação (MINAYO, 2010).

Em termos práticos, Minayo estrutura o processo investigativo em três etapas, a saber: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; e (3) análise e tratamento do material empírico e documental (MINAYO, 2010, p. 26-27).

Além do aperfeiçoamento e estruturação do projeto de pesquisa, em relação à *fase exploratória*, deve-se atentar a importante etapa para o amadurecimento da proposta: a revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica pode ser considerada como um mapeamento dos principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido, a fim de perceber os o “estado” atual do conhecimento sobre o problema (DESLANDES, 2010). A respeito da tipologia das fontes, pode abarcar publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, *internet*, dentre outras. Tal levantamento é fundamental aos estudos baseados em fontes primárias, de informações colhidas na pesquisa de campo,

ou ainda àqueles inteiramente baseados em documentos (BONI & QUARESMA, 2005).

Em relação ao *trabalho de campo*, indica-se a observação participante e a realização de entrevistas. A observação participante visa permitir se perceber as singularidades do fenômeno, tendo em vista o contato mais direto com o contexto da realidade investigada (BONI & QUARESMA, 2005). Nesta perspectiva, a coleta de dados se dá no envolvimento do pesquisador com os sujeitos que participam e constituem o fenômeno em uma relação direta. Ainda assim, “[...] o pesquisador se coloca como observador de uma situação de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO, 2010, p. 70).

A ação de questionários de tipo “fechado”, onde as perguntas são previamente formuladas, com o objetivo de focalizar a coleta e evitar desviar das questões centrais. Tal preocupação se dá para garantir a possível comparação entre mesmos conjuntos de perguntas onde as diferenças entre as respostas permitem evidenciar os desvios e as tendências deste conjunto de dados. Já as com as questões abertas, o “entrevistado” tem a possibilidade de discorrer sobre o tema. Isto não quer dizer que o pesquisador não siga um conjunto de questões elaboradas previamente. Esta modalidade é muito utilizada quando se deseja delimitar o volume das informações, face ao direcionamento ao tema, com a possibilidade de intervenções para que os objetivos propostos sejam alcançados (BONI & QUARESMA, 2005).

Por fim, com o objetivo de sistematizar e analisar os dados coletados a partir dos procedimentos supracitados, seguindo as indicações de Minayo em *Análise e tratamento do material empírico*, procura-se construir as inferências das informações destes dados a partir de sua ordenação, classificação e a análise propriamente dita.

Três são os capítulos; tanto o primeiro como o segundo capítulos têm a característica de serem majoritariamente bibliográficos. Já no terceiro capítulo, encontra-se a análise propriamente dita dos dados, com as impressões e resultados da investigação dos materiais produzidos pelo Programa, das observações realizadas nas atividades, bem como do retorno dos questionários

semi-estruturados aplicados aos participantes das atividades, analisados a partir dos aportes teóricos elencados nos dois primeiros.

O primeiro capítulo tem como caráter principal elencar a dimensão teórica e metodológica, em uma revisão bibliográfica que procurar indicar as orientações de cada uma destas dimensões; na sua primeira unidade, percorre quatro dissertações no campo da educação sobre o patrimônio, de forma a apontar as contribuições em relação às categorias investigadas; já a segunda unidade do capítulo, busca estruturar a dimensão metodológica, logicamente articulada à revisão bibliográfica, com o objetivo de indicar o passo a passo instrumental delimitado para a construção do trabalho investigativo. Esta perspectiva é fundamental para assentar os pressupostos metodológicos, a partir da delimitação do *corpus* elencado. Levando em consideração a característica do conjunto de dados e da proposta da pesquisa, considera-se pertinente a referência a Análise Textual Discursiva (ATD) e a própria metodologia da Educação Patrimonial, no sentido de pensar sistematicamente a investigação e a análise dos dados.

No segundo capítulo, busca-se analisar sob diferentes domínios da noção de patrimônio e seu desdobramento em práticas pedagógicas. A indicação das diferentes classificações do patrimônio, da historicidade desta noção no Brasil bem como sua articulação com a questão ambiental são orientadoras deste enfoque. Pretende-se com tal exercício, além de fundamentar a presente pesquisa, apresentar aos educadores ambientais elementos para a compreensão da produção sobre esta temática, de forma a oferecer subsídios à sua atuação.

A partir da estruturação teórica e metodológica, parte-se para a enunciação do campo de pesquisa, ou seja, o ambiente do Programa de Educação Patrimonial, ou ainda, os espaços educativos por ele criados na execução de suas atividades. São citadas as representações sobre a noção de patrimônio e práticas educativas realizadas em pesquisa de campo em sua primeira edição, no ano de 2009 e que são estruturantes das atividades subsequentes. Além disso, a análise das representações dos integrantes do Projeto permite visualizar a sua veiculação nas linguagens da educação

ambiental e da educação patrimonial, bem como da estruturação do Patrimônio enquanto orientação metodológica das práticas educativas.

A partir das considerações iniciais, percebe-se que a pesquisa transita entre a linguagem da educação patrimonial e da educação ambiental sendo esta última a lente que procura analisar a linguagem do patrimônio cultural enquanto elemento estruturante das práticas pedagógicas. Com base nestas premissas deve-se observar o ambiente ao qual faz referência, tanto em uma linguagem, quanto na outra. Buscando manter a coerência teórica e as especificidades de cada uma dos campos do conhecimento, a presente dissertação tem por objetivo elencar cada uma das linguagens relacionadas, no sentido de se investigar os seus distanciamentos e as possíveis convergências existentes entre elas. Isto coloca-se como relevante, face à necessidade percebida de se aproximar a educação ambiental às discussões relacionados à noção de patrimônio, permitindo a ampliação do seu espectro de reflexão, com o objetivo de oferecer um panorama sobre os subsídios teóricos e metodológicos da linguagem da educação patrimonial.

Por tudo isto, a presente pesquisa, resultado da análise das práticas educativas do Programa de Educação Patrimonial consiste em um esforço de investigação sobre campos do conhecimento emergentes, a educação patrimonial e do patrimônio cultural. Para além das possíveis dificuldades, debruçar-se sobre a categoria patrimônio e a categoria meio ambiente constitui-se em um desafio aos educadores e pesquisadores conectados às demandas do presente e aos desafios teórico, metodológicos e profissionais do século XXI. Em que pese algumas fragilidades, propõe-se enquanto um espaço de reflexão e de construção contínuos, tendo como objetivo oferecer subsídios e aportes que permitam dinamizar os campos da educação.

Os desdobramentos da presente pesquisa podem despertar o interesse de educadores e pesquisadores de diferentes campos do conhecimento, tendo em vista buscar apresentar elementos de diferentes linguagens didático-pedagógicas. Constitui-se, portanto, enquanto um modesto exercício de investigação que tem como escopo perscrutar aproximações, distanciamentos e rupturas teórico-metodológicas destes campos do conhecimento. Por tratar-

se de linguagens educativas, apresenta um caráter propositivo ao elencar práticas pedagógicas, sem, contudo, ter a pretensão de apresentar-se como um manual. Estrutura-se um material que convida o leitor a transitar estes campos do conhecimento e trazer novos aportes para a construção da educação. Além disso, a investigação, exploração e análise das atividades do Programa de Educação Patrimonial possibilitará aos seus integrantes elementos para sua fundamentação, formação e reflexão de suas práticas enquanto extensionistas. Esta dimensão é fundamental para a consolidação do grupo e o seu amadurecimento, face ao próprio momento de desenvolvimento que está passando, em um franco desenvolvimento e complexificação.

1. O AMBIENTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: A REVISÃO DA LITERATURA

A(s) metodologia(s) da educação patrimonial, nos últimos anos vem(ê) se transformando substancialmente. Isto permite a difusão de possibilidades outras para a construção de práticas pedagógicas que articulem os saberes da comunidade a qual a escola faz parte e os saberes específicos por esta trabalhados. Além disso, em muitas delas, são evidenciadas a difusão dos conteúdos do currículo escolar em práticas pedagógicas interdisciplinares, que ultrapassam os limites da própria sala de aula.

Não obstante, inúmeras obras a respeito desta temática indicam a necessidade de se trabalhar questões relacionadas ao meio ambiente e, pode-se 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; e, b) trabalhos que mencionam diretamente a necessidade de articulação com outras metodologias e construção de práticas pedagógicas orientadas a refletir as questões ambientais, o que permite uma possível interface com a educação ambiental.

Considerando o espaço escolar como importante agente cultural, há que se 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, em um movimento orientado à valorização da cultura local em uma posição crítica diante do patrimônio cultural.

Sendo assim, ressalta-se a importância das investigações no ambiente escolar, principalmente as que procuram analisar e articular o contexto social e histórico das escolas. Tal pressuposto ganha ainda maior relevância às práticas educativas quando observado de outra perspectiva, no momento em que é analisada a historicidade da própria noção de patrimônio, face às discussões teóricas retro-alimentarem a própria construção teórico-metodológica da educação patrimonial.

1.1 O ambiente teórico: A trajetória na(s) metodologia(s) educação patrimonial

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

As atividades de educação patrimonial procuram construir práticas pedagógicas que orientem os estudantes e educadores a identificar os ‘signos’ e os significados atribuídos às coisas por uma determinada cultura, 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 de modo a possibilitar a capacidade de aproximação desses ‘signos’ e ‘contextos culturais’ (HORTA, 2000).

Para tanto, 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. Vale ressaltar que inúmeras outras 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. 06)³

A educação patrimonial 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 a partir da perspectiva dinâmica e interativa.

Apesar de estar de acordo com a definição e a utilização de apropriação, deve-se realizar uma pequena, porém importante digressão, para evitar confusões conceituais e interpretações dúbias. A autora considera a apropriação enquanto o processo de “envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural” (HORTA *et al.*, 1999, p. 11). A palavra apropriação remete também à interpretação de “tornar próprio”, “acomodar”, “tornar seu”, tal como Horta se propõe na definição desta etapa.

Contudo, a palavra pode se referir também a “apossar-se”, “tornar seu algo”, dentre outras, o que remete a uma interpretação que se refere à propriedade e ao poder. Tal 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. Isto, pelo fato de que em relação à ideia de patrimônio cultural, a noção de apropriação normalmente refere-se 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

³ Grifos da autora.

restabelecer ou defender a continuidade ou a integridade do que define a identidade e a memória nacional” (GONÇALVES, 1996, p. 24).

Em relação à apropriação, contudo, em relação 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: 287-288)⁴

Feito o destaque, pode-se 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 reconstrução da teia de significados associado ao patrimônio estudado, na busca de sua historicidade e das relações na qual foi constituído, tem como objetivo de perceber os seus sentidos. Uma interessante proposição do excerto acima é a manifesta aproximação ao meio ambiente, procurando alargar a compreensão de cultura.

Partindo do pressuposto de se constituir enquanto um processo sistemático de apropriação dos significados das manifestações culturais, a construção do conhecimento a partir da metodologia da educação patrimonial coloca-se com uma importante ferramenta para fomentar o protagonismo dos participantes, uma vez se tratar de uma proposta que instiga a exploração das fontes primárias exploradas nas atividades. Vale destacar a perspectiva processual desta metodologia, indicada por Horta como

[...] o processo educativo, em qualquer área de ensino/ aprendizagem tem como objetivo levar os alunos a utilizarem suas capacidades

⁴ Grifos do autor.

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)⁵

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 utiliza-se 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 educação patrimonial proporciona o estudo do objeto cultural diretamente na fonte, propiciando, deste modo, 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 neste sentido, algumas proposições da História local em uma perspectiva global, relacionada 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 íterim, se pode trazer algumas reflexões de investigações no campo da educação ambiental realizadas ao longo dos últimos anos e que denotam as diferentes usos desta metodologia, em múltiplas adaptações ao local e que permitem alargar a própria definição e a abordagem da educação patrimonial. A análise das dissertações parte do olhar em relação à expressão da noção de meio ambiente e da(s) menção(ões) à educação ambiental. Dentre elas, duas relacionam-se à formação de educadores, uma à educação museal e uma delas diretamente à educação ambiental.

5 Grifos da autora.

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 – UNOESC em dezembro de 2007, pode-se 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/SC; 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 educação patrimonial no campo da educação local; 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 idéia de patrimônio cultural como manifestação artística é incorporada por 19% dos docentes” (GAZZÓLA, 2007, p. 87). Destaca 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 educação patrimonial 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. Segundo 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 coloca-se, principalmente, em relação à noção cultura e às manifestações culturais, que implicam, conseqüentemente, à noção de patrimônio cultural. Em vários momentos a contradição na redação dá margem à interpretação de cultura apenas como expressão artístico-cultural, desconsiderando a abordagem conceitual elencada pela própria autora.

Sobre a relação entre patrimônio e educação, segundo Gazzóla,

[...] 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. (GAZZÓLA, 2007 p. 76)

Em que pese a indicação a respeito do exercício pedagógico a respeito do patrimônio, a correlação entre conhecimento do patrimônio e sua utilização com a linguagem da educação patrimonial aparece de forma expressa. Em sua pesquisa, indica a educação patrimonial 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 dar-se 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 educação patrimonial. Tal cuidado faz-se 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, evidencia-se a compreensão da educação ambiental como conjunto de práticas sobre o meio natural, permitindo visualizar a supracitada dicotomia cultura–natureza. Segundo 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 educação ambiental, pode-se considerar que a questão central é, grosso modo, a problematização da relação cultura-natureza. A educação ambiental propõe-se, por isto, à própria sensibilização da questão cultural, tendo em vista a compreensão 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.

As considerações acima elencadas têm o caráter de contribuir para o debate sobre a educação patrimonial e, de forma alguma, visa desmerecer o trabalho indicado. Pelo contrário, a dissertação de Lucivani Gazzóla é uma interessante contribuição ao campo da educação patrimonial, tendo em vista oferecer subsídios para a compreensão dos educadores a respeito da noção de patrimônio cultura e da própria educação patrimonial.

Ainda na perspectiva da formação de educadores, pode-se 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 Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, da Universidade Federal do Pará/UFPA, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, datada de março de 2007. O autor

analisa dos 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, pode-se considerar que o trabalho associa de forma bastante interessante elementos do patrimônio cultural do município às questões ambientais, bem como a relação entre o patrimônio e sua expressão em práticas pedagógicas, ou seja, a educação sobre o 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.

De acordo com Silva, a perspectiva da educação patrimonial é importante estratégia para a formação de educadores, possíveis multiplicadores da questão da conservação e da preservação. Salienta que

[...] eventos como oficinas, seminários e palestras, além de grupos de estudos, podem facilitar aos educadores a apropriação da aprendizagem do processo de formação para o desenvolvimento metodológico, além desta ser usada nas escolas as redes municipais e estaduais de ensino com bons resultados para os alunos e comunidades. (SILVA, 2007, p. 59)

Vale ressaltar que elenca de forma consistente a fundamentação em relação aos conceitos de cultura, patrimônio e educação, considerados como estruturantes da metodologia da educação patrimonial. À presente pesquisa, traz importantes reflexões acerca da estratégia de investigação no campo da educação patrimonial, bem como perspectivas de atuação no que tange à educação sobre o patrimônio, tendo em vista articular o patrimônio às questões ambientais na compreensão do lugar.

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 sócio-cultural 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 com questões referentes à educação ambiental, cita a estratégia de inserção da categoria meio ambiente a partir da transversalidade, 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 educação patrimonial 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, estruturantes à definição da noção de meio ambiente, são discussões bastante caras à educação ambiental. 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 aproxima com as proposições da educação ambiental. Em outra passagem, o autor parece lançar mãos das reflexões desta perspectiva da educação, ainda que se refira à educação patrimonial. Considera-a como espaço de aprendizagem, uma vez se constituir 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). Evidencia-se 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 educação ambiental abarcar as reflexões de caráter histórico, tanto pela perspectiva do patrimônio quanto pela da

memória. Talvez, a partir desta reflexão emergem 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 fragilidade analítica.

Silva propõe, com base na discussão sobre a cultura a partir da perspectiva antropológica, a Educação Patrimonial Ambiental, 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)

Contudo, 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, pode-se 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; e, ainda, a 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 próprio,

[...] 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 às 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). Vale lembrar que a separação de lixo e o consumo ‘racional’ dos bens naturais e energia são questões geralmente associadas à educação ambiental, ainda que estas 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). E, 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 na estruturação das cidades e das atividades econômicas, de forma a transformar a natureza em natureza humanizada. Essa discussão relacionada à educação ambiental será discutida ainda neste e com maior fôlego no próximo capítulo.

Feitas estas ressalvas, o trabalho indica interessante caminho à interface entre os dois campos, tendo em vista a análise da categoria meio ambiente e a categoria patrimônio, em suas nuances, distinções e

proximidades, em cada uma das perspectivas, 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 propõe-se 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, tendo em vista 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 poderia 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, tendo em vista empreender sua investigação em um conjunto de atividades tradicionalmente empreendidas nas diferentes propostas de educação patrimonial, bem como buscar subsídios na metodologia sistematizada por Horta.

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 sua sistematizações, esteve em operacionalização até meados do ano de 1995; vale destacar que, por ser uma dissertação de 1997, antecede a 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 esta 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 em alguns cuidados, para evitar a fragilização das análises empreendidas. A ressalva de Cabral em relação à procura de referenciais teóricos que tragam subsídios à educação patrimonial é fundamental para a compreensão de que, enquanto campo emergente, a educação patrimonial necessita, ainda, buscar consolidar-se enquanto campo da educação, para, assim, empreender análises sistemáticas e com rigor científico. Desde outra perspectiva, o processo de busca de subsídios em outros campos do conhecimento pode, ainda, contribuir ao alargamento e ao aprofundamento das atividades pedagógicas propostas pela metodologia, o mesmo se aplicando à investigação das mesmas.

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 apreendê-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). Ainda 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 julgamento crítico, bem como a extrapolação do significado; e, por fim, a Participação, dimensão da compreensão empática. 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, onde busca-se revelar os processos mentais; e a Extrapolação, a fim de ir até e além dos limites do objeto. Já em documento do Projeto Arca de Noé – III Oficina de Educação Patrimonial – IPHAN/Museu Imperial/ELETROSUL, encontra-se, 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, segunda, intitulada *Registro do Bem Cultural* e a terceira, a Valorização e o Resgate, onde se dá a interpretação e comunicação do significado, vale destacar, se diferenciam consideravelmente das etapas indicadas pelo *Guia Básico de Educação Patrimonial*, de 1999. No *Guia Básico* consta como etapas a Observação, o Registro, a Exploração e a Análise, sistematizadas na tabela da página 11.

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 María 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, encontra-se 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, aborda a relação entre a cultura das grandes cidades e da zona rural permite 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 isto, 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, percebe-se que o mesmo possui uma metodologia própria e que articula de forma orgânica reflexões propostas tanto pela educação patrimonial, quanto pela educação ambiental. Segundo a autora, os trabalhos forma 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” (idem).

Tal inferência pode ser percebida em uma das conclusões da autora em relação às características e 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. Destaca-se ainda, as estratégias de ação definidas nos oito programas denotam a interação entre a noção de cultura e o meio natural de forma singular, construindo, desta 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)

Neste 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 regional⁶.

A articulação do PREP às escolas possibilitou a incorporação da linguagem da educação patrimonial ao currículo escolar, de forma a articular as

⁶ Além disso, vale destacar que o PREP foi o vencedor do prêmio Rodrigo Melo de Franco de Andrade na categoria educação patrimonial, em 1997.

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

De acordo com a autora, o estímulo à comunidade refletir o valor de sua cultura em meio ao abandono e o esquecimento, institui uma prática social em uma metodologia que tem

[...] como objetivo possibilitar a compreensão da complexa trama de significados que constitui a realidade, elaborando, a partir desta compreensão, uma leitura crítica e uma postura ética e construir, com os saberes da comunidade, os saberes sistematizados contidos no currículo escolar, e outros saberes sistematizados a que se tenha acesso, a capacidade para transformar esta realidade. (VILLAGRÁN, 2000, p. 56)

A mobilização do poder público e da sociedade civil e de diferentes instituições como bancos, cooperativas, a EMATER, hospitais, empresas e as universidades, permitiram forte atuação junto à comunidade, desenvolvendo atividades de caráter propositivo focadas no desenvolvimento regional. De acordo com as constatações da autora, “[...] essa rede, numa realização conjunta do trabalho de redescobrimto 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. 100-102).

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 possam analisar, criticamente, o patrimônio cultural de suas comunidades, (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, pode-se visualizar 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 isto, a respeito da perspectiva cognitiva e da operacionalização dos conceitos, há que se considerar o universo cultural e o patrimônio local, no sentido de contemplar a importância da construção de uma problemática concreta para os estudantes na elaboração das reflexões propostas pelo conteúdo escolar, procurando, desta forma, se aproximar da estruturação da consciência histórica, ou seja, nas reflexões de caráter histórico que possibilitam a percepção da historicidade das questões ambientais, de forma a construir 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. A partir deste 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 é parte integrante. Na complexa trama de significados da cultura, as proposições de Rüsen colaboram para compreender os laços simbólicos, culturais e afetivos que orientam os sujeitos no espaço em sua experiência temporal, elencando elementos para pensar 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 idéia 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 e, nesta direção, o estudo da História do município permite a problematização das relações socioambientais, a dinâmica do tecido social e a complexidade destas dinâmicas as quais estão inseridas, a partir de uma análise em que os estudantes podem facilmente projetar as categorias trabalhadas nas práticas escolares. 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 património cultural das comunidades. Sendo assim, a estruturação das práticas pedagógicas orientadas por esta metodologia procura a valorização do património da Escola, bem como das comunidades adjacentes, de modo a construir com os estudantes e educadores um olhar crítico sobre a construção do espaço e da constituição das relações sociais como fundamento à auto-percepção enquanto sujeitos-históricos neste processo.

Como mencionado, considerando o espaço escolar como importante agente cultural, há que se 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, em um movimento que leve à valorização da cultura local e a uma posição crítica diante do património cultural. Ainda, segundo a autora, “[...] 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). A apropriação pela Escola à construção das práticas pedagógicas de artefatos culturais da comunidade na qual está inserida é de suma importância à sua organicidade, pois parte da significação cultural atribuída pelos estudantes às mesmas, as possibilidades de reflexão acerca das transformações tecnológicas e espaço-temporais pelos mesmos, bem como a aproximação à percepção da dinâmica sócio-histórica da composição cultural daquela comunidade.

Portanto, pode-se considerar a compreensão do processo histórico é fundamental à reflexão sobre a experiência no tempo, à construção sócio-cultural 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 construção dessa reflexão é constituição 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”⁷ (idem, p. 24). Por isto, considera-se a cultura como um processo de construção dinâmica e intra-geracional preenchendo sua essência de uma significação coletiva e partilhada nesta coletividade, apreendida a partir do *pertencimento* e da alteridade, onde o bem cultural é partilhado e preservado como expressão da cidadania.

Desta maneira, a educação patrimonial corrobora com a construção de novos olhares sobre o patrimônio cultural, sendo estes os pressupostos básicos para a construção das práticas pedagógicas e a (re) significação do ambiente escolar, constituindo-as enquanto ação cultural que reconhece a elaboração da cidadania a partir da experiência direta dos bens culturais como fonte primária. Neste 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 se pode perceber 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, é possível associar aos aspectos teóricos-metodológicos da educação patrimonial, especial importância face à sua singularidade em relação ao trabalho com as manifestações culturais e suas especificidades, como agente propulsor da cidadania. Desse modo, a elaboração de práticas pedagógicas relacionadas à memória, constitui-se como um determinante exercício de re-interpretação do passado na constituição do espaço vivencial no cotidiano e no presente (LUPORINI, 2000, p. 206). Assim, os olhares que se lançam sobre o passado são condições determinantes para se compreender e explicar o que se sente no presente enquanto indivíduos e enquanto sociedade, bem como são importantes para o compromisso com a preservação dos bens culturais e o comprometimento com os dias que estão por vir.

⁷ Grifo da autora.

A partir das considerações acima mencionadas, considera-se pertinente uma articulação com as discussões da educação ambiental sobre as relações estabelecidas entre as sociedades e o meio natural, na construção do que se considera o meio ambiente. Neste sentido, o alargamento conceitual para a superação da dicotomia cultura–natureza é 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 a compreensões da noção de meio ambiente; no processo de construção do conhecimento à educação ambiental, enquanto educação política, visa a construção de outras relações societárias a partir de diferentes laços societários construídos nas experiências coletivas. Para tanto, aponta como subsídios as proposições da Teoria Crítica da Educação, buscando trazer aportes desta perspectiva para a educação ambiental, em uma proposta pedagógica orientada à participação política dos sujeitos na sociedade, crítica de sistemas autoritários, tecnocráticas 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 estas proposições, considera-se importante ressaltar a proposta da educação ambiental em problematizar as representações e as práticas culturais em relação 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 orientam-se ao exercício da cidadania, na busca de construção de melhorias à comunidade.

De acordo com as proposições acima elencadas, considera-se que análise de algumas das especificidades do ecossistema local e a proposição das mesmas enquanto elementos das ações em educação ambiental, buscando abarcar a complexidade das relações socioambientais do mesmo, 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.

Pensar na estrutura de um Município e no seu patrimônio permite singulares reflexões acerca do meio ambiente, com a possibilidade dos escolares perceberem a operacionalização dos conceitos trabalhados nas atividades pedagógicas. Afinal, quando se pensa 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 estas reflexões, pensam – primeiramente – no centro urbano. Esta perspectiva, além de recorrente, é cotidianamente naturalizada, reproduzindo-se deste modo, uma representação sobre o meio ambiente bastante comum. De acordo com Guimarães,

[...] 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. (GUIMARÃES, 1995, p. 36)

Desta maneira, almeja-se 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, não apreendidas de forma dicotômicas, mas sim mantendo as especificidades de cada uma das categorias arroladas, tendo como orientação apreender as diferentes gradações com as quais se apresentam nos fenômenos estudados.

Em consonância com as proposições de Carvalho, percebe-se as manifestações culturais estabelecidas pelos sujeitos em suas relações com o meio natural, devendo a escola estar atenta a estas relações; de acordo com estas proposições, segundo a autora, as práticas educativas são 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 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. (CARVALHO, 2006, p. 156)

Como se pode perceber, as práticas em educação ambiental são eminentemente indutoras para se pensar 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 categoria meio ambiente enquanto centralidade das ações educativas, tanto na sua dimensão histórica como cultural, constitui-se como um imperativo na contemporaneidade. Desde este 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 que se articulam nas práticas culturais comunitárias.

Por tudo isto, a cultura escolar, associada aos valores culturais compartilhados pelas comunidades adjacentes, constitui preciosos processos de investigação e construção de práticas pedagógicas, por possibilitar as suas especificidades e as possibilidades de significação do *pertencimento*. Além disso, ambas as culturas, pertencem a ambientes específicos, em distintas ocupações urbanas dentro de uma mesma cidade e ecossistema, que configuram, por sua vez, saberes-fazeres específicos. A investigação destas variáveis constituem profícuas análises à educação ambiental, haja vista a emergência, ou emergências, de olhares outros em relação ao meio ambiente e ao patrimônio, bem como às próprias relações que estes sujeitos constituem com o seu meio, em distintas regiões de uma mesma cidade. A compreensão destas distintas representações é fundamental à percepção de outros olhares

em relação ao/com o ambiente, levando em consideração a especificidade e a riqueza destas miradas e significações, principalmente à construção de práticas pedagógicas que se queiram reflexivas.

1.2. O Ambiente Metodológico

A partir do referencial teórico com base na educação patrimonial e na educação ambiental, pode-se passar aos aportes metodológicos que oportunizam subsídios a esta investigação. Sendo assim, a presente unidade tem por objetivo elencar a dimensão metodológica, desde sua articulação com os fundamentos teóricos ora mencionados. Desta maneira, aborda alguns fundamentos da Análise Textual Discursiva, a ATD e indica os aspectos dos procedimentos de investigação científica com base na educação patrimonial, com o intuito de visualizar as contribuições de ambos os campos para a estruturação do percurso investigativo aqui delimitado.

1.2.1 A ATD – Análise Textual Discursiva

A Análise Textual Discursiva (ATD) consiste em uma metodologia de caráter qualitativo e desde a perspectiva hermenêutica, coloca-se como terceira via em relação às metodologias tradicionais, como a análise de discurso e a análise de conteúdo, das quais, logicamente, conta com influência direta. Constitui-se como um processo de investigação dos conjuntos discursivos de maneira criteriosa e sistemática, objetivando a produção de novas compreensões sobre os discursos sociais e os fenômenos estudados (MORAES & GALIAZZI, 2007).

A ATD, enquanto metodologia recursiva é composta por ciclos e compreende os seguintes elementos: a desmontagem dos textos ou a sua desconstrução e unitarização; o estabelecimento de relações a partir do

processo de categorização; captação do novo emergente, onde surgem as compreensões atingidas e a auto-organização, um processo de aprendizagem viva, onde a construção teórica da análise realizada estrutura um processo contínuo de aprendizagem a partir da elaboração do metatexto. Apresentados os elementos centrais do processo cíclico que a constitui, pode-se analisar mais detidamente cada um destes elementos. Os três primeiros elementos constituem um ciclo e o quarto, surge a partir da aproximação de sistemas complexos e auto-organizados focalizando o ciclo como um todo, a saber:

O primeiro elemento do ciclo, a “Desmontagem dos textos”, consiste na delimitação de subunidades dos textos, com a unitarização do *corpus* da análise textual. A partir de então, dá-se a desmontagem do referido *corpus* através da fragmentação dos textos em unidades, processo este que tem como objetivo a unitarização, ou seja, a identificação e a separação dos enunciados que compõem tais textos. Este processo de fragmentação para além de isolar elementos pertinentes à análise visa dividir o todo em partes, a fim de uma melhor compreensão do todo. A unitarização, por sua vez, possui três momentos distintos: fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; re-escrita de cada unidade de modo que assuma um significado, e atribuição de um nome para cada unidade produzida (MORAES, 1999 *apud* MORAES & GALIAZZI, 2007).

O segundo elemento, “Estabelecimento de relações” compreende as relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, da qual podem emergir as categorias relacionadas com o fenômeno pesquisado. Segundo os autores, “a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 22). Ou seja, constitui a classificação das unidades de análise produzidas a partir do *corpus*, com o fim de encontrar recorrências e estruturar as categorias de análise. É com base nelas que se constrói a estrutura de compreensão e de explicação dos fenômenos investigados, afinal, as categorias possibilitam focalizar o todo por meio das partes, expressando dialeticamente a relação entre o todo e as partes (MORAES & GALIAZZI, 2007).

O terceiro elemento do ciclo, “Captando o Novo Emergente”, delimita-se pela emergência de compreensões renovadas do todo, a partir da impregnação dos materiais analisados. Os metatextos, segundo os autores, são “[...] constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 32). O metatexto, assim, é o produto da análise após a unitarização dos enunciados e a categorização dos dados e, ainda, apresenta as novas intuições e interpretações, permitindo novas compreensões do fenômeno.

Já, no último elemento, “Um processo auto-organizado”, surge um processo auto-organizado, pois os resultados finais criativos e originais não podem ser previstos. Tal processo necessita de uma impregnação aprofundada do pesquisador para permitir a emergência das compreensões.

Segundo os autores,

A análise textual discursiva, culminado numa produção de metatextos, pode ser descrita como um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do “corpus” são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas. Esse conjunto de movimentos constitui um exercício de aprender em que lançamos mão da desordem e do caos para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados. (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 41)

Diante do acima exposto, percebe-se a sua operacionalidade para o trabalho com os elementos discursivos que compõem o *corpus* da análise da presente pesquisa, como indicado pelos autores; orientando a análise dos dados obtidos a partir de questionários com os participantes do Programa, indica-se a Análise Textual Discursiva como procedimento metodológico para o seu tratamento.

Tal procedimento se aproxima com aspectos da Análise de Conteúdo, principalmente em relação ao manuseio das informações trabalhadas, tendo em vista a prospecção, a seleção e a categorização das mesmas, a fim de permitir o trabalho sistemático com as mesmas. A Análise de Conteúdo se refere à investigação dos sentidos e significados de uma mensagem, ocultos ou expressos, relacionando o contexto de sua emissão às possíveis

intencionalidades do emissor (FRANCO, 1994; CHIZZOTTI, 2006). Em relação ao trabalho com os dados e sua análise, pode dizer que tal metodologia consiste em “... uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente e original, a fim de facilitar num estado posterior, a sua consulta e referência” (CHAUMIER *apud* BARDIN, 1977, p. 45). O trabalho com as fontes da pesquisa consiste, primeiramente, em um panorama onde objetiva traçar a qualificação das informações e a categorização das mais pertinentes à investigação. Traçado este panorama, realiza-se a indexação das informações, com o objetivo de facilitar a consulta e a apresentação do tema, tendo em vista que a organização das informações a partir de unidades de informação e de categorias a fim de facilitar o trabalho e a análise das mesmas em momentos posteriores (BARDIN, 1977; FRANCO, 1994; GOMES, 2010).

O trabalho com as fontes consiste, primeiramente, em um panorama a fim de traçar a quantificação das informações mais pertinentes à pesquisa. Traçado este panorama, partiu-se para a *indexação* das informações; com o objetivo de facilitar a consulta e a apresentação do tema. A organização das informações lançou mão de *unidades de informação* e de *categorias*. O objetivo desta metodologia é dar uma organização às informações tal que sejam facilmente armazenadas e manuseadas (BARDIN, 1977).

1.2.2 A(s) metodologia(s) da educação patrimonial como metodologia científica

Como mencionado na unidade anterior, Magaly Cabral lança mão da metodologia da educação patrimonial para o desenvolvimento da pesquisa no Museu Imperial⁸; a investigação empreendida por Cabral buscou apreender os

⁸ Vale destacar que o Museu Imperial já contava com uma unidade dedicada à educação patrimonial; de acordo com Cabral, o Centro de Educação Patrimonial – CEP, composto por três educadoras, sendo duas pedagogas e uma especialista em educação para deficientes e era responsável pelo agendamento das visitas das escolas, por desenvolver atividades educativas sobre o patrimônio, ministrar oficinas e ainda de cuidar da Brinquedoteca (CABRAL, 1997).

significados atribuídos a metodologia adotada nas práticas educativas do Museu e que culminou, inclusive, na estruturação dos capítulos a partir de cada uma de suas etapas. A autora destaca ainda adotar uma abordagem qualitativa, com a inserção no contexto do Museu e pela intensa interação com os seus funcionários, sem, contudo, interferir no exercício das atividades orientadas por tal metodologia.

A fim de atingir os objetivos estabelecidos pela pesquisa, a expressão prática para a investigação científica apontada por Cabral, compreende as etapas do exercício das práticas pedagógicas da metodologia da educação patrimonial – a observação, a análise e a extrapolação – e, assim, delimitam os seguintes passos, segundo a autora:

[...] **Observação** da atividade, registrando num diário de campo o observado: as etapas da atividade, os espaços onde acontecem, as reações das crianças, buscando identificar o significado da atividade para a equipe do Museu e para as próprias crianças. [...] Num segundo momento, procedi à **Análise** dos dados coletados. Adotando o procedimento indutivo nessa análise, não tive a intenção de evidenciar que a metodologia seja a mais adequada ou não, mas sim verificar a sua aplicação à luz de referenciais teóricos que a iluminam e, se possível, os resultados por ela obtidos. [...] realizar a **Extrapolação**: tentei ir até os limites e além da proposta metodológica, com o propósito, constatada a pertinência, de contribuir com a reflexão e ampliação do quadro de referenciais teóricos que embasam a metodologia. (CABRAL, 1997, p. 04-05)

Tal procedimento resulta na captação dos dados, na sua análise e, por fim, em um processo de ultrapassar as suas próprias possibilidades, de forma que as inferências emergentes a partir do processo investigativo permitam a construção de metatextos sínteses, os quais apresentam caráter propositivo, enunciando novas perspectivas ao fenômeno analisado. Isto pode ser constatado na estruturação dos capítulos, onde no capítulo 2, intitulado *Observação do Bem Educacional*, encontra-se a sistematização dos elementos que caracterizaram este momento da investigação, contando com a pesquisa de gabinete com livros e documentos, entrevistas e uma ampla descrição das informações resultantes das observações, dentre elas sobre o espaço físico do Museu, sobre as atividades desenvolvidas com foco na atividade chamada Dom Ratão, descrevendo, inclusive, a reação das crianças participantes das atividades.

O capítulo 3, denominado *Análise do Bem Educacional*, sistematiza o enfoque sobre a expressão prática dos bens culturais como centralidade do processo educativo e a sua utilização como mote na execução do teatro com fantoches, a visita guiada ao museu e a aplicação de suportes para o registro das atividades propostas. A autora ressalta ainda ser preterida a história local e elementos da cultura afro-descendente, em detrimento da exposição permanente que apresenta a cultura aristocrática como enfoque principal. Segundo Cabral, a própria proposta teórico-metodológica da educação patrimonial deve desmistificar a natureza sacralizada de alguns bens culturais associados às elites e transformá-las em instrumentos de compreensão dos contextos culturais a que se referem.

Já o capítulo 4, o *Extrapolação do Bem Educacional* a autora segue a análise de cada um dos passos da metodologia adotada pelo Museu Imperial – o Teatro de Fantoches, a Visita ao Museu e o Canteiro de Obras – à luz de discussões da própria Horta e de Vygotsky, a fim de trazer fundamentação para a educação patrimonial sobre os processos de aprendizagem, a partir das teorias do conhecimento e do desenvolvimento infantil. Assim, articula a visita ao museu à discussão sobre a mediação simbólica e sobre a Linguagem e Pensamento e a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, centrais na obra de Vygotsky. Em relação à utilização da folha didática, como registro da visita ao museu, Cabral a associou à teoria da fala egocêntrica, da imitação e do brinquedo, e, em relação ao Teatro de Fantoches, indica não ter nenhuma contribuição a relacionar. Ainda em relação à folha didática, categórica, indica: “[...] não acredito que ela seja necessária. Outros meios de registro e que provoquem a extrapolção podem ser adotados, principalmente com crianças do pré-escolar” (CABRAL, 1997, p. 88).

Trata-se, portanto, de uma relação dos suportes pedagógicos utilizados em cada etapa de desenvolvimento da proposta educativa relacionada pela educação patrimonial à análise apreendida pela pesquisadora, com o objetivo de elencar sugestões para cada atividade desenvolvida pelo Museu. Identificados os objetivos de cada uma destas etapas, a autora indica um

conjunto de desdobramentos para cada uma delas, enfocando a utilização dos bens culturais nas práticas pedagógicas.

No quadro abaixo se pode visualizar as quatro etapas indicadas por Horta *et al.* (1999) para o trato com o patrimônio na educação patrimonial; de acordo com as autoras, as etapas propostas são as seguintes:

Etapas	Recursos/Atividades	Objetivos
1) Observação	exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive...	identificação do objeto/função/significado; desenvolvimento da percepção visual e simbólica.
2) Registro	desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas.	fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica; desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
3) Exploração	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais, entrevistas.	desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico. Interpretação das evidências e significados.
4) Apropriação	recriação, releitura, dramatização, interpretação de diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme e vídeo.	envolvimento afetivo internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.

Quadro 1 – Etapas metodológicas da educação patrimonial.
Fonte: Horta *et al.* 1999, p. 11.

Outra dissertação relevante para fundamentar a presente pesquisa, por utilizar a metodologia da educação patrimonial como base à investigação científica é o trabalho *A educação patrimonial e o turismo: O caso do Programa de Educação Patrimonial do Museu Municipal de Caxias do Sul/RS*, de Fabiana de Lima Sales, apresentada junto ao Programa de Mestrado Acadêmico em Turismo da Universidade de Caxias do Sul – UCS, em 2006.

Com enfoque na relação entre teoria e prática na proposta de educação patrimonial do Projeto Aula no Museu, desenvolvido pelo Museu Municipal de

Caxias do Sul/RS, a autora indica ter buscado as possíveis associações destas práticas ao fenômeno turístico. A partir da observação participante e na aplicação de questionários, a pesquisadora analisou se a participação nas atividades propostas altera significativamente a percepção dos participantes em relação ao patrimônio cultural.

Vale destacar que a sistematização das atividades propostas pelo Projeto Aula no Museu encontra-se registrada no artigo *Memória, educação e cidadania*, de autoria de Juventino Dal Bó e Maria Beatriz Pinheiro Machado – coordenadores do projeto – publicado na revista *Ciências & Letras*, em 2000. Além disso, como desdobramento das atividades desenvolvidas no Museu, com o apoio da FAPERGS, foi publicado no ano de 2004 um manual ilustrado com o objetivo de difundir a temática do patrimônio cultural e a metodologia da educação patrimonial, estruturado por Maria Beatriz Pinheiro Machado, intitulado *Educação patrimonial: orientações para professores do ensino fundamental e médio*.

Segundo a autora, para a construção da pesquisa “[...] utilizou-se os pressupostos da Educação Patrimonial e aqueles consagrados pela pesquisa etnográfica [...] A proposta inclui um estudo de caso como forma de aproximação e problematização mútua da teoria pela prática” (SALES, 2006, p. 51). Além disso, pode-se destacar que as etapas metodológicas propostas por Horta *et al.* no *Guia Básico* (1999) foram utilizadas para estruturar os instrumentos de pesquisa. De acordo com a autora, com tal instrumento:

[...] procurou-se observar especificamente os aspectos relativos aos recursos/atividades propostos, uma vez que os resultados esperados, apontados na coluna objetivos, mesmo quando atingidos, não poderiam ser mensurados no transcurso da Aula, vindo posteriormente como uma consequência natural do processo de aprendizado estabelecido. (SALES, 2006, p. 83)

Em termos práticos, a estruturação de um dos instrumentos de pesquisa a partir das etapas metodológicas propostas pelo referido guia, procura relacionar os “Recursos/Atividades” e “Objetivos” com cada etapa, onde a apreciação por parte do colaborador para com a pesquisa obedece uma escala visando mensurar a adequação à proposta que o orienta. Nas palavras da própria autora, “[...] a observação será feita seguindo o nível de finalidade às

etapas propostas por Horta, adotadas como categorias de análise na referida pesquisa, variando numa escala numérica do Insuficiente [1] ao Suficiente [5]" (SALES, 2006, p. 143).

De acordo com estas premissas, a pesquisadora indica as seguintes considerações a respeito das inferências acerca das experimentações na Aula no Museu, a partir de suas observações e instrumentos de pesquisa.

Em relação à primeira indicada por Horta *et al.* (1999), a observação, verificou-se que ficou limitada à visualização e à realização de perguntas, aquém da proposta de manipulação, experimentação, medição, comparação, deduções, dentre outras indicadas pelo *Guia Básico*. Aos objetos menores, ao contrário, "[...] a orientação dada pelas monitoras, e reforçada pelos professores, é exatamente que os alunos não toquem nos objetos expostos, visando sua preservação" (SALES, 2006, p. 83).

Na segunda etapa proposta por Horta *et al.* (1999), o registro, a autora indica que durante o trajeto pelo acervo, não foram verificadas atividades correspondentes à mesma. Após o lanche, utilizou-se o jogo "quem sou eu?" – dinâmica também utilizada pelo PEP/FURG – onde, segundo a autora "[...] ocorre a descrição verbal dos objetos visualizados e problematizados durante o circuito pelo acervo, feita pela monitora, e a relação entre a sua descrição e identificação por meio de desenho, pelo aluno" (SALES, 2006, p. 84).

Na terceira etapa, a exploração, a autora observou que nas atividades do Museu, a pesquisa é realizada pelas monitoras, porém, é bastante comum os estudantes retornarem solicitando ajuda em trabalhos solicitados pelas professoras em sala de aula, indicando que os mesmos são levados a cumprir a etapa, com pesquisas complementares e o próprio auxílio dispensado pelas monitoras (SALES, 2006).

Já em relação à quarta etapa, a apropriação, a autora destaca que não foram identificadas atividades relativas às propostas na caracterização citada por Horta *et al.* (1999) em nenhuma das aulas observadas. Todavia, a partir do relato de uma das monitoras, emergem indícios que a apropriação ocorre, tendo em vista que muitas crianças retornam ao Museu em outra oportunidade e procuram explicar a temática aos seus acompanhantes, o que poderia ser um

elemento de que as crianças internalizaram as informações sobre determinado bem cultural (SALES, 2006).

Neste contexto, dois são os conjuntos de dados: um deles configura-se como quantitativo e o outro como qualitativos; os instrumentos de pesquisa 1 e 2 – relacionados em anexo – foram estruturados com o intuito de poder relacionar os primeiros aos segundos indicadores, buscando perceber contrastes e contradições, bem como compreender de que forma os participantes do Programa visualizam a operacionalização das diferentes áreas de experimentação: o campo do patrimônio e o campo da educação ambiental. Deve-se reiterar que a participação de mestrandos em educação ambiental nas três edições do Projeto é determinante para a noção de educação ambiental aí difundida.

Os dados qualitativos são fruto do questionário utilizado, o Instrumento de Pesquisa 2, que tem como objetivo apreender as diferentes concepções construídas pelos extensionistas ao longo de suas experiências junto ao Programa e manifestas em sua escrita. Já o conjunto de dados quantitativos está sistematizado em quatro tabelas, sendo indicadores que apontam a uma “avaliação” da proposta de educação patrimonial desenvolvida pelo Programa e, além disso, quando cruzados com as sugestões e observações colocadas pelos extensionistas, permitem indicar interessantes aportes para a qualificação de sua proposta.

Em relação ao conjunto de dados qualitativos, são dados compostos pelas narrativas elaboradas pelos extensionistas e o mesmo foi estudado sistematicamente com base na Análise Textual Discursiva, com o objetivo de apreender as emergências destas construções discursivas, sob o enfoque da relação entre patrimônio-meio ambiente-educação para permitir a categorização das informações estruturantes do fenômeno estudado. Assim, com o procedimento desta análise inicial dos fragmentos textuais, pode-se visualizar como ponto em comum entre os mesmos as menções em relação à(s) metodologia(s) da educação patrimonial, a questão ambiental e, estas, por sua vez, por estruturarem a atuação do Programa de Educação Patrimonial

como espaço-tempo de experimentação com o patrimônio, são, portanto, as duas categorias elencadas como principais para a análise empreendida.

Vale ressaltar que Instrumento de Pesquisa 2 foi estruturado de forma a provocar a reflexão entre a proposta metodológica proposta para a experimentação com o patrimônio e as vivências dos extensionistas junto ao Programa. Ao se estruturar as unidades para a análise, percebeu-se que as sub-unidades emergentes das narrativas aglutinadas aproximavam-se dos elementos do Instrumento de Pesquisa 1, o que permitiu um diálogo entre os dois instrumentos no que se refere ao tratamento dos dados. Neste sentido, as sub-unidades estruturadas para a unidade “educação patrimonial”, são os fundamentos desta proposta metodologia, os reflexos das ações educativas propostas na/com a comunidade escolar e, a outra, por fim, se relaciona com a noção de patrimônio, que retroalimenta a discussão sobre a própria metodologia, em sua expressão teórico-metodológica. Quanto à unidade “questão ambiental”, as narrativas constituem um conjunto homogêneo, considerando a compreensão de meio natural e da proposta pedagógica da educação ambiental; dispensa, portanto, a criação de sub-unidades.

2. O AMBIENTE DO PATRIMÔNIO E O PATRIMÔNIO NO AMBIENTE: A(S) RELAÇÃO(ÕES) COM O MEIO AMBIENTE E ALGUMAS POSSIBILIDADES À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A palavra “patrimônio” é ampla e cotidianamente utilizada; é utilizada para se referir ao patrimônio econômico e financeiro, aos patrimônios imobiliários de uma pessoa ou de uma família, 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 sua gênese⁹, a noção de patrimônio está associada à herança paterna e na modernidade à formação dos Estados nacionais modernos. Ao direito romano, o patrimônio se constituía como um conjunto de bens familiares, não apenas como por seu valor pecuniário, mas também na condição da transmissão destes bens às outras gerações. A sua distinção em relação aos outros bens não necessariamente está circunscrita em um estatuto e, por isto, este conjunto de bens é considerado no valor próprio que lhe é conferido, na cadeia inter-geracional de transmissão socialmente atribuída à instituição familiar (POULOT, 2009).

No final do século XVIII, o Estado assumiu, em nome do interesse público a proteção legal de determinados bens a que foi atribuída à capacidade de simbolizarem a nação, que se definiu o conceito de patrimônio histórico e artístico nacional (FONSECA, 2009a). A partir da consolidação desta invenção, o patrimônio histórico difundia-se 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 suas diferentes apropriações na sua elevação à condição de

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.

elemento de disputa das políticas culturais. Os desafios ideológicos, econômicos e sociais transcendem as fronteiras disciplinares o 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 nesta perspectiva, de acordo com Zita Possamai (2000), a noção de patrimônio hoje é amplamente discutida, em duas perspectivas distintas, porém complementares: a) a primeira se refere às políticas de preservação, onde o patrimônio é trabalhado na construção de políticas culturais nas suas inter-relações com os diferentes atores sociais; e b) a segunda que 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 e 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, se poderia considerar a existência de uma questão patrimonial?

A partir destas considerações, o presente capítulo tem por objetivo investigar os fundamentos da categoria central deste estudo: a noção de patrimônio. Na compreensão da democratização das políticas culturais e da questão patrimonial, procura apreender os elementos constitutivos do campo patrimonial, tendo em vista buscar subsídios para a sua operacionalização em práticas pedagógicas que, conta, inclusive, com uma linguagem específica: a educação patrimonial.

Para tanto, trata da historicidade da noção de patrimônio no Brasil, aborda algumas de suas tipologias, bem como apresenta a sua utilização como elemento central do processo educativo, com o intuito de indicar ao campo da educação ambiental um processo sistemático à construção de práticas pedagógicas com as diferentes manifestações culturais, no trato com a 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

Pode-se 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 com ações locais de preservação em alguns estados e município. Contudo, a institucionalização das políticas de preservação patrimonial vai ter como marco inicial a fundação do SPHAN, na década seguinte.

Tanto Fonseca (2009a) como Gonçalves (1996) adotam a periodização citada pela historiografia oficial do SPHAN que delimita dois recortes temporais em relação às políticas patrimoniais da instituição no país¹⁰. Segundo os autores, o período de 1937 até 1969 é conhecido como *heróico* contando com a gestão de Rodrigo Melo Franco de Andrade, outro de 1969 a 1979, período de continuidade nas suas políticas sob a coordenação de Renato Soeiro, considerado como intermediário, 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 se pode perceber em ambas as análises, 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 sócio-cultural das décadas de 1920 e 1930. A inserção no cenário internacional com a insipiente industrialização imprimiu ao Brasil profundas transformações econômicas,

¹⁰ A 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.

sociais, culturais e, sobretudo, políticas, que marcaram a década de 1930. Vale destacar a Semana de Arte Moderna (1922), a Revolução de 30, a Intentona Comunista (1935) e o decreto do Estado Novo (1937) como elementos relevantes desse processo de transformações.

Pode-se dizer 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 dos Sphan, como mencionado, pode-se considerar, 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 fossem de interesse público com vinculação aos fatos memoráveis da história do país, indicando-os como elemento central na construção de um novo homem 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, em 1933 (FONSECA, 2009a).

Neste contexto, as políticas de preservação são conduzidas por intelectuais de perfil tradicional (historiadores, artistas, arquitetos, escritores etc.) que se propõem a atuar no Estado em nome do interesse público, na defesa da cultura, identificada com os valores das camadas cultas. Neste sentido, estes intelectuais, atribuem certa noção de patrimônio, bem como articulam a possibilidade de ampliação da mesma, a partir de suas análises críticas, uma vez atuar “[...] 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”¹¹ (FONSECA, 2009a, p. 22).

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 impõem-se um projeto modernizador, tendo como intuito elevar o país ao rol das grandes potências, sobretudo as européias. Assim, a adoção das políticas patrimoniais orienta-se pela busca das obras de excepcional valor histórico e artístico que dariam sustentação à ideia de ‘nação’ ou ‘civilização’ brasileira (GONÇALVES, 1996).

Em relação às ações institucionais, à 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 este projeto, assumiam em suas atividades profissionais posturas de vanguarda, como Lúcio Costa e Mário de Andrade. Neste contexto, a noção 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) o principal instrumento de legitimação das escolhas realizadas era a autoridades 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)

¹¹ Grifo da autora.

No entanto, ainda que preterido por questões políticas, pode-se considerar que o anteprojeto de Mário de Andrade apresentou em seu anteprojeto uma noção e patrimônio à frente do seu tempo por considerar as manifestações eruditas e populares de arte apreendendo ao mesmo tempo o universal e o particular como arte chegando, inclusive, a apresentar alguns pontos que seriam trabalhados e apresentados na Carta de Veneza, 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 conflitos com particulares e também pelas limitações na compreensão da necessidade de preservação dos bens de natureza material e imaterial, aos moles do indicado no ante-projeto 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,

[...] 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. (FONSECA, 2009a, p. 139)

O novo contexto político, econômico e social marcado pelo ideário do desenvolvimentismo com um plano ideológico que atrelou a crescimento econômico ao nacionalismo como valores à modernização do país refletiu diretamente na política de preservação do patrimônio, não apenas na apenas no campo institucional. A intensificação da industrialização, a consolidação do processo de urbanização implicou em um redimensionamento no 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, trava-se uma grande disputa pelo espaço urbano, redimensionando as políticas de preservação. De acordo com a autora, “(...) 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” (FONSECA, 2009a, p. 141).

Tais conflitos ameaçavam a preservação dos bens culturais e o Sphan busca reformular a sua atuação, a fim de compatibilizar as políticas de preservação à proposta de crescimento econômico no período. De acordo com Oliveira, 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” (OLIVEIRA, 2011, p. 09).

Deve-se 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 o país ao longo deste período. Buscando uma forma de minimizar as agudas tensões criadas, visando redimensionar a atuação do Sphan, buscou-se um acordo de cooperação com a Unesco, afim de associar a preservação e o desenvolvimento e evidenciar que a proteção dos bens culturais não é impeditiva ao desenvolvimento (OLIVEIRA, 2011).

Ainda a este respeito, Fonseca 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. (FONSECA, 2009a, p. 142)

De forma a viabilizar e compatibilizar o crescimento econômico às políticas de preservação, buscou-se demonstrar as relações entre os aspectos

culturais e sua potencialidade enquanto possibilidade de geração de renda. A primeira alternativa adotada, considerando os bens culturais como possíveis produtos turísticos foi a criação do Programa Integrado de Reconstrução das Cidades Históricas em 1973, seguindo as orientações das Normas de Quito e das reuniões de governadores no Brasil que culminou no Compromisso de Brasília e no Compromisso de Salvador. Ao mesmo tempo, buscando indicadores culturais para o desenvolvimento de diferentes produtos, criou-se o Centro Nacional de Referência Cultural – CNRC. De acordo com Fonseca, 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” (idem).

A partir do Compromisso de Brasília e do Compromisso de Salvador, a agenda da gestão do patrimônio passa a considerar a descentralização, buscado 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).

A partir das críticas conceituais dirigidas ao Iphan em função da concepção tradicional de cultura e de patrimônio vigentes na instituição, com a proposta de atualizar tais concepções, como mencionado, foi criado o Centro Nacional de Referência Cultural – CNRC, em 1975. Em uma proposta bastante próxima aos modernistas de 22, buscou-se discutir a modernização da noção de cultura brasileira, em seu contexto, bem como a inclusão das manifestações populares até então relegadas (FONSECA, 2009a). De acordo com a autora, a sua finalidade consistia

[...] 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 instrumentos alternativos de política patrimonial, tanto conceitual como administrativamente. (FONSECA, 2009a, p. 144)

A partir da consolidação do trabalho do Conselho, foi tomando força o propósito de articular a cultura e à iniciativas 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 e 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).

Gonçalves e Fonseca 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, foi um marco na trajetória da concepção e execução de políticas de proteção do patrimônio. Neste sentido, de acordo com Fonseca:

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). (FONSECA, 2009a, p.154)

Além da nova estrutura administrativa, deve-se considerar a substituição de Renato Soeiro por Aloísio Magalhães na direção do IPHAN, tendo em vista a transformação substancial na representação e nas políticas exercidas em relação ao patrimônio cultural brasileiro, face à concepção da noção de patrimônio bastante aproximada com a perspectiva antropológica da cultura.

Segundo Gonçalves (1996), a visão de Aloísio Magalhães sobre os bens culturais é de 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 idéia de nação, pelos diferentes atores sociais que compõem a sociedade.

Diferentemente da gestão anterior que pressupunha a educação popular como instrumento de mobilização para a causa do patrimônio, ao contrário, a nova política cultural desenvolvida, considerava como crucial a própria participação das comunidades no desenvolvimento mesmo destas políticas. Além das políticas de valorização da denominada cultura popular, o objetivo principal era afirmar a pluralidade e a diversidade cultural brasileira. A este respeito, Fonseca 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 – simbolicamente e materialmente – dos benefícios dessa política. (FONSECA, 2009a, p.158)

A busca pela participação da comunidade nas práticas de preservação e na construção das políticas culturais vai implicar em outro paradigma de gestão, orientada por uma nova representação da noção de patrimônio, com caráter pluralista. A relação direta entre os preservacionistas e os gestores distancia-se 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, segundo Gonçalves,

[...] 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. (GONÇALVES, 1996, 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 seu falecimento em 1982 tal paradigma de gestão não manteve o mesmo fôlego com o seu sucessor, Marcos Vinícios Vilaça. As sucessivas alterações da

estrutura administrativa com o advento da Nova República vão arrefecer esse tal política.

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 dá visibilidade a um assunto até então de pouco interesse à maior parte da população, referindo-se às grandes construções antigas representativas das gerações passadas e que ganham o adjetivo “Histórico” ou ainda “Artístico”. Contudo, 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).

Além disso, a partir da consiste crítica de Fonseca (2009a) acerca da concepção de Patrimônio Cultural hegemônica a partir dos anos 1930 e vigente até a redação e publicação da Carta Magna de 1988 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 às suas 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 a Constituição Brasileira de 1988. Além disso, deve-se destacar as transformações administrativas na estrutura do Estado, com a desvinculação da sessão de educação do Ministério da Saúde com a criação do Ministério da Educação. Em outra perspectiva, a canalização da aspiração democrática expressa pelos movimentos sociais ao longo da década de 1980 na constituinte

permitiu a ampliação da definição da noção de patrimônio e a superação, ao menos no campo discursivo, da dicotomia até então vigente no campo conceitual em relação à concepção de cultura, entre a cultura erudita e a dita popular.

A idéia 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 os seus 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. Ao considerar a existência dos bens de natureza material e imaterial, individuais e coletivos bem como os bens culturais 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:

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;

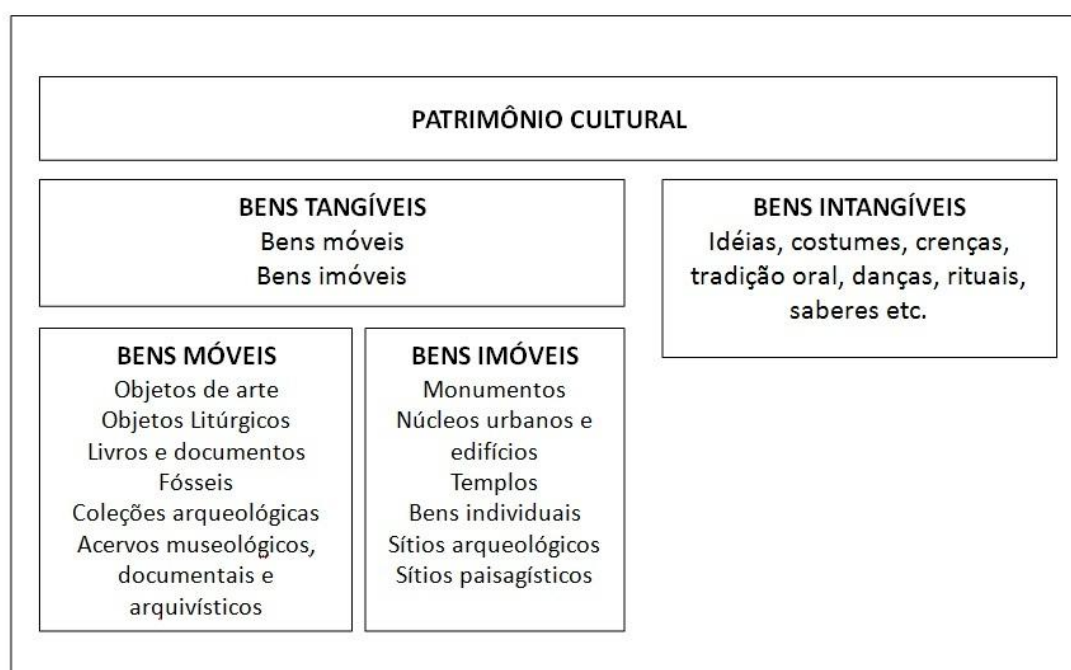
III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

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. (CF, 1988)

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).



Quadro 2 – Patrimônio cultural [tangível e intangível]
 Adaptado de Pelegrini, 2009, p. 28

Assim, ao ser definido como patrimônio cultural, 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, amplia seu espectro e passa a considerar o patrimônio intangível, permitindo abarcar 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 a democratização da compreensão de cultura e contribui para a superação da dicotomia cultura erudita e cultura popular. Neste sentido, a articulação das diferentes dimensões das manifestações culturais, sejam elas sociais, econômicas, políticas, dentre outras, permitem a expressão dessas diferentes manifestações como processos culturais vivos e, por isto, 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 ancorada em uma concepção mais tradicional de patrimônio, onde a noção de cultura dista da definição antropológica. Conforme indica Fonseca, no caso dos bens culturais, deve-se fazer a distinção entre aqueles que apresentam ou não alguma autonomia em relação a seu processo de produção ou a 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 (UNESCO, 2003), 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)

A respeito da transmissão entre gerações do patrimônio cultural, Funari & 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 que constituem patrimônio cultural brasileiro, permite visualizar a abrangência da ampliação da noção de patrimônio; segundo o decreto:

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

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” (BRAYNER, 2007, p. 22). Vale destacar, com base em Funari & 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 de uma metodologia de inventário de referências culturais. Assim, com o Decreto 3.551/2000, institui-se este instrumento para a prospecção de bens culturais de diferentes naturezas, o Inventário Nacional de Referências Culturais. O Inventário tem como objetivo identificar, recensear, 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, deve-se 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, ressalta a construção de distintas representações e saberes-fazeres em cada contexto na delimitação de uma matriz entre a diversidade cultural e a biodiversidade. A este respeito, Delphim (2009) 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, neste sentido, ganha centralidade, tendo em vista procurar abarcar a complexidade das relações entre os seres humanos entre si e com o seu meio, no processo de geografização do mesmo, no movimento sócio-histórico de construção e (re) construção da cultura.

Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se 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; todo ao contrário, consiste em um esforço de reconhecer as especificidades do meio natural e as complexas relações e inter-relações que o configuram. Considerar a dimensão social do meio natural, Scifoni e Ribeiro indicam que tal exercício parte da incorporação às análises das contradições sociais, em

[...] 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. (SCIFONI & RIBEIRO, 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 se dá 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 este ultimo considerar no seu inciso V os sítios de valor paisagístico e/ou ecológicos; vale destacar: “[...] os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico” (CF, 1988).

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 os 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 este ponto de vista, deve-se considerar “[...] os monumentos naturais, os sítios e as paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável com que foram dotados pela natureza ou agenciado 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 & Zanirato (2009). Em relação à Constituição de 1988 os autores consideram que a ampliação conceitual da noção de patrimônio cultural na consideração 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 & 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. (RIBEIRO & ZANIRATO, 2009, p. 230)

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

Segundo Abreu (2009), a biodiversidade brasileira passa a ser o foco da questão política, econômica e social, tendo em 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 tratar-se da preservação de saberes-fazer, 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, tendo em vista que o “ouro verde” brasileiro encontra-se 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 a 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, indica que a proteção destes bens se dá por meio de políticas que impeçam a degradação do meio ambiente; menciona ainda a necessidade de universalização dos usos sociais do patrimônio, que nada mais são as formas de participação socialmente construídas na identificação, conservação, estudo e difusão dos bens que constituem a sua identidade.

2.3 A experimentação com o patrimônio na educação patrimonial

Na unidade anterior procurou-se demonstrar parte da amplitude da noção de patrimônio em suas diferentes perspectivas; em uma análise sumariamente tipológica, buscou evidenciar as relações entre a dimensão tangível à intangível, bem como as relações entre o meio natural e o meio construído, no processo recursivo de construção da cultura.

Neste sentido, como mencionado, a noção de patrimônio implica um conjunto de bens identificados enquanto passíveis de continuidade. As representações por ela construídas, que orientam os grupos humanos como pertencentes de um lugar, de um determinado contexto cultural. Assim, desenha os valores que permitem articular o legado do passado à espera, ou à configuração de um futuro, de modo a operar modificações ou rupturas, ou mesmo a sua continuidade (POULOT, 2008; 2009).

Na Introdução a educação patrimonial foi apresentada de forma panorâmica e no Capítulo I buscou-se analisar a sua proposta metodológica em relação à noção de meio ambiente, primeiramente enquanto dimensão pedagógica orientada pelo trato e fruição com o patrimônio cultural e, no segundo momento, enquanto perspectiva teórico-metodológica de investigação

científica no campo do patrimônio e da educação. A partir das considerações a respeito das diferentes perspectivas do patrimônio – histórico, cultural, natural, tangível e intangível – abordadas na unidade anterior, pode-se indicar como se realizam na prática as práticas pedagógicas nas quais o patrimônio tem centralidade, ou ainda, dito de outra forma, a ação pedagógica da educação patrimonial.

Pode-se considerar que a educação patrimonial passa por um momento de maturação e, ao mesmo tempo, de institucionalização. Ao longo dos últimos anos percebe-se a franca difusão desta proposta educativa, com variável consolidação da articulação interinstitucional e adensamento teórico-metodológico. No seminário brasileiro *Patrimônio imaterial: estratégias e formas de proteção*, realizado em Fortaleza/CE, em 1997, como ressalta Pelegrini, a partir da *Carta de Fortaleza*, o evento contribuiu para elaborar novas diretrizes em relação ao patrimônio, pois indicava que a preservação do patrimônio cultural fosse abordada de maneira global e ainda contasse com ampla difusão das informações produzidas e ainda apontava a importância da construção de um Programa Nacional de Educação Patrimonial (PELEGRINI, 2009).

Além da indicação da construção de um Programa Nacional de Educação Patrimonial outra medida que visa a proteção do patrimônio cultural e a difusão da educação patrimonial é a Portaria 230/02 do IPHAN; tal portaria busca regulamentar a concessão de licenciamento ambiental (EIA/RIMA) à instalação de empreendimentos que possivelmente afetem o patrimônio arqueológico e, quando da Liberação da Licença de Operação, assegura o desenvolvimento de pesquisas de prospecção, pesquisas de gabinete para a construção de relatório que incorpore os conhecimentos produzidos à Memória Nacional, bem como de programas de educação patrimonial como medida mitigatória dos possíveis impactos gerados. De acordo com o Artigo 6º da portaria:

[...] § 7º - O desenvolvimento estudos arqueológicos acima descritos em todas as suas fases, implica trabalhos de laboratório e gabinete (limpeza, triagem, registro, análise, interpretação, acondicionamento adequado de material coletado em campo, bem como **programa de Educação Patrimonial**, os quais deverão estar previstos nos contratos entre os empreendedores e os arqueólogos responsáveis

pelos estudos, tanto em termos de orçamento quanto de cronograma. (BRASIL, 2002)¹²

Juntamente com estas ações, dois são os encontros nacionais de educação patrimonial. O I Encontro Nacional de Educação Patrimonial – ENEP, foi realizado em São Cristóvão, Sergipe, em setembro de 2005, e buscou discutir e propor parâmetros nacionais para ações de Educação Patrimonial desenvolvidas nas escolas, nos museus e na sociedade civil.

Oliveira (2011) indica que são quatro as propostas de atuação junto ao ensino formal, desenvolvidas a partir da realização do evento. De acordo com a autora,

[...] intercâmbio com o MEC para discussão do tema; discussão sobre a inserção da educação patrimonial nas escolas; capacitação de professores do ensino fundamental e proposição de programas à distância na TV Escola. Outra linha forte é a construção de uma rede de intercâmbio que abarcaria a troca de informações sobre educação patrimonial entre as unidades do Iphan; o levantamento de atores que desenvolvem ações de educação patrimonial; a criação de espaço de discussão no portal do Iphan; o incentivo à educação patrimonial nos estados e municípios; e a disponibilizarão de informações para o público juntamente com outros parceiros. O último ponto levantado é de grande importância: a criação de um “(...) grupo de trabalho no IPHAN para identificar e sugerir critérios de avaliação das ações de Educação Patrimonial” (OLIVEIRA, 2011, p. 49)

Já o II ENEP, foi realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, em julho do corrente ano, teve como objetivo a construção da Política Nacional de Educação Patrimonial. A plenária final do evento encaminhou uma minuta dos grupos de trabalho, material que pautará a construção da referida Política Nacional.

A consideração em relação ao amadurecimento epistemológico da educação patrimonial, expressa ao longo do evento foi abordada pelo grupo de trabalho 4 e aglutinadas no Eixo Temático 1 – Perspectivas teóricas em educação, patrimônio cultural e memória, sob a seguinte diretriz:

Criar mecanismos que permitam o debate e o aprofundamento da base conceitual e dos referenciais teórico-metodológicos, bem como a sistematização e a difusão da produção bibliográfica e da diversidade de experiências e inovações na área, considerando a troca entre os diferentes campos do conhecimento tradicional e acadêmico em sua interdisciplinaridade. (IPHAN, 2011)

¹² Grifado.

Ressalta ainda a indicação da necessidade de mapeamento das diferentes experiências do país, a fim de possibilitar o intercâmbio e a troca de materiais entre estas iniciativas; estabelece ainda o desenvolvimento de cursos técnicos, de extensão, bem como a criação de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* em educação patrimonial.

Em relação ao campo ambiental, interessante destacar a criação de um grupo de trabalho abarcando a sustentabilidade. Aglutinada no Eixo Temático 2 – Educação Patrimonial: participação social e sustentabilidade, a Diretriz 2 estabelece:

Fomentar a participação social como lócus efetivo na área da Educação Patrimonial para a elaboração de estratégias de sustentabilidade, tendo em vista a construção e aplicação de políticas em prol da justiça social, correção ecológica, viabilidade econômica e aceitação da diversidade. (IPHAN, 2011)

Contudo, em que pese a menção à correção ecológica, a sustentabilidade, a diversidade cultural e a interdisciplinaridade, inexistem citações em relação à educação ambiental, à questão ambiental ou menção às discussões sobre meio ambiente e paisagem cultural no texto proposto.

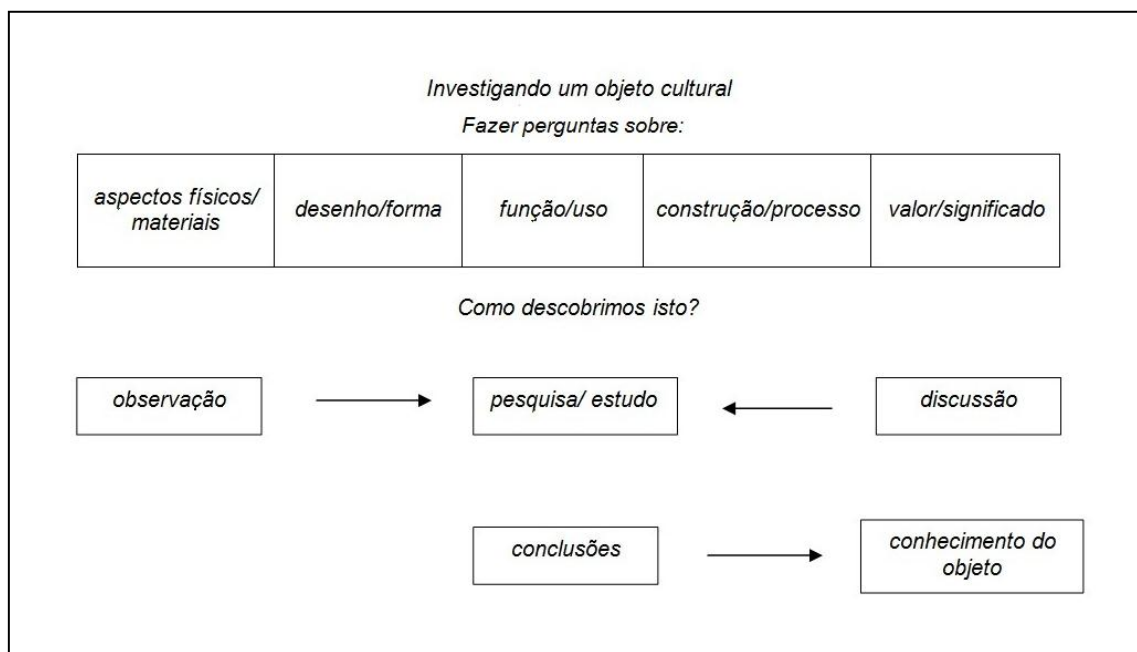
A construção da Política Nacional de Educação Patrimonial é o primeiro passo para a consolidação de um Programa Nacional de Educação Patrimonial, algo aos moldes da educação ambiental, que teve promulgada a sua Política Nacional, a PNEA em 1999 e a publicação do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, articulação da Diretoria de Educação Ambiental do MMA, a Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC e o Órgão Gestor da PNEA, no ano de 2003, após a consulta pública.

Em termos conceituais, pode-se considerar árdua a tarefa de definir a educação patrimonial; distintas são as perspectivas de análise, os enfoques e os domínios teóricos trabalhados pelos diferentes autores. De acordo com Evelina Grunberg (2007), a educação patrimonial é “[...] o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações”. Por sua vez, Horta *et al.* (1999, p. 06)¹³ define-a como “[...] um **processo**

¹³ Grifos das autoras.

permanente e sistemático de trabalho educacional **centrado no Patrimônio Cultural** como **fonte primária de conhecimento** e enriquecimento individual e coletivo”. De acordo com Soares (2009, p. 19) a educação patrimonial aglutina um conjunto de ações educativas com enfoque nos bens culturais, com o objetivo de aproximar os participantes do patrimônio cultural de sua região. Com uma configuração metodológica própria, “[...] o objeto cultural se torna um ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem que capacita para conhecer, usar, desfrutar, recriar e transformar o patrimônio cultural”. Já para Juventino Dal Bó & Maria Beatriz Pinheiro Machado (2000, p. 272), o enfoque na estrita relação “[...] do homem com a natureza e a sabedoria expressa nas técnicas, nas formas construídas, nas manifestações dos sentimentos, valores, usos e costumes permite a compreensão do universo cultural em escala temporal”. Segundo Villagrán (2000, p. 255), o ponto de partida é abordagem do cotidiano, onde “[...] é a cultura material entendida como o produto social, do coletivo que, por outra parte, se interessa pelas continuidades, pelo cotidiano, em contraposição às fraturas provocadas por fatos isolados ou excepcionais”. José Itaquí (2000, p. 245), por sua vez, indica que os adjetivos ambiental, turística ou patrimonial, são paliativos para uma educação que, de modo geral, não educa. Segundo o autor “[...] a cultura e a educação deveriam estar enquadradas naquilo que os técnicos chamam de Política de Desenvolvimento, estatuto básico, aberto, organizador e articulador das instâncias do fazer comunitário...”. Leandro Magalhães (2009, p. 69) distingue a educação patrimonial transformadora da educação patrimonial tradicional, onde a primeira “[...] entende o patrimônio e a memória como elementos fundamentais para a identificação do indivíduo com o seu meio, o que motiva a ação cidadã, entendendo-a como possibilidade e condição para intervir em sua realidade”. Ainda em relação ao patrimônio, contudo sob outra perspectiva, Sandra Pelegrini (2009, p. 38) indica que a ação pedagógica “[...] no campo patrimonial figura também como um instrumento de desenvolvimento individual e coletivo, propulsora do diálogo entre a sociedade e os órgãos dedicados a identificação, proteção e promoção dos bens culturais”.

Uma vez identificado um determinado bem cultural, de que forma podem ser estruturadas práticas pedagógicas a respeito do mesmo? A título de exemplo, no quadro abaixo se pode visualizar um esquema como possibilidade de construção na educação patrimonial. Assim, com a proposição de Horta *et al.*, as práticas educativas sobre o patrimônio seriam abordadas da seguinte forma:



Quadro 3 – Desenvolvimento da(s) metodologia(s) da educação patrimonial.
Fonte: Horta *et al.*, 1999, p. 10.

Neste sentido, a partir da experiência do Projeto de Educação Patrimonial da Secretaria Municipal de Caxias do Sul/RS, Maria Beatriz Pinheiro Machado indica que a educação patrimonial

[...] consiste na implementação de ações educativas de investigação, apropriação e valorização do patrimônio cultural. O trabalho com a produção cultural das gerações que nos antecederam permite reativar os processos da memória, descobrindo como nossos antepassados produziam a satisfação de suas necessidades, como resolviam seus problemas imediatos e como se organizavam socialmente (MACHADO, 2004, p. 28)

A compreensão do processo histórico pela perspectiva do patrimônio e da cultura, tal como proposta pode permitir aos estudantes a compreensão do

contexto cultural do qual fazem parte. De acordo com Maria de Lourdes Parreiras Horta, tal metodologia tem por objetivo,

[...] identificar os “signos” e os significados atribuídos às coisas por uma determinada cultura, a mergulhar no universo de sentidos e correlações que elas oferecem à descoberta, a procurar entender a “linguagem cultural” específica utilizada naquelas manifestações e, finalmente, a envolver-se afetivamente com elas, através de vivências e experimentações, de modo a ser capaz de apropriar-se desses “signos” e “textos” culturais, incorporando-os ao sistema de sua enciclopédia mental. (HORTA, 2000, p. 30)

Em linhas gerais, pode-se considerar a educação patrimonial como o processo educativo e social de construção cultural centrado nas representações de patrimônio, tendo em vista a promoção, a preservação e a gestão dos bens patrimoniais [culturais e naturais], compartilhados por uma determinada comunidade, em uma dinâmica de (auto) compreensão da reprodução da existência, a partir da análise da experiência singular de transformação do meio natural em cultura.

2.4 O Ambiente e a paisagem, a educação ambiental e a dimensão ecológica

A partir da percepção dos domínios da noção de patrimônio, pode-se perceber a sua estreita relação com o meio natural e a diversidade cultural. Tanto a noção de patrimônio natural como a de patrimônio imaterial corroboram à apreensão desta diversidade, como produto singular das manifestações culturais em determinados ambientes. Além disso, a linguagem pedagógica específica ao trato e fruição do patrimônio, como estratégia à preservação destes bens, e que dinamiza os processos educativos, permite à educação ambiental, profícuos subsídios para se refletir acerca da dimensão material e imaterial da cultura.

De certo modo, a aproximação entre as discussões do campo da cultura e do campo ambiental aglutina diferentes perspectivas para a análise da questão ambiental contemporânea. Ao mesmo tempo, poder-se-ia considerar a

existência de uma questão patrimonial, sensível à causa ambiental em um esforço sinérgico para a preservação e acautelamento das questões atinentes ao meio ambiente, apreendido, por isto, em sua complexidade.

Nos termos do marco regulatório, a Constituição Federal de 1988 considera de forma abrangente o patrimônio cultural. Delphim (2009) ressalta a articulação entre o bastante citado no campo ambiental Artigo 225 que trata da conservação do meio sob um ponto de vista biológico à cultura, expressa pelo já citado Artigo 216. Em relação ao meio ambiente, o autor ressalta aos órgãos ambientais “[...] a responsabilidade legal e administrativa pelo meio ambiente ecologicamente equilibrado, pela preservação e restauração dos processos ecológicos essenciais, pela biodiversidade e pela integridade do patrimônio genético” (DELPHIM, p. 2009, p. 168).

Ainda em relação ao campo do patrimônio e a sua interação em relação ao meio natural, outra categoria pode trazer interessantes contribuições às discussões da educação ambiental, a paisagem cultural. Aos moldes das proposições em relação ao patrimônio imaterial, a busca pela singularidade das manifestações culturais em um determinado ambiente, a partir da paisagem cultural permite justamente compreender os sinais expressos neste meio pelos grupos humanos no processo de reprodução da existência; estes vestígios, além disso, permitem compreender e contemplar diferentes representações de meio ambiente, tendo em vista as diferentes formas de adaptabilidade em cada lugar.

De acordo com Santos (2006) a paisagem é uma fração em direta relação com as manifestações da configuração do espaço e o acúmulo da superposição dos registros das diferentes gerações; tal perspectiva é fundamental para a percepção da relação dialética entre a escala local e a escala global, no amálgama das relações sociais que as delimitam. Segundo o autor, “[...] a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza” (SANTOS, 2006, p. 66).

Já Delphim (2009) indica que o conceito de paisagem pode ser considerado como sintético, pois resulta de um somatório de diferentes

elementos, das formas como se inter-relacionam, de informações complexas, de inúmeras formas de percepção isoladas ou integradas. Ainda segundo o autor,

[...] envolve questões físicas, atuais ou pretéritas, a gênese de aspectos de formação geológica e geomorfológica, a diversidade de forma de relevo, a compartimentação geográfica e hidrológica, registro de acontecimentos paleoclimáticos e vegetacionais de capital importância para o conhecimento da história do planeta, marcas deixadas pelos povos pré-históricos, as formas atuais de relevo, hidrografia, fauna e flora e, em maior ou menor grau, os efeitos provocados pelas ações do homem moderno. (DELPHIM, 2009, p. 170)

Por isto, pode-se dizer que as discussões sobre noção de paisagem cultural estão intrinsecamente ligadas à diversidade cultural e, logicamente, indica novas perspectivas para a própria noção de patrimônio. Em relação às potencialidades paisagísticas brasileiras, Ab'Sáber assevera que os diferentes campos do conhecimento atingem

[...] a idéia de que a paisagem é sempre uma *herança*. Na verdade, ela é uma herança em todo o sentido da palavra: herança nos processos fisiográficos, e biológicos, e patrimônio coletivo dos povos que historicamente as herdaram como território de atuação de suas comunidades. (AB'SÁBER, 2003, p. 09)

O autor aborda a intrincada relação entre a paisagem natural e o processo de humanização do meio natural, sob o enfoque das diferentes formações naturais dos ecossistemas e dos monumentos ambientais do território brasileiro. A idéia de herança, determinante da representação da noção de patrimônio com o enfoque nos diferentes territórios instiga a reflexão sobre a diversidade das paisagens construídas na expressão da cultura.

A consideração dos efeitos da ação antrópica na definição de paisagem ocupa uma dimensão relativa, o que é, de certo modo considerado de forma mais estrita na definição de paisagem cultural; a preocupação quanto às manifestações da cultura fruto das inter-relações ambiente-sociedade coloca-se face à consideração do patrimônio como central à compreensão da cultura nas práticas educativas da educação patrimonial e, da mesma forma, em relação à noção de meio ambiente na educação ambiental.

Em relação à paisagem cultural, Delphim (2009) indica que os limites entre a paisagem natural e a paisagem resultante são cada vez menos

evidentes. Considera ainda, que por apreender as interações homem-meio natural em sua dimensão física e biológica, tal alargamento conceitual complexifica a noção de paisagem, uma vez considerar os diferentes saberes-fazer que orientam a transformação da paisagem natural.

Em termos de Brasil, a definição de paisagem cultural consta no Artigo 1º da Portaria nº 127, de 30 de abril de 2009, como “[...] uma porção peculiar do território nacional, representativa do processo de interação do homem com o meio natural, à qual a vida e a ciência humana imprimiram marcas ou atribuíram valores” (IPHAN, 2009). Ao mesmo tempo, aos moldes do Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial de 2000, criou-se como estratégia de preservação a chancela da Paisagem Cultural, com o objetivo de contribuir para a preservação do patrimônio cultural, complementando a legislação de proteção ambiental e cultural vigentes.

Já em relação ao campo ambiental, ao longo dos últimos anos, vê-se uma profusão de atividades em relação ao meio ambiente que requerem para si a definição de educação ambiental; ao mesmo tempo, emergem distintas denominações a estas práticas educativas que se referem ao meio ambiente, dentre elas a educação para a sustentabilidade, educação para o desenvolvimento sustentável, ecopedagogia, ecoalfabetização, educação no processo de gestão ambiental, dentre outras, se poderia dizer, grosso modo, que todas orbitam um conjunto de práticas pedagógicas relacionadas ao meio natural e/ou ao meio ambiente com o objetivo de refletir as relações entre os seres humanos entre si e com o meio natural. Contudo, perceber o quão substantivo é o adjetivo *ambiental* da expressão educação ambiental é emblemático para a definição da orientação teórico-metodológica destas práticas (CARVALHO, 2002; 2006; LAYRARGUES, 2004; 2006; 2009).

Assim, as práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento de habilidades e atitudes em relação ao meio diante da questão ambiental contemporânea para o seu equacionamento democrático constituem o processo de aprendizagem adjetivado de ambiental. A educação ambiental, portanto, busca promover percepção da importância de se compreender as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e os meios biofísicos;

central para tanto, a percepção do valor intrínseco do meio natural e da racionalidade instrumental que sustenta o sistema hegemônico que ameaça a manutenção da sociobiodiversidade. Neste sentido, as ações e a prática da educação ambiental que se dedicam à promoção de novas representações em relação ao meio ambiente, ganham posição de destaque para construir os fundamentos de uma sociedade que busque equilibrar o desenvolvimento social ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

A respeito da definição da noção de meio ambiente, se deve levar em consideração ter se tornado lugar comum a indicação de que deva abarcar a totalidade e complexidade das inter-relações entre os aspectos naturais e aqueles resultantes das ações antrópicas, de forma a compreender os resultados da interação de fatores biológicos, sociais, físicos, econômicos e culturais. Segundo Brügger, o “[...] resultado dessa trajetória histórica é que hoje, em termos de representação social dominante, meio ambiente se tornou sinônimo, ou quase, de natureza” (BRÜGGER, 2004, p. 55).

Contudo, uma análise mais atenta indica a redução da questão ambiental a resoluções técnicas de forma pragmática, como por exemplo, a extinção de espécies, a poluição e como resposta da consciência ecológica a estas questões indica-se a separação dos resíduos e a racionalização de água no âmbito doméstico. De acordo com a autora,

[...] para ultrapassar as perspectivas meramente técnicas é imprescindível que consideremos a expressão “meio ambiente” em sua dimensão sócio-histórica, pois a questão ambiental exige a busca de novos paradigmas filosóficos, os quais incluem questões éticas que perpassam os universos científico, técnico, sócio-econômico e político. (BRÜGGER, 2004, p. 39)

De acordo com esta perspectiva, muitas das atividades de educação ambiental podem ser consideradas fragmentárias, por tangenciarem a complexidade da questão ambiental, a partir de um enfoque pontual e que reproduz a razão instrumental, ora na perspectiva comportamentalista, ora em perspectiva de gestão e economia dos recursos naturais, o que incorre em uma confusão entre meio natural e meio ambiente fragilizando as reflexões propostas, uma vez circunscritas em elementos físico-químicos e biológicos.

Em uma abordagem sociológica da educação ambiental, tendo em vista a sua emergência no contexto da percepção da questão ambiental, própria compreensão de natureza deve ser problematizada. Segundo Layrargues,

[...] essa perspectiva analítica na educação ambiental que enfatiza a função moral de socialização humana ampliada à Natureza, percebe o ser humano como uma continuidade da Natureza que num certo momento histórico teve sua trajetória desviada, sendo que a Cultura representaria a Natureza consciente de si, justificando, portanto, que o sistema educativo pressionado pela crise ambiental, buscasse a reaproximação do humano perante a Natureza, através da correção do rumo civilizatório baseado na extensão do processo de socialização ampliado à Natureza. (LAYRARGUES, 2006, p. 73)

Como já mencionado, a compreensão de que conceito de natureza não é natural é fundamental para se perceber a reprodução da evidenciada dicotomia natureza-cultura. A educação ambiental procura justamente desnaturalizar a relação meio natural – mundo social de forma a demonstrar que “[...] não existem as dicotomias sociedade-natureza, cultura-natureza ou natureza-história a não ser na circunscrição do pensamento cartesiano, predominante em nossas sociedades industriais” (BRUGGER, 2004, p.20).

A partir desta perspectiva, a relação cultura-natureza é central para a compreensão do processo de geografação do meio natural. Na análise da construção do lugar, se pode inferir que “[...] a cultura aparece como o elemento mediador da relação humana com a Natureza, e portanto, são os valores culturais que assumem a centralidade na dinâmica pedagógica da educação ambiental” (LAYRARGUES, 2006, p.74).

No campo do patrimônio tal discussão pode ser contemplada a partir da noção de patrimônio cultural (natural), com a noção de paisagem cultural; já no campo ambiental, a centralidade da noção e da categoria meio ambiente pauta a análise em relação às relações peculiares das interações entre os seres humanos e o meio natural, tal como define o conceito de paisagem natural. Já no campo ambiental, a noção de meio ambiente é compreendido não como um sinônimo de natureza intocada, mas sim uma relação entre a diversidade cultural e biológica, “[...] 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 (CARVALHO, 2006, p. 37).

Tal esforço de ampliação conceitual, vale destacar, está pautado, inclusive, na Lei nº 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA no seu Artigo 4º que versa sobre os seus princípios básicos indica a como definição de meio ambiente em sua totalidade, abarcando a interdependência entre o meio natural, a dimensão socioeconômica e o a cultural de forma integrada, sob o enfoque da sustentabilidade; ainda segundo o documento:

[...] Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental: I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos. (BRASIL, 1999)

Neste sentido, passa a ganhar fôlego a discussão a respeito do conceito de sociobiodiversidade, na busca de superar a dicotomia natureza-cultura. Segundo Diegues, a biodiversidade pertence ao domínio cultural e natural, uma vez ser fruto da cultura, enquanto “[...] acontecimento que permite que as populações tradicionais entendê-la, representá-la mentalmente, manuseá-la, transferir espécies de um lugar para outro e, freqüentemente adensá-la, enriquecendo-a local e regionalmente” (DIEGUES, 2005, p. 309). Segundo Carvalho, a definição de sociobiodiversidade

[...] é uma das tentativas de apreender essas interações complexas entre sociedade e natureza, associando as idéias de biodiversidade (diversidade biológica da vida natural) e sociodiversidade (diversidade social formada pelos diferentes grupos sociais e culturais que habitam o planeta). Tal noção auxilia-nos a traduzir a indissociável interação entre o mundo natural e o social, da qual resultam as condições de vida humana na terra e as marcas dessa presença na natureza. (CARVALHO, 2006, p. 82)

A compreensão entre as relações e inter-relações entre o meio natural e o mundo social deve pautar as atividades educativas que se colocam diante da complexidade da questão ambiental; para tanto, deve-se desnaturalizar a visão naturalizada de meio ambiente, que reduz a os diferentes domínios do meio ambiente à ordem biológica. O processo de construção de mudanças culturais para a difusão de uma ética ecológica, para promover mudanças sociais, como indica Layrargues é uma das características da educação ambiental. Segundo

o autor, “[...] uma das questões centrais do debate no campo da educação ambiental, gira em torno da ampliação da esfera da ética, agora também ecológica, através da promoção de uma mudança cultural” (LAYRARGUES, 2006, p.73).

Em relação à noção de patrimônio, o campo ambiental apresenta um domínio conceitual ainda limitada. Normalmente o “patrimônio” é mencionado estritamente como “algo compartilhado”, ou ainda, “algo a ser preservado”, bastante aquém das discussões deste campo. Além disso, em diversos textos, a menção da noção de patrimônio como objeto de práticas pedagógicas é ainda escasso, o que não quer dizer que não existam ações educativas referentes ao patrimônio cultural em atividades de educação ambiental.

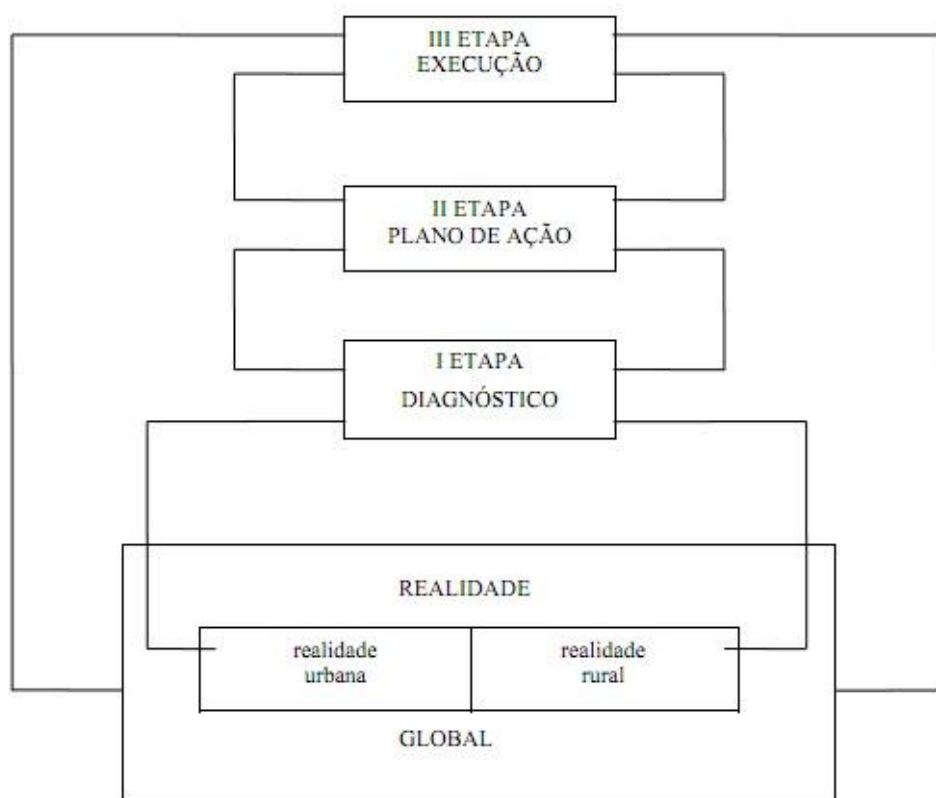
A compreensão de patrimônio no campo ambiental pode indicar interessante relação entre a definição de patrimônio cultural e natural, como indicado pelo Programa Municípios Educadores Sustentáveis, do Ministério do Meio Ambiente, no material intitulado *Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos*. Segundo o material:

[...] nós partilhamos coletivamente os seus-nossos *bens comuns*, os seus-nossos *patrimônios naturais*, como um morro, um rio, uma floresta ou uma árvore. E partilhamos os seus *patrimônios culturais*, como uma igreja antiga, um velho teatro, uma escola pública centenária, ou mesmo uma nova praça de esportes [...] Somos *nós*, nós *em comum*, em *comunidade*, os donos (isto mesmo), os beneficiários, os usuários, os “curtidores” do imenso patrimônio natural e cultural que compõe todo o repertório de *bens naturais*, *bens culturais* e, em conjunto *bens patrimoniais* partilhados por e entre nós. (BRANDÃO, 2005, p. 50-1)

Vale destacar que a relação ambiente-cultura-historicidade aparece de forma difusa nos textos como se pode perceber no excerto acima, tendo em vista que as reflexões acerca da noção de patrimônio cultural no campo ambiental partem de outras categorias; ainda que não estejam expressas as noções de patrimônio cultural, de patrimônio natural e o patrimônio imaterial nos textos de educação ambiental, as suas reflexões propõem-se a refletir a relação cultura-natureza. As atividades de educação ambiental, em relação à categoria patrimônio cultural, grosso modo, são ainda limitadas, contudo, a noção de patrimônio emerge como conceito às práticas pedagógicas propostas, tendo em vista circunscrever o conjunto de manifestações

peculiares dos grupos humanos em determinados ambientes, como pressuposto da sociobiodiversidade.

Tendo como proposta pensar o meio ambiente a partir das experiências no lugar, a educação ambiental focaliza as diferentes manifestações culturais, a partir da leitura das complexas relações e inter-relações que o constituem. Neste sentido, a leitura do ambiente consiste em buscar compreender os sentidos e os significados constituídos no processo de humanização da natureza; a investigação do patrimônio natural, em uma das suas dimensões, os monumentos ambientais, são, para a educação ambiental, uma de suas dimensões, mas não a prioritária, como aparece em certos materiais do campo do patrimônio. O monumento ambiental, muitas vezes, pode ser considerado como exótico em relação ao meio natural e ao lugar ao qual se propõem investigar as práticas educativas.



Quadro 4 – Esquema de Planejamento em EA.
Adaptado de GUIMARÃES (1995, p. 49).

A problematização da noção de meio ambiente na educação ambiental, utilizando as categorias que lhe são comuns, compreende-o como produto sócio-histórico das relações sociais estruturantes dos bens naturais em um determinado lugar, em uma determinada sociedade. Se poderia dizer, inclusive, que inexistem para os fundamentos da educação ambiental práticas pedagógicas que não considere a dimensão histórica da construção do meio ambiente. Como indica Carvalho, deve-se “... diagnosticar as situações presentes, mas não perder a dimensão da historicidade, ou seja, dar valor à história e à memória que se inscreve no ambiente e constitui, simultaneamente, como paisagem natural e cultural” (CARVALHO, 2006, p. 130).

Tal consideração parte do pressuposto de que a “[...] própria definição de patrimônio natural e as políticas de conservação são parte de um ambiente histórico em que esse ecossistema passa a ser considerado um bem de interesse público” (CARVALHO, 2006, p. 82). Desde a perspectiva da historicidade, à sua maneira, o campo ambiental se propõe a refletir acerca da dimensão histórica da indissociável interação entre o meio natural e o mundo social. Em um diálogo com o campo do patrimônio em função da consideração da paisagem natural e cultural como patrimônio cultural, percebe-se uma possível aproximação entre estes dois campos, com a possibilidade de mútua complementaridade.

3. O AMBIENTE DA EXTENSÃO E A EXTENSÃO DO AMBIENTE: A EXPERIMENTAÇÃO COM O PATRIMÔNIO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

O presente capítulo tem por objetivo sistematizar as inferências a partir da observação participante, da coleta de dados e a sua análise, a fim de buscar extrapolar as informações obtidas ao longo do processo de investigação. Com base nas dissertações analisadas no capítulo 1 e na definição de patrimônio e meio ambiente, trabalhadas ao longo do capítulo 2, busca-se articular os dados obtidos a estes referenciais, de forma a apreender as manifestações destas categorias nas diferentes práticas educativas do Programa de Educação Patrimonial - PEP; sob o enfoque da educação ambiental, procurar ainda visualizar o modo que os diferentes domínios da noção de meio ambiente emergem do conjunto de dados, na sua expressão no processo educativo proposto pela(s) metodologia(s) da educação patrimonial.

A partir da análise dos dados, adotou-se como sistemática para a estruturação do capítulo as etapas metodológicas desenvolvidas pelo Programa, de forma a buscar compreender o desenvolvimento das atividades ao longo dos três anos de atuação, bem como a própria complexificação da composição do grupo, tendo em vista a maior aproximação com as escolas envolvidas e a maturação conceitual do grupo emana das práticas desenvolvidas. Assim, o capítulo segue o seguinte roteiro, a partir das quatro etapas principais elencadas pela sua proposta: 1ª) Realização de entrevistas com os professores da educação básica do Município; 2ª) Elaboração de material de apoio, de caráter didático-pedagógico e informativo; 3ª) Visita técnica ao Centro de Documentação Histórica (CDH-FURG); 4ª) Digitalização do acervo Coriolano Benício.

Ainda em relação ao conjunto de dados, as inferências da observação participante e o material produzido pelas oficinas juntos às escolas serão analisados à luz da metodologia da educação patrimonial, como proposto por Magaly Cabral, com base na observação, na análise e na extrapolação do bem cultural; os dados quantitativos, por sua vez, estão sistematizados de forma a permitir ao leitor as suas próprias inferências, uma vez compreenderem um expressivo conjunto de informações a respeito das representações de meio

ambiente, de patrimônio e de educação patrimonial manifestas pelos educadores das escolas e pelos extensionistas do Programa. Já o retorno destes, a partir do Instrumento de Pesquisa 2, o questionário ora proposto, são analisados com base na Análise Textual Discursiva, o que a partir do novo emergente permitiu a estruturação de duas unidades principais; estas considerações, por se referirem a todo o processo de experimentação com a noção de patrimônio cultural proposta pelo Programa analisado e se reportarem à todas as etapas supracitadas, serão sistematizadas em uma unidade à parte, a 3.3.

A expressão da noção de meio ambiente e da noção de patrimônio ao longo das atividades propostas nos processos educativos criados enquanto diferentes construções da educação patrimonial caracterizam, portanto, o escopo deste capítulo. Isto, pelo fato de buscar subsídios na(s) metodologia(s) da educação patrimonial para o trabalho sistemático com as reflexões de caráter histórico em relação ao meio ambiente e às diferentes manifestações culturais, tangíveis e intangíveis, para a proposta da educação ambiental.

3.1 O ambiente do Programa de Educação Patrimonial – PEP

A conjuntura política, econômica e social do Município do Rio Grande, com a instalação de um conjunto de atividades de alta complexidade tendo como base o Pólo Naval, é marcada por profundas transformações em todas as ordens as estruturantes do lugar, face à expansão portuária como um todo. Neste sentido, as ações do PEP passam a ter ainda maior relevância socioambiental, uma vez observar as transformações pelas quais a cidade vivencia no presente momento; neste contexto, a valorização e a preservação do patrimônio cultural do município constituem-se como uma necessidade urgente. Para além de uma postura estritamente preservacionista, vale estar atento às especificidades da cultura local, dos laços societários constituídos,

visando fortalecê-los, a fim de se construir com os educadores e educandos envolvidos no Programa uma possibilidade de análise crítica deste processo.

Por tratar-se de um Programa, como mencionado, deve-se levar em conta a realização de diferentes projetos, tanto de Pesquisa, quanto de Extensão. Em atividade desde o primeiro semestre de 2009, o PEP aglutina três projetos de projeto de pesquisa, sendo eles o “Patrimônio cultural e ambiental do município do Rio Grande: fonte para a inserção da educação patrimonial no local”, “A interpretação da história rio-grandina pelo viés do seu patrimônio histórico-cultural” e “Digitalização do acervo Coriolano Benício (CDH-FURG)” e dois de extensão, dentre eles “Oficinas de memória como suporte para o trabalho com a Educação Patrimonial” e “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”; este último, foi selecionado como objeto da análise aqui proposta.

Como se pode perceber, todos eles se articulam com diferentes gradações e dimensões à temática do patrimônio, contemplando-a de diferentes perspectivas. Considerando o objetivo analisar as atividades desenvolvidas no campo da educação patrimonial, o último projeto citado é o que conta com maior aderência à proposta da educação e, por isto, é que se analisa mais detidamente no próximo item deste capítulo.

3.1.1 O Projeto “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”

Em execução desde o ano de 2009, o Projeto de Pesquisa e Extensão “Educação Patrimonial no Centro de Documentação Histórica da FURG: práticas pedagógicas e valorização dos bens culturais e ambientais junto a estudantes da educação básica riograndina”, por sua definição, conta com uma perspectiva metodológica orientada pela educação patrimonial, visando a experimentação ativa dos estudantes envolvidos com os bens naturais e

culturais, tomados como estruturantes das práticas pedagógicas, visando (re) significar o ambiente escolar e constituir-lo como um espaço de interação entre os conhecimentos adquiridos 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.

Desta maneira, levando-se em consideração que grande parte das atividades do Programa vem sendo desenvolvidas junto à rede escolar do município e junto ao CDH, o Projeto consiste em um grande laboratório à construção de pedagogias, visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se orientem à ludicidade e aos diferentes mediadores culturais. Ademais, há que se mencionar que os participantes contam com o apoio necessário no preparo das atividades, na seleção dos conteúdos e no estabelecimento dos seus objetivos, atentando a aspectos determinantes ao exercício de atividades pedagógicas, sua articulação à cultura local, dinamizando os conteúdos, as próprias práticas, objetivando que estas atividades se constituam de modo a difundir a noção de patrimônio como temática a ser inserida no currículo escolar das Escolas envolvidas com o Projeto.

Com base em aspectos histórico-culturais do Município e na interface com a proposta da educação ambiental, constituiu-se a estrutura do Programa submetida como projeto de extensão via Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEA/FURG, com o objetivo de consolidar a interface entre as duas linguagens. Na edição de 2009, o projeto contou com três bolsistas; na edição de 2010 apenas um e, ao longo de 2011, duas bolsistas e um colaborador, mestrandos do referido Programa. A atuação destes traz consigo a construção teórica da educação ambiental o que contribui para alargar a compreensão desta temática, para além das atividades estritamente atreladas à racionalização da utilização dos recursos naturais e do manejo dos resíduos domésticos, uma vez abordarem o ambiente de forma complexa.

A primeira fase do Projeto ocorreu no período de março de 2009 a fevereiro de 2010 e foi desenvolvida junto às Escolas Municipais Viriato Corrêa;

Escola Frederico Ernesto Buccholz; Escola Cipriano Porto Alegre; Escola Rui Poester Peixoto; Escola Jayme Monteiro; Escola João de Oliveira; Escola Pedro Peixoto Primo; Escola Wanda Rocha Martins; Escola Bento Gonçalves; Escola Apolinário Porto Alegre e Escola Coriolano Benício. Nesta primeira etapa foram realizadas atividades que visavam à divulgação do acervo do Centro de Documentação Histórica (CDH-FURG) às escolas educação básica e, a partir desta, o desenvolvimento de um trabalho de educação patrimonial centrado nos bens culturais e ambientais por parte dos educandos. Além disso, procurou possibilitar um espaço para a realização de práticas acadêmicas nos cursos de Arquivologia e História da Universidade; segundo o projeto, em outras palavras, foram propostas ações que fomentassem o *pertencimento* e a consciência necessária à preservação do patrimônio.

Durante a realização desta primeira fase do Projeto constatou-se a necessidade de continuidade na realização do mesmo, haja vista o próprio resultado do diagnóstico feito¹⁴ – traduzido, principalmente, pela falta de preparo dos professores para o trabalho com a do patrimônio – e a ausência de atividades que se relacionem a esta temática, tanto em sua perspectiva cultural e natural, notadamente, nas Escolas da periferia e/ou do meio rural. Diante do exposto, deu-se a continuidade na realização do Projeto, todavia, desta vez, abrangendo as Escolas Maria Angélica; Escola Professora Alba Olinto; Escola Alcides Maia; Escola Ramiz Galvão; Escola Manuel Mano; Escola Cristóvão Pereira de Abreu e Escola Anselmo Dias Lopes.

No ano de 2010 a partir de uma triagem realizada em relação aos diferentes projetos realizados e na consideração da relação criada com a inserção nestas escolas, optou-se por trabalhar com a Escola Ramiz Galvão, a Escola Renascer e a Escola João de Oliveira. Além disso, houve um redimensionado da proposta visando a maior aproximação com a comunidade escolar e, por isto, a indicação destas três escolas. Ainda em relação ao critério

¹⁴ Os resultados parciais deste diagnóstico foram divulgados em eventos como o “II Encontro de Cidades Novas e XXIII Semana de Educação”, em Londrina, e na VIII Mostra da Produção Universitária da FURG e, ainda, foram publicados no livro “*A construção de políticas patrimoniais: ações preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do País*” (ISBN: 978-85-61986-10-0).

de seleção das escolas, deve-se considerar como fundamental, uma escola localizar-se em um bairro da periferia da cidade e, por isto, apresenta características culturais urbanas; uma escola na Ilha dos Marinheiros com manifestações majoritariamente de escola “rural”; e, por fim, uma escola no bairro Mangureira, próxima à região do porto e, por ser na margem do canal de acesso à Laguna dos Patos, apresenta traços da cultura pesqueira. Tal recorte permitiu profícuos paralelos entre as diferentes manifestações culturais de cada escola, o que, por sua vez, exigiu ainda, diferentes formas de abordagem da temática do patrimônio e do meio ambiente em cada uma delas.

Já ao longo do ano de 2011, a partir da(s) experiência(s) dos anos anteriores, as ações do Programa focalizaram-se na Escola Apolinário Porto Alegre, ingressa neste ano, e na Escola Ramiz Galvão e na Escola Renascer, já participantes da edição anterior. A manutenção destas duas últimas faz parte da compreensão de que a relação com a comunidade do entorno das escolas e a inserção das atividades desenvolvidas pelo projeto de forma mais orgânica ao currículo escolar é um processo de longo prazo; ao mesmo tempo, estas perspectivas demanda maior maturação teórica e prática do grupo, para uma intervenção positiva junto à comunidade escolar. O paralelo entre as três distintas realidades escolares, ainda que com um ponto em comum – as reminiscências da cultura da pesca artesanal – possibilitam ao grupo importante experimentação para a compreensão das diferentes manifestações culturais dos diferentes lugares, ainda que em um mesmo Município. A abordagem particular em cada uma das escolas possibilita a compreensão destas distintas realidades e a necessidade de adequação pedagógica para cada uma delas, tendo em vista não homogeneizar a compreensão de meio ambiente e de patrimônio a partir de uma perspectiva acadêmica fechada e exótica às comunidades.

3.1.2 A(s) Metodologia(s) e as ações de Educação Patrimonial desenvolvidas pelo Programa de Educação Patrimonial – PEP/FURG

Em sua terceira edição, a partir da observação das atividades desenvolvidas, percebe-se que o amadurecimento conceitual da proposta

educativa sobre o patrimônio cultural local indica a construção de uma metodologia própria de educação patrimonial, tendo em vista as diferentes estratégias educativas e comunicativas adotadas pelo Programa. Contudo, a(s) metodologia(s) por ele desenvolvidas ainda está(ão) fortemente ligada(s) à proposta do *Guia Básico*, tanto teórica como empiricamente.

A análise da proposta de projeto submetida à captação de recursos junto à Universidade, por indicar a experimentação ativa e a estruturação em quatro etapas, pode-se considerar que a metodologia da educação patrimonial utilizada pelo Programa baseia-se na proposta pelo *Guia Básico de Educação Patrimonial*, em que pese tratar-se de um conjunto de atividades propostas a um espaço não-formal, diferentemente da gênese da proposta do *Guia Básico* que surge a partir da experiência da educação museal, como mencionado; analisado de outra perspectiva, como indica Silva (2007) a partir do exemplo da Quarta Colônia, a adaptabilidade desta proposta metodológica pode se desdobrar em fecundas experiências. Além disso, com base nas observações, pode-se indicar que, a parte teórica de formação do grupo, trabalha com diferentes autores do campo, dentre eles, André Soares, Evelina Grunberg, José Itaquí, Leandro Magalhães, Maria Beatriz Pinheiro Machado, Mário Chagas, Sandra Pelegrini, mas, a prática educativa sobre o patrimônio cultural refere-se e baseia-se, majoritariamente na proposta metodológica proposta por Adriane Monteiro, Evelina Grunberg e Maria de Lourdes Parreiras Horta, sistematizada no referido *Guia Básico*.

Em termos de educação ambiental, em inúmeros momentos, foi enunciada a confusão entre o meio natural e o meio ambiente, bem como da própria fundamentação teórica da educação ambiental. Tal fato pode ser associado à representação socialmente difundida sobre uma determinada caracterização deste campo do conhecimento, já mencionada, e que reitera o sutil distanciamento entre os campos do patrimônio e do meio ambiente. O trabalho teórico de formação nesta área carece de atenção, a fim de superar tais delimitações, face à própria proposta do Programa de integrá-las.

Já em relação à experimentação com o patrimônio na construção de práticas educativas e de suportes didáticos para as mesmas, pode-se

considerar que a proposta do PEP tem dinamizado esta prática de forma bastante interessante. Os variados materiais didáticos pedagógicos e a sua adaptação a cada uma das realidades escolares encontradas dão sustentação a tal argumentação. O desafio de construir materiais para cada uma das atividades coloca-se como mais um elemento à formação dos extensionistas, tendo em vista o exercício reflexivo de estruturação das atividades didático-pedagógicas, sua adequação ao tempo-espço e ao público escolar, em um visível planejamento pedagógico de cada atividade.

Estas diferentes perspectivas teórico-metodológicas estruturantes da proposta metodológica aqui analisada, podem ser estruturadas em quatro grandes etapas que, por sua vez, desdobram-se em diversas atividades, a cada uma delas relacionadas, determinantes à caracterização das atividades desenvolvidas pelo PEP. A descrição de cada uma delas conta com a sistematização das informações da observação participante e tem como objetivo relacionar as atividades desenvolvidas, a título de apresentação e análise sob a ótica do patrimônio e do meio ambiente, de forma a aglutinar as possíveis contribuições para a educação ambiental. São elas:

1) Aplicação do roteiro para o desenvolvimento da pesquisa com os professores da educação básica municipal do Rio Grande

Desenvolvida ao longo do ano de 2009, tal etapa do Projeto teve por objetivo identificar a difusão da temática do patrimônio cultural nas escolas do Município, para, a partir de sua identificação, elencar as prioridades e estratégias de ação pelo grupo junto às escolas. Com a tabulação e análise das informações levantadas constatou-se a limitada difusão da temática do patrimônio em nível local e 95% dos professores entrevistados solicitaram a continuidade na realização de atividades nesta área, pois, como mencionaram, por meio destas atividades, poderão ter condições de por em prática um trabalho direcionado ao conhecimento e à valorização do patrimônio do Município do Rio Grande.

De acordo com o projeto submetido, pode-se identificar os instrumentos de pesquisa utilizados para alcançar tais objetivos, dentre eles, um roteiro de

entrevistas semi-estruturado com as seguintes questões: “Como você conceitua “patrimônio”?”; “Qual é a relação que você estabelece entre educação e cultura?”; “Você se sente preparado(a) desenvolver a temática do patrimônio histórico-cultural e ambiental em sala de aula? Justifique a sua resposta.”; “Você conhece algum patrimônio histórico-cultural e/ou ambiental no Município do Rio Grande?”; e, “Na sua escola há algum projeto ou atividade que trate do patrimônio (seja ambiental ou histórico-cultural)? Qual(is)?”; dentre outras.

Pode-se perceber a dimensão ambiental associada à temática do patrimônio, o que demonstra o domínio conceitual abordado na proposta executiva do projeto. A relação entre patrimônio cultural e patrimônio natural, como mencionado no capítulo anterior permite o adensamento teórico e conceitual, quando da sua abordagem pela perspectiva da paisagem cultural e do patrimônio imaterial. Ainda que não efetivamente consolidada no conjunto das práticas desenvolvidas, as ações desenvolvidas demonstram satisfatória aproximação com as discussões teóricas sobre a noção de patrimônio.

Os desdobramentos desta etapa desenvolvida pelo projeto é que é determinante à consecução das etapas subseqüentes, serão apresentados e analisados de forma mais detida em unidade abaixo estruturada – a 3.2, a fim de perceber as emergências das representações anunciadas pelos educadores da rede municipal e que imprimem marcas à atuação e experimentação do projeto.

* Atividades desenvolvidas:

- a. Entrevista com os 77 educadores [abordadas à unidade 3.2];
- b. Elaboração das estratégias de ação;
- c. Seminários de Formação do Grupo;
- d. Construção de Materiais Didáticos;
- e. Realização de Oficinas com os educadores;

2) Realização de visitas às Escolas integrantes do Projeto e desenvolvimento de ações na área da educação patrimonial

Após o trabalho com os dados da etapa anterior, foram estruturadas as atividades para atuação junto às escolas, tendo em vista provocar a experimentação com o patrimônio cultural local. Tendo em vista proporcionar atividades dinâmicas e lúdicas, buscou-se alcançar tal objetivo por meio da realização de atividades como passatempo (diversos tipos de brincadeiras e jogos); palavras-cruzadas (“cruzadinha”); labirinto; caça-palavras; sete diferenças; jogo da memória; recorte de personagens; pintura de desenhos, entre outros, todos envolvendo o patrimônio cultural local.

Já na edição de 2010 e 2011, com a definição das escolas participantes do Projeto, tal etapa foi re-configurada de forma a trazer impressões sobre cada uma das escolas para a delimitação das propostas a serem desenvolvidas. Aos moldes de uma saída de campo ou trilha interpretativa da educação ambiental, previa como escopo a compreensão das diferentes manifestações culturais de cada escola, o que redundaria em diferentes estratégias de ação para cada uma delas.

Uma das atividades centrais é a “aulinha sobre patrimônio”, onde com a pergunta *“O que você entende por patrimônio?”*, se operacionaliza as quatro etapas propostas para a educação patrimonial – a observação, o registro, a exploração e a apropriação – de forma a apreender diferentes representações de patrimônio emergentes em cada prática. A partir de uma introdução conceitual acerca da temática do patrimônio, busca-se instigar os escolares a citar o que compreendem como patrimônio, a partir de suas experiências e compreensões do tema abordado.

Em relação ao desenvolvimento de materiais didáticos, talvez seja esta ação uma das atividades mais complexas. Além de um desafio, pode-se considerá-la como atividade central para os extensionistas, pensando na sua formação enquanto educadores. A relação de algumas das manifestações culturais de cada uma das escolas com o objetivo de torná-las um determinado recurso didático coloca aos participantes do Projeto o descentramento de seus referenciais culturais para uma interação com as manifestações culturais do

local, o que estabelece um aprendizado em dupla perspectiva: tanto no campo do patrimônio, na interação teoria-prática, quando no campo da educação, no exercício pedagógico de construção destes materiais.

Como se pode constatar, a produção de material pedagógico é fundamental para a execução de atividades voltadas à temática do patrimônio cultural, oportunizando o acesso a materiais que versem sobre o lugar, facilitando o acesso dos educadores a artefatos culturais direcionados ao patrimônio das comunidades escolares, bem como o desenvolvimento e continuidade de atividades orientadas pela educação patrimonial em período subsequente à realização do Projeto. Dentre elas.

* Atividades desenvolvidas:

a. Aulinha - *“O que você entende por patrimônio?”*;

b. Exercício – *“Quem sou eu?”*;

c. Utilização do material de apoio;

d. Construção do Jogo de Cartas;

e. Oficinas com os educadores;

f. Saída de Campo: Ilha dos Marinheiros, Ecomuseu da Picada e Praia do Cassino.

3) Acompanhamento e atendimento aos alunos das Escolas participantes do Projeto durante a realização das visitas técnicas ao CDH-FURG.

Além, das atividades desenvolvidas nas escolas, uma das etapas propostas é a atividade no CDH, onde em um exercício de investigação por parte dos escolares em fontes primárias diversas, dentre elas, registros de nascimento, de casamento e de óbito, jornais e fotografias busca-se a valorização e dar visibilidade aos arquivos contidos no centro de documentação. Com máscaras, luvas e lupas, desenvolvem investigações com

estes diferentes suportes informacionais, sendo esta atividade complementar à anterior realizada ainda nas escolas, onde se coloca a pergunta: “*O que você entende por patrimônio?*”.

Da mesma forma que na “aulinha sobre patrimônio” se operacionaliza as quatro etapas, com diferentes formas de registro; realizou-se a redação de cartas, confecção de desenhos, jogos e a construção de um pequeno vídeo. Além desta atividade é realizada uma trilha interpretativa por alguns pontos da Universidade, de forma propiciar a interação com o patrimônio natural.

* Atividades desenvolvidas:

- a. Investigação com as fontes primárias;
- b. Registro e Apropriação, com diferentes suportes didáticos;
- c. Desenvolvimento do Jogo de Cartas [relacionadas em anexo];
- d. Trilha interpretativa na Universidade.

Em relação à elaboração de material didático-pedagógico, tal ação tem como objetivo central a oferta de subsídios às Escolas envolvidas no Projeto, leva em conta a escassez de materiais didáticos relacionados ao local, situação semelhante indicada nas pesquisas. Ademais, visa perscrutar possibilidades na operacionalização e no desenvolvimento da noção de patrimônio e, ao mesmo tempo, possibilitar aos educadores o acesso às discussões teóricas destas temáticas. Assim, a estruturação de um Projeto vem permitindo aos seus participantes uma análise consistente da cultura local, tendo por base a interpretação do patrimônio, o exercício do trabalho com as comunidades e a operacionalização dos conceitos e categorias e das competências e habilidades, desenvolvidas na sala de aula, em sua articulação com os saberes das comunidades, tem permitido aos extensionistas um consistente exercício de reflexão e estruturação dos seus saberes-fazer.

4) Criação de um site para o CDH-FURG contendo informações sobre o seu arquivo e disponibilização de parte do acervo Coriolano Benício

Com a finalização da digitalização do referido acervo, constituído de recortes, anotações e prospectos sobre as atividades culturais – cinemas, teatros, clubes e circos – que existiram na cidade do Rio Grande ou a visitaram, no período entre 1923 e 1982, será disponibilizado o material *online* para que os professores da educação básica tenham ferramentas para dar continuidade à inserção da temática do patrimônio cultural local nas suas aulas por intermédio da utilização do acervo do CDH-FURG.

* Etapa ainda em desenvolvimento.

Desse modo, se pode considerar que a linguagem da educação patrimonial, por meio das suas singulares formas de mediação, possibilita a utilização dos bens culturais como elementos centrais das práticas educativas, tornando-se um instrumento de promoção da cidadania, a partir da valorização do patrimônio cultural; por outro lado, o desenvolvimento deste conjunto de ações pelo Projeto representa uma circunstância adequada para a associação entre teoria e prática, de modo que os conhecimentos trabalhados na Universidade poderão ser desenvolvidos com a comunidade escolar da educação básica municipal local de um modo atraente e lúdico. Além disso, os graduandos dos referidos cursos terão a oportunidade de preparar atividades pedagógicas e de apresentá-lo à realidade escolar da educação básica do município do Rio Grande.

3.2 As representações de Patrimônio no universo escolar do Município

Em pesquisa¹⁵ realizada na primeira edição do Projeto por meio de entrevistas com educadores, contando com a utilização de questionários semi-estruturados, chegou-se a alguns indicadores em relação à metodologia da educação patrimonial e à representação de patrimônio de modo geral, sendo estes muito pertinentes aos passos iniciais das próximas edições do Programa. Abaixo, algumas das tabulações desenvolvidas ao longo do ano de 2009; elas permitem, por sua vez, visualizar este panorama sobre a temática do patrimônio, bem como investigar as possibilidades a partir das considerações dos educadores entrevistados.

Em relação à experiência do Museu Municipal de Caxias do Sul, Sales destaca as conclusões a partir da análise do roteiro de entrevistas quanto à pergunta: “O que você entende por Educação Patrimonial?”, onde, segundo a autora, as monitoras curiosamente consideram o:

[...] entendimento do conceito de Educação Patrimonial, todas as monitoras o associaram à questão da preservação do patrimônio, ao despertar da consciência da comunidade para o entendimento e valorização de suas origens e da sua cultura. Somente uma monitora mencionou o fato da utilização do acervo como recurso a ser explorado, mas esta se referia especificamente ao Programa de Educação Patrimonial do Museu e não ao conceito de educação patrimonial de forma ampla, de modo que o uso do patrimônio cultural como recurso educacional não apareceu relacionado ao conceito de educação patrimonial em nenhum dos depoimentos (SALES, 2006, p. 89)

A limitada menção ao patrimônio cultural como elemento central das práticas pedagógicas encontra ressonância na investigação proposta junto ao Programa de Educação Patrimonial, tendo em vista revelar determinada compreensão da relação entre a noção de patrimônio e a educação. A pesquisa contou com a realização de entrevistas a 77 educadores da rede municipal de educação, nas referidas escolas, sendo 3 de cada Pólo Educacional e buscava investigar a percepção dos educadores em relação à temática do patrimônio (cultural e natural), à(s) metodologia(s) da educação patrimonial e, ainda, a articulação entre estas temáticas para a construção de práticas pedagógicas.

¹⁵ Dados publicados em: SCHIAVON, Carmem G. Burgert; MATOS, Julia da Silveira; SILVA, Rita de Cássia Portela da; **A pesquisa-ação como instrumento para o desenvolvimento da educação patrimonial na cidade do Rio Grande**. Revista Eletrônica de Educação. Ano 03, nº. 05, julho a dez. de 2009.

Em linhas gerais, pode-se considerar que a educação patrimonial é ainda pouco difundida nas escolas do Município.

Em relação às possíveis articulações entre a educação e o patrimônio, as respostas, em sua maioria apontam às práticas preservacionistas ou como ação cultural, poucas delas como subsídio pedagógico. Além disso, em relação ao patrimônio local, fica clara a associação ao patrimônio edificado, como os prédios históricos centrais, museus, igrejas, os Molhes da Barra, o Teatro Municipal, entre outros. Por outro lado, percebe-se a emergência da perspectiva do patrimônio natural, como a Estação Ecológica do Taim e o Arroio Vieira. Contudo, percebe-se, ainda, certo distanciamento entre a noção de patrimônio e a construção de práticas pedagógicas.

Eis alguns indicadores:

Tabela 1 – Resposta objetiva quanto ao grau de conhecimento sobre o patrimônio cultural rio-grandino pelos educadores das escolas da educação básica municipal local

ELEMENTOS	ABSOLUTOS	%
Insuficientemente informada e gostaria de se informar	73	95
Suficientemente informada	4	5
Total	77	100

Fonte: pesquisa de campo, 2009.

Tabela 2 – Resposta objetiva quanto ao grau interesse em trabalhar com a temática do patrimônio cultural pelos educadores

ELEMENTOS	ABSOLUTOS	%
Pode ajudar para o conhecimento dos alunos acerca da história dos patrimônios	75	97
Pode despertar o interesse do aluno para a preservação dos bens patrimoniais	02	03
Os conteúdos podem ajudar na compreensão da temática	77	100

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

As tabelas acima versam sobre a interação dos educadores da rede municipal de educação do Município com a metodologia da educação patrimonial. Como se pode constatar, a difusão desta metodologia é, ainda, limitada entre os educadores; em contrapartida, também fica claro a franca abertura desses profissionais à difusão de tais práticas. Desse modo, destaca-se que esses indicadores são fundamentais para a estruturação das atividades do Programa, orientando as atividades de formação complementar aos educadores e bolsistas que integram as ações do Projeto.

Em um paralelo com os dados indicados por Gazzóla (2007), percebe-se que tal contexto não é exclusividade local. Segundo a autora, vale destacar, apesar de um alto índice de abstenção (28%), apenas 36% responderam à questão em relação aos conhecimentos sobre a temática. Segundo a autora, isto pode sugerir certa falta de familiaridade com o assunto, o que seria, em parte, fruto das lacunas da formação acadêmica. Além disto, tal diagnóstico se faz presente na minuta da Política Nacional de Educação Patrimonial, onde em inúmeras ações de diversas diretrizes, os proponentes elencam como estratégia de ação prioritária a difusão das discussões acerca do patrimônio cultural.

Já na tabela a seguir, emerge a relação estabelecida entre a noção de patrimônio e a educação.

Tabela 3 – Relação estabelecida entre educação e Patrimônio.

ELEMENTOS	ABSOLUTOS	%
Pode ajudar para o conhecimento dos alunos acerca da história dos patrimônios	11	14,3
Pode despertar o interesse do aluno para a preservação dos bens patrimoniais	8	10,3
Os conteúdos podem ajudar na compreensão da temática	4	5,2
Educação como cultura	5	6,5
A educação auxiliando a preservar o lugar onde se vive, a localidade	1	1,3
A educação pode fornecer conhecimento dos acontecimentos que formam o patrimônio	3	3,9
A educação como forma de ajuda a cuidar daquilo que é de todos	6	7,8
A educação como patrimônio transmitido	4	5,2

Educação como mediadora, incentivadora do sentido de preservação do patrimônio	20	26
A educação é formadora de valores culturais	4	5,2
Educação como aprendizado dos bens que temos e daqueles que ainda podemos tomar posse	2	2,6
Não respondeu	3	3,9

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Na tabela acima, procurou-se sistematizar, como mencionado, as informações sobre as indagações aos educadores em relação ao patrimônio cultural e a educação. Ainda que em uma análise preliminar, percebe-se uma postura que poder-se-ia dizer “preservacionista”, em um enfoque restritivo da educação patrimonial como estratégia para a preservação de determinados bens. Não se trata de desconsiderar a importância da preservação, contudo, deve-se destacar esta como sendo apenas uma das dimensões trabalhadas pela educação patrimonial. Além disso, vale ressaltar às emergentes indicações da noção de patrimônio como subsídio pedagógico (aprox. 39%), o que indica algumas possibilidades de apropriação desta metodologia; respostas como “Educação como mediadora, incentivadora do sentido de preservação do patrimônio” (15,6%) são bastante representativas para as discussões aqui desenvolvidas, pois indicam que os mesmos percebem a educação como uma dimensão de ‘práticas para a preservação’, tangenciando as possibilidades de tomar como tema gerador o patrimônio local.

Em comparação com as informações de Gazzóla (2007) encontra-se considerável similaridade entre os dados. A autora indica que 38% das respostas concordam que a educação patrimonial consiste em um processo que provoca situações de aprendizado sobre o patrimônio e os “[...] seus produtos e manifestações visando o reconhecimento e valorização. Embora esta alternativa não contemple toda a dinâmica da educação patrimonial, ela faz uma referência abrangente do objetivo” (GAZZÓLA, 2007, p. 89).

A seguir, tem-se uma breve sistematização a respeito do Patrimônio no Município; o que é representativo para os educadores entrevistados:

Tabela 4 – Elementos identificados na pesquisa como patrimônio cultural do município de Rio Grande

ELEMENTOS	ABSOLUTOS	%
Igrejas	17	22,1
Prédios antigos e museus	6	7,8
Museus	8	10,4
Molhes da Barra	7	9,1
O centro de Cultura e o Teatro	1	1,3
A cultura local	1	1,3
A pesca	1	1,3
Praças	5	6,5
Biblioteca Riograndense e Teatro	6	7,8
A educação como patrimônio transmitido	2	2,6
Praça Tamandaré	3	3,9
Praça da Alfândega e a Biblioteca Riograndense	2	2,6
Estação Ecológica do Taim	3	3,9
Arroio Vieira	1	1,3
Sobrado dos Azulejos	13	16,8
Não respondeu	8	10,4

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Na tabela acima, ressalta a predominância do patrimônio edificado, *pedra e cal* como patrimônio cultural, com 87,1%. Por outro lado, a menção à cultura, à pesca, à própria educação e a ESEC Taim e o Arroio Vieira são bastante pertinentes à análise. Ainda que, com apenas 11,7% das indicações, demonstram a emergente percepção de patrimônio cultural a partir de uma perspectiva mais abrangente, articulando o patrimônio natural e cultural.

Em uma relação com a investigação de Gazzóla (2007) encontra-se um contraste interessante. A autora obtém um diagnóstico das representações da noção de patrimônio naquele Município, no qual emergem diferentes domínios da mesma. Contudo, ao indicar patrimônios consagrados, ao que tudo indica por ela definidos, restringe a possibilidade de emergência de diferentes tipologias. Assim, ao indicar quais são os patrimônios culturais, na verdade, tende a auferir se os educadores o conhecem ou não.

Neste sentido, a partir da Tabela 4, pode-se perceber a indicação do patrimônio intangível (3,9%), do patrimônio natural (5,2%) e de alguns sítios do Município que podem ser considerados como paisagens culturais, como os Molhes da Barra e o Arroio Vieira; além disso, a já citada Estação Ecológica do

Taim pode ser considerada o monumento ambiental local, segundo as suas feições exuberantes e intensas em biodiversidade, bem como por delimitar uma área de grandes proporções. Os dados, ainda que amostrais, são importantes para um diagnóstico prévio da percepção de patrimônio e das possibilidades de trabalho no currículo escolar.

3.3 O que dizem os extensionistas que praticam a experimentação com o patrimônio?

Se a unidade anterior buscou compreender as representações da noção de patrimônio entre os educadores das escolas locais, talvez seja o momento de visualizar como esta noção emerge das considerações dos integrantes do Projeto, de forma a entender de que maneira as atividades com o patrimônio tem lhes permitido contemplar a compreensão da dinâmica sócio-cultural e ambiental local, o que pode ser considerado fundamental para a sua formação como educadores-pesquisadores. A partir das proposições de Sales (2006), Gazzóla (2007), Silva (2007) e as pesquisa realizadas pelo Programa de Educação Patrimonial desde 2009, pode-se afirmar que a noção de patrimônio e seus diferentes domínios, bem como a relação entre o patrimônio cultural e a educação são, com efeito, emergentes.

Além disso, as considerações dos pesquisadores nestas quatro investigações em relação à noção de patrimônio permitem considerar que tal campo do conhecimento é uma demanda contemporânea à formação dos pesquisadores e educadores, para que possam compreender de forma complexa as dinâmicas culturais e ambientais locais, tendo em vista a possibilidade de uma interação positiva e propositiva para a construção de práticas e políticas de preservação e proteção dos bens naturais e culturais de determinados lugares.

As representações da noção de patrimônio e de educação patrimonial, portanto, são fundamentais como exercícios de interpretação das paisagens, uma vez que as mesmas comandam os atos e delimitam a atuação dos

sujeitos no tempo-espço. Com base nas colocações dos participantes do Projeto em relação à noção de patrimônio e a sua relação com a educação, da mesma forma com o meio ambiente e todas elas relacionadas com a educação ambiental, a análise da amostra com os dados da investigação junto ao grupo de extensionistas do Programa, buscou investigar como estes representam estas diferentes perspectivas, a partir da compreensão que as mesmas orientam as suas práticas, experimentações e vivências com o patrimônio no âmbito da Universidade e da sociedade como um todo.

Em relação à amostra dos dados consta dos participantes do Programa, deve-se considerar daqueles com no mínimo, atuação ao longo do ano de 2011; muitos deles, participaram das atividades no ano de 2011 e, dois, deles, também do ano de 2009. Deve-se considerar ainda que a participação em mais de uma edição é determinante para a compreensão de patrimônio cultural e educação patrimonial por permitir maior imersão nesta temática. Ao mesmo tempo, as diferentes áreas de atuação delimitam as definições destas noções nas especificidades dos campos disciplinares de cada formação; percebeu-se quatro áreas de atuação distintas: História Bacharelado, História Licenciatura e Arquivologia em nível de graduação; e, na Pós-Graduação em Educação Ambiental, as áreas de formação são Ciências Biológicas, Letras e História. Já o conjunto de dados quantitativos está sistematizado em quatro tabelas, sendo indicadores que apontam a uma “avaliação” da proposta de educação patrimonial desenvolvida pelo Programa e, além disso, quando cruzados com as sugestões e observações colocadas pelos extensionistas, permitem indicar interessantes aportes para a qualificação de sua proposta.

Como mencionado no Capítulo 1, o conjunto de dados qualitativos são dados compostos pelas narrativas elaboradas pelos acadêmicos participantes das atividades do Programa de Educação Patrimonial, sendo criteriosamente analisados com base na Análise Textual Discursiva. Com isto, indica-se como ponto convergente entre os mesmos as menções em relação à(s) metodologia(s) da educação patrimonial, a questão ambiental; sendo assim, são as duas categorias elencadas como principais para a análise empreendida.

A primeira delas indica a compreensão dos extensionistas em relação à educação patrimonial e ao seu domínio conceitual. Em sua primeira sub-unidade, em relação à(s) sua(s) definição(ões), aos participantes do Programa, “[...] a Educação Patrimonial não se resume só ao que é Patrimônio edificado” (EXTENSIONISTA D); e, ao longo do processo, “[...] aprendi o que é a Educação Patrimonial, a sua importância para a sociedade e a sua forte relação com a Educação Ambiental. Acredito que a educação patrimonial é uma forte ferramenta de aprendizagens nas escolas” (EXTENSIONISTA C); pois ela “[...] possui uma metodologia própria e através dela possibilita que as crianças cresçam tendo o entendimento de que os patrimônios, cultural e ambiental, fazem parte da história e são fundamentais para suas vidas” (EXTENSIONISTA H).

Tais considerações permitem inferir a educação patrimonial como um processo educativo aberto, a partir do qual, desde que delimitado como objetivo, se possa construir novas representações sobre a própria noção de patrimônio. Como indicado pelos diferentes pesquisadores e pela pesquisa de campo, a representação social em relação ao patrimônio refere-se majoritariamente ao patrimônio *pedra e cal*, algo não muito distante da representação da educação patrimonial como processo de compreensão e construção de um comportamento ecologicamente correto, para que se garanta um ambiente equilibrado.

Ao contrário, sob o enfoque metodológico, a análise sobre a relação estabelecida com a comunidade ou com os estudantes participantes das atividades permite uma aproximação com a análise de Sales (2006) em relação à posição das monitoras do museu em relação à definição de educação patrimonial. Quando a pesquisadora identifica a compreensão de educação patrimonial restrita à preservação em detrimento de uma definição conceitual ampla, permite ponderar as assertivas dos extensionistas em relação à(s) própria(s) metodologia(s) da educação patrimonial, à questão da auto-estima das comunidades e sua percepção como participe do processo histórico também é ressaltada.

Em relação à questão metodológica, em contraste às constatações de Sales (2006) e em consonância com a indicação que a proposta pedagógica indicada pelo *Guia Básico* tem representação muito forte nas ações do Programa, uma consideração a este respeito emerge como matiz para se pensar sobre o tema. Segundo o extensionista, “[...] se existem os quatro passos da educação patrimonial, as atividades propostas pelo PEP deveriam cumprir, rigorosamente, as quatro etapas” (EXTENSIONISTA C). Esta proposição, quando articulada com a minuta da Política Nacional de Educação Patrimonial pode trazer pertinentes problematizações para o campo da educação patrimonial, tendo em vista que é uma discussão que começa a ganhar fôlego, na construção ou consolidação dos seus marcos teórico-epistemológicos, como já mencionado no capítulo anterior, na Diretriz 1 do Eixo Temático 1, proposta pelo GT 4.

Em outra perspectiva, segundo outro extensionista,

[...] a Educação Patrimonial é a aproximação do grupo (PEP) com as crianças e a comunidade em que elas estão inseridas, valorizando e entendendo, primeiramente, o patrimônio local (bairro). É poder instigar nesse grupo de pessoas que não possuem uma boa auto-estima, que estão socialmente castigadas, e não identificam o valor de sua cultura, ambiente e formas de viver, uma nova forma de ver o seu ambiente e suas formas de viver, identificando junto com a comunidade os patrimônios da localidade. (EXTENSIONISTA G)

Ao contrário da situação identificada por Sales em sua pesquisa, as menções dos extensionistas do Programa indicam a compreensão destes diferentes domínios da educação patrimonial, seja na sua compreensão como estratégia para o trabalho com a auto-estima, seja ela entendida como possibilidade de interpretação do lugar e, conseqüente fomento ao pertencimento. Ainda assim, analisado de outra perspectiva,

[...] o maior entendimento construído é de que a Educação Patrimonial é fundamental para a construção e preservação da historicidade de pessoas, lugares e da cultura. Desta forma, por ter a capacidade de despertar auto-estima, possibilita uma educação dotada de significado para aqueles que com ela tem contato. (EXTENSIONISTA E)

Ressalta-se a relação de pertencimento e historicidade; logicamente, segundo sua definição, a educação patrimonial deve abarcar a leitura do patrimônio compartilhado pela comunidade, de forma a permitir a interpretação

das especificidades das diferentes manifestações culturais singulares de cada lugar. Neste domínio, se estabelece uma relação de aprendizado significativo, trabalhado no campo dos afetos, o que contribui, por sua vez, com a construção e o fortalecimento dos laços de pertencimento. Neste sentido, ao considerar que as representações sociais delimitam a experiência dos indivíduos no tempo e no espaço, a compreensão da dinâmica histórico-cultural de um determinado lugar permite que se reflita acerca da historicidade dos processos culturais de geografização do meio natural, na dinâmica coletiva de construção do espaço.

Assim, ao considerar a sua dimensão pedagógica com o enfoque no patrimônio cultural, deve-se considerar que a dinâmica proposta pela educação patrimonial, ao abarcar o patrimônio em sua perspectiva natural e ecológica, trata os elementos constitutivos do meio ambiente de forma complexa, algo que conceitualmente poderia ser definido como paisagem cultural. No conjunto das respostas dos extensionistas do Programa, percebe-se satisfatória compreensão das relações entre o patrimônio e o meio ambiente, o que se pode afirmar a partir da clareza em relação aos diferentes campos conceituais da noção de patrimônio; dada a interface entre a educação patrimonial e a educação ambiental, a partir das experiências do Programa de Educação Patrimonial, pode-se considerar que a sua construção metodológica orbita entre os dois campos, muitas vezes, estreitando ainda mais a relação entre eles.

Já em relação à noção de patrimônio e a interface com o campo ambiental surge, inclusive, a percepção da referida dicotomia natureza-cultura, discussão tão cara à educação ambiental. Em relação a este ponto, segundo o extensionista,

[...] penso que as atividades do PEP contribuíram para pensar a questão ambiental, justamente na perspectiva de integração entre Patrimônio Cultural e Ambiental. É preciso, do meu ponto de vista, que se abandone esta separação entre ambiente e cultura. Penso ser mais apropriado propor a integração entre os termos uma vez que toda cultura se realiza em um determinado ambiente e este ambiente determina as formas de sobrevivência dos seres humanos, bem como a natureza de suas manifestações culturais. Há uma dialética entre aquilo que se denomina Cultura e aquilo que se denomina Ambiente. Propor a separação é destruir essa dialética e mutilar o processo cognitivo maduro e estável. (EXTENSIONISTA A)

A definição citada se aproxima muito da noção de paisagem cultural ao considerar o processo reflexivo entre o ambiente e a cultura, no processo de transformação do meio que delimita a sua mútua (re) construção, o extensionista analisa de forma muito interessante a relação natureza-cultura; poder-se-ia considerá-la como uma proposição da educação ambiental, tendo em vista transitar entre a definição de ambiente e cultura de forma clara, bem como a menção à dupla complementaridade de ambas, tal com indicado por Carvalho (2006).

Em outra passagem que permite diferentes discussões sob o enfoque da educação ambiental, o mesmo extensionista indica:

[...] minha compreensão acerca da Educação Patrimonial leva em consideração a possibilidade de estabelecer o diálogo entre a comunidade e a academia. Em uma proposta de aproximação entre o “conhecimento científico” e o “saber popular” e também de destruição deste “fosso” entre os saberes. A educação patrimonial deve carregar uma proposta de abertura e sensibilidade que se concretize no contato com as comunidades e no encadeamento de um processo de aprendizado que privilegie o “olhar” que a própria comunidade tem de si mesma. Nesta perspectiva, o educador patrimonial não “ensina” nada, pois ele não possui a verdade sobre o que é ou não “Patrimônio”. Ele, por outro lado, deve estar aberto para o diálogo e troca de experiências, para a gestação de novas idéias e ações, investindo na presença constante de um processo reflexivo regular sobre o que é patrimônio, cultura e história. (EXTENSIONISTA A)

As diferentes linhas de abordagem do excerto acima poderiam construir uma unidade à parte para a sua discussão, tendo em vista trazer alguns pontos bastante amadurecidos nos fundamentos da educação ambiental; ressalta-se a menção ao “diálogo de saberes” e à formação de “educadores patrimoniais”. A necessidade de um diálogo de saberes é indicado no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992), relacionado na Política Nacional de Educação Ambiental (1999) e difundida pelo Programa Nacional de Educação Ambiental e procura, como descrito nos diferentes documentos, criar estratégias para a redução do “fosso” indicado pelo extensionista. Já em relação à formação de “educadores patrimoniais”, se poderia creditar a consolidação desta categoria, a partir da interação do Programa com a proposta da educação ambiental, tendo em vista que a expressão é já consolidada neste campo e, ainda, pouco difundida no campo da educação patrimonial. A título de exemplo, a expressão inexiste na minuta

da Política Nacional de Educação Patrimonial, onde a mesma utiliza as expressões “formação de professores”, “formação continuada de professores”, “atores” e “multiplicadores”.

Já a outra perspectiva emergente a partir dos instrumentos de pesquisa refere-se à “questão ambiental”, considerada como grande espectro de interpretação do meio natural, das relações do/no meio ambiente e, ainda, seus reflexos na proposta de educação patrimonial do Programa, como especificidade e, ao mesmo tempo, como ampliação conceitual em função da interação com o campo da educação ambiental.

Em linhas gerais, a compreensão da complexidade dos elementos estruturantes do meio ambientes faz presente nas colocações dos extensionistas; em uma interação dinâmica entre o meio natural e a dinâmica ambiental compreendida em sua profundidade, aparecem nuances desta relação. Em um primeiro momento, a relação entre meio natural e educação ambiental surge na constatação de que a atividade proposta na “[...] Praia do Cassino e a explicação de que forma ser humano está inserido em um ecossistema são fundamentais para que os estudantes se identifiquem como parte da natureza e portanto se apropriem dessa realidade” (EXTENSIONISTA H). Em outro nível de compreensão, a educação ambiental provoca novas compreensões da própria noção de meio natural e de meio ambiente, a partir do “[...] momento que as crianças encontram uma relação casa, natureza e preservação elas tendem a olhar com outros olhos o natural. Começam a ver a natureza como seu patrimônio, patrimônio ambiental e se identificar com ele” (EXTENSIONISTA I).

Em termos conceituais, convém destacar que em nenhum documento ou atividade surgiu a noção de “patrimônio natural”, o que leva à supremacia da noção de “patrimônio ambiental”; seria isto um traço indicativo da aproximação com o campo ambiental e a tentativa de abarcar a complexidade da categoria meio ambiente? A relação patrimônio – neste caso, o natural – e a preservação também faz parte das referências, quando estes indicam, que ao se mostrar a importância de preservar o meio ambiente em diferentes perspectivas, seja a praia, as ruas, ou o meio natural, amplia-se o domínio conceitual, ao tempo em

que se vai “[...] também mostrando que o ambiente também inclui casa, escola, bairro e que a preservação vai além do reciclar lixo, é se sentir parte e cuidar para que se tenha este bem ambiental a longo prazo” (EXTENSIONISTA G).

Estas compreensões têm reflexo direto na percepção indicada pelos extensionistas em relação às práticas de educação patrimonial desenvolvidas pelo Projeto. De acordo com um deles, “[...] acredito que o PEP mostra para os participantes uma nova forma de olhar para os problemas ambientais. Além disso, abre oportunidade para as gerações futuras às problemáticas ambientais e os conceitos sobre patrimônio” (EXTENSIONISTA C).

Além disso, a noção de meio ambiente aparece relacionada a partir de suas diferentes dimensões, com estrita vinculação à proposta educativa desenvolvida. Assim,

[...] à medida que se aprofunda os conhecimentos da Educação Ambiental e Patrimonial percebe-se que há uma grande afinidade entre as duas diferentes áreas. O PEP a partir do momento em que propõe em suas atividades uma consciência do que nos cerca e do valor disso na questão histórica, cultural, entre outras, promove também uma consciência ambiental e um despertar na nossa relação com o meio. (EXTENSIONISTA E)

Estas constatações, em diferentes níveis de compreensão e a menção à complexidade da questão ambiental, permitem interpretar a relação da proposta de educação do Programa como próxima ao campo ambiental. O esforço de articulação com os elementos e os fundamentos da proposta da educação ambiental começa a ficar evidente, ao se considerar as proposições dos extensionistas; além disso, a percepção anunciada da dimensão histórica e cultural da questão ambiental corrobora com as definições e domínios conceituais próprios do campo ambiental, onde dado o aprofundamento de cada uma das áreas contribuiria ainda mais para o adensamento da interface proposta entre a educação patrimonial e a educação ambiental. Ainda assim, este processo de aproximação com o campo ambiental retro-alimenta a noção de patrimônio, tendo em vista a possibilidade de investigação e produção teórica sobre o patrimônio natural e a paisagem cultural, de forma a compreender a dimensão sócio-histórica da questão ambiental a partir da cultura, seja ela tangível ou intangível.

As tabelas que seguem trazem os indicadores resultantes das respostas objetivas ao Instrumento de Pesquisa 1, onde se buscou valorar a relação entre noção de patrimônio cultural, de meio ambiente e de educação ambiental, bem como a sua expressão em cada uma das etapas propostas de educação patrimonial desenvolvida pelo Programa.

Tabela 5. Relação das Etapas propostas pelo Programa de Educação Patrimonial com o patrimônio cultural a(s) metodologia(s) da educação patrimonial

Etapa	Insuficiente						Satisfatório			
	1		2		3		4		5	
1) Aproximação com as escolas	0		0		3	33%	1	11%	5	55%
2) Produção de Material Didático	0		0		2	22%	5	55%	2	22%
3) Visitação ao CDH/FURG	0		0		0		4	44%	5	55%
4) Digitalização do Acervo	0		1	11%	2	22%	3	33%	3	33%

Fonte: Programa de Educação Patrimonial, 2011.

Tabela 6. Relação das Etapas propostas pelo Programa de Educação Patrimonial com o meio ambiente e a educação ambiental

Etapa	Insuficiente						Satisfatório			
	1		2		3		4		5	
1) Aproximação com as escolas	0		0		1	11%	3	33%	5	55%
2) Produção de Material Didático	0		0		1	11%	5	55%	3	33%
3) Visitação ao CDH/FURG	0		0		0		3	33%	6	66%
4) Digitalização do Acervo	0		1	11%	3	33%	2	22%	3	33%

Fonte: Programa de Educação Patrimonial, 2011.

Como se pode perceber, os extensionistas consideram que a Aproximação com as Escolas apresenta adequada relação com a temática da educação patrimonial e da educação ambiental, expressas pelos 60% e 88% de valoração entre a nota 6,0 e 10,0 atribuída, respectivamente, aos dois campos; cumpre destacar a melhor adequação da etapa, segundo os seus julgamentos em relação à educação ambiental, talvez em função das particularidades regionais e culturais das escolas envolvidas no Projeto; a equilibrada atribuição em torno da nota 8,0 à Produção de Material Didático, associada aos indicadores emergentes do das questões discursivas deste instrumento, tal como indicado abaixo, possam levar à interpretação que esta dimensão do Projeto precise avançar ou consolidar o já produzido, tendo em vista o montante de material já construído até então; quanto à Visitação ao CDH/FURG os 55% e 66% de adequação atribuídos, respectivamente à educação patrimonial e à educação ambiental permitem perceber a interação destes dois campos nas práticas de educação patrimonial e, ainda, considerar que a menção maior à educação ambiental esteja vinculada ao ministrante da atividade ser integrante da Pós-Graduação em Educação Ambiental, o que poderia indicar a valorização maior à dimensão ambiental que a histórico-cultural propriamente dita. Por fim, em relação à Digitalização do Acervo, enquanto atividade em desenvolvimento, os indicadores referem-se, visivelmente, à intencionalidade da etapa em função dos materiais já utilizados nas oficinas, levando em consideração que os materiais ainda não estão todos à disposição no *site* como prevê a etapa.

Já as próximas tabelas trazem também os indicadores resultantes das respostas objetivas ao Instrumento de Pesquisa 1, contudo se buscou valorar a relação entre noção de patrimônio e a relação com a educação ambiental, nas diversas atividades propostas para execução no grupo do Programa.

Tabela 7. Atividades desenvolvidas no grupo: Relação observada com a temática do patrimônio.

Etapa	Insuficiente								Satisfatório	
	1		2		3		4		5	
1. Oficinas	0		0		0		3	33%	5	55%
2. Seminários	0		0		0		1	11%	7	77%
3. Saídas de Campo	0		0		0		1	11%	5	55%
Respostas em branco	2									

Fonte: Programa de Educação Patrimonial, 2011.

Tabela 8. Atividades desenvolvidas no grupo: Relação observada com a temática da educação ambiental.

Etapa	Insuficiente								Satisfatório	
	1		2		3		4		5	
1. Oficinas	0		0		3	33%	2	22%	3	33%
2. Seminários	0		0		1	11%	4	44%	3	33%
3. Saídas de Campo	0		0		0		3	33%	5	55%
Respostas em branco	1									

Fonte: Programa de Educação Patrimonial, 2011.

O cruzamento de informações entre as duas tabelas acima, permite inferências bastante pertinentes à investigação acerca da interface entre a educação patrimonial e a educação ambiental. Como se pode perceber, a valoração entre 6,0 e 10,0 por 33% e 55% dos extensionistas em relação às Oficinas, e 77% ao 10,0 em relação aos Seminários demonstra a supremacia das discussões teóricas em relação ao campo do patrimônio, o que, logicamente, é compreensível em função das características da formação do grupo. Estes indicadores, relacionados aos 33% de adequação aos mesmos itens pela educação ambiental e, os 55% de adequação associados Saídas de

Campo são ilustrativas dessa relação. Ao considerar que as saídas referidas tinham como destino a Ilha dos Marinheiros, ao Balneário Cassino e ao Ecomuseu da Picada, a associação ao campo ambiental fica evidente.

As informações sistematizadas a partir das tabelas acima mencionadas, quando relacionadas às sugestões, considerações e proposições dos extensionistas trazem importantes contribuições para a proposta de educação patrimonial e educação ambiental do Programa. No trato com os dados, emergem duas dimensões diferentes para a sua análise. Na primeira delas, aparece a relação com a proposta da educação ambiental e, em outra, a(s) própria(s) metodologia(s) da educação ambiental desenvolvida. Em relação à educação ambiental, pode-se indicar que as referências a este campo do conhecimento desdobram-se em termos conceituais, metodológicos e na interface construída. Já sobre a própria educação patrimonial, emerge uma dimensão com maior ênfase: a fundamentação e a forma de experimentação com o patrimônio proposta pelo Programa.

Em relação à educação ambiental, os extensionistas destacam a saída de campo realizada ao Balneário Cassino, onde foi explorada a dinâmica ambiental da praia, com ênfase na interação mar-duna e o complexo nicho ecológico aí delimitado; segundo eles dentre as atividades “[...] das quais participei, possuíam relação com a Educação Ambiental. A saída de campo ao Cassino foi bem específica entre outras oficinas, assim como algumas abordagens no seminário” (EXTENSIONISTA E). E, mais uma vez, “[...] a Saída à praia do Cassino, observação do ambiente, o que lá existe (animais, vegetação), como devemos nos comportar, para prejudicar o menos possível o meio ambiente” (EXTENSIONISTA B). Ressalta, como se pode perceber, o enfoque na questão da preservação do meio natural, como escopo das práticas propostas. As considerações desde esta perspectiva repetem-se, como se pode perceber com as suas manifestações em relação à questão ambiental, como mencionado anteriormente. Por outro lado, em contraste com as proposições acima elencadas, tem-se uma consideração que se aproxima dos fundamentos de educação ambiental e a proposta de se buscar abarcar a complexidade da dinâmica socioambiental; segundo o extensionista, “[...] a

educação ambiental poderia estar mais presente, relacionando-se com a educação patrimonial de forma mais clara” (EXTENSIONISTA C).

A respeito das atividades propostas para a experimentação pelo Programa, ou seja, a metodologia utilizada pelo Programa, os extensionistas indicam a necessidade de algumas adequações, de forma a promover uma maior interação com o público participante das dinâmicas, tendo em vista a sua maior efetividade. De acordo com um deles, “[...] acho interessante que as *aulinhas* sejam reformuladas com uma linguagem mais acessível as crianças” (EXTENSIONISTA H). Diretamente relacionada a esta proposição, contudo, desde outro ponto de vista, indica: “[...] sugiro que sejam intensificadas atividades de recreação com as crianças, mas sempre ligado ao patrimônio Ambiental, para cada vez mais darem valor ao preservar” (EXTENSIONISTA F). E, ainda, “[...] as propostas de atividades realizadas pelo grupo poderia, também, investir em montagem de materiais didáticos para usar/deixar nas escolas” (EXTENSIONISTA C).

Estas práticas são orientadas por uma representação de patrimônio muito própria do Programa e que se expressa na sua proposta metodológica de educação patrimonial, constatação esta, por sua vez, que fruto da observação participante junto às atividades desenvolvidas; além disso, também percebida por um dos extensionistas, onde esta concepção de educação patrimonial possibilitou, na sua opinião, “[...] fazer com que as crianças reconheçam o lugar a qual pertence como seu patrimônio. E Não somente o patrimônio cultural da cidade” (EXTENSIONISTA D).

A noção de patrimônio que orienta as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Programa pode-se dizer, grosso modo, é contemplado por domínio conceitual alargado, de forma a trabalhar com as suas diferentes perspectivas. Como indicado pelo extensionista A, pelo extensionista D e o diagnóstico realizado pelas observações participantes, a proposta metodológica procura partir de uma interrogação “*O que você entende por patrimônio?*”, diferentemente de afirmar o que se compreende por tal categoria. Além disso, percebeu-se que a os patrimônios locais consagrados são de pequena repercussão junto à proposta analisada. Tal dinâmica das atividades, bem

como a sua plasticidade na adequação ao contexto de cada escola indica a abertura desta(s) metodologia(s) a novas compreensões do que se entende por patrimônio.

O meio ambiente, neste contexto, emerge como matriz entre a análise de caráter histórico e a tentativa de abarcar a complexidade das relações e inter-relações estabelecidas entre o meio natural e o mundo social, por intermédio da educação ambiental. A fundamentação teórica da educação ambiental, como destacado pelos extensionistas ainda carece de atenção e maior penetração junto às propostas de ação estabelecidas como prioridade junto ao conjunto de práticas desenvolvidas pelas quatro etapas que estruturam a dinâmica de educação patrimonial do Programa. Aprimorar a interface com a educação ambiental coloca-se como desafio, tanto para os extensionistas quanto para a organização da estrutura do Projeto para as suas próximas edições.

A interface entre estes dois campos do conhecimento pode trazer mútuas complementaridades, a partir de uma relação sinérgica. A intersecção entre o meio ambiente e o campo patrimonial, sob o enfoque de suas categorias centrais, pode pautar interação propositiva entre estas duas áreas, de fora a oferecer subsídios para a compreensão dos diferentes domínios metodológicos, sob o enfoque da construção de práticas pedagógicas que promovam a consciência para a preservação e a fruição dos bens naturais e cultural das comunidades, orientada pela construção da sustentabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de construção da dissertação intitulada *O patrimônio como estruturante das práticas pedagógicas: A(s) metodologia(s) da educação patrimonial em perspectiva desde a ótica da educação ambiental* pode ser considerado um processo de experimentação com o patrimônio (cultural e natural), bem como da educação patrimonial. Tanto o título como o espaço das “Conclusões” ou das “Considerações Finais” são delimitadores de uma proposta, seja pelo fato de substantivar ou adjetivar um determinado campo, seja por indicar os resultados de um processo de investigação. Neste sentido, o presente capítulo, antes de trazer ilações, busca sim indicar alguns resultados da pesquisa desenvolvida, com o intuito de cristalizar estas reflexões transitórias, sem, contudo, ter a pretensão de esgotar as discussões ou apresentá-las como objetivas.

Estas considerações talvez sejam fruto de uma das perspectivas metodológicas da própria educação patrimonial: observação, registro, exploração e apropriação. As inferências aqui elencadas, assim como a(s) própria(s) metodologia(s) da educação patrimonial, enquanto processos educativos devem ser constantemente extrapolados, como previa a proposta metodológica até meados da década de 1990, para que mantenham sua vitalidade, organicidade e fortaleza. Desta maneira ao revisitar o título do presente trabalho, verifica-se que o mesmo está diretamente conectado a esta prerrogativa de experimentação contínua, tendo em vista perscrutar pontos de convergência entre os dois campos do conhecimento, a educação patrimonial e a educação ambiental.

Assim, tentar articular algumas das reflexões emergentes à síntese do processo de investigação aqui delimitado, requer retomar as questões que o orientaram, exercício este fundamental para compreender o quão estes resultados se aproximaram aos objetivos propostos. Além disso, ao considerar o patrimônio como elemento central das práticas pedagógicas investigadas, pode-se articular esta categoria àquela metodologia proposta nas quatro etapas, com o intuito de compreender de que forma se deu e se consolidou a experimentação ao longo da jornada, educativa e investigativa.

Assim, com a Identificação do bem cultural, o patrimônio em sua dimensão pedagógica, a sua delimitação como objeto de pesquisa, estruturou-se na indagação central indicada já na Introdução, a qual estabelecia: *em uma atividade pedagógica estruturada a partir da noção de patrimônio, qual a dimensão reflexiva a cerca do meio ambiente e, ao mesmo tempo, como estas atividades delimitam novas representações sobre o meio natural?* A partir de então, com a sua Observação e a percepção dos diferentes domínios que o compõem permitiu a compreensão da aproximação com a temática do meio ambiente, bem como a margem para interação com as perspectivas propostas pela educação ambiental.

Ao considerar a expressão da noção de patrimônio em um processo educativo, denominado educação patrimonial, bem como a utilização desta como metodologia científica, pode-se constatar o amadurecimento teórico e metodológico do campo da educação patrimonial, ao estruturar e delimitar o seu campo disciplinar, bem como ao avançar na construção de políticas públicas em relação à temática. Com efeito, a análise teórica empreendida sobre a perspectiva teórico-metodológica da educação patrimonial e sistematizada ao longo do Capítulo 1, permite assegurar com clareza a dinâmica metodológica própria ao trato da noção de patrimônio, à sua fruição e preservação, ao mesmo tempo que permite um diálogo com o campo ambiental, como indicado por inúmeros pesquisadores.

Observado o bem cultural indicado para a investigação, pode-se partir ao Registro, a segunda etapa daquela metodologia; ao sistematizar as reflexões iniciais, a percepção da centralidade da então categoria patrimônio, coloca um novo exercício de experimentação. A investigação a respeito da noção de patrimônio, sistematizada ao longo do Capítulo 2, se aproxima da indagação inicial, sobre a interface desta categoria em relação ao meio natural e ao meio ambiente.

Como proposto na referida etapa, a descrição escrita do bem cultural ao longo do capítulo procurou a articulação mesmo com a dimensão ambiental e ecológica, de forma a oferecer subsídios para a educação ambiental. O que, positivamente, extrapolou as expectativas iniciais, fato que se pode constatar

na indicação do patrimônio intangível, do patrimônio natural e da paisagem cultural. A relação destas dimensões com a educação ambiental é possível, face às profundas co-relações entre as diferentes áreas.

Tal constatação é perceptível com base nos textos de Zanirato, Ribeiro & Zanirato, Scifoni & Ribeiro, Delphim, Abreu, ao delimitar a noção de meio natural e de meio ambiente a partir da categoria patrimônio cultural, bem como a sua extrapolação em direção à dimensão ecológica, como indicam os autores. Em outra perspectiva desta mesma discussão, a emergente noção de paisagem cultural exigirá maior dedicação dos pesquisadores para construir discussões com maior fôlego, tendo em vista que os domínios a que se propõe abarcar são de extrema complexidade. Contudo, em relação à educação patrimonial, as diferentes experiências e as vivências do pesquisador junto a um Programa de Educação Patrimonial permitem indicar que a simples aderência das questões relativas ao meio natural pode incorrer em fragilidades conceituais e, conseqüentemente, teórico-metodológicas, ao se afirmar que tudo o que se refere ao meio é educação ambiental. O contrário também é verdadeiro. A educação ambiental carece de uma abordagem sistemática das reflexões de caráter histórico e ao trato do patrimônio, tendo em vista que as considerações a este respeito são ainda bastante limitadas. O desafio está colocado.

A terceira etapa – o registro, por sua vez, abarca duas das questões orientadoras da pesquisa; dentre elas, *de que forma percebem a expressão da noção de meio ambiente nas práticas de educação patrimonial?* e, *quais as contribuições metodológicas da educação patrimonial à leitura do patrimônio cultural [...] quando se tem em mente a relação entre o patrimônio, o pertencimento e as representações de meio ambiente?* Sistematizada ao longo do Capítulo 3, procurou abarcar as experimentações com o patrimônio proposta pelo Programa de Educação Patrimonial, com o intuito de perceber as relações com a temática ambiental.

Compreende, portanto, um conjunto de informações considerável sobre a(s) metodologia(s) da educação patrimonial, fruto das atividades desenvolvidas junto ao referido Programa. Em consonância com as demais

pesquisas sobre a temática, a análise estruturada na unidade 3.2, permite asseverar que a temática do patrimônio e a prática da educação patrimonial são emergentes no que se refere às escolas da rede pública de educação. A articulação com a educação ambiental representa uma singularidade do Programa de Educação Patrimonial da FURG, por poder contar com os saberes-fazer da educação ambiental pós-graduada em sua vizinhança; esta possibilidade de articulação delimita, estrutura e determina a representação de patrimônio veiculada em suas atividades, bem como põe em movimento as noções de patrimônio e de meio ambiente, ao colocar-se junto à dimensão ecológica.

Em relação à primeira pergunta, as considerações entre a articulação entre a noção de patrimônio e a questão ambiental analisada ao longo da unidade 3.3 não deixam dúvidas em relação ao amadurecimento do grupo em relação à questão ambiental, considerando que os deslizamentos conceituais elencados não chegam a comprometer a proposta, tampouco a atuação dos extensionistas, uma vez que as discussões estão encharcadas da discussão sobre a temática. O rol das estratégias de ação do Programa prevê atividades “específicas” de educação ambiental e, ainda, em suas atividades sobre o patrimônio, sempre traz consigo algumas perguntas e considerações a respeito da temática; ainda que de forma satisfatória, no conjunto das ações, há muito a fazer.

Já em relação à segunda pergunta, com base nas vivências junto ao Programa, que permitem o diagnóstico o esforço incessante de articulação com a temática ambiental, pode-se considerar que a(s) metodologia(s) da educação patrimonial, em suas construções pelos diferentes espaços educativos, é um conjunto de ações sociais e culturais aberto que demanda contínua experimentação, adequação e extrapolação de suas propostas pedagógicas, tendo em vista trabalhar com as diferentes representações de patrimônio, de meio ambiente e, ainda, compatibilizar as suas atividades às compreensões de patrimônio locais, às manifestações culturais e nos saberes-fazer locais e, por isto, coloca-se, por definição, como um espaço de diálogo de saberes, de aprendizagem mútua. Outro desafio, outra construção.

A construção do conhecimento com base nas manifestações culturais de uma determinada comunidade, em sua perspectiva histórica e ambiental, contabiliza alguns pontos na tentativa de responder tal questionamento. Além disso, a contínua elaboração de materiais didáticos contribui para o processo criativo de (re) significação e reestruturação da proposta metodológica já delimita. Com isto, pode-se considerar que a proposta educativa da educação patrimonial é, na verdade, um processo contínuo de aprendizagem, tendo em vista que a investigação das manifestações culturais locais é uma das dimensões principais de sua prática.

Já a quarta e última etapa proposta, a Análise, pode ser associada à questão *Quais as aproximações e distanciamentos, articulações e rupturas teórico-metodológicas entre a educação patrimonial e a educação ambiental?* A última das questões orientadoras da investigação é, como se pode perceber, pretenciosa, tendo em vista transitar entre os diferentes capítulos, em cada qual seguindo as suas especificidades. Daria, inclusive, uma nova dissertação, ou uma tese. A presente pesquisa conseguiu, em parte, atender ao seu enunciado e provocação. Algumas questões precisam ainda ser amadurecidas, outras, emergem e devem ser consideradas no rol de proposições aos demais pesquisadores e, outras tantas, serão apenas indicadas, tendo em vista não estarem diretamente relacionadas à problematização central desta investigação.

No processo de recriação, releitura, dramatização e interpretação da trajetória delimitada por esta investigação, pode-se considerar que inúmeras questões ficam de alguma forma em aberto. Isto, de alguma forma, pelo fato que as possíveis interações entre os dois campos do conhecimento são inúmeras, tanto conceitual como metodologicamente. Ao mesmo tempo, os subsídios a cada uma das perspectivas em sua aproximação e articulação desdobram-se, em um movimento recursivo de retro-alimentação.

No plano conceitual, as definições de patrimônio cultural, patrimônio natural, patrimônio intangível e paisagem cultural podem trazer importantes contribuições para a leitura da dimensão sócio-histórica do meio ambiente. Já no plano metodológico, a educação patrimonial, como exercitado e mencionado

ao longo da dissertação colaboram com a problematização da relação cultura-natural, de forma complexa, sanando algumas demandas da educação ambiental. No plano político, a educação patrimonial vive um momento de amadurecimento e consolidação, estando em vias da construção de sua Política Nacional, processo já consolidado na educação ambiental e que poderia servir de base para a sua construção. No plano institucional, as estratégias de ação, dentre outras, elencam as Casas do Patrimônio como “carro-chefe” da promoção e fomento da preservação e fruição do e com patrimônio cultural; algo que, no campo da educação ambiental, se dá através das Salas Verdes. Eis uma investigação interessante... a relação conceitual, metodológica e prática das Salas Verdes e das Casas do Patrimônio. No plano acadêmico, percebe-se a difusão exponencial das pesquisas em relação ao patrimônio cultural e à educação patrimonial, algo já consolidado no campo ambiental. Uma das questões comuns aos dois campos é a interdisciplinaridade. Contudo, estes campos, por sua vez, já pensaram e se propuseram a ser interdisciplinares entre si? Eis uma questão interessante.

Por fim, vale destacar, que ambas as linguagens educativas, mantidas as suas especificidades, são importantes ações para a difusão da consciência necessária para a fruição e a preservação dos bens culturais e do meio ambiente, em seus valores intrínsecos, singularidades e complexidade. A sua associação pode ser estratégica para abarcar diferentes perspectivas para a compreensão da dinâmica social contemporânea. Os desafios estão colocados, as iniciativas também. Como indicava Lutz, ainda há tempo.

FONTES E 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.

AB'SÁBER, Aziz. *Os domínios de natureza no Brasil: Potencialidades paisagísticas*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. Porto: Revista da Faculdade de Letras, 2001. III Série, vol. 2, pp. 13-21
BARDIN, Laurence. *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. *Análise do Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONI V. QUARESMA, S. J. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), jan-jul/2005, p. 68-80.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: ed. UNESP, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Aqui onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável*. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

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

_____. 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 de setembro 2011.

_____. Lei nº 9.795, 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. *Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA*. 3ª edição. MMA, Brasília, 2005.

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

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

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

BRÜGGER, Paula. *Educação ou adestramento ambiental?* 3ª. ed. Chapecó: Letras Contemporâneas, 2004.

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.

CAIMI, Flávia. *Por que os alunos (não) aprendem História?* Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Revista Tempo, Ed. UFF, nº 21, vol. II, pp. 17-32, 2006.

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

CARVALHO, I. C. M. O “*ambiental*” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: Sauv  , L., Orellana, I. & Sato, M. (dirs.). Textos escolhidos em educa  o ambiental: de uma América    outra. Tomo I. Montreal, ERE-UQAM. p. 85-90. 2002.

_____. A questão ambiental e a emergência de um campo de a  o político-pedagógica. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. S (Orgs.) *Sociedade e meio ambiente: a educa  o ambiental em debate*. 4   ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Educa  o ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educa  o ambiental. In: Philippe Pomier Layrargues. (Org.). *Identidades da educa  o ambiental brasileira*. Brasília (DF): Edições Ministério do Meio Ambiente, 2004, 13-24.

_____. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: Sato, M. & Carvalho, I. C. M. (Orgs) *Educa  o Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

_____. *Educa  o ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 2   ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *   beira da falésia: a história entre as incertezas e inquietude*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2002.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3ª ed. São Paulo, SP: Vozes, 2006.

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

COSTA, A. OLIVEIRA, M. *O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá*. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, PB. nº 16, pp. 147-160, 2007.

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

DESLANDES, Suely Ferreira. *A construção do projeto de pesquisa*. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.) *Et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

DOMÍNGUEZ, Ana *Et al. Educación Ambiental: Una demanda del mundo hoy*. El Tomate Verde Ediciones, REDES-AT, Programa Uruguay Sustentable, 2009.

FERRARO JR., L. A. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

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

FRANCO, M^a Amélia. *Pedagogia da Pesquisa-Ação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, nº 3, p. 483-502, 2005.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

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.

FUNARI, P. P. A. ; PELEGRINI, Sandra ; RAMBELLI, Gilson . *Patrimônio Cultural e Ambiental: questões legais e conceituais*. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2010.

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.

GIROUX, H. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C.S. (Org.) *Et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GONÇALVES, J. 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*. Ensaio 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, SP: Papirus, 1995.

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

_____. *Fundamentos de Educação Patrimonial*. Ciências & Letras. Porto Alegre: FAPA, 2000, nº 27. pp. 13-35.

LAYRARGUES, Philippe P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação Ambiental? In: REIGOTA, M. *Verde cotidiano: meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. S (Orgs.) *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social*. In: LOUREIRO, C. F. B. *Et al.* (Orgs.) *Pensamento complexo, dialético e educação ambiental*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. Educação Ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: Carlos Frederico Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro (Orgs.). *Repensar a educação ambiental, um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.

LEMOS, Carlos. *O que é Patrimônio Histórico*. Coleção Primeiros Passos: Ed 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

MINAYO, Maria C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NEVES, Joana. *A História local e a construção da identidade social*. *Saeculum* – Revista de História, João Pessoa, PB. nº 3, pp. 13-27, 1996/1997.

_____. *Participação da comunidade, ensino de História e cultura histórica*. *Saeculum* – Revista de História, João Pessoa, PB. nº 6/7, pp. 35-47, 2000/2001.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. *Educação patrimonial no Iphan*. 2011. CGE/DFR/ENAP, Gestão Pública. Monografia de Especialização – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, DF. 2011.

PELEGRI, Sandra C. A. *Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental*. *Revista Brasileira de História*, janeiro - junho, vol. 26, n. 51, São Paulo: Brasil, 2006, pp. 115-140.

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

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

_____. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. 14ª ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

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. (Orgs) Claudia Rodrigues Carvalho, Marcus Granato, Rafael Zamorano Bezerra, Sarah Fassa Benchetrit. 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*. 2ª 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: Ed. da UnB, 2001.

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

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4ª ed. 2ª reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006

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

SCHMIDT, M. A. BRAGA, Tânia. *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História*. Cedes, Campinas, vol. 25, nº. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHIAVON, Carmem G. Burgert; MATOS, Julia da Silveira; SILVA, Rita de Cássia Portela da. *A pesquisa-ação como instrumento para o desenvolvimento*

da educação patrimonial na cidade do Rio Grande. Revista Eletrônica de Educação. Ano 03, nº. 05, jul. a dez. de 2009.

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

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*. Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 47, pp. 241-270, 2008.

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: A construção de políticas patrimoniais: ações preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do país*. ZANON, Elisa Roberta; CASTELO BRANCO, Patrícia M.; MAGALHÃES, Leandro Henrique. - 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, p. 145-160, 2009.

ANEXOS