

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA E
GEOCIÊNCIAS**

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NA
ESCOLA MARIETA D'AMBRÓSIO EM SANTA
MARIA/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Neida Maria Camponogara de Freitas

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MARIETA
D' AMBRÓSIO EM SANTA MARIA/RS**

Neida Maria Camponogara de Freitas

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências do Centro de Ciências Naturais e Exatas, área de concentração em Análise Ambiental e Dinâmica Espacial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestra em Geografia

Orientador: Prof. Dr. Lauro César Figueiredo
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Josiane Pozzatti Dal-Forno

Santa Maria, RS, Brasil
2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Freitas, Neida Maria Camponogara de
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MARIETA D AMBRÓSIO EM SANTA
MARIA, RS / Neida Maria Camponogara de Freitas.-2014.
224 p. ; 30cm

Orientador: Lauro César Figueiredo
Coorientadora: Josiane Pozzatti Dal-Forno
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de
Pós-Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2014

1. Educação Patrimonial 2. Patrimônio Cultural 3.
Geografia 4. Educação de Jovens e Adultos (EJA) I.
Figueiredo, Lauro César II. Dal-Forno, Josiane Pozzatti
III. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Neida Maria Camponogara de Freitas. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Rua Tuiuti, nº 1809, Ap. 201, Centro, Santa Maria/RS. CEP: 97015-663

E-mail: neidacamp@yahoo.com.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA E
GEOCIÊNCIAS**

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MARIETA
D' AMBRÓSIO EM SANTA MARIA/RS**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

elaborada por
Neida Maria Camponogara de Freitas

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestra em Geografia

COMISSÃO EXAMINADORA

**Lauro César Figueiredo, Dr.
(Presidente/Orientador)**

Ane Carine Meurer, Dr^a (UFSM)

Carmem Zeli de Vargas Gil, Dr^a (UFRGS)

Santa Maria, 30 de maio de 2014.

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos: Guilherme Camponogara de Freitas e Alessandra Camponogara de Freitas, e à minha filha de coração Luma Mânfió Ganzian, na esperança de contribuir com meu aprendizado para o aprendizado de vocês, na certeza de que é preciso acreditar sempre, o meu amor maior, o meu eterno amor.

Ao meu marido: Ney Izaguirry de Freitas Jr. pelo carinho e incentivo constante, sempre ao meu lado.

À minha adorável mãe Leonida Weber Camponogara: o amor que não deixou faltar, o calor das mãos, o cuidado da prece, o sorriso que acalenta.

Ao meu pai João Batista Camponogara (in memoriam): pela educação, valores e ensinamentos, que embalados pela saudade deixaram a certeza do inacabado.

AGRADECIMENTO

Esperei até o último instante para escrever estas palavras, na certeza do cunho emocional que demandaria esse momento. Entretanto sinto-me realizada por estar se concretizando.

Quero agradecer todas as pessoas que estiveram comigo nesta trajetória: ao meu lado, junto em pensamento, longe na lembrança, perto na oração e nas preces, ausente, mas na memória, presente mas ausente. Quero agradecer aos meus animais de estimação às muitas horas de companhia que me fizeram e me distraíram dando sentido ao tempo.

Muito difícil elencar prioridades às pessoas, quando muitas pessoas compreendem essa essência. Então vamos começar pelo início.

Professor Lauro, nada teria um começo se você não tivesse sido tão humano e atencioso desde o primeiro contato. Quando as incertezas eram muitas, e mesmo sem me conhecer pessoalmente você entendeu e decifrou através de mensagens a minha intenção de recomeçar minha vida acadêmica. Seu sentimento foi de acolhimento e confiança. Agradeço de coração o apoio e segurança durante todo o processo de aprendizado. Agradeço o carinho e o conforto das palavras, que muito estimularam meu crescimento e me fortaleceram nos momentos de fraqueza. Um professor, um mestre, um amigo.

Quero agradecer de maneira muito especial e carinhosa a contribuição de grandes momentos de aprendizagem, incentivo e amizade à prof^a Josiane Pozzatti Dal-Forno, que tem me acompanhado desde a especialização, vindo a constituir-se professora co-orientadora deste trabalho.

Aos demais professores do curso, em especial à prof^a Ane Carine Meurer, ao prof. César de David e à prof^a Carmem Rejane Wizniewsky, pela forma como conduziram os ensinamentos durante o curso, mostrando o caminho, com transparência, tranquilidade, sabedoria, um aprendizado para a vida.

À prof^a Meri Lourdes Bezzi, que de forma bastante centrada, proporcionou os ensinamentos básicos e essenciais da ciência geográfica que propiciaram avançar nos conceitos teóricos da ciência, a certeza do aprendizado.

Aos colegas, que tornaram nossos encontros de estudos mais prazerosos, estimulando e contribuindo com seu conhecimento, agradeço pelo carinho, confiança, estímulo e parceria. O que fica é a certeza de que conhecer novas pessoas é uma dádiva constante que nos faz crescer sob todos os aspectos. Obrigada Andrea Lock, obrigada Alecsandra Cunha, obrigada Heliana Alves, obrigada Gabriela Dambros. Obrigada Thaís, Mirieli, Diego, Rodrigo, e todos os colegas que de alguma forma dividiram os mesmos espaços em momentos de aprendizagem, coleguismo e descontração. Na certeza de que essa caminhada foi uma construção, na qual cada um contribuiu de forma muito significativa com o seu conhecimento, na concretização desse estudo.

Agradeço à EEEF Marieta D'Ambrósio em nome da direção, docentes e educandos que possibilitaram a realização desta pesquisa, e que participaram direta ou indiretamente do processo, sem impor obstáculos e restrições. Muito obrigada a todos pelo acolhimento e confiança dispensados, durante todo o ano letivo de 2013. Aos educandos o meu lema: "a certeza de que sempre é possível acreditar, inventar e reinventar de forma diferente, por isso, acredite, eu acredito".

À Medianeira Souza, que me acompanha há 24 anos na minha casa, todos os dias; companheira, batalhadora, amiga que me incentiva, que cuida dos meus filhos desde que nasceram. Obrigada por estar ao meu lado, ao nosso lado, junto de nós. Para você o meu carinho especial.

Agora, aquela parceria que vem de casa, da família e dos amigos. Quero dizer que estamos chegando para comemorar uma conquista, e posso dizer que é nossa. Na certeza de que estamos torcendo juntos por este momento. Agradeço a compreensão pelas horas que não pude compartilhar ou estar com vocês, agradeço as ligações, as mensagens, os recadinhos. Peço desculpas pelas muitas desculpas aos convites e momentos que não estive presente. Na esperança de que muito temos a comemorar, a começar pela vida, agradeço a amizade que nos une e à família, o amor que nos fortalece.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam.

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude.

Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza "não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais".

A educação e a formação permanente se fundam aí.

(Paulo Freire)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MARIETA D' AMBRÓSIO EM SANTA MARIA/RS

AUTORA: NEIDA MARIA CAMPONOGARA DE FREITAS

ORIENTADOR: PROF. DR. LAURO CESAR FIGUEIREDO

COORIENTADORA: PROF^a. DR^a. JOSIANE POZZATTI DAL-FORNO

Data e local de defesa: Santa Maria, 30 de maio de 2014

Pensando-se a escola pública no contexto da educação formal, como a Instituição responsável pela formação básica da maioria dos cidadãos brasileiros, faz-se relevante aproximar a Educação Patrimonial do currículo escolar. Este estudo estará enfocando a tendência de análise dos bens culturais que abordam as suas relações com as identidades e memórias de um lugar, vinculado às pessoas que ali vivem e desfrutam dos ambientes coletivos no seu cotidiano. Constitui-se pois, importante elo na formação cultural do indivíduo diante das diferentes realidades, visando ampliar seus conhecimentos, na formação de cidadãos mais plenos. Teve-se como objetivo central desta pesquisa, investigar como ações educativas planejadas sobre o Patrimônio Cultural podem contribuir para ampliar o conhecimento do lugar de vivência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio, na cidade de Santa Maria. Para isso, foram planejadas diversas ações educativas sobre os bens culturais no entorno da escola, ampliando-se as ações educativas para o Centro Histórico da cidade de Santa Maria, RS. Foram definidos como objetivos específicos da pesquisa: conhecer a realidade sociocultural dos alunos da EJA; compreender como os alunos da EJA percebem os bens culturais a partir de ações educativas em diferentes locais da cidade; analisar como ações educativas sobre os bens culturais locais podem contribuir para ampliar o conhecimento do lugar de vivência dos alunos da EJA; identificar como a educação patrimonial pode ser contemplada no currículo da EJA. Partindo desse pressuposto, este trabalho visa apresentar alguns resultados e reflexões que envolvem essa temática, a partir das experiências vivenciadas pelos educandos, na compreensão das indagações propostas e conforme os objetivos desta pesquisa. Definiu-se como método investigativo a pesquisa-ação, desenvolvido em três diferentes etapas: a) revisão bibliográfica de conceitos através de autores que fundamentam teoricamente o tema e revisão da legislação em vigor; b) coleta de dados em fontes secundárias através da análise de documentos iconográficos e textuais sobre os bens culturais em estudo; c) coleta de dados empíricos na articulação do patrimônio cultural da cidade através das ações educativas. Os resultados revelaram que para a maioria dos educandos as ações de Educação Patrimonial sobre os bens culturais locais, ampliaram o conhecimento dos lugares de patrimônio cultural da cidade, propiciando conhecer diversos lugares que não conheciam ou que não atribuíam valor. Além de terem experienciado momentos de vivência coletiva, que marcaram o processo educativo na escola, evidenciou-se, o surgimento de vínculos com a cidade onde moram. Bem como, a compreensão da importância de conhecer para valorizar e atribuir significados às diferentes culturas que permeiam os espaços coletivos, na representação de grupos sociais distintos através dos tempos. Reuniu-se também, alguns subsídios na promoção de avanços e melhorias das práticas de Educação Patrimonial possíveis de serem realizadas no âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação Patrimonial, Patrimônio Cultural, EJA.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Post Graduate Program in Geography and Geosciences
Federal University of Santa Maria

HERITAGE EDUCATION AND YOUNG AND ADULT EDUCATION: AN EXPERIMENT IN MARIETA D 'AMBRÓSIO SCHOOL IN SANTA MARIA, RS

AUTHOR: NEIDA MARIA CAMPONOGARA DE FREITAS

ADVISOR: PROF. DR. LAURO CESAR FIGUEIREDO

CO-GUIDANCE: PROF^a. DR^a. JOSIANE POZZATTI DAL-FORNO

Date and place of defense: Santa Maria, May 30, 2014

Thinking of public school in the context of formal education, as the institution responsible for the basic training of most Brazilian citizens, it is important to approach the Heritage Education in the school curriculum. This study will focus the trend analysis of cultural freeholds which approach their relations with the identities and memories of a place, linked to the people who live there and enjoy the collective environments in their daily lives. It constitutes therefore an important link to the cultural formation of the individual related to the different realities, seeking to expand their knowledge in the formation of their citizenship. The main goal of this research was to investigate how educational activities planned on the Cultural Heritage may contribute to the understanding of the place of living of the students of the Youth and Adult Education (EJA), from the Public Elementary School Marietta D'Ambrosio in the city of Santa Maria. Thereunto, several educational activities were planned on cultural freeholds around the school, expanding educational activities for the Historical Center of the city of Santa Maria, RS. The specific goals of the survey were: understand the sociocultural reality of the students from EJA; understand how the students from EJA perceive cultural property from educational activities in different locations around the city; analyze how educational activities on local cultural freeholds can contribute to the understanding of the place of living of the students from EJA; identify how heritage education can be addressed in the curriculum of EJA. Based on this assumption, this paper presents some results and thoughts related to this theme from the experiences lived by the students in understanding the questions and proposals according to the objectives of this survey. It was defined as an investigative method the action-survey, developed in three different stages: a) literature review of concepts by authors that theoretically underlie the issue and analysis of existing legislation; b) data collection from secondary sources through analysis of iconographic and textual documents on cultural freeholds under study; c) empirical data collection on the articulation of the cultural heritage of the city through educational activities. The results revealed that for most students the actions of Heritage Education on cultural local freeholds increased their knowledge about the historical places in the city, providing knowledge about many places that they did not know or did not attribute value. Besides having experienced moments of collective living, which marked the educational process in the school, it was observed the emergence of ties to the city where they live, as well as the comprehension of the importance of knowing to attribute value and assign meaning to the different cultures that permeate the collective spaces, in the representation of distinct social groups through the time. It was also gathered some subsidies to promote progress and improvement on the practice of heritage education which can be developed in schools.

Keywords: Heritage Education, Cultural Heritage, Young and Adult Education (EJA).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Bens culturais dos sítios patrimoniais.....	36
Figura 02 – Mapa de localização da área urbana de Santa Maria/RS.....	63
Figura 03 – Vista panorâmica Escola Marieta D’Ambrósio.....	69
Figura 04 – Mapa do percurso no Centro Integrado de Cultura Evandro Behr.....	71
Figura 05 – Vista panorâmica do Centro Integrado de Cultura - Lugares de patrimônio: AHSM e sala de exposições.....	71
Figura 06 – Vista panorâmica do Centro Integrado de Cultura - Lugares de patrimônio: Muro da memória, Biblioteca Municipal Henrique Bastide e Praça Teotônio Vilella.....	72
Figura 07 – Vista panorâmica do Centro Integrado de Cultura - Lugares de patrimônio: Museu de Artes de Santa Maria (MASM).....	73
Figura 08 – Mapa do percurso no Centro Histórico de Santa Maria.....	75
Figura 09 – Vista panorâmica da Praça Saldanha Marinho.....	76
Figura 10 – Praça Saldanha Marinho e seu entorno.....	77
Figura 11 – Vista panorâmica do Clube Caixeiral Santamariense.....	77
Figura 12 – Clube Caixeiral Santamariense.....	78
Figura 13 – Vista panorâmica da Rua do Acampamento, sentido norte-sul.....	78
Figura 14 – Rua do Acampamento.....	79
Figura 15 – Vista panorâmica do início da Avenida Rio Branco no sentido sul-norte com a Rua Venâncio Aires.....	79
Figura 16 – Início da Avenida Rio Branco.....	80
Figura 17 – Vista panorâmica da Avenida Rio Branco.....	80
Figura 18 – Vila Belga: quarteirão 1 e 2 – Rua Ernesto Becker.....	81
Figura 19 – Vila Belga: quarteirão 1 e 2 – Rua Ernesto Becker.....	82
Figura 20 – Vila Belga: quarteirão 1 e 2 – Rua Manoel Ribas.....	82
Figura 21 – Vila Belga: quarteirão 3 e 4 – Rua André Marques e Rua Dr. Vautier.....	83
Figura 22 – Vista panorâmica Vila Belga e Colégio MANECO.....	83
Figura 23 – Vista panorâmica do Pátio de manutenção e conjunto da Estação Férrea.....	84
Figura 24 – Gare da Estação Férrea pelo lado dos trilhos.....	84
Figura 25 – Diagrama Metodológico da Pesquisa.....	85
Figura 26 – Exposição Santa Maria: Memória através da Imagem.....	109
Figura 27 – Exposição Santa Maria: Memória através da Imagem.....	109
Figura 28 – Educandos e professores no MASM (passagem pelo monumento da Locomotiva e Muro da Memória).....	112
Figura 29 – Mostra de atividades realizadas pelos educandos na Oficina Santa Maria: Percepção do Lugar.....	113

Figura 30 – Mostra de atividades realizadas pelos educandos na Oficina Santa Maria: Percepção do Lugar.....	114
Figura 31 – Mostra de atividades realizadas pelos educandos na Oficina Santa Maria: Percepção do Lugar.....	114
Figura 32 – Os trilhos de minha infância (E2 – 05/06/2013).....	116
Figura 33 – Caça-palavras Patrimônio Cultural.....	118
Figura 34 – Caça-palavras Bens Culturais.....	119
Figura 35 – Oficinas de Educação Patrimonial “Descobrimo os bens culturais”.....	120
Figura 37 – Oficinas de Educação Patrimonial “Descobrimo os bens culturais”..	121
Figura 38 – Fotografia da Vila Belga escolhida pelos educandos para impressão da camiseta, e à direita, o modelo da camiseta confeccionada.....	123
Figura 39 - Mostra de fotografias da Exposição Mini-cidade de Santa Maria.....	124
Figura 40 – Fotografias utilizadas para confecção dos quebra-cabeças.....	125
Figura 41 – Quebra-cabeças Patrimônios de Santa Maria.....	125
Figura 42 – Oficina de Educação Patrimonial: Quebra-cabeças Patrimônios de Santa Maria.....	126
Figura 43 – Oficina de Educação Patrimonial: Quebra-cabeças Patrimônios de Santa Maria.....	126
Figura 44 – Bloco 1: Praça Saldanha Marinho (1804-1934).....	128
Figura 45 – Bloco 1 ^a :- Praça Saldanha Marinho - entorno (1900-1926).....	129
Figura 46 – Bloco 2: Rua do Acampamento (1860-1925).....	129
Figura 47 – Bloco 3: Avenida Rio Branco (1905-1925).....	130
Figura 48 – Bloco 3 ^a : Avenida Rio Branco (1950-1963).....	130
Figura 49 – Bloco 4: Vila Belga.....	131
Figura 50 – Bloco 4 ^a : Estação Férrea de 1914 a 1923. Estima-se que a imagem que aparece em primeiro plano nesta figura, sem data (sd) seja de 1885.....	131
Figura 51 – Bloco 5: Santa Maria Contemporânea (1970- 1995) - Em destaque, fotografia aérea década de 1970 (cartão postal). As imagens sobrepostas à esquerda, são posteriores a 1990.....	132
Figura 52 – Oficina de Educação Patrimonial Fotografias: o lugar, o tempo e o espaço.....	132
Figura 53 – Oficina de Educação Patrimonial Vídeos: vivência e transformação.....	134
Figura 54 – Material para a aula-passeio ao Centro Histórico da cidade.....	137
Figura 55 – Educandos no coreto da Praça Saldanha Marinho.....	138
Figura 56 – Educandos na Praça Saldanha Marinho.....	139
Figura 57 – Educandos no Theatro Treze de Maio.....	140
Figura 58 – Educandos na Praça Saldanha Marinho em frente ao BANRISUL...	140
Figura 59 – Vista do início do Calçadão e parte do prédio da Caixa Econômica Federal. No outdoor acima, fotografia do prédio no ano de 1929, Banco Nacional do Comércio.....	141
Figura 60 – Educandos na entrada do Clube Caixeiral Santamariense.....	142
Figura 61 – Educando (E3) mostrando a placa do grupo de bolão Amigos da Onça.....	143
Figura 62 – Educandos na sala de jogos de bolão.....	143
Figura 63 – Vista da Pintura no teto da Catedral Diocesana.....	145
Figura 64 – Educandos na Avenida Rio Branco, em frente ao prédio do Mercado Carrefour.....	146
Figura 65 – Educandos no Café Bistrô do Mercado Carrefour.....	146

Figura 66 – Vista superior da antiga capela no Café Bistrô do Carrefour.....	147
Figura 67 – Avenida Rio Branco, à esquerda em destaque o casarão amarelo de 1929.....	148
Figura 68 – Avenida Rio Branco, à direita em destaque o prédio onde funcionou a Escola Industrial de Artes e Ofícios, e o último prédio logo abaixo, o Edifício Mayer.....	148
Figura 69 – Educandos na Vila Belga.....	150
Figura 70 – Vila Belga – Rua Ernesto Becker quase esquina com a Rua André Marques.....	150
Figura 71 – Educandos na Gare da Estação Férrea.....	152
Figura 72 – Jegral de curiosidades entregue aos educandos.....	154
Figura 73 – Educandos no hall de entrada do Colégio MANECO.....	155
Figura 74 – Educandos no pátio do Colégio MANECO.....	156
Figura 75 – Educandos e professores no Galpão Crioulo do Colégio MANECO.....	157
Figura 76 – Educandos visitando a sala de aula da EJA no Colégio MANECO.....	158
Figura 77 – Educandos e professores na Vila Belga, Rua Dr. Wauthier.....	159
Figura 78 – Oficina de Educação Patrimonial: Mapas de orientação e localização.....	160
Figura 79 – Oficina de Educação Patrimonial: Mapas de orientação e localização.....	160
Figura 80 – Educandos e professores na Biblioteca Municipal Henrique Bastide.....	161
Figura 81 – Momento cultural dos educandos com autor Breno Serafini.....	163
Figura 82 – Educandos na passagem pelo Arquivo Histórico de SM.....	164
Figura 83 – Educandos interpretando o Muro da Memória.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação dos educandos.....	100
--	------------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de Ações de Educação Patrimonial realizadas.....	105
Quadro 2 – Oficina Vídeos de Santa Maria.....	133

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A: Questionário Sociocultural.....	192
APÊNDICE B – Tópico guia da entrevista com educandos.....	193
APÊNDICE C – Avaliação das ações.....	194
APÊNDICE D – Auto-avaliação.....	195
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com professores.....	196
APÊNDICE F – Atividade educativa da Oficina Santa Maria: percepção do Lugar.....	197
APÊNDICE G – Roteiro e Atividade educativa da aula-passeio no Museu de Arte de Santa Maria (MASM).....	198
APÊNDICE H – Roteiro da aula-passeio no Centro Histórico.....	199
APÊNDICE I – Atividade educativa da aula-passeio no Centro Histórico.....	200
APÊNDICE J - Atividade educativa da aula-passeio MANECO e Vila Belga.....	206
APÊNDICE K - Atividade educativa da aula-passeio na Biblioteca Municipal Henrique Bastide.....	211
APÊNDICE L - Roteiro e Atividade educativa da aula-passeio no Centro Integrado de Cultura Evandro Behr.....	212
ANEXO A – Aulas-Passeio de Educação Patrimonial.....	213

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DA GEOGRAFIA: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	22
1.1 A Ciência Geográfica e a Paisagem permeando as Escolas Geográficas.....	22
1.2 A Geografia Cultural e a evolução do conceito de Paisagem.....	27
1.3 A Identidade cultural e simbólica da Paisagem.....	30
1.4 Lugares de Identidade e Memória.....	33
1.5 Educação Patrimonial: um diálogo com o Patrimônio Cultural.....	35
1.6 Os PCN e os Temas Transversais.....	47
1.7 O Projeto Pedagógico e as diretrizes curriculares.....	53
1.8 A Educação de Jovens e Adultos.....	56
2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA CIDADE DE SANTA MARIA.....	62
2.1 O Centro Integrado de Cultura Evandro Behr.....	68
2.1.1 Bloco Temático Arquivo Histórico de Santa Maria.....	71
2.1.2 Bloco Temático Muro da Memória, Biblioteca Municipal Henrique Bastide e Praça Teotônio Vilella.....	72
2.1.3 Bloco Temático Museu de Arte de Santa Maria (MASM).....	73
2.2 O Centro Histórico de Santa Maria.....	74
2.2.1 Bloco temático Praça Saldanha Marinho e seu entorno.....	75
2.2.2 Bloco temático Rua do Acampamento.....	77
2.2.3 Bloco temático Avenida Rio Branco.....	79
2.2.4 Bloco temático Vila Belga e Gare da Estação Férrea.....	71
3 METODOLOGIA.....	85
3.1 Abordagem.....	86
3.2 O Trabalho de Campo.....	88
3.3 Instrumentos de Coleta de Dados.....	91
3.3.1 O Questionário com os educandos.....	91
3.3.2 A Entrevista com os educandos.....	92
3.3.3 A avaliação das ações.....	95
3.3.4 A auto avaliação.....	96
3.3.5 O Questionário com os professores.....	97
3.4 O Universo da Pesquisa.....	96
3.5 A Análise dos Dados.....	98
4 ANÁLISE E RESULTADOS.....	101
4.1 O Perfil dos Educandos.....	101
4.2 Ações Educativas como Práxis de Educação Patrimonial.....	103
4.3 Integrando Ações Educativas e Instrumentos de Intervenção: uma	

análise descritiva dos resultados.....	106
4.4 Educação Patrimonial: o despertar para os lugares de vivência coletiva.....	165
4.4.1 História de Santa Maria.....	167
4.4.2. Lugares de Patrimônio Cultural de Santa Maria.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS.....	184
APÊNDICES.....	192
ANEXOS.....	213

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema a Educação Patrimonial para educandos jovens e adultos no âmbito da educação formal a partir de ações educativas planejadas sobre o patrimônio cultural da cidade de Santa Maria. Configura-se essa possibilidade no ensino da Geografia diante dos PCN e dos temas transversais no currículo da educação básica.

A temática sobre o patrimônio cultural no Brasil, aos poucos ganha um novo olhar pelos órgãos públicos responsáveis, em diferentes instâncias, os quais buscam a viabilização e criação de políticas públicas que tratam da preservação do patrimônio cultural de forma mais abrangente. No Brasil o reconhecimento do pluriculturalismo na formação étnica da população, como participante do processo de construção social e econômica do país, é considerado tardio, devido a pouca valorização dada às diferentes culturas que permeiam a composição da sociedade brasileira ao longo dos tempos.

Estudar o patrimônio cultural a partir da Geografia é recente no Brasil, sendo que a partir de 1999, pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com a adoção do conceito de paisagem cultural como uma categoria de preservação patrimonial, isso se intensificou.

No contexto educacional brasileiro, inclui-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Temas Transversais voltados às grandes temáticas como a pluralidade cultural, o meio ambiente que podem ser explorados no âmbito da área da Geografia, entre outros temas e ciências. Essa medida em grande parte, busca fortalecer a relação das pessoas com suas heranças culturais. Bem como reconhecer e preservar as diferentes culturas que integram os grupos sociais que compõem a sociedade, visando ampliar as vivências com a cidadania, num processo de inclusão social.

Esses temas, refletem uma preocupação com a preservação do patrimônio cultural e natural das diferentes comunidades que compõem a sociedade brasileira. De certa forma, o não reconhecimento e a pouca valorização do Patrimônio Cultural por uma grande parcela de cidadãos brasileiros, constitui-se pelo desconhecimento

da maioria das pessoas sobre o tema, que durante muito tempo, não foi tratado nas escolas.

Conforme os Parâmetros Curriculares (1998), as escolas devem realizar ações “que permitam aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”. Assim, ao flexibilizar o currículo escolar, integra-se a ele a transversalidade, como um espaço para a inclusão de saberes extraescolar. Para isso é necessário a realização de práticas pedagógicas interdisciplinares que valorizem diferentes questões sociais, de acordo com a realidade e o contexto dos educandos. BRASIL (1998, p.5).

A escola pública, como Instituição social responsável pela formação de cidadãos advindos de diferentes realidades e grupos sociais, precisa trabalhar a Educação Patrimonial de forma contextualizada. Para isso, é necessário envolver o aluno com a realidade local, possibilitar a experimentação de vivências a partir do espaço escolar, bem como, ampliar o conhecimento para os demais locais de manifestação cultural. Nesse sentido, a promoção de visitas a museus, arquivos, bibliotecas, centros de cultura, e demais espaços públicos onde estes sujeitos estão inseridos é de grande valia.

Como educadora, foi possível constatar ao longo da trajetória profissional, a necessidade de aproximar a Educação Patrimonial da escola com atividades que envolvam os educandos e educadores. Entretanto, trabalhar o patrimônio cultural durante muito tempo, esteve atrelado ao professor de História e de Artes, passando muitas vezes, despercebido pelos professores dos demais componentes curriculares no contexto escolar.

Com base nessas considerações, a presente pesquisa tem como ponto de partida o seguinte questionamento: como ações educativas planejadas podem contribuir para ampliar o conhecimento do lugar de vivência de alunos jovens e adultos, utilizando-se como metodologia a Educação Patrimonial?

Pensando o espaço geográfico como o lugar onde o homem desenvolve e manifesta suas relações econômicas, sociais e culturais, esse lugar é dotado de significações e representações na memória das pessoas. É a soma de suas manifestações e de sua inquietude frente a sua capacidade de apropriar-se desses espaços e de modificá-lo num processo de interação e inter-relação com o meio onde vive. Nesse contexto, é importante proporcionar aos educandos o

conhecimento do espaço geográfico onde a escola está localizada, para que eles possam perceber-se como integrantes desses espaços, despertando para a compreensão e valorização do patrimônio cultural local, na atribuição de significados ao lugar onde estão inseridos.

Para isso, será necessário contextualizar teoricamente o problema de pesquisa, por diferentes autores que dedicam seus estudos à temática em questão. Os conceitos norteadores de cultura, patrimônio cultural, espaço, lugar e paisagem, ganham destaque neste estudo.

Em consonância com esta proposta, Horta (2000, p. 26) destaca que o patrimônio cultural é “um conjunto de bens e valores, tangíveis e intangíveis, expressos em palavras, imagens, objetos, monumentos e sítios, celebrações, hábitos e atitudes”. Não se pode desprezar o aspecto ideológico que o envolve, pois o mesmo é percebido através da identidade cultural que existe em função do reconhecer-se como pertencente a uma cultura. Quando os sujeitos sociais deixam de ser meros expectadores da realidade e passam a ser agentes integrantes do processo de formação, constituem elos na construção de um processo social para a formação de sujeitos comprometidos com a realidade em que vivem.

Assim, a Educação Patrimonial constitui-se um instrumento na promoção de cidadãos mais plenos e melhor preparados para exercer a cidadania, seja ela individual ou coletiva, capazes de despertar e atribuir valor aos bens culturais que envolvem as diferentes culturas e grupos sociais.

Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo central, investigar como ações educativas planejadas sobre o Patrimônio Cultural, podem contribuir para ampliar o conhecimento do lugar de vivência de alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Marieta D’Ambrósio, na cidade de Santa Maria. Para isso, as ações de Educação Patrimonial foram planejadas visando conhecer o entorno da escola onde os educandos estudam, a partir do Centro Integrado de Cultura, ampliando-se as ações educativas para o Centro Histórico da cidade.

Foram definidos como objetivos específicos da pesquisa a) conhecer a realidade sociocultural dos alunos da EJA; b) compreender como os alunos da EJA percebem os bens culturais a partir de ações educativas em diferentes locais da cidade; c) analisar como ações educativas sobre os bens culturais locais, podem contribuir para ampliar o conhecimento do lugar de vivência dos alunos da EJA; d) identificar como a educação patrimonial pode ser contemplada no currículo da EJA.

Procurando uma conexão entre os aspectos teóricos, práticos e metodológicos, a pesquisa estruturou-se da seguinte forma:

O capítulo 1 reuniu o embasamento teórico necessário para a estruturação desta pesquisa através de uma revisão conceitual, e foi dividido em oito grandes vertentes a partir da temática em estudo: A Ciência geográfica e a paisagem permeando as escolas geográficas; A geografia cultural e a evolução do conceito de paisagem; A Identidade cultural e simbólica da paisagem; Lugares de identidade e memória; Educação patrimonial, um diálogo com o patrimônio cultural; Os PCN e os temas transversais; O Projeto pedagógico e as diretrizes curriculares; A Educação de jovens e adultos.

No capítulo 2 apresenta-se uma breve Contextualização Histórica da cidade de Santa Maria, mostrando-se os lugares de patrimônio cultural onde ocorreram as ações educativas de intervenção para esta pesquisa.

No capítulo 3 reuniu-se a metodologia que sustenta o desenvolvimento da pesquisa, momento em que as etapas da pesquisa são desvendadas mostrando o planejamento e a estruturação das ações de Educação Patrimonial.

No capítulo 4 apresenta-se os resultados obtidos com base na análise dos dados coletados durante o processo da pesquisa, que à luz do referencial teórico utilizado, sustenta a cientificidade deste estudo.

1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DA GEOGRAFIA: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Quem não se vê não se reconhece. Quem não se reconhece não se identifica. Quem não se identifica não se ama, tem baixa autoestima e se desinteressa tanto por si próprio quanto pelo outro. E ainda querem impor-lhe conceitos de cidadania (...) (Oswaldo Faustino).

1.1 A Ciência Geográfica e a Paisagem permeando as Escolas Geográficas

A Geografia tem suas bases científicas alicerçadas na concepção filosófica e nos pressupostos metodológicos advindas do positivismo estabelecido por Augusto Comte, no início do século XIX. Com grande influência das ciências biológicas e das ciências sociais, e, sobretudo do confronto dessas ciências com as ciências naturais, nasce o estudo das relações entre o homem e o meio, o que para a Geografia resultou na dicotomia determinismo e possibilismo na busca por uma definição do seu objeto de estudo.

A Geografia Clássica, também chamada de Geografia Tradicional, com uma postura empirista e naturalista, advinda do positivismo, fundamentou-se sob dois Paradigmas: o Determinismo Geográfico na Alemanha com Alexandre Von Humbold, denominada Escola Alemã no início do século XIX; e o Possibilismo Geográfico na França com Paul Vidal La Blache, denominada Escola Francesa, em fins do século XIX até meados do século XX.

Tomando como base os escritos de Bezzi e Marafon (2007, p. 34-35), importante enfatizar que para Humbold “a geografia era como a parte terrestre da ciência do cosmo, uma espécie de síntese de todos os conhecimentos relativos a terra”. Propunha em seu método de estudo o empirismo raciocinado, o que seria a intuição a partir da observação. Tinha como técnicas de análise, a observação, a descrição e a representação, nas quais a natureza era o agente determinante. Humbold “considerava que o geógrafo deveria contemplar a paisagem de uma forma quase estética”, capaz de causar uma impressão que “combinada com a observação

sistemática dos seus elementos componentes e filtrada pelo raciocínio lógico levaria a explicação, à causalidade das conexões contidas na paisagem observada”. Partindo desse pressuposto, conforme Risso (2008, p. 68), para Humboldt, “a paisagem era vista de forma holística, associada a um conjunto de fatores naturais e humanos”.

Nesse mesmo período e também integrante da Escola Alemã, elenca-se os estudos de Karl Ritter, que através de uma proposta antropocêntrica, considerava, que “a geografia deveria estudar os arranjos individuais e compará-los, de forma que cada arranjo contemplaria um conjunto de elementos e o homem seria o principal elemento”, valorizando assim a relação homem-natureza. O seu método de estudo baseava-se na análise empírica, para ele é necessário conhecer de “observação em observação”. Por outro lado, as suas observações tinham um “caráter normativo”, pois se propunha a construir uma Geografia, dedicando-se a “delimitar seu campo, localizar-se entre as ciências, subdividi-la e padronizar seus conceitos”, o que posteriormente constituiu as “normas para os procedimentos dos geógrafos”. Humboldt e Ritter utilizaram-se do método das ciências naturais, e propuseram os princípios para a Geografia, através do contato direto com o objeto de estudo e da observação. Na procura por explicações científicas, propiciaram a base da Geografia Clássica ou Tradicional (BEZZI; MARAFON, 2007, p. 35).

Com base no exposto, e fazendo uma comparação entre o método usado por Humboldt e Ritter, Moreira (2006) resume:

Tanto Humboldt quanto Ritter são holistas em suas concepções de geografia. Enquanto Ritter vai do todo (...) à parte (...), de modo a daí voltar ao todo para vê-lo como um todo diferenciado em áreas. Humboldt vai do recorte – a formação vegetal – ao todo – o planeta terra –, de modo a voltar à geografia das plantas como o elo costurador da unidade do entrecortado das paisagens, ambos se valendo do método comparativo e do princípio da corologia (MOREIRA, 2006, p. 22).

Posteriormente, Friedrich Ratzel, também da Escola Alemã, apresenta um novo conceito para paisagem, e que resumidamente, conforme as palavras de Risso (2008, p. 68): “inclui a cultura na paisagem (...)”. As suas contribuições avançaram na Geografia, pois estudou as influências que as condições naturais exerciam sobre a humanidade. Para ele a Geografia deveria utilizar as outras ciências para entender a sociedade, uma vez que a natureza influenciaria a própria constituição social e atuaria na possibilidade de expansão de um povo.

A sua contribuição foi o “determinismo geográfico”, no qual considerou o homem como um elemento passivo da paisagem, criando a doutrina de que o homem é produto do meio. Também possibilitou à Geografia acrescentar aos seus debates os termos políticos e econômicos, tendo o homem como centro das análises. Ainda para evidenciar as contribuições dessa escola, Moreira (2006, p. 20), confere a Humboldt e Ritter o postulado de “os reais precursores da geografia moderna”. Os alemães também conceituaram a paisagem natural (*naturlandschaften*) e paisagem cultural (*kulturlandschaften*). Para esses estudiosos, conforme Risso (2006, p. 68) “a paisagem abarcava o conjunto de fatores naturais e humanos”.

Mas, em fins do século XIX, um novo contexto histórico europeu, faz com que as atenções se voltem para a França, pois se intensificava as lutas por questões territoriais com a Alemanha, o que possibilitou novas discussões sobre a ciência geográfica em território francês. A Geografia começa a ganhar espaço como disciplina nesse país, tendo como precursor La Blache (1845-1918), que estabelece as bases da Escola Francesa, em oposição ao “determinismo” de Ratzel. Para La Blache, o objeto da geografia era o estudo da relação do homem com a natureza na perspectiva da paisagem, e, inclui o “possibilismo geográfico” como doutrina. Nesse contexto, a natureza passa a ser vista como possibilidades para a ação humana, e transcende a ruptura da geografia física e humana. Para La Blache a geografia estudaria os lugares, a paisagem e não o povo (BEZZI; MARAFON, 2007).

Ao mesmo tempo em que a Geografia Francesa avança na primeira metade do século XX, em contrapartida, na Alemanha Alfred Hettner (1859-1941) se aproxima das obras de Kant e introduz à Geografia uma característica corológica, pois passa a considerá-la como uma ciência que estuda o espaço, visto que não há uma região singular, mas “diferentes áreas”. Ao identificar uma geografia geral e uma geografia regional aumenta a dualidade entre geografia física e humana. Nesse sentido, Amorin Filho (1982 apud BEZZI; MARAFON, 2007) considera que a contribuição maior de Hettner para a geografia foi a preocupação com o método geográfico.

Posteriormente (1899), Richard Hartshorne, geógrafo americano, retoma as ideias de Hettner, dando continuidade aos seus estudos e formula a proposta de uma geografia ideográfica e uma geografia nomotética e adiciona os conceitos de integração. Assim, as contribuições desse geógrafo, ao abrir espaço para os estudos

de caso na geografia, bem como a possibilidade de acrescentar a quantificação e a computação na geografia, buscava por teorias e leis, que atribuíssem uma cientificidade à ciência geográfica. A partir de Hartshorne, visualiza-se uma nova corrente ao pensamento geográfico, o “racionalismo”, em contraponto ao “determinismo” e “possibilismo” já postulados anteriormente, respectivamente por Ratzel na Escola Alemã e La Blache na Escola Francesa. Diante disso, atribui-se a Hartshorne¹ a transição entre a Geografia Tradicional e a Nova Geografia (BEZZI; MARAFON, 2007).

No entanto, após a segunda guerra mundial, aproximadamente em meados do século XX, com as mudanças ocorridas no modo de produção capitalista, surgem novas proposições teóricas para a Geografia. Assim, diante das sucessivas transformações que ocorreram no conhecimento científico frente aos novos desafios e problemas enfrentados pelos homens, configura-se a Nova Geografia, também chamada de Geografia Teórica ou Geografia Quantitativa. Conforme Bezzi e Marafon (2007, p. 53), no momento em que a Nova Geografia rompe com o paradigma tradicional, “não se dá a destruição do que existe, mas uma superação dos conceitos existentes, a partir das mudanças espaciais”.

Essa transformação abrange o aspecto filosófico e metodológico do estudo geográfico, e tem como base sólida o Neopositivismo, também chamado de Positivismo ou Empirismo Lógico. A Nova Geografia definiu como método de análise o dedutivo, pois estudou a realidade partindo do geral para o particular, isto é, das ideias para os fatos.

Na abordagem da Nova Geografia, conforme Risso (2008, p. 70), “o conceito de paisagem é retomado do ponto de vista sistêmico, sendo usado o conceito de geossistemas como substituto da paisagem.” Para a mesma autora os “estudos sistêmicos de paisagem são importantes porque valorizam a interdisciplinaridade”.

Mas, ao mesmo tempo em que acontecem os movimentos de renovação da Nova Geografia, nasce nos Estados Unidos, em fins do século XX, uma nova escola geográfica, a Geografia Radical, também chamada de Geografia Crítica ou Geografia Marxista. A partir da década de setenta essa nova corrente do pensamento geográfico incorpora novos paradigmas à Geografia.

¹ Hartshorne privilegiou o raciocínio dedutivo na geografia. Assim, a “Geografia tem por objetivo proporcionar a descrição e a interpretação, de maneira precisa, ordenada e racional, do caráter variável da superfície da terra”.

Importante ressaltar que paralelamente a essa nova escola, nos Estados Unidos, novas tendências geográficas, como a Geografia Humanística e a Geografia Cultural, entre outras, começam a ganhar espaço, trazendo as preocupações referentes à questão regional, frente a novas problemáticas que surgem na sociedade a nível mundial (BEZZI; MARAFON, 2007, p. 71).

Assim, a partir de 1970, a Geografia Crítica fundamentou seus estudos e pesquisas no método dialético, tendo como suporte teórico-metodológico o materialismo dialético (que tem como princípios básicos a matéria, a dialética e a prática social). Para ela o espaço é “relacional”, isto é, deve-se considerar o “espaço como totalidade, pois o espaço é total e uno”. Como objeto de estudo, estabeleceu a análise do espaço, que requer a utilização das categorias espaciais (BEZZI; MARAFON, 2007, p. 75-76).

No Brasil, o grande precursor e adepto dessa escola foi o geógrafo Milton Santos, o qual denominou as categorias espaciais de “forma, função, estrutura e processo.” Santos (1988) conceituou e diferenciou espaço e paisagem, como sendo assim:

A paisagem é diferente do espaço. A primeira é a materialização de um instante da sociedade. Seria, numa comparação ousada, a realidade de homens fixos, parados como numa fotografia. O espaço resulta do casamento da sociedade com a paisagem. O espaço contém o movimento. Por isso, paisagem e espaço são um par dialético. Completam-se e se opõem (SANTOS, 1988, p. 72).

A Geografia Crítica faz um resgate ao conceito de paisagem e em seus estudos, Milton Santos contribuiu para essa categoria da Geografia, como veremos a seguir:

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc. A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. [...] pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato (SANTOS, 1988, p. 61).

De acordo com Santos (1988, p. 64) “a paisagem transformada pelo homem é a paisagem artificial, enquanto que a paisagem natural é aquela que ainda não sofreu alterações pela ação humana.” O autor ainda afirma que essa última paisagem praticamente inexistente atualmente.

Ainda segundo Santos (1988), as mutações da paisagem podem ser: “estruturais ou funcionais”. Assim, para facilitar a compreensão, o autor exemplifica um movimento funcional: quando passarmos numa grande avenida, de dia ou à noite, contemplamos paisagens diferentes (a rua, a praça, o logradouro que funcionam de modo diferente, segundo as horas dia, dias da semana, épocas do ano). A sociedade urbana é una, mas a divisão territorial do trabalho faz com que existam paisagens funcionalmente distintas num mesmo subespaço. Da mesma forma, exemplifica uma mudança estrutural como a mudança das formas (construções de prédios altos, mudança na estrutura socioeconômica e política) e a mudança de velhas formas adquirindo novas funções (bancos, hipermercados, funções públicas, outros) (SANTOS, 1988, p. 69).

Ainda, conforme Suertegaray e Guasselli (2004, p. 27)², a “Paisagem constitui para a geografia um conceito que possibilita uma análise unificada do espaço”, pois, quando interpretamos o “espaço geográfico como paisagem”, tem-se em primeira instância “a expressão materializada da sociedade possível de ser visualizada pelo observador”. Nesse sentido, para uma análise conclusiva sobre os diversos conceitos de paisagem abordados, buscou-se a contribuição do autor Milton Santos quando nos diz que “a paisagem não é muda”, mas “lugar da fetichização”, e dela “não temos direito senão a uma aparência” (SANTOS, 2009, p. 35-39).

1.2 A Geografia Cultural e a evolução do conceito de Paisagem

A Geografia Cultural surgiu da contribuição de importantes estudiosos em diferentes países, inicialmente com Ratzel, na Alemanha, La Blache na França e, posteriormente com Carl Sauer (1889-1975), nos Estados Unidos.

A Geografia Cultural concebida por Ratzel incluía a cultura, porém as análises eram voltadas sob os aspectos materiais, como os artefatos usados pelo homem na sua relação com o espaço. Em sua obra, a cultura tem um alcance político, e uma seleção das sociedades pelo espaço, no qual o Estado exerce papel central. É

² Paisagens (imagens e representações) do Rio Grande do Sul. In: **Rio Grande do Sul: paisagens e territórios em transformação**. Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 27-38. Esses autores incluem as novas tecnologias aos estudos da paisagem na Geografia, utilizando como técnica o sensoriamento remoto e geoprocessamento.

possível dizer que a primeira Geografia Cultural alemã enfatizou as paisagens como expressão dos grupos étnicos, na qual se assimilava a dimensão cultural da paisagem. A atenção voltava-se para a parte material da cultura (utensílios e técnicas), no entanto, negligenciava os conhecimentos e valores.

Pode-se concluir que na Geografia Cultural alemã as paisagens eram um conhecimento específico que serviria para diferenciá-la das demais ciências. A geografia considerava a paisagem como uma unidade espacial definida em termos formais, funcionais e genéticos.

A Geografia Cultural desenvolvida nos EUA por Carl Sauer, apresentou a noção de paisagem natural e paisagem cultural à geografia norte-americana (1922). Sauer foi o precursor do resgate dos estudos da paisagem do pensamento geográfico alemão e em seus estudos priorizou as populações indígenas do sudeste dos EUA e preocupou-se com o passado pré-colombiano do México. Para Sauer apud Bezzi e Marafon (2007, p. 99), a Geografia trata da inter-relação dos grupos culturais com o sítio, que se exprime nas diversas paisagens da Terra (concepção material), portanto, ignorando as dimensões subjetivas da cultura.

Comparando o desenvolvimento da Geografia Cultural na Alemanha e nos Estados Unidos, observa-se que ambas consideraram por muito tempo, apenas a parte material da cultura, o visível, negligenciando os conhecimentos e valores culturais.

Para Sauer (1998, p. 42) “a área anterior à introdução de atividade humana é representada por um conjunto de fatos morfológicos”, a que ele denominou paisagem natural. E “as formas que o homem introduziu são o outro conjunto”, que expressam as ações humanas, denominada paisagem cultural.

A paisagem cultural é modelada a partir de uma paisagem natural por um grupo cultural. A cultura é o agente, a área natural é o meio, a paisagem cultural o resultado. Sob a influência de uma determinada cultura, ela própria mudando através do tempo, a paisagem apresenta um desenvolvimento [...] Com a introdução de uma cultura diferente, isto é, estranha, estabelece-se um rejuvenescimento da paisagem cultural ou uma nova paisagem se sobrepõe sobre o que sobrou da antiga. A paisagem natural é evidentemente de fundamental importância, pois ela fornece os materiais com os quais a paisagem cultural é formada (SAUER, 1998, p. 59).

É importante destacar a dimensão da cultura na Escola Francesa, pois na concepção de La Blache, a geografia humana tinha como preocupação analisar e

explicar as relações entre os grupos humanos e o meio ambiente que habitavam. Segundo Risso (2008, p. 70): “La Blache considera que a paisagem é o relacionamento entre o meio e as sociedades humanas, partindo da concepção de Ratzel, mas introduz o conceito de gênero de vida” que segundo Claval apud Risso (2008, p. 70) seria “um olhar sintético sobre as técnicas, utensílios, e maneiras de habitar das diferentes civilizações”. O autor afirma que a ambição de La Blache é “(...) explicar os lugares, e não de se concentrar sobre os homens (...), mas a análise dos gêneros de vida mostra como a elaboração das paisagens reflete a organização social do trabalho”.

Conforme o exposto, confirma-se que La Blache proporcionou outra visão de cultura para a Geografia, pois segundo Claval, na Escola Francesa:

[...] imaginavam com a noção de gênero de vida, um instrumento flexível, que evite colocar entre parênteses tudo aquilo que se passa entre os homens e a paisagem. Consideravam mais facilmente os componentes sociais e ideológicos da cultura e mostram-se sensíveis graças a Jean Brunhes e a Pierre Deffontaines, aos ensinamentos da Etnografia e dos estudos folclóricos (CLAVAL, 1999, p. 40).

É oportuno enfatizar que, a Geografia Cultural assentada na dimensão material da cultura foi praticada até 1970, tendo considerado a cultura como algo externo ao indivíduo. Segundo Risso:

A concepção da paisagem sob a perspectiva da geografia tradicional perdurou até a década de 1940. Foi retomado como conceito-chave da geografia apenas a partir do início da década de 1970, aproximadamente, sob novos olhares e abordagens (RISSO, 2008, p. 70).

Assim, a partir de 1970, a Geografia Cultural, passou por um processo de renovação diante das críticas ao modelo de cultura adotado, frente às mudanças ocorridas a nível mundial. Necessário, pois, redefinir o conceito de cultura utilizado pela Geografia Cultural, a fim de suprir e renovar a base teórica das pesquisas. Com essa renovação visualizam novas abordagens que contribuem para a análise da ação do homem sobre a superfície terrestre. Consideram-se, assim, os aspectos materiais (técnica) e os imateriais (crenças e valores), o passado e o presente.

A partir desse momento, somou-se à concepção de cultura, a dimensão não material, valorizando o significado e a subjetividade, o que Cosgrove (1998, p. 101),

denominou “um conjunto de práticas compartilhadas comuns a um grupo humano em particular, práticas que foram aprendidas e transmitidas através de gerações.”

Para Berque (1998) a Geografia Cultural é entendida como o global e o unitário, numa relação da sociedade com o espaço e com a natureza é representada através da paisagem. O autor afirma que:

A paisagem é uma marca, pois expressa uma civilização, mas é também uma matriz porque participa dos esquemas de percepção, de concepção e de ação – ou seja, da cultura – que canalizam em um certo sentido, a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza e, portanto, a paisagem do seu ecúmeno. E assim, sucessivamente, por infinitos laços de co-determinação (BERQUE, 1998, p. 84).

A Geografia Cultural foi aderida os estudos no Brasil em meados de 1990, e vislumbra um vasto campo de pesquisa, advinda da pluralidade cultural brasileira, resultante do processo de povoamento e colonização.

A paisagem não se cria de uma só vez, mas por acréscimos, substituições; a lógica pela qual se fez um objeto no passado era a lógica da produção daquele momento. Uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos (SANTOS, 1988, p. 66).

Sendo assim, é importante compreender a paisagem não apenas como um achado visual, mas como estrutura de significado que se produz em si mesma, através das diversas formas de representação.

1.3 A Identidade cultural e simbólica da Paisagem

O homem é um agente transformador da paisagem, o que pode-se perceber ao longo do tempo, pois diferentes grupos culturais provocam diferentes transformações. Foetsch (2006, p. 19) afirma que “a paisagem emerge como resultado de uma dada cultura que a modelou, expressando-a em seus diversos aspectos funcionais e simbólicos.” Dessa forma, a paisagem é vista como algo construído culturalmente, capaz de despertar o imaginário e aprofundar as relações dos moradores com o seu lugar.

A paisagem reflete as marcas culturais das populações que a modelaram, assim pode ser considerada uma fonte rica de informações. As marcas encontradas nas paisagens são reflexos da sociedade que habita determinado lugar, elas permitem identificar e visualizar as características culturais.

Considerando a paisagem como um reflexo que inclui todas as modificações culturais modeladas pelo homem, esta pode explicitar tais marcas e receber assim uma identidade típica num conjunto único e indissociável. Acredita-se que este ambiente material modificado para atender as necessidades humanas possui uma íntima ligação com o imaginário dos habitantes – modeladores desta porção do espaço. Esta perspectiva material e física alimenta os fatores de ordem simbólica, uma vez que os ajustamentos do homem ao ambiente natural resultam na criação de ambientes físico-sociais (FOETSCH, 2006, p. 75).

Assim sendo, o homem vai modificando a paisagem de acordo com a sua cultura, e a paisagem vai assumindo uma nova identidade.

[...] para o residente do local, a paisagem é virtualmente conclamada a desempenhar várias funções, entre as quais: a de espaço mediador para a vida e as coisas acontecerem – não o de receptáculo, mas o de permanente transformação; a de referências múltiplas: geográficas, psicológicas (lúdicas, afetivas...), informativas...; a de fonte de contemplação que, como a arte, pode significar um contraponto ao consumo; a de fonte de inspiração e, sobretudo, a de alimento à memória social, através de todas as suas marcas (YÁZIGI, 1999, p. 133).

A paisagem une o passado e presente, ela é resultante da evolução de muitas gerações, do esforço humano. As paisagens são fundamentais para o reconhecimento das identidades de um povo, pois nela está expressa a arquitetura, a cultura, as crenças, entre outras características de uma determinada população.

A paisagem é o resultado da transformação que um grupo cultural étnico realizou para obter o seu lugar. A paisagem vista como identidade vai muito além da definição de que é “tudo que se vê”, ela exige uma interpretação, pois carrega em si os simbolismos daquela comunidade. O sujeito faz parte da paisagem, e vice-versa, eles acabam se tornando inseparáveis. A paisagem emerge como resultado de uma determinada cultura que a modelou, expressando seus diversos aspectos funcionais e simbólicos.

Em certos locais é possível verificar que as características peculiares que marcam a identidade de cada etnicidade não foram abandonadas com o passar do tempo, mas foram adaptando-se, sempre referenciando suas características

próprias, seja visualmente através da paisagem, socialmente através da linguagem, ou no imaginário através da religião, e outros. Isso acontece principalmente em localidades mais afastadas dos grandes centros urbanos, principalmente nas cidades interioranas.

A paisagem é um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, pedaços e tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço (...). A paisagem não é dada para todo sempre, é objeto de mudança. É um resultado de adições e subtrações sucessivas. É uma espécie de marca da história do trabalho, das técnicas (...) (SANTOS, 1988, p. 68).

Ao longo do tempo as pessoas deixam marcas de suas culturas imprimindo identidade ao lugar onde vivem, que devem ser reconstituídas, pois, aos poucos novos atores sociais começam a ocupar esses espaços introduzindo novas culturas.

No Brasil diversas experiências vêm sendo desenvolvidas com o intuito de preservar a identidade das pessoas com o seu lugar de vivência. E a Educação Patrimonial apresenta-se como uma proposta metodológica capaz de aproximar diferentes ciências, como a Arqueologia, a História, a Geografia, a Arquitetura, entre outras, pois permeia diferentes lugares e culturas, visando (re)significar a identidade e a memória das populações, em prol da valorização dos bens culturais de uma determinada comunidade ou região.

Com o propósito de valorizar e preservar o patrimônio cultural que configurou a paisagem e a identidade do lugar onde vivem algumas comunidades, alguns trabalhos vem sendo realizados a nível regional, entre eles, importante citar alguns trabalhos pioneiros desenvolvidos. Na Quarta Colônia de Imigração Italiana (RS), onde Itaquí e Villagrán (1998) buscam reconstituir a identidade da cultura italiana através da Educação Patrimonial, com ações desenvolvidas nas comunidades locais, em prol do reconhecimento dos feitos das gerações passadas emergindo para a cultura presente. Importante ressaltar que o “Projeto Identidade” emergiu em um momento em que escola e alunos vivenciavam realidades distintas, no qual o projeto buscou “(...) preservar e valorizar a cultura do cotidiano do aluno” (ITAQUI; VILLAGRÁN, 1998, p.5).

Posteriormente, a nível regional, entre os anos de 2003 e 2005 foram publicados trabalhos desenvolvidos por Mauri Luiz Bessegato³ (município de São

³ Trabalho de mestrado orientado pelo prof. Dr. Saul Eduardo Seiguer Milder (UFMS).

Lourenço do D' Oeste, SC), André Luis Ramos Soares⁴ (município de São Martinho da Serra, RS,) e Saul Eduardo Seiguer Milder⁵, entre outros colaboradores, em conjunto com o Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas (LEPA) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os estudos foram realizados nas escolas, envolvendo atividades didáticas e também nas comunidades locais e sítios arqueológicos, com o intuito respectivamente de exercitar a construção de uma nova cidadania e de preservar o patrimônio arqueológico e cultural dessas comunidades e lugares.

Entretanto, nos últimos anos, os estudos estão voltados para as comunidades locais, na valorização da diversidade cultural desses povos para reconstituir não apenas os bens materiais, como também os bens imateriais das comunidades.

1.4 Lugares de Identidade e Memória

Para se pensar a sociedade contemporânea nos dias atuais é necessário fazer uma associação com a sociedade urbana, pois para que possamos entender o mundo moderno, é preciso repensar a relação entre o local e o mundial como um processo de novas articulações entre os espaços e as escalas. Visto que este processo, hoje, acaba por caracterizar novas relações entre o espaço e o tempo, o que alguns autores percebem como “desterritorialização do homem e de suas atividades”, para Carlos (2007, p. 13), constitui-se o oposto, pois cada vez mais o espaço articula-se entre o local e o mundial, criando uma “profunda transformação do processo produtivo, aliando-se a ele novos comportamentos e valores a partir do cotidiano”.

A partir do lugar pode-se compreender a homogeneidade condicionada ao processo de acumulação ligada não só a produção de objetos e mercadorias, bem como, a produção de um novo espaço, divisão e organização do trabalho, o que produz na mesma escala, modelos de comportamento que levam ao consumo, direcionando a vida cotidiana. A crescente urbanização e a formação de uma

⁴ Coletânea de diversos projetos financiados por diferentes órgãos de fomento, vinculados ao projeto piloto (UFSM).

⁵ Professor e coordenador do LEPA (UFSM). Para mais informações sobre esses autores, consultar as referências no final deste trabalho.

sociedade urbana revelam uma prática socioespacial que aponta a homogeneização e a fragmentação do espaço e da sociedade numa mesma proporção.

O lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos do corpo. O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo, o lugar se apresentaria como ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento (CARLOS, 2007, p.14).

Na verdade, o que se apresenta conforme a autora é uma realidade que configura o mundo moderno, onde no mesmo lugar encontra-se aspectos de uma totalidade, sem contudo, eliminar as suas particularidades. Ao mesmo tempo, cada sociedade produz o seu espaço, que é condicionado pelo ritmo de vida e os modos de apropriação do espaço, o que expressa a sua função social. Santos (1996, p. 213) faz uma relação do lugar com o mundo e o indivíduo ao pronunciar, “cada lugar é, à sua maneira, o mundo (...) cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais”.

Ao buscar uma definição para “lugar”, Carlos (2007), utiliza-se do conceito do geógrafo Milton Santos, estabelecendo uma relação entre o “lugar visto de fora e o lugar visto de dentro”, acrescentando ao lugar a dimensão da história na prática cotidiana. O que significa pensar a história particular de cada lugar se desenvolvendo em função de uma cultura e o que se vai construindo, imposto pelo processo mundial. Ao questionar-se sobre o que ligaria o mundo ao lugar, responde: “O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante – identidade – lugar”, o que é possível complementar com o que Santos já dizia, “a uma maior globalidade, corresponde uma maior individualidade” (SANTOS, 1996, p. 213).

Para explicar esse processo, Carlos (2007), usa como exemplo a cidade, pois ela produz e se revela “no plano da vida e do indivíduo”, que é o plano local. E as relações que os indivíduos têm com os espaços habitados estão impressos todos os dias nos modos de uso, constituindo-se no espaço plausível de ser “sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo”. Assim, o homem percebe o mundo através do seu corpo e dos seus sentidos apropriando-se do espaço e do mundo (CARLOS, 2007, p. 17).

Pensando-se o trabalho de campo que se desenvolve esta pesquisa no

âmbito da Geografia no ensino básico, importante priorizar o espaço geográfico local, pois é no local onde o educando vive, se movimenta e desenvolve suas atividades cotidianas, estabelecendo relações afetivas e de identidade com os lugares. Relevante, pois, valorizar os conhecimentos prévios dos educandos, buscando-se uma contextualização do currículo escolar com a vida cotidiana no espaço habitado, atribuindo-se uma maior significação aos conteúdos estudados.

De certa forma, é importante conhecer o espaço da escola, o lugar, o território onde a escola está inserida, como um espaço educativo, o que Faria (2010, p.25 apud Iphan, 2014, p. 35) muito bem descreve:

Todo espaço que possibilite e estimule, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir conseqüente [...]. portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe este caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação de seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra [...] o espaço não é educativo por natureza, mas ele pode tornar-se educativo a partir da apropriação que as pessoas fazem dele, ou seja, o espaço é potencialmente educativo (IPHAN, 2014, p. 35).

Nesse sentido, a cidade precisa ser entendida e compreendida como “território vivo pelos sujeitos que nela habitam”, o que conforme Moll (2009, p. 15 apud IPHAN, 2014, p. 24) “é preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade (...) oferecerá (...) às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida”. O que de certa forma reforça a associação dos bens culturais com o cotidiano das pessoas na criação de símbolos e significados com os lugares onde vivem.

1.5 Educação Patrimonial: um diálogo com o Patrimônio Cultural

A Educação Patrimonial constitui-se importante elo de contribuição para uma formação integral dos cidadãos, no sentido de promover o conhecimento e a valorização do Patrimônio Cultural do lugar de vivência como revelador da identidade e cultura de um povo ou região, sendo esse o nosso legado para gerações futuras. Ferrari (1999) atribui à educação patrimonial um instrumento na

promoção da cidadania individual e coletiva, com a responsabilidade de valorizar e preservar os patrimônios da cultura material e imaterial e natural. Para Pelegrini (2009, p. 36) a “educação patrimonial formal e informal constitui uma prática educativa e social que visa à organização de estudos e atividades pedagógicas interdisciplinares e transdisciplinares”.

Para associarmos educação patrimonial e patrimônio cultural, importante neste momento, mencionar-se que no Brasil, o órgão governamental encarregado de promover a proteção patrimonial é o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), criado em 1937. Atuante no sentido de concretizar ações através da sociedade que visam reconstituir o seu Patrimônio Cultural, pois acredita que pelo processo educacional estas práticas se efetivarão.

Entretanto, para melhor entendermos o estudo do patrimônio cultural, importante conhecer-se a organização que embasa as políticas preservacionistas. Quanto a tipologia, e conforme Pelegrini (2009, p. 27-28) aponta, “o patrimônio cultural divide-se em três tipos de sítios patrimoniais, os naturais, os culturais e os mistos.” Os bens culturais pertencentes a esses sítios também se dividem em bens materiais (tangíveis) e imateriais (intangíveis), sendo que por sua vez, os bens materiais se subdividem em dois tipos: móveis e imóveis.

Assim, conforme o especificado, apresenta-se conforme (Figura 01) a divisão dos bens culturais que integram esses sítios.

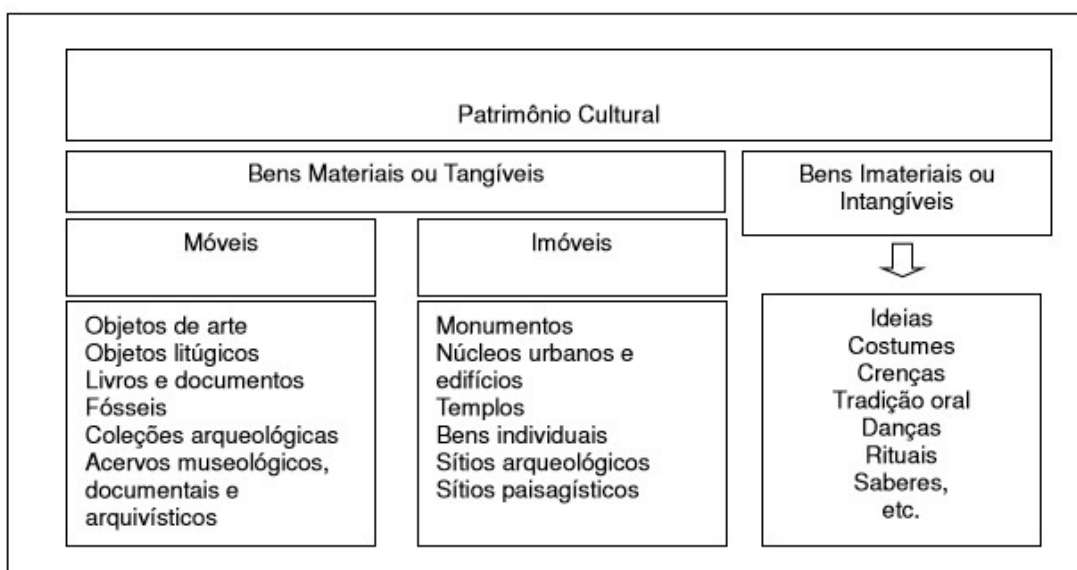


Figura 01 – Bens culturais dos sítios patrimoniais.

Fonte: Adaptado de Pelegrini, 2009.

Org: Freitas, Neida M. C. de, 2013

Ainda, conforme Pelegrini, pode-se dizer que:

Essas noções básicas informam quanto a identificação, documentação, restauração, conservação, preservação, fiscalização e difusão dos bens culturais considerados representativos dos diversos segmentos do patrimônio cultural da humanidade (PELEGRINI, 2009, p. 28).

E no Brasil não é diferente, pois o IPHAN trabalha com os bens culturais materiais, classificados segundo sua natureza e registrados em quatro Livros de Tombo: arqueológico, etnográfico e paisagístico, histórico, belas-artes, e artes aplicadas. Tendo sido criado no país no ano de 2000, um novo instrumento de preservação, o “Registro dos Bens Culturais de Natureza Imaterial”, o que exigiu outras formas de acatamento, criando-se quatro livros de registro (saberes, celebrações, expressões, lugares).

Apesar de ser uma temática recente no Brasil, a proposta de Educação Patrimonial começou a ser discutida ainda na década de 1980, e teve como marco referencial o 1º Seminário realizado no Museu Imperial do Rio de Janeiro, em Petrópolis. Maria de Lourdes Parreiras Horta havia tido contato com um trabalho pedagógico de Heritage Education desenvolvido na Inglaterra, o qual visualizava uma nova abordagem de patrimônio, diferente do aspecto material trabalhado até então, e que sugeria o conhecimento do patrimônio a partir dos objetos, como utensílios e vestígios materiais capazes de remeter ao que as pessoas socializavam e como viviam (HORTA, 1999).

Nesse sentido, e com o intuito de incentivar a realização de novas práticas educacionais, o IPHAN, órgão responsável pelo patrimônio no Brasil, incentivou a publicação do “Guia Básico de Educação Patrimonial” elaborado por Horta; Grunberg; Monteiro (1999), no qual apontam novos caminhos de exploração e descoberta do significado que envolve a expressão “Patrimônio Cultural Brasileiro” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p.5).

Vislumbrando este cenário, a Educação Patrimonial apresenta-se como metodologia para a prática pedagógica de preservação e valorização do Patrimônio, o que Horta; Grunberg; Monteiro (1999, p. 6) denomina de “**processo permanente e sistemático** de trabalho educacional **centrado no Patrimônio Cultural** como **fonte primária de conhecimento** e enriquecimento individual e coletivo” (grifos do autor).

Para se compreender o patrimônio de um determinado grupo social é preciso antes de tudo compreender-se como parte desse patrimônio, o que de alguma forma é valioso, e por isso precisa ser protegido e preservado (VINÃO, 2011). Assim, o patrimônio é um processo em constante mudança, o que Vinão (2011, p. 34) caracteriza como “(...) en un proceso inacabable de construcción y reconstrucción. De ahí que la noción de patrimonio histórico o cultural sea históricamente, en su contenido, variable.” Conforme o autor citado, a instituição educativa e todos os acontecimentos que ocorrem no espaço escolar são passíveis de memória e por isso devem ser estudados.

Para o estudo do Patrimônio Cultural nas escolas, é importante integrar a vivência dos atores sociais a partir da realidade do educando. Assim, como ponto de partida para essas reflexões, é valioso que se promova práticas educativas para os alunos conhecerem os museus, arquivos históricos de diferentes instituições, centros de cultura do município, bibliotecas públicas e outros locais de igual relevância histórica e cultural na dinâmica espacial da escola e seus arredores. Importante e igualmente necessário considerar o espaço da escola como espaço educativo e de patrimônio.

Sob este prisma, é necessário e imperioso conhecer, e ‘conhecer’ nos remete ao tempo passado, a um lugar no espaço, a um povo, à sua cultura, à sua comunidade. Aqui se ressalta a importância das ciências como a História, a Geografia, a Arqueologia, a Antropologia, a Linguagem, a Arquitetura, entre outras que sustentam os estudos sobre o Patrimônio.

A partir da reconstituição das vivências enraizadas nos antepassados é possível criar laços de ligação com as futuras gerações, características de memória e identidade de um povo, o que Castells (1999, p. 22), denomina de “identidade cultural” como “a fonte de significado e experiência de um povo”. Ao mesmo tempo Bauman (2012, p. 67) enfatiza mostrando que “na era da modernidade tardia, as identidades são cada vez mais fragmentadas e fraturadas (...) construídas sobre discursos, práticas e posições diferentes (...)”.

Importante pontuar que sob o mesmo prisma de Bauman ao perceber a fragmentação das identidades, Feiber (2008, p.4) foi além, pois para ele “a relação identitária sofre grandes alterações e incertezas, e a fragmentação da sociedade e do seu espaço chega até a alterar a nossa própria individualidade.” Em seus estudos, pode-se perceber que “a bagagem simbólica” de um bem na sua dimensão

subjetiva “pode ser alterada quando não se consegue ancorar os seus valores originais” (FEIBER, 2008, p.4). Percebe-se assim, que novos valores e signos vão sendo socializados e agregados ao patrimônio.

Daí o cuidado que se deve ter para que a história não seja contada apenas por um grupo social, pois a cultura envolve os diferentes prismas da sociedade. Vinão (2011), ao estudar as relações e interações entre educação patrimonial, memória e história, ressaltou a importância do trabalho de reconstrução biográfica do espaço escolar na contribuição da história cultural. Ao mesmo tempo, Vinão (2011) nos remete aos cuidados para com as novas gerações e para com o suporte tecnológico de memória que nos remete à herança cultural na modernidade.

De ahí que los conflictos y las luchas por apoderarse de la memoria social de un grupo determinado afecten a lo que en cada momento se considera patrimoniable digno de ser conservado y convertido en lugar de la memoria. Y de ahí, por último, que la noción de patrimonio se haya ampliado desde el campo histórico-cultural a otros ámbitos como el paisajístico o el medioambiental e incluso haya llegado a acuñarse la noción de patrimonio cultural inmaterial (...) (VINÃO, 2011, p.34).

Ao ampliar-se o campo histórico-cultural, amplia-se a noção de patrimônio, que passa a integrar às demais ciências o estudo da construção social, sendo cada vez mais possível incluir os diferentes aspectos na cultura, tanto material como imaterial. Em seus estudos, Vinão (2005) inclui o espaço escolar como um lugar de memória a partir da instituição educativa.

(...) no sólo de objetos, sino también de la memoria de los alumnos y docentes, de los políticos, administradores y supervisores de la educación, de los padres y madres de alumnos, y de cuantos en definitiva han tenido una más o menos estrecha relación con el mundo de la enseñanza (VINÃO, 2005, p.23).

Pensando o espaço geográfico como o lugar onde o homem desenvolve e manifesta suas relações econômicas, sociais e culturais, esse lugar é dotado de significações e representações na memória das pessoas. É a soma de suas manifestações e de sua inquietude frente a sua capacidade de apropriar-se desses espaços e de modificá-lo num processo de interação e inter-relação com o meio onde vive.

No entanto, o patrimônio cultural sempre foi mérito ao longo do tempo, principalmente das ciências como a arquitetura, a arqueologia e a história. Mas, nos

últimos anos, principalmente, é possível trabalhar o patrimônio a partir de diversas ciências, atribuindo-se a isso uma visão mais integrada dos conceitos que envolvem a cultura e diversidade dos povos que constituíram a sociedade.

Para Vasconcelos (2012, p. 69) “a relação entre paisagem e patrimônio cultural é uma construção. (...) e como os demais bens culturais (...) pode ser patrimonializada a partir de uma atribuição de valor.” Nesse sentido, a ciência geográfica ao estudar as relações da sociedade com o espaço aborda também a questão do patrimônio, no que se refere à cultura das pessoas atreladas àquele lugar, o que poderá estimular a valorização da identidade cultural, pois, a preservação da paisagem cultural e ambiental possibilita a compreensão da realidade daquele lugar nas suas diferentes dimensões.

Ao mesmo tempo, visualiza-se no atual cenário da educação no Brasil, a relevância do tema e a necessidade de trabalhar-se de forma integrada com educandos e educadores, no fortalecimento de ações capazes de atribuir maior valor ao patrimônio cultural das comunidades. Observa-se que a Educação Patrimonial tem grande relevância no contexto de (trans)formação social, onde o educando passa a ser visto como sujeito ativo no processo de construção do seu espaço e do conhecimento da sua cultura. Contudo, para que isso ocorra são necessárias ações que valorizem o cotidiano, a memória, a percepção e o conhecimento da realidade, na perspectiva de um cidadão comprometido com a realidade que o cerca e da sua comunidade.

No Brasil, atribui-se a pouca valorização dada às diferenças culturais, ao tardio reconhecimento do multiculturalismo na formação étnica da população como participante do processo de construção social e econômica do país:

O Brasil é um país pluricultural, isso significa que existem diversas formas e expressões de interpretar e se relacionar com o mundo. Reconhecer que todos os povos produzem cultura e que cada um tem uma forma diferente de se expressar é aceitar a diversidade cultural e reconhecer também que não existem culturas superiores a outras. Assim, a diversidade cultural produz características regionais que fazem com que as pessoas tenham histórias, sotaques, costumes, comidas e vestimentas muito diferentes, sendo, ao mesmo tempo, todos brasileiros. Essa característica do nosso povo faz com que a cultura brasileira seja tão rica, variada e possa ser um recurso para seu desenvolvimento (GRUNBERG, 2007, p. 4).

No Brasil, com o Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, tivemos o primeiro documento dedicado a Proteção do Patrimônio Histórico e Artístico

Nacional, que regulamenta o Tombamento dos bens culturais. Comprovadamente, apenas com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, tem-se no Brasil, o primeiro documento oficial, sob a forma de lei, a integrar ao Patrimônio Cultural, as referências culturais de todos os grupos formadores da sociedade brasileira, assim:

(...) os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos a 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 (BRASIL, 1988).

Em contrapartida, após quase uma década da carta magna, somente no ano de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9.394/96) é que se inclui a parte diversificada aos currículos do ensino básico, observando-se as características regionais e locais da cultura, abrindo espaço para divulgação do acervo cultural dos estados e municípios. Essa lei ao mesmo tempo, prevê em seu artigo 1º, que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

De encontro a essa nova lei, no ano de 1997, no contexto educacional brasileiro, incluem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trazendo como inovação a interdisciplinaridade na Educação Básica, a partir dos Temas Transversais que devem permear todas as disciplinas escolares.

No entanto, apesar da abrangência dos temas transversais, isso não significa que devem ser tratados igualmente em todos os lugares. “Ao contrário, podem exigir adaptações para que correspondam às reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola (...)” (BRASIL, 1998, p.66). Nesse sentido, a partir das grandes temáticas, entre elas, a Pluralidade Cultural e o Meio Ambiente é possível trabalhar a Educação Patrimonial na escola e fora dela, com vistas a valorização e reconhecimento da identidade cultural dos diferentes grupos sociais.

Ao mesmo tempo, pode-se reafirmar, segundo os parâmetros curriculares

(1998), a integração dessas práticas educativas aos objetivos do ensino Fundamental:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p.7).

Essa medida, conforme Moraes (2005, p. 2), visa fortalecer a “relação das pessoas com suas heranças culturais”, na percepção de sua “responsabilidade pela valorização e preservação do Patrimônio” seja ele cultural ou natural, como forma de “fortalecer as vivências com a cidadania, num processo de inclusão social”. Ainda, em conformidade com os parâmetros (1998, p. 5), as escolas devem realizar ações “que permitam aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”.

Reafirmando Horta (2000, p. 29), Patrimônio Cultural é “um conjunto de bens e valores, tangíveis e intangíveis, expressos em palavras, imagens, objetos, monumentos e sítios, ritos e celebrações, hábitos e atitudes (...)”. Nesse sentido, a Educação Patrimonial, tem o intuito de agregar valor através de uma metodologia interdisciplinar, o que Ferrari (2006), enfatiza ao considerar que:

Essa metodologia, desenvolvida de forma interdisciplinar, pode ser realizada para todas as idades. Utiliza tanto objetos oriundos do universo pessoal e familiar dos alunos, como os bens patrimoniais da própria escola; locais como museus, arquivos, bibliotecas, monumentos e centros históricos, sítios arqueológicos e naturais; elementos da natureza, como rios, serras, espécimes da flora e da fauna; manifestações do patrimônio imaterial, como saberes, celebrações, formas de expressão, práticas coletivas; ou qualquer outra expressão resultante da relação do homem com o seu meio (FERRARI, 2006. p.6).

Na contribuição de Ferrari (2006), a Educação Patrimonial deve constituir-se como um instrumento na promoção da cidadania, seja ela individual ou coletiva, para que com responsabilidade se valorize e preserve os patrimônios da cultura material, imaterial e ambiental. Em consonância com esse autor, Itaqui e Villagrán (1998), também compactuam que a Educação Patrimonial passa a ser um instrumento para que se conheça de forma crítica a realidade com o intuito de identificar e valorizar a si próprio e o contexto coletivo que se está envolvido (ITAQUI; VILLAGRÁN, 1998, p.5).

Na contribuição de Pelegrini (2006), tem-se resumidamente a importância da Educação Patrimonial como requisito essencial para a promoção do exercício da cidadania:

O ensino sistemático e contínuo da população através das metodologias da Educação Patrimonial e Ambiental precisa partir da idéia de que a sociedade que não respeita o patrimônio cultural e natural em toda a sua diversidade corre o risco de perder a identidade e enfraquecer seus valores mais singulares, inviabilizando o exercício da cidadania. Assim, deve promover a formação e a informação acerca do processo de construção das identidades étnicas e possibilitar o desenvolvimento de reflexões em torno do significado coletivo e plural da história e das políticas de preservação. Ademais, pode fomentar o desejo de manutenção das práticas do passado sem ignorar os benefícios da tecnologia (...) (PELEGRINI, 2006, p. 126).

Contudo, a Educação Patrimonial continua a ser um tema pouco conhecido e explorado por educadores de escolas públicas, visto que por um longo período não fazia parte da maioria dos currículos dos cursos de graduação da área da educação. O que se justifica, a partir do contexto histórico nacional que teve como origem o modelo que valorizou a preservação de sítios urbanos, bens móveis e imóveis, obras de arte, em detrimento das manifestações culturais ligadas ao cotidiano da população (ALMEIDA, 2009, p.5). Nesse sentido, em consonância com Valecillo (2009, p. 787): “el área educativa adquiere una especial relevancia para sensibilizar, capacitar y articular las acciones entre los especialistas y los actores sociales.”

No entanto, percebe-se que aos poucos a temática nesse contexto ganha novo olhar e dimensiona novas perspectivas ao estudo das comunidades locais a partir da escola, sob a ótica do patrimônio cultural, direcionando-se novas pesquisas e estudos na área educacional. De certa forma, as instituições de ensino, os educadores, os educandos e a comunidade em geral, poderão contribuir no sentido de propiciar uma nova direção ao processo de expansão do conhecimento da cultura a nível local, regional e nacional. Ainda, conforme a mesma autora:

El patrimonio cultural dentro de la escuela debe actuar como un contrapeso frente a la cultura del espectáculo y la diversificación del consumo cultural; como una alternativa que aproxime al niño a su diversidad cultural. Es importante propiciar en las nuevas generaciones el conocimiento, valoración y disfrute de la herencia del pasado como parte de su presente y su futuro (VALECILLO, 2009, p. 788).

Em seu Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial, Grunberg (2007, p.5) denominou Educação Patrimonial como “o processo permanente e

sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações.” Com isso, percebe-se a necessidade de um trabalho contínuo envolvendo o patrimônio, visto as mudanças contínuas de construção e (re)construção dos espaços por novos atores sociais.

Nesse sentido, para Pelegrini (2009) um dos maiores desafios da educação no âmbito patrimonial assenta-se em estimular “à consciência da proteção, à liberdade de expressão cultural” visando garantir o acesso aos “bens culturais materiais e imateriais para todos os cidadãos.” Por isso é importante criar “estratégias de envolvimento e sensibilização das comunidades locais” em relação aos bens que necessitam de “reconhecimento, restauração e registro.” Bem como, em conjunto com o MEC estimular ações entre escolas e instituições de defesa dos bens culturais e naturais mediante atividades transdisciplinares, incentivando as práticas educativas, importante instrumento de inclusão social (PELEGRINI 2009, p.113).

Contudo, a legislação avança no Brasil “em decorrência da necessidade de uma maior sistematização das ações educativas no âmbito das políticas de preservação” através do IPHAN. E com isso, pode-se destacar o Decreto nº 3.551/2000, que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e criou o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial, como:

Políticas públicas voltadas para o reconhecimento, a valorização e o apoio sustentável aos chamados bens culturais de natureza imaterial: ofícios e modos de fazer tradicionais, formas de expressão (musicais, coreográficas, cênicas, literárias e lúdicas), lugares onde se concentram ou se reproduzem práticas culturais e celebrações coletivas passaram a ser, de modo sistemático, objeto de inventários, de proposições de registros e de ações ou projetos de salvaguarda (CURI 2004, p. 373 apud PHAN, 2014, p. 15).

Viabilizando-se os novos rumos das políticas de preservação do patrimônio cultural brasileiro, com a necessidade de uma sistematização dessas ações, no ano de 2004, tivemos o Decreto nº 5.040/04, que criou uma unidade administrativa responsável para,

Promover uma série de iniciativas e eventos com os objetivos de discutir diretrizes teóricas e conceituais e eixos temáticos norteadores, consolidar coletivamente documentos e propostas de encaminhamentos e estimular o fomento à criação e reprodução de redes de intercâmbio de experiências e parcerias com diversos segmentos da sociedade civil (IPHAN, 2014, p. 14).

Bem como, o Decreto nº 6.844/2009, que vinculou a Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC) ao Departamento de Articulação e Fomento (DAF), com o objetivo de “fortalecer, na área central do órgão, uma instância dedicada à promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas de Educação Patrimonial no âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural” (IPHAN, 2014, p. 14).

Ainda no ano de 2009, o IPHAN por meio da portaria nº 127, de 30 de abril de 2009, estabeleceu a chancela da Paisagem Cultural Brasileira, definida em seu artigo 1º, 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”. Ao mesmo tempo, importante mencionar-se que tem como finalidade, conforme título III, Inciso I, Artigo 2º “(...) atender ao interesse público e contribuir para a preservação do patrimônio cultural, complementando e integrando os instrumentos de promoção e proteção existentes (...)” (BRASIL, 2009).

No ano de 2011, com uma parceria entre IPHAN e MEC, a Educação Patrimonial passou a integrar o macro campo Cultura e Artes, por ocasião do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial em Belo Horizonte. A proposta do IPHAN foi uma atividade específica de Educação Patrimonial, articulando os princípios do Programa Mais Educação⁶ com as diretrizes da política de Educação Patrimonial. Visando levar em conta os diferentes contextos das comunidades culturais do país e ao mesmo tempo mapear essas referências a partir da realidade escolar na elaboração de um inventário pedagógico do patrimônio local (IPHAN, 2011, p. 33).

Entretanto, conforme o exposto, observa-se que o inventário dos bens culturais a partir do contexto educacional, demanda um estudo cauteloso pelos agentes sociais envolvidos na coleta dos dados sobre o patrimônio local das comunidades. Visto que a comprovação desses registros implicará diretamente na

⁶ O Programa Mais Educação é uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. É operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O Programa envolve escolas das redes municipais e estaduais em contextos diversos, como escolas rurais e indígenas, escolas em áreas de pobreza e em zonas metropolitanas. O MEC prioriza a inserção das escolas de acordo com alguns critérios: baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), grande número de alunos que recebem benefício do Programa Bolsa Família, escolas em áreas de vulnerabilidade social e municípios que fazem parte do Brasil sem Miséria (IPHAN, 2012).

contribuição de diferentes culturas, atribuindo-se à elas, os seus feitos como legado às futuras gerações.

Conforme os Princípios e Diretrizes Conceituais de Educação Patrimonial, percebe-se que nos últimos anos, as iniciativas educacionais voltadas à preservação patrimonial multiplicaram-se, principalmente ao se adotar a expressão Educação Patrimonial. O que de certa forma, repercutiu em uma grande variedade de ações e projetos realizados em todo o país, com concepções, métodos, práticas e objetivos pedagógicos distintos. Outro fator relevante foi o reconhecimento da Educação Patrimonial constituir-se como um processo educativo formal e não formal, tendo como foco o Patrimônio Cultural. Bem como, por constituir-se socialmente como um recurso na compreensão sócio histórica das referências culturais e de suas manifestações, colaborando para o seu reconhecimento, valorização e preservação (IPHAN, 2014, p. 19).

As comunidades tem participação ativa e integram as ações educativas, visando uma ação “transformadora dos sujeitos no mundo”, em prol de uma educação que rompe com a alienação, e a reprodução de informações.

É imprescindível que toda ação educativa assegure a participação da comunidade na formulação, implementação e execução das atividades propostas. O que se almeja é a construção coletiva do conhecimento, identificando a comunidade como produtora de saberes que reconhece suas referências culturais inseridas em contextos de significados associados à memória social do local (IPHAN, 2014, p. 20).

Com a atividade de Educação Patrimonial no Programa mais educação, as diretrizes de educação patrimonial (2014, p. 35), apontam que “é possível estimular um novo olhar para a escola e o território no qual está inserida” para torná-los “espaços educativos”. Nesse sentido, torna-se importante conhecer o espaço da escola, o lugar, como um espaço educativo, e “os patrimônios culturais que estão na escola e em seu entorno podem ajudar nessa transformação”.

Ressalta-se, a importância desses programas serem desenvolvidos em parceria com as universidades, escolas e comunidades locais, na perspectiva de direcionar e acompanhar as ações a serem desenvolvidas por educadores e educandos na coleta dos dados para o inventário e registro dos bens culturais das comunidades. Entretanto, a nível escolar, este é um tema para o qual os educadores e gestores estão ainda tateando, o que de certa forma, demanda maior atenção

quanto à formação inicial e continuada dos educadores nos diferentes níveis do sistema educacional.

1.6 Os PCN e os Temas Transversais

No cenário nacional, desde a criação dos PCN, inclui-se ao currículo básico nacional, uma parte diversificada, a partir dos temas transversais para abranger as especificidades das diferentes regiões e instituições escolares do país. Com base nesse pressuposto e de acordo com a os PCN e os temas transversais amplia-se as possibilidades de trabalhar a educação patrimonial a nível escolar, a partir do currículo na escola. Para esta pesquisa, estaremos aproximando o ensino da Geografia à Educação Patrimonial, através dos temas transversais, para o terceiro e quarto ciclo⁷ no ensino fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 05).

Entretanto, quando se fala em construção da cidadania⁸ estamos falando de uma prática educacional centrada na compreensão da realidade social e dos direitos

⁷ O terceiro e quarto ciclos tratam respectivamente da quinta à oitava série do ensino fundamental, e conforme nova legislação do ensino (2009), do quinto ao nono ano.

⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios para orientar a educação escolar: Dignidade da pessoa humana, implica em respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas; Igualdade de direitos, refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada; Participação, como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas etc. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil; Corresponsabilidade pela vida social, implica em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. (BRASIL, 1998, p. 21).

e responsabilidades que se referem à vida pessoal e coletiva, firmando o princípio de participação política. Nessa perspectiva, “foram incorporadas como Temas Transversais as questões como Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo”. Um tema que possibilita esta integração, a partir dos temas transversais no ensino da Geografia escolar, vincula-se à pluralidade cultural e ao meio ambiente (BRASIL, 1998, p. 17).

Entre os demais objetivos para o ensino fundamental que os PCN indicam, estaremos dando atenção especial neste estudo:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; Utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 07-08)

De acordo com esse documento, a Geografia é tratada como uma área específica que se refere aos ciclos de estudos de forma progressiva. Durante esse processo, e através da Geografia é possível compreender como as diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, bem como as singularidades do lugar onde vivem, o que diferencia ou aproxima um lugar de outros lugares. Por esta via, é possível adquirir uma consciência dos vínculos afetivos e de identidade com o lugar, bem como, conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço e perceber as relações do passado com o presente (BRASIL, 1998, p.15).

Com isso, ao mesmo tempo que se propõe um trabalho pedagógico, visa-se ampliar a capacidade dos alunos quanto a observar, conhecer, explicar, comparar e representar os aspectos do lugar em que vivem com as diferentes paisagens e espaços geográficos.

As pessoas têm a liberdade de dar significados diferentes para as coisas, e no seu cotidiano elas convivem com esses significados. Uma paisagem seja de uma rua, de um bairro, ou de uma cidade, além de representar uma dimensão concreta e material do mundo, está impregnada de significados que nascem da percepção que se tem dela. No seu cotidiano os alunos convivem de forma imediata com essas representações e significados que são construídos no imaginário social. Quando um aluno muda de rua, de escola, de bairro ou de cidade, ele não sente apenas as diferenças das condições materiais nos novos lugares, mas também as mudanças de símbolos, códigos e significados com os lugares. Em cada imagem ou representação simbólica, os vínculos com a localização e com as outras pessoas estão a todo momento, consciente ou inconscientemente, orientando as ações humanas (BRASIL, 1998, p. 23).

Ainda de acordo com esse documento, é possível que os alunos possam valorizar os aspectos culturais da vida cotidiana e compreender a singularidade e pluralidade dos lugares no mundo. O que de certa forma, poderá se dar a partir das relações socioculturais da paisagem com os elementos físicos e biológicos, e investigando-se as interações que existem entre os diferentes lugares e territórios. Nesse sentido, a Geografia constitui-se uma área de conhecimento capaz de tornar o mundo compreensível, explicável e passível de transformações, o que reflete um ensino voltado para a conquista da cidadania brasileira.

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação (BRASIL, 1998, p.26).

O espaço na Geografia é considerado uma totalidade dinâmica, no qual os fatores naturais, sociais, econômicos e políticos interagem, pois com o tempo as pessoas mudam sua forma de viver e de perceber as coisas. Essas noções de espaço possibilitam uma compreensão subjetiva da paisagem como lugar, a que as pessoas atribuem significados. As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm da paisagem em que se encontram e as relações singulares que com ela estabelecem, a partir de suas vivências e memória são elementos importantes na constituição do saber geográfico. No Brasil, especificamente, o sentimento de pertença ao território nacional envolve a compreensão da diversidade das culturas que aqui convivem (BRASIL, 1998, p. 28).

No ensino da Geografia escolar, muito importante que as práticas com os alunos possam envolver e problematizar a realidade em que vivem. Nessa perspectiva procura-se a valorização da experiência do aluno, pois através da observação, registro, descrição e de suas representações é que o educando irá “desenvolver hipóteses e explicações” para o que se apresenta entendendo a composição da paisagem, com as “permanências e transformações” que nela ocorreram com o tempo histórico (BRASIL, 1998, p. 30).

De acordo com o exposto, e ao mesmo tempo fazendo-se um recorte dos PCN para o ensino fundamental, quanto ao estudo da Geografia no terceiro e quarto ciclos, os eixos temáticos que organizam os conteúdos devem fazer parte da realidade e do cotidiano do aluno. O conteúdo da Geografia nesses ciclos, pretende uma “maior consciência dos limites e responsabilidades da ação individual e coletiva com relação ao seu lugar e a contextos mais amplos, da escala nacional a mundial”. Entre outros eixos temáticos, priorizou-se neste estudo, “a geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo” e “o campo e a cidade como formações socioespaciais” (BRASIL, 1998, p. 40,42).

Ao se trabalhar com esses eixos e com os temas que derivam deles, importante que os alunos possam dar-se conta das questões da atualidade, sob o “ponto de vista de suas contradições e processos”, onde o “local e o global” estão intimamente relacionados na compreensão da diversidade de paisagens e lugares onde o modo de vida, a cultura e a natureza interagem (...) (BRASIL, 1998, p. 44).

Ainda no terceiro ciclo, são documentos fundamentais ao se planejar a programação curricular o eixo temático da Geografia que trata da conquista do lugar como conquista da cidadania, o que permite o tratamento da Pluralidade Cultural na formação do Brasil e do eixo Direitos universais de cidadania e Pluralidade. Valorizar o saber geográfico e cultural do aluno é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, os alunos poderão, através da análise histórica, perceber a contribuição de culturas não hegemônicas no processo histórico de constituição da sociedade brasileira. Nesse sentido, a importância da integração do tema pluralidade cultural nas escolas, o que de certa forma, prioriza as culturas indígena e negra na sociedade brasileira (BRASIL, 1998, p. 45).

Especificamente, no terceiro ciclo quanto ao ensino e aprendizagem:

O estudo da Geografia poderá recuperar questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho e, a partir daí, introduzir os alunos nos espaços mundializados (BRASIL, 1998, p. 51).

A observação dos elementos que caracterizam a paisagem é o ponto de partida para a compreensão das relações entre sociedade e natureza, o que poderá se dar através (...), da arquitetura e de suas relações com o território na distribuição da população, na divisão e constituição do trabalho, nas formas de lazer, na relação com a vida dos homens em sociedade, na valorização da experiência do aluno com o seu lugar de vida, no seu imaginário e na mediação com os lugares. Cabe ao professor, mediar a aprendizagem, provocar avanços no campo cognitivo dos alunos, e para isso deverá estimular e intermediar discussões (...), elaborar questões, confrontar opiniões, ouvir, posicionar-se diante do grupo sobre suas experiências com os lugares. (...). O aluno será estimulado a expressar seus pensamentos e opiniões por escrito, de forma individual ou coletiva, o que lhe garantirá melhor disciplina na forma de pensar e de se expressar.

Muito importante mencionar-se que a História é essencial para a Geografia quanto aos recortes temporais, apesar de poder trabalhar de forma diferenciada da História, embora, não se possa construir interpretações de uma paisagem sem buscar sua historicidade. Uma abordagem que pretende ler a paisagem local e global, estabelecer comparações, interpretar as múltiplas relações entre a sociedade e a natureza de um determinado lugar pressupõe uma inter-relação entre essas áreas, tanto nas problematizações como nos conteúdos e procedimentos (BRASIL, 1998, p. 51-53).

Entre os objetivos para o final do terceiro ciclo, espera-se que os alunos sejam capazes de:

Manifestar o interesse pela pesquisa; compreender que os conhecimentos geográficos que adquiriram ao longo da escolaridade são parte da construção da sua cidadania, pois os homens constroem, se apropriam e interagem com o espaço geográfico nem sempre de forma igual; perceber na paisagem local e no lugar em que vivem, as diferentes manifestações da natureza, sua apropriação e transformação pela ação da coletividade, de seu grupo social; reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer (...) (BRASIL, 1998, p. 55).

De acordo com o eixo “a geografia como uma possibilidade de leitura do mundo” priorizou-se ações educativas para que os alunos compreendam o espaço numa relação com o seu “comportamento de vida na rua, na cidade e no mundo”, o que neste estudo, se deu a partir do bairro e da cidade onde os educandos moram, estudam, trabalham e vivem. Ao mesmo tempo, de acordo com os parâmetros que indicam os conteúdos desse eixo, quanto à “construção do espaço: os territórios e os lugares, o tempo da sociedade e o tempo da natureza,”, os alunos poderão compreender o processo histórico da “divisão social e territorial do trabalho”, como também a “dinâmica das leis que regulam os fenômenos da natureza”, e os “fenômenos socioculturais” (BRASIL, 1998, p. 56-57).

Ainda, quanto a esse parâmetro, ao se trabalhar “o tempo da sociedade e o tempo da natureza”, vale observar as escalas de diferentes temporalidades no campo e na cidade, que se definem em escala de tempo e ritmo de trabalho diferentes. Ao incluir outros itens para serem trabalhados nesse parâmetro, amplia-se a possibilidade de estudar o lugar, a paisagem, a experiência vivida, o local, visando o despertar para uma consciência para a cidadania, pois alguns desses itens incluem:

(...) o lugar como experiência vivida dos homens com o território e paisagens; o imaginário e as representações da vida cotidiana: o significado das coisas e dos lugares unindo e separando pessoas; o lugar como espaço vivido mediato e imediato dos homens na interação com o mundo; o mundo como uma pluralidade de lugares interagindo entre si; a cidadania como a consciência de pertencer e interagir e sentir-se integrado com pessoas e os lugares (...) (BRASIL, 1998, p. 63).

Quanto ao eixo “o campo e a cidade como formações socioespaciais”, tratados nos PCN, como uma categoria analítica, amplia-se a compreensão do espaço (território e lugar) que guarda em si uma historicidade. E, as suas transformações possibilitam o entendimento que qualquer paisagem, urbana ou rural, guardam nas suas representações, as heranças de um passado, próximo ou distante (BRASIL, 1998, p. 67).

Um exemplo do espaço como tempos que coexistem poderá ser trabalhado pelo professor a partir da escolha e observação de uma paisagem, do campo ou da cidade, pois, muitas vezes, coisas e objetos que formam essa paisagem guardam em si a memória de tempos diferentes, coexistindo e interagindo com esse espaço. Importante, pois, que o aluno compreenda nesse processo que “o novo e o antigo

acabam coexistindo, não somente na paisagem, como também nas relações sociais”.

Por exemplo, ao observar uma paisagem e nela encontrar uma vila operária no Brasil do início do século XX, vê-se a memória de uma concepção de relações entre empresa e trabalhadores que poderá ter desaparecido, como relações do passado. Mas os edifícios permanecem, porém com novas funções (BRASIL, 1998, p. 68).

Esse eixo ainda sugere alguns itens como parâmetros para trabalhar este tema, entre eles:

(...) os monumentos, os museus como referência histórica na leitura e compreensão das transformações do espaço; e a diversidade dos conjuntos arquitetônicos urbanos de monumentos históricos diferentes e os traçados das vias públicas como referências de compreensão de evolução das formas e estruturas urbanas (...) (BRASIL, 1998, p. 68).

Dessa forma, conforme os parâmetros, entre outros objetivos da área da Geografia ao final dos oito anos de estudos, é esperado que o aluno com suas experiências de aprendizagem possa valorizar o patrimônio sociocultural respeitando os diferentes povos e indivíduos que compõem a sociedade brasileira.

1.7 O Projeto Pedagógico e as diretrizes curriculares

A escola é uma instituição social responsável pela socialização de conhecimentos e experiências. Constitui-se, pois, num espaço educativo de formação de sujeitos históricos comprometidos com a sociedade onde vivem. Os educadores, dotados de linguagens e saberes serão os mediadores do processo, visando à construção do conhecimento e minimizando as diferenças. Quanto maior o diálogo e o envolvimento do grupo em ações e práticas pedagógicas da escola, mais enriquecedor os espaços coletivos de divulgação do saber.

Conforme Souza (2005) é preciso estabelecer prioridades para o coletivo, no sentido de se efetivarem ações reais, com transparência. É necessário buscar espaços para o diálogo, pensando a educação como um todo, capaz de ser significativa e dotada de valores para o grupo e para a escola.

Acredita-se que os educadores, ao integrar os fundamentos de Educação Patrimonial nas práticas pedagógicas da escola, estarão contribuindo para a formação de cidadãos conscientes mais comprometidos com a realidade em que vivem. Assim, a importância de pensar a Educação Patrimonial como uma ação conjunta na escola, na promoção de práticas educativas contínuas de um trabalho centrado no Patrimônio Cultural local. É preciso discutir ideias e práticas em conjunto, socializar experiências, pois muitas escolas têm realidades semelhantes, o que poderá contribuir para a tomada de decisões e fortalecimento de objetivos comuns.

Diante disso, a valorização das diferenças culturais opõe-se à uniformização na educação e nas relações entre os sujeitos sociais. Deve-se valorizar as diferenças na promoção de sujeitos capazes de mudar sua própria realidade e encontrar soluções para diferentes problemas sociais.

Pensando que todo planejamento pressupõe uma ação organizada, com vistas a resultados satisfatórios durante o processo, assim como o Estado planeja suas metas e objetivos educacionais, as Instituições de ensino também devem planejar suas ações, metas e objetivos através de instrumentos capazes de nortear toda a prática escolar.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico consagra-se como um instrumento que viabiliza a inserção de práticas educativas interdisciplinares no contexto escolar. A sua construção deverá tomar como base o cotidiano escolar, a partir das vivências que envolvem a realidade dos alunos que permeiam a escola. Assim, é preeminente os educadores e gestores conhecerem a realidade dos educandos que fazem parte da escola, no sentido de integrar ao processo pedagógico diferentes temáticas que propiciem uma formação mais abrangente, vinculada a suas reais necessidades.

Por isso, torna-se um importante documento de análise no processo de conhecimento das práticas educacionais, com base no cotidiano escolar construído a partir das vivências que envolvem a realidade da escola. Ao mesmo tempo, é um documento que precisa ser revisto de forma contínua, valendo-se da identidade que permeia o ambiente escolar. Importante primar pela valorização dos profissionais em educação, pelas relações de trabalho, flexibilidade do currículo, processos de avaliação e decisões, finalidades e visão da escola em conjunto com a comunidade que está inserida.

Para Veiga (2001, p.11), um projeto pedagógico deve se caracterizar, entre

outros, por “tornar claros os princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo”. Para garantir essas características um processo de qualidade, deve:

- a) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- d) ser construído continuamente, pois como produto, é também processo (VEIGA, 2001, p. 11).

Uma leitura neste documento remete conhecer a proposta de educação oferecida pela instituição escolar, o que em contrapartida, irá representar a gestão, bem como a sustentação de suas ações pedagógicas. Uma escola que cumpre seu papel na formação de cidadãos autônomos, comprometidos, estará contribuindo para que despertem a consciência crítica. Assim, poderão constituir-se em trabalhadores capazes de ingressar no mercado de trabalho, de dialogar e transformar a realidade na qual vivem (OLIVEIRA, 2003).

É importante nesse instrumento, que se contemple a comunidade, na valorização das práticas culturais advindas destas, integrando-se sua cultura ao contexto escolar. Nesse sentido, a prática do currículo deverá ser pensada visando atender aos fins sociais e culturais, constituindo o componente básico da educação escolar. Pensar a escola como o lugar onde o indivíduo adquire a maior parte de seus conhecimentos e onde permeia as diferentes culturas, seja ela na simbologia do educador ou dos educandos e em contato com diferentes atores sociais, pode-se concluir que a escola é a Instituição que funciona como espaço de cultura e memória.

A escola é a referência do cidadão para toda sua vida, é sua ligação com o passado, que produz memórias para o presente. Benito (2011) evidencia:

Acudiendo a la memoria percibimos la historicidad de nuestra existencia y de la vida colectiva y ponemos en valor la escuela como elemento constitutivo de esta memoria que es cultura, y como tal, patrimonio comunitario a preservar y difundir. La educación patrimonial es una nueva dimensión de la formación para la ciudadanía en toda democracia avanzada, un nuevo vector de ilustración y modernidad (BENITO, 2011, p.29).

Percebe-se neste cenário que a escola ao constituir-se como o ambiente de vivência desses sujeitos sociais, passa a constituir-se de significações, pois guarda em si simbologias, uma vez que, as pessoas compreendem e criam o mundo conforme a sua identidade e sua percepção cultural. Conforme Benito (2011) a Educação Patrimonial na escola constitui-se uma nova forma de promover a formação para a cidadania.

1.8 A Educação de Jovens e Adultos

No Brasil, a partir de 1940 surge a primeira tentativa do governo para tratar o analfabetismo entre os adultos, o que contribuiria para o crescimento do país. Na década seguinte, o analfabeto passou a ser visto como um eleitor em potencial. Assim, em 1960 a alfabetização passou a fazer parte dos movimentos estudantis e sindicais do país passando a ser vista como uma consequência da pobreza e de uma política social de desigualdades.

Nesse contexto, começam a aparecer as ideias de Paulo Freire ganhando dimensão nacional, com uma proposta inovadora. Pregava a necessidade de uma alfabetização voltada para a libertação consciente e comprometida, capaz de transformar a realidade social. No Brasil as concepções pedagógicas da educação popular de suas ideias estão presentes principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

No contexto da escola como espaço de inserção social importante referenciar as palavras de Freire, quando enfatiza que a prática pedagógica e educativa tem que se fazer como prática política, através da reflexão para a compreensão de mundo:

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua compreensão do mundo. Dessa forma são tão importantes para a formação certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que façam de sua realidade concreta (FREIRE, 2001, p. 16).

Em sua concepção político-filosófica, reconhecia a pluralidade de experiências que o educando jovem e adulto traz de sua vida. Assim, articular sua vivência, detectar sua realidade e seus saberes seria muito importante. Pois, a partir deles será possível ampliá-los, permitindo uma leitura crítica do mundo e uma apropriação e criação de conhecimentos que melhor capacitem o educando como sujeito à ação transformadora de sua realidade social. Para tal, o trabalho de formação voltado para educadores seria construído e organizado coletivamente, em busca de uma prática que avançasse na qualidade desse atendimento e na construção de uma educação pública democrática.

É importante salientar que nossa sociedade, por muito tempo, considerou suficiente que o indivíduo, para ser considerado alfabetizado, tivesse aprendido a ler e escrever. Mas hoje sabemos que a condição de analfabeto é mais que apenas não saber ler e escrever: é o estado de quem também não pode exercer em toda a sua plenitude os direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, que não tem acesso aos bens culturais das sociedades letradas. Conforme Soares (2003), esse é o estado de exclusão social, vivido por milhares de brasileiros.

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (...) se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 24).

A escola é um espaço privilegiado para realizar a integração entre alunos jovens e adultos, que trazem consigo marcantes traços culturais de suas origens e vivências sociais, familiares e do mundo do trabalho. Nas suas realidades e experiências criaram uma visão de mundo, adquiriram valores éticos e morais, levando-o a concepções e conhecimentos, que devem ser aproveitados para a entrada e motivação de novos conhecimentos. Conforme Morin; Ciurana; Motta (2007), a inserção do ser humano no universo se dá de acordo com seu mundo biológico e cultural:

Quem somos, de onde viemos, para onde vamos. Esta é a interrogação do ser humano, a ser visualizada em sua dupla natureza, biológica e cultural. Por meio dela, pode-se revelar o aspecto físico e químico da organização biológica e inserir o ser humano no cosmo e descobrir as dimensões

psicológicas, sociais e históricas da realidade humana (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2007, p. 25).

Neste contexto, o professor como mediador da aprendizagem, deverá ser capaz de construir a melhor forma para chegar ao conhecimento e desenvolver possibilidades para trabalhar diferentes sujeitos. Alves (1980) enfatizou o papel do educador fazendo uma analogia.

Pode ser que educadores sejam confundidos com professores, da mesma forma como se pode dizer: jequitibá e eucalipto, não é tudo árvore, madeira? No final, não dá tudo no mesmo? Não, não dá tudo no mesmo, porque cada árvore é a revelação de um *habitat*, cada uma delas tem cidadania num mundo específico (ALVES, 1980. p. 12-13).

A escola que trabalha com o saber do cotidiano para introduzir o conhecimento científico, é uma instituição preocupada com seu papel social, caracterizando-se por um local de inserção social, tão necessária aos alunos de EJA que algum dia já abandonou ou foi excluído dela. No Brasil o cenário atual da EJA é composto por diferentes atores sociais, mostrando uma grande diversidade de alunos, que se constitui de jovens com 15 anos ou mais, que não concluíram a educação básica. Um público cada vez mais heterogêneo quanto à idade, expectativas e comportamentos tem mudado o perfil no cenário da EJA no Brasil.

Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar aos estudos. Não é só o aluno adulto, mas também o adolescente; não apenas aquele já inserido no mercado de trabalho, mas o que ainda espera nele ingressar; não mais o que vê a necessidade de um diploma para manter sua situação profissional, mas o que espera chegar ao ensino médio ou à universidade para ascender social e profissionalmente (BRASIL, 2007, p.19).

Na sua maioria esses atores sociais atendem apenas os aspectos básicos para sua sobrevivência, muitos não tem acesso aos espaços culturais, de lazer e entretenimento, como constituintes importantes para sua formação e crescimento pessoal. A escola neste contexto firma-se como um espaço privilegiado de construção e transmissão do conhecimento, capaz de promover e realizar a interação entre os diferentes sujeitos, os quais trazem múltiplas bagagens e traços culturais de suas origens, familiares, vivências sociais e do mundo do trabalho. Em diferentes momentos e lugares e conforme a sua realidade, estes sujeitos adquirem

experiências, valores éticos e morais, e criam uma visão de mundo, o que os leva a concepções e conhecimentos que devem ser aproveitados para a motivação de novos conhecimentos.

É importante a valorização da cultura advinda da comunidade desses alunos. No contexto escolar é necessário planejar espaços para conhecer as diferenças, criar condições para reflexão, análise e interpretação da realidade dos alunos com a sua realidade social. A escola trabalha com o saber em seu cotidiano e ao divulgar e ampliar o conhecimento científico consolida-se como uma instituição preocupada com seu papel social. Caracteriza-se por ser um local de inserção social, tão necessário aos alunos que algum dia já abandonou ou foram excluídos dos bancos escolares.

Esses cidadãos devem ser valorizados como sujeitos sociais integrantes da sociedade, independente de participarem ativamente na produção ou no consumo de bens, produtos e serviços, assim como os demais cidadãos. A escola constitui-se como um espaço de ampliação da leitura de mundo desses cidadãos, capaz de promover novas perspectivas para o trabalho e inserção social dos cidadãos. O professor será um mediador da aprendizagem, na promoção de espaços de interação e cooperação entre os aprendizes no contexto social da escola.

Para isso, é preciso que a escola a partir de seu Projeto Pedagógico crie e privilegie espaços de construção coletiva da identidade da escola, pensando o cidadão que deseja formar. Nesse sentido, deve valorizar as vivências e habilidades que os alunos trazem consigo, para que ampliem sua visão de mundo e seu modo de pensar, o que irá contribuir para melhorar sua autoestima e melhoria de suas vidas.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos tem sido tratada com relevância nas leis e normas jurídicas, com avanços na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que torna uma garantia o ensino fundamental público, obrigatório e gratuito à população jovem e adulta como dever do estado, de direito público subjetivo. O mesmo cuidado observa-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB), quando a EJA passou a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, com especificidade própria.

Conforme resolução 01/2000 do Conselho Nacional de Educação o Ministério da Educação estabeleceu políticas nacionais específicas para EJA e incluiu a

formação continuada de professores, visando propostas pedagógicas condizentes com a realidade desta modalidade. Importante mencionar-se que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e fundamentada conforme Parecer CNE/CEB nº 11/2000. O Parecer CNE/CEB nº 6/2010, é o que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto os aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Entretanto, todos os documentos que tratam da educação básica no Brasil, foram revistos e um novo documento foi sendo elaborado, o que culminou com a instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013). As novas diretrizes curriculares são apresentadas, no momento em que a educação básica é posta pela “emergência da atualização das políticas educacionais”, visto o direito que todo brasileiro tem de uma formação humana, cidadã e profissional, constituído de sua “vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013, p.7).

Ao mesmo tempo, a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a emenda constitucional nº 59/2009, que em seu artigo 208, inciso I da Carta Magna, “assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, fez-se eminente, esta atualização. Visto que, o disposto no inciso I, deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação. Esse documento abrange todas as modalidades de ensino.

(...) visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p. 8).

Ao mesmo tempo, conforme esse documento, capítulo I:

(...) devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as

etapas e modalidades: articulação, integração e transição (...) (BRASIL, 2013, p. 9).

Especificamente quanto a Educação de Jovens e Adultos, foi feito um reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui as diretrizes operacionais para a essa modalidade, nos aspectos relativos à duração dos cursos, idade mínima para ingresso e certificação nos exames, e quanto a educação à distância nessa modalidade. A Educação de Jovens e Adultos foi tratada neste documento como uma instância, momento em que o Brasil “tenta saldar a dívida social que tem para com o cidadão que não estudou em idade própria”. O que percebe-se, entretanto, é um avanço na legislação brasileira quanto esta modalidade de ensino, mas que de certa forma, não impede algumas fragilidades nas políticas educacionais, apontadas pelo último censo escolar.

Conforme o censo escolar da Educação Básica, no ano de 2011, o Brasil registrava um total de 3.980.203 matrículas iniciais, sendo que 2.657.781 (67%) refere-se ao ensino fundamental, e 1.322.422 (33%) refere-se ao ensino médio. Comparando-se esses dados numa variável com o censo (2007-2011), percebeu-se que houve uma queda de apenas 6% (254.753) nas matrículas iniciais de EJA no contexto educacional brasileiro. Ainda, com base nesses dados evidencia-se que o percentual de alunos matriculados no ensino fundamental é maior do que no ensino médio. Característica esta, que soma-se aos dados alarmantes apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quando pontuou que no Brasil uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos está fora da escola e não têm o ensino fundamental (FREITAS, 2013, p. 27).

Acredita-se, no entanto, que a Educação Patrimonial ao tratar as questões da pluralidade cultural, entre outros eixos temáticos trabalhados na escola, poderá contribuir para que jovens e adultos valorizem as oportunidades educacionais disponíveis. E ao mesmo tempo, importante esse cuidado, para que evitem o abandono aos estudos, e percebam a escola como uma instituição voltada ao bem comum, que deve ser valorizada, cuidada e protegida. Pois, através dela, como espaço imediato de vivência e aprendizado, que se poderá alcançar melhorias da vida cotidiana, desenvolvendo atitudes de responsabilidade e fortalecimento dos princípios da cidadania (BRASIL, 1998, p. 64).

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA CIDADE DE SANTA MARIA

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Paulo Freire).

Para este estudo, teve-se como referência o conhecimento dos bens culturais que fazem parte do Centro Integrado de Cultura Evandro Behr e do Centro Histórico, que configura a área geográfica urbana do município de Santa Maria (Figura 02). Para tanto, foi necessário fazer um recorte temporal, evidenciando-se os principais aspectos socioeconômicos e culturais em que se configurou o município (1858) até os dias atuais (2014).

A cidade de Santa Maria localiza-se na região central do estado do Rio Grande do Sul (RS), numa área de depressão periférica sul-rio-grandense, e atualmente, junto com os estados de Santa Catarina e Paraná formam a macrorregião Sul. Entretanto, constitui uma área de povoamento antigo, que nasceu de um acampamento militar durante os trabalhos que demarcaram as fronteiras entre Portugal e Espanha⁹. A ocupação do espaço ocorreu a partir de alguns ranchos levantados no alto da coxilha, e que corresponde ao atual centro urbano, delineado inicialmente por sua mais importante rua, a rua do Acampamento que teve seu nome vinculado àquele histórico acampamento (MARCHIORI E NOAL, 1997, p. 11 apud VIERO, 2007, p. 18).

⁹ O município ficava na linha divisória entre os domínios colonialistas português e espanhol. Uma guarda espanhola existia em São Martinho e uma guarda portuguesa de São Pedro, em Passo dos Ferreiros, próximo a Boca do Monte. Mais informações em Viero (2007, p. 12).



Figura 02 – Mapa de localização da área urbana de Santa Maria/RS.
Org.: FREITAS, N. M. C. de; DAMBROS, G., 2012.

No ano de 1787 registrou-se o Acampamento da Partida Portuguesa, para dez anos depois (1797) registrar-se o início do povoamento da rua do Acampamento. O que de certa forma contribuiu para em 1801 elevar-se a categoria de “povoado”, momento que a Partida Portuguesa retira-se para Porto Alegre. Em 1812 o povoamento passou a constituir-se como Capela Curada de Santa Maria da Boca do Monte e no ano de 1819, esse povoamento passou a constituir-se o 4º distrito da Vila Nova de São João da Cachoeira (atual município de Cachoeira do Sul). No ano de 1837 foi criada a Freguesia de Santa Maria da Boca do Monte, e no ano de 1857 foi elevada à categoria de Vila. Assim, a cidade de Santa Maria, configurou-se, ao lado de outros municípios do estado do Rio Grande do Sul (RS): Porto Alegre, Rio Grande, Rio Pardo e Santo Antônio da Patrulha (1809) e Cachoeira do Sul (1819).

(VIERO, 2007, p. 18).

Dessa forma, conforme Belém 2000 (apud Corrêa, 2005, p. 18), “Santa Maria tornou-se um posto militar avançado e estratégico próximo a região do Prata (...)” tendo estruturado seu “núcleo urbano a partir de uma matriz militar (...)”, com seu crescimento impulsionado em 1885 com a chegada da ferrovia, sendo “elevada à categoria de município em 1858, desligando-se de cachoeira do Sul (...)”.

O processo de expansão urbana do município se deu a partir de dois elementos importantes, a rede de drenagem e o traçado da ferrovia, o que se justifica, a partir da história de ocupação espacial e desenvolvimento econômico do município possuir um elo muito forte com a ferrovia. (VIERO, 2007, p. 22 e 32).

A organização espacial urbana da cidade foi marcada por uma longa Avenida, chamada atualmente de Avenida Rio Branco e que se configurou como um lugar de memória. Recentemente (2012) passou por um processo de revitalização com o incentivo do poder público municipal o que despertou o interesse também da instituição privada em torno da especulação imobiliária e do comércio local, que começou a ganhar novo estímulo e perspectiva como lugares de patrimônio cultural.

Historicamente, essa rua foi construída entre os anos de 1806 e 1819, e recebeu o nome de Rua Rafael Pinto, na época, criada para dar acesso à Capela e ao Cemitério da cidade que se localizavam, respectivamente, onde hoje fica a Praça Saldanha Marinho e o prédio da SUCV, em direção aos fundos da atual Catedral Diocesana. No ano de 1876 teve seu nome trocado para Rua Coronel Valença e entre 1890 e 1898, com a inauguração da linha férrea e o crescimento acentuado do comércio em entorno da Estação a rua recebeu o nome de Avenida Progresso. Posteriormente, no ano de 1908, a Avenida Progresso recebe o nome de Avenida Rio Branco.

No ano de 1912 a Avenida Rio Branco recebeu um alargamento para permitir o acesso até a Estação Férrea. Posteriormente, em 1922, para atender os filhos dos ferroviários foi inaugurada nesta mesma rua, a Escola de Artes e Ofícios da Companhia dos Empregados da Viação Férrea do Rio Grande do Sul (VFRGS). Ao mesmo tempo em que amplia-se a logística da cidade para acolher diferentes pessoas que passam a circular pela região, são inaugurados respectivamente os Hotéis Farol, Tupi, Glória e Jantzen. Também foi instalada a primeira Estação Rodoviária, localizada próximo ao prédio da SUCV (Sociedade União dos Caixeiros Viajantes) e do Edifício Mauá, todos localizados ao longo da Avenida Rio Branco.

Ainda conforme Viero (2007, p. 23), a “presença dos trilhos no espaço urbano do município, contribuiu para o processo de ocupação territorial”, e assim, o “transporte ferroviário tornou-se o elemento de atração populacional” que originou os chamados “bairros¹⁰ ferroviários”, como o “Itararé, Km 03, e os trechos do Centro”. O bairro central da cidade, além de ser um espaço de residência, é onde se concentram as diversas atividades urbanas. Ao mesmo tempo, é onde estão localizadas todas as primeiras ruas de Santa Maria. Bem como, conforme Viero (2007, p. 25), “a área central da cidade é a região onde se concentram as artérias principais do município, com forte influência histórica e presença de importantes serviços urbanos”.

Comprovadamente, o povoamento da cidade se deu em um período histórico de expansão da ferrovia no Brasil, para Viero (2007):

Nosso município foi o mais importante entroncamento ferroviário do estado do Rio Grande do Sul. A posição geográfica, ligando vários municípios gaúchos próximos às áreas de fronteira com países da América do Sul, mais precisamente Uruguai e Argentina, qualificou Santa Maria para se tornar o maior centro ferroviário. A medida que aumentavam os trilhos, mais destaque econômico Santa Maria ganhava. O transporte de passageiros mudou a fisionomia de suas ruas. A Avenida Rio Branco era a artéria de maior movimentação de pessoas, fazendo com que se tornasse a rua que concentrava maior número de estabelecimentos que serviam à população que utilizava a ferrovia (VIERO, 2007, p. 29).

Foi construída e inaugurada na cidade, no ano de 1903, uma vila operária, denominada Vila Belga, constituindo-se o primeiro núcleo¹¹ habitacional do estado do RS, que foi construído para abrigar os operários belgas graduados e suas famílias, que vinham trabalhar na ferrovia. Conforme Viero; Figueiredo (2012, p.124 e 125), “ela foi projetada nos moldes arquitetônicos das cidades operárias da Bélgica e da França, o que comprova a imponência da época áurea da ferrovia”. Este conjunto habitacional foi constituído patrimônio tombado do município no ano de 1988, e posteriormente, no ano de 2000, foi constituído como patrimônio cultural do

¹⁰ Bairro é o resultado de um conjunto de relações sociais que passa consciência histórica de pertencer a uma localidade. O conceito ultrapassa os limites administrativos, à medida que o grau de relações criadas entre as pessoas que vivenciam um mesmo cotidiano, de uma rua ou quarteirão, de praças ou igrejas, forma uma unidade espacial de profunda significância. Fonte: VIERO (2007, p. 27).

¹¹ Existem registros de que a primeira vila operária no RS instalou-se na cidade de Rio Grande, no entorno de uma indústria têxtil. Nesse caso, a Vila Belga seria a segunda vila operária no RS. De qualquer forma, conforme texto de Antônio Isaia, grande conhecedor da história de Santa Maria, em placa alusiva a Vila Bela e exposta na Rua Manoel Ribas, datada de 1993, “o conjunto pode ser considerado precursor no Rio Grande do Sul, das vilas operárias que passaram a ser construídas na metade deste século (em referência ao século XX)”.

estado do RS.

Com a instalação da ferrovia em fins do século XIX, houve uma expansão nas construções habitacionais devido à cidade ter acolhido uma grande leva de imigrantes, que ali se instalara.

A população da cidade, que era de apenas 3.000 habitantes em 1885, dez anos após subiu para 15.000 habitantes. Esse momento histórico desencadeou uma série de transformações urbanas, resultando na formação da conhecida Vila Belga, na estruturação de casas de comércio e hotéis em torno da estação ferroviária na Avenida Rio Branco (FIGUEIRÓ, 2010, p.02).

Mas, com o passar do tempo, as mudanças ocorridas nos transportes, provocaram uma diminuição do transporte ferroviário no país (década de 1970), o que culminou com a desativação do transporte ferroviário em fins da década de 1990. Momento pelo qual a paisagem urbana do município passou a se modificar delineando um abandono e degradação de muitas áreas e prédios históricos. Culminando com esse processo, houve uma grande mudança no processo econômico no município de Santa Maria. Historicamente, a famosa Avenida Rio Branco, que já havia sido palco da melhor infraestrutura e serviços, tornou-se decadente em razão do fechamento e abandono de importantes casas de comércio localizadas durante toda a sua extensão (VIERO, 2007, p. 30).

Entretanto, Santa Maria é uma cidade que apresenta um crescente processo de urbanização, devido importante diferencial voltado ao setor educacional, o que a torna, uma área de atração populacional, principalmente, devido às potencialidades regionais. Com isso, vem apresentando ao longo de décadas, um crescimento urbano desordenado, característica da maioria das cidades brasileiras. Com um crescimento populacional desigual, cria-se novas formas de ocupação humana, e observa-se o afastamento das pessoas dos ambientes naturais (VIERO, 2007, p. 22).

Os novos investimentos em habitação devido à expansão das unidades particulares de ensino, em fins do século XX, contribuiu para o esquecimento e desaparecimento de muitos lugares que tiveram grandes significações no processo histórico local e regional. Para Milton Santos, a Geografia Histórica procurou “fazer uma geografia no tempo, reconstruindo as geografias do passado. (...) sem dúvida, a cada sistema temporal o espaço muda” (SANTOS, 1996, p.42).

Juntando-se essas mudanças ao rápido processo de modernização por que passam as cidades, Faria (2002) contribui atribuindo ao mundo contemporâneo a marca pelo desenraizamento e "despertencimento" da sociedade, que perdeu, em grande parte, seus valores éticos e morais, pela exclusão social e cultural, pela violência cotidiana e pela degradação ambiental. Neste momento, os processos educativos e culturais que contribuem para o desenvolvimento humano, e que não visam apenas à qualificação de jovens adultos para o mercado de trabalho, são de fundamental importância.

Visto que as questões sociais fazem parte do objeto de estudo da geografia, e com a inclusão dos grandes temas ao currículo diversificado, a partir dos temas transversais é possível integrar o estudo dos bens culturais ao ensino da Geografia. A Educação Patrimonial neste contexto configura-se como uma metodologia a ser explorada e aplicada como subsídio na contribuição de uma formação que desperte para a valorização dos bens patrimoniais e na contribuição desta para com as gerações futuras.

Deste modo, utilizou-se como ferramenta para o ensino da Geografia, os lugares de vivência coletiva dos educandos, a partir do contexto espacial do lugar, onde a Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D' Ambrósio¹² está localizada, no município de Santa Maria, RS. Para as saídas de campo, delimitou-se no entorno da escola, a Rua Appel, que se estende pela Avenida Presidente Vargas, tendo como eixo norteador o Centro Integrado de Cultura Evandro Behr. E a área central da cidade tendo como eixo norteador o Centro Histórico de Santa Maria, com destaque à Rua do Acampamento, a partir do Clube Caixeiral Santamariense e a Avenida Rio Branco.

Diante da proposta que se apresentou, o primeiro momento, que antecedeu as ações educativas de educação patrimonial, foi o planejamento. Para isso, foi necessário mapear e explorar a área de estudo a partir da configuração da paisagem urbana atual da cidade de Santa Maria. Este momento culminou com o estudo de campo integrado à fotografia.

Visando integrar os lugares de patrimônio cultural onde as ações educativas foram desenvolvidas, apresenta-se a primeira composição fotográfica, a partir da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio.

¹² A escola pertence atualmente ao Bairro Nossa Senhora de Fátima, mas até pouco tempo, estava vinculada ao bairro Centro da cidade.



Figura 03 – Vista panorâmica da Escola Marieta D'Ambrósio. No primeiro plano, a escola vista do entroncamento das ruas Appel e Tuiuti. No segundo plano, escola vista da rua Appel, em direção à rua Presidente Vargas. Ao lado esquerdo da escola, o Centro Desportivo Municipal Dr. Miguel Cevi Viero (popular Farrezão).

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

Na sequência, apresenta-se uma breve composição e descrição fotográfica dos demais lugares de patrimônio cultural, conforme o olhar da autora. Ao mesmo tempo, apresenta-se algumas descrições complementares, consideradas pertinentes para a leitura neste momento. Entretanto, salienta-se que o capítulo 4 reúne demais informações necessárias sobre esses bens culturais, enquanto objeto de estudo para as ações educativas desenvolvidas.

2.1 O Centro Integrado de Cultura Evandro Behr

Este centro de cultura caracteriza-se por ser uma área que reúne atualmente diversos atrativos culturais que fazem parte da história do município. Constitui-se em espaço multifuncional, pois contempla área de lazer em um ambiente que valoriza a natureza do local. Ao mesmo tempo é um lugar que abriga diversas estruturas físicas, que possibilita receber um público diferenciado, simultaneamente nos diferentes espaços de cultura e lazer. Espera-se que ao longo do tempo, esse lugar de patrimônio cultural, possa constituir-se uma referência das diferentes simbologias culturais de toda comunidade santa-mariense.

O espaço físico compreende uma área geográfica que integra o Bairro Nossa Senhora de Fátima, tendo com eixo principal o largo da Avenida Presidente Vargas, delimitado pelas ruas Appel, Professor Teixeira e Visconde de Pelotas. O Centro de Cultura foi inaugurado na década de 1990, e criado pela lei municipal nº 4180 de 11 de agosto de 1998, constituindo-se um espaço de cultura que reúne história, literatura e arte, disponível aos santamarienses e demais interessados. Faz parte desse lugar, os seguintes patrimônios culturais: o Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria (AHMSM), a Biblioteca Municipal Henrique Bastide, o Museu de Arte de Santa Maria, o Monumento da Locomotiva, a Escultura Vento Norte, o Busto de Getúlio Vargas e o Painel Muro da memória.

Para este Centro de Cultura, os lugares de patrimônio cultural foram divididos em três (03) blocos temáticos para facilitar o mapeamento da área em estudo e o desenvolvimento das atividades, conforme descrição a seguir: 1) Bloco temático Arquivo Histórico de Santa Maria (AHSM)¹³; 2) Bloco temático Muro da Memória, Biblioteca Municipal Henrique Bastide e Praça Teotônio Vilella; 3) Bloco temático Museu de Artes de Santa Maria (MASM).

A seguir, conforme a figura 04, é possível visualizar o mapa com os lugares de patrimônio cultural para este estudo.

¹³ Para este lugar de patrimônio cultural não foi planejado ações educativas, visto a incompatibilidade com os horários de funcionamento do arquivo para receber os educandos do turno da noite, EJA; o que não impediu a autora de compartilhar com os educandos, o conhecimento sobre a importância dessa Instituição como referência cultural e de memória da história da cidade de Santa Maria.



Figura 04 – Mapa do percurso no Centro Integrado de Cultura Evandro Behr.

Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria.

2.1.1 Bloco Temático Arquivo Histórico de Santa Maria



Figura 05 – Vista panorâmica do Centro Integrado de Cultura. No primeiro plano à esquerda, o AHSM. No segundo plano à esquerda, a Sala de Exposições.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

O AHSM passou a ocupar um lugar neste centro de cultura, a partir do ano de 2008, tendo sido criado na década de 1950, com a função de conservar todos os objetos e documentos relativos à história do município de Santa Maria. Na década de 1990, conforme legislação municipal, passou a fazer parte da estrutura organizacional da Secretaria do Município da Cultura. Com isso, teve definido no artigo 2º, da lei municipal nº 3568/92, as suas competências quanto a unidade de informação, preservação e acesso (CALIL, 2011, p. 165).

Este lugar de patrimônio cultural constitui-se um importante centro de referências para pesquisa sobre a história local, na permanência da memória da cidade, conhecimento e legado para as futuras gerações. Bem como para aqueles que aqui vivem e desconhecem a trajetória de construção histórica da cidade que escolheram para morar. Necessário e preeminente evidenciar que o acervo¹⁴ do Arquivo Histórico é composto, conforme Calil (2011, p. 166) por “documentos de caráter permanente oriundos do poder executivo municipal, bem como de coleções de interesse para a história local, regional e nacional”.

¹⁴ Fazem parte do arquivo os acervos documental, iconográficos e bibliográfico; um hemeroteca, uma coleção do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Maria (IHGSM) e uma coleção de moedas. Mais informações sobre esse tema, consultar as referências no final deste trabalho.

2.1.2 Bloco Temático Muro da Memória, Biblioteca Municipal Henrique Bastide e Praça Teotônio Vilella



Figura 06 – Vista panorâmica do Centro Integrado de Cultura. No primeiro plano à esquerda, o Muro da Memória, e à direita, parte da Praça. No segundo plano à esquerda, a Biblioteca Municipal Henrique Bastide e outra parte da Praça Teotônio Vilella.

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

O Muro da Memória constitui-se de uma pintura feita na parede externa que fica aos fundos da Biblioteca Municipal e ao mesmo tempo, com acesso ao largo da Praça e de frente para o prédio do Arquivo Histórico, com acesso à sala de Exposições (anexo ao MASM). A pintura foi realizada sob a coordenação do artista plástico Eduardo Kobra, através do ¹⁵Instituto Cobra, da cidade de São Paulo, que retrata através da fotografia, uma representação de uma das ruas mais importantes da cidade, a Avenida Rio Branco, na década de 1950.

A fotografia retrata a imagem da cidade, registrada em um dia agitado no cotidiano de Santa Maria. Ainda conforme a placa indicativa (2010):

O plano representa a primeira quadra da Avenida Rio Branco, destacando ao fundo a construção do 1º arranha-céu da cidade (Edifício Taperinha). O intenso movimento da Estação Rodoviária, no centro, à esquerda, complementa o agito do dia. Registra-se o vendedor de sorvete sob o

¹⁵ Integram-se à equipe, os demais colaboradores, Carlos Eduardo Fernandes, Andressa Duarte, Agnaldo Pereira, Clóvis da Silva, Marcos Silva e Anderson Pereira. Fonte: as informações aqui relatadas estão descritas na placa comemorativa ao evento, no local. Maiores informações sobre o tema devem ser obtidas junto a Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Santa Maria (PMSM).

guarda-sol, o jardineiro cuidando do canteiro do *boulevard* e operários completando o asfaltamento da avenida. Destaca-se no alto, sob a construção do Edifício Taperinha, os prédios do Clube Caixeiral Santamariense e do extinto Banco Nacional do Comércio (atual sede da Agência Centro da Caixa Econômica Federal). À direita, em frente a estes, o prédio do Banco do Estado do Rio Grande do Sul, na esquina da Praça Saldanha Marinho. Abaixo, tem-se a torre da Catedral do Mediador, da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil (Fonte: Placa indicativa do muro da memória, 2010)¹⁶.

Importante mencionar-se também conforme Calil (2011), que esta obra faz parte do “Projeto Muro das memórias, no qual o artista busca transformar a paisagem urbana através da arte e resgatar a memória da cidade”. Ao mesmo tempo, Santa Maria foi a primeira cidade (não capital) no Brasil, a ser contemplada com o projeto.

2.1.3 Bloco Temático Museu de Arte de Santa Maria (MASM)



Figura 07 – Vista panorâmica do Centro Integrado de Cultura. Museu de Arte de Santa Maria.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

¹⁶ Mais informações sobre a fotografia do painel pode ser obtida junto ao acervo do AHMSM, ou no acervo digital deste, pelo site <http://web2.santamaria.rs.gov.br/arquivohistorico/>.

2.30 Centro Histórico de Santa Maria

Para o Centro Histórico de Santa Maria, os lugares de patrimônio cultural¹⁷ foram divididos em quatro (04) blocos temáticos para facilitar o mapeamento da área de estudo e o desenvolvimento das atividades, conforme descrição a seguir: 1) Bloco temático Praça Saldanha Marinho e seu entorno; 2) Bloco temático Rua do Acampamento; 3) Bloco temático Avenida Rio Branco; 4) Bloco temático Vila Belga e Gare da Estação Férrea.

A seguir, conforme figura 08, pode-se visualizar o mapa com os lugares de patrimônio para este estudo.

¹⁷ Importante reunir-se informações sobre alguns bens patrimoniais que compõem o Centro Histórico do município, enquanto objeto deste estudo. Registra-se entre outros, os seguintes bens tombados do município de Santa Maria: Prédio do Banco Nacional do Comércio (atual prédio da Caixa Econômica Federal), Vila Belga, Prédio da SUCV (que conforme nova lei/1993 considera patrimônio histórico do município apenas a fachada do prédio), Prédio do Colégio Estadual Manoel Ribas, Mancha Ferroviária de Santa Maria (constituído pelo Prédio da Estação Férrea, as Construções de Apoio, a Gare, os Antigos depósitos com frente para o Largo, o próprio Largo e o Muro de Pedras que o limita), Bens móveis, imóveis e documentos pertencentes à Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea, Coreto e Chafariz da Praça Saldanha Marinho, Prédio do Templo da Catedral Diocesana, Prédio do Templo da Catedral do Mediador, Prédio do Palácio da Justiça (atual Casa de Cultura de Santa Maria). Fonte: site da prefeitura municipal de Santa Maria.



Figura 08 – Mapa do percurso no Centro Histórico de Santa Maria.
Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria.

2.2.1 Bloco temático Praça Saldanha Marinho e seu entorno

A Praça Saldanha Marinho tem sido ao longo dos tempos um lugar de referência na cidade, que perpassa as novas gerações por estar localizada na área central da cidade.

Conforme Nunes (2013, p. 54):

Esses espaços urbanos servem de palco para inúmeros microeventos e cenas cotidianas protagonizadas por diferentes atores sociais (...) assim como as manifestações populares, artísticas e culturais, e, ainda, atividades de lazer e trabalho (...) revelando desse modo, os múltiplos usos e apropriações do espaço urbano.

Constitui-se um lugar de passagem, pois abriga diariamente diferentes pessoas que passam de um lado para outro em direção a diferentes bairros e locais da cidade. Também é um lugar onde acontecem importantes eventos culturais pela infraestrutura que se organizou em seu eixo, bem como área de lazer pelo amplo espaço verde ao ar livre (Figura 09). No seu entorno configura-se importantes lugares de patrimônio cultural da cidade, seja pela estrutura arquitetônica ou pela função social que abrigam no momento atual (Figura 10).



Figura 09 – Vista panorâmica da Praça Saldanha Marinho. Em primeiro plano, o Coreto da praça e seu entorno. Em segundo plano, o entroncamento das Ruas Venâncio Aires e Avenida Rio Branco e Rua do Acampamento. Destaque à esquerda da foto para o prédio da SUCV e logo abaixo, a Catedral do Mediador.

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.



Figura 10 – Praça Saldanha Marinho e seu entorno. Destaque para o Coreto ao centro. À direita da figura, o Chafariz e o Theatro Treze de Maio. À esquerda, o prédio do antigo Cine Independência, seguido do prédio do antigo Fórum (acima) e o prédio do atual Barrisul (acima). Ainda ao centro (acima), o início do Calçada Salvador Isaia e o prédio do antigo Banco Nacional do Comércio, e o Viaduto da Rua do Acampamento.

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

2.2.2 Bloco temático Rua do Acampamento



Figura 11 – Vista panorâmica do Clube Caixeiral Santamariense, vista da Rua do Acampamento em direção à Avenida Rio Branco.

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.



Figura 12 – Clube Caixeiral Santamariense. Em destaque alguns detalhes do clube, à esquerda da figura, o Edifício Taperinha e o início da Rua 24 horas.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.



Figura 13 – Vista panorâmica da Rua do Acampamento, sentido norte-sul.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.



Figura 14 – Rua do Acampamento. Em destaque alguns detalhes do início da Rua do Acampamento e do Viaduto Evandro Behr.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

2.2.3 Bloco temático Avenida Rio Branco



Figura 15 – Vista panorâmica da Avenida Rio Branco no sentido sul-norte no entroncamento com a Rua Venâncio Aires.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.



Figura 16 – Avenida Rio Branco, em destaque à esquerda o Edifício Cauduro, à direita a Igreja Episcopal Anglicana do Brasil (Catedral do Mediador) e o prédio da SUCV (atual gabinete do prefeito municipal).

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.



Figura 17 – Vista panorâmica da Avenida Rio Branco. Em primeiro plano, a Catedral Diocesana Nossa Senhora da Conceição. Em segundo plano, o Prédio da antiga Escola Industrial de Artes e Ofícios (atual Mercado Carrefour) e no final da quadra, o Edifício Mauá.

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

2.2.4 Bloco temático Vila Belga e Gare da Estação Férrea

A) Vila Belga

Para melhor conhecer e compreender o espaço físico que delimita os (04) quatro quarteirões que integram o conjunto habitacional da Vila Belga, este lugar de patrimônio cultural foi dividido em quarteirões, de acordo com o nome das ruas a que pertencem.

O Quarteirão 1 corresponde a primeira quadra da rua Ernesto Becker até o entroncamento com a rua Dr. Wautier;

O Quarteirão 2 corresponde a primeira quadra da rua Manoel Ribas até o entroncamento com a rua Dr. Wautier;

O Quarteirão 3 corresponde a segunda quadra da rua Ernesto Becker até o entroncamento com a rua André Marques;

O Quarteirão 4 corresponde a segunda quadra da rua Manoel Ribas até o entroncamento com a rua André Marques.

Deste modo, o quarteirão 1 e 3 se referem à rua Ernesto Becker; e o quarteirão 2 e 4 se referem à rua Manoel Ribas.



Figura 18 – Vista panorâmica da Vila Belga. Quarteirão 1 e 3: Rua Ernesto Becker no sentido centro-bairro.

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.



Figura 19 – Vista panorâmica da Vila Belga. Quarteirão 1 e 3: Rua Ernesto Becker. No primeiro plano, entroncamento das ruas Ernesto Becker e Dr. Wautier. No segundo plano, a Rua Dr. Wautier, no sentido bairro-centro.

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.



Figura 20 – Vista panorâmica da Vila Belga. Quarteirão 2 e 4: Rua Manoel Ribas. No primeiro e segundo plano, no sentido centro-bairro. No terceiro plano, no sentido bairro-centro.

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.



Figura 21 – Vista panorâmica da Vila Belga. Quarteirão 3 e 4: Em primeiro plano a Rua André Marques. Em segundo plano, o entroncamento das ruas André Marques e Ernesto Becker. No terceiro plano, o entroncamento das ruas André Marques e Ernesto Becker (ao fundo); e ruas André Marques e Manoel Ribas (frente).

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

B) Colégio Estadual Manoel Ribas (MANECO)



Figura 22 – Vista panorâmica do Colégio MANECO. E primeiro plano à esquerda, o Colégio MANECO (fundos); à direita, a Vila Belga. (entroncamento das ruas André Marques e Ernesto Becker, sentido centro-bairro). Em segundo plano o Colégio MANECO (frente), no entroncamento das ruas Treze de Maio e José do Patrocínio, sentido centro-bairro.

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

C) Gare da Estação Férrea



Figura 23 – Vista panorâmica da Gare da Estação Férrea de Santa Maria (frente).

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.



Figura 24 – Gare da Estação Férrea de Santa Maria: alguns detalhes dos trilhos (fundos), entre outros.

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

3 METODOLOGIA

A identidade fortalecida é fundamental na formação de jovens e adultos com autoestima elevada, respeito próprio e pelo outro, estimulados à busca da felicidade e aptos a se tornarem verdadeiros agentes sociais e de transformação da realidade (Oswaldo Faustino).

A metodologia de um trabalho implica na escolha de um método e dos procedimentos metodológicos que irão direcionar e orientar o seu desenvolvimento, com vistas a responder o que foi definido como problema de pesquisa. O diagrama abaixo, conforme figura 25, contribuiu de forma bastante clara para a compreensão das etapas da dissertação, basicamente o caminho que fora percorrido durante toda a implantação da pesquisa. Muito mais do que uma formalidade, este ‘mapa’ serviu como ferramenta para a efetivação da pesquisa, guiando cada passo que fora desenvolvido.

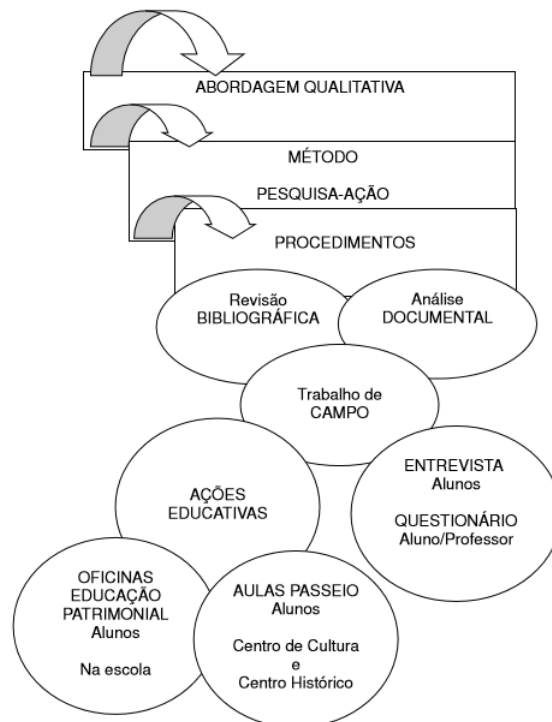


Figura 25 – Diagrama Metodológico da Pesquisa.
Fonte e Org.: FREITAS, Neida M. C. de, 2013.

3.1 Abordagem

Neste estudo, para analisar e compreender a contribuição de ações educativas planejadas sobre os bens culturais locais na educação de jovens e adultos, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa.

Para Deslandes (2004, p.42-43), a metodologia em uma pesquisa envolve a “exploração de campo, (escolha do espaço, do grupo, dos critérios de amostragem e das estratégias), bem como a definição dos instrumentos de análise dos dados.” Deste modo, este estudo, fundamenta-se nas bases conceituais e metodológicas da pesquisa qualitativa, o que Esteban (2010) definiu como:

Descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, incorporando a voz dos participantes, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e qual são expressas por eles mesmos (PÉREZ SERRANO 1994^a, p. 46 apud ESTEBAN, 2010, p. 125).

Ao mesmo tempo, e no sentido de aproximar a pesquisa qualitativa de uma definição, Esteban (2010), procurou elucidar resumidamente:

Uma atividade orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Para a mesma autora, a pesquisa qualitativa além das características gerais, evidencia uma especificidade particular quanto aos métodos de investigação e quanto aos objetivos propostos, os quais irão delinear diferentes respostas ao problema e questionamento da pesquisa, implicando diretamente nos resultados.

A pesquisa qualitativa na proposta deste estudo, na qual o objetivo é investigar a contribuição de ações educativas planejadas sobre os bens culturais locais na ampliação do conhecimento do lugar de vivência dos alunos, fundamenta-se na valorização da prática educativa pautada na experiência.

Nesse sentido, a pesquisa-ação que configura planejamento-ação-avaliação de um determinado grupo social, em situação específica estará nos guiando durante o processo de pesquisa. Desde seus primórdios a pesquisa-ação esteve associada

ao campo da educação, vinculada à ação e compreensão de um grupo. Para Lewin (1946 apud Esteban, 2010, p. 88) a pesquisa-ação se caracteriza por um processo que envolve o planejamento, a ação e a avaliação do resultado de uma ação. Nos seus estudos Lewin dedicou-se às relações humanas, com enfoque na “mudança de atitudes e aos preconceitos, e na mudança dessas relações”. Suas ideias principais foram a decisão de grupo e o compromisso com a melhoria.

No âmbito de uma pesquisa educacional, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação aplicada ao contexto formal na educação básica, na formação de educandos jovens e adultos, a partir de um diagnóstico no qual constatou-se a necessidade de uma intervenção educacional visando uma aproximação do currículo escolar às práticas de Educação Patrimonial. O contexto refere-se a uma das classes das quais a autora é professora atuante, o que nessa dimensão configura uma pesquisa-ação participante.

Na perspectiva da geografia quanto à utilização desse método, na qual as bases positivistas pautaram a essência dos fenômenos geográficos numa visão naturalista, pretende-se que os atores sociais, através da observação e vivência em seu contexto natural e social, percebam-se como sujeitos ativos e participantes na ocupação do espaço e no processo de formação da sociedade. Como pesquisa educacional, foi necessário procurar o significado que os alunos jovens e adultos dão às suas experiências educativas durante sua formação como integrantes da instituição escolar. Através de suas vozes, representações e descrições o pesquisador busca compreender o essencial e reconhecer um significado que represente o grupo estudado.

A primeira etapa consistiu: 1) revisão bibliográfica através da literatura disponível dos principais conceitos que darão suporte teórico-metodológico à pesquisa, baseada em autores que dedicam seus estudos ao tema proposto. Fez-se também uma revisão da legislação, que sob a forma de leis, decretos, entre outros estão em vigor e norteiam o sistema educacional na educação básica no Brasil.

A segunda etapa consistiu: 2) análise aos documentos iconográficos, do acervo de fotografias do Arquivo Histórico Municipal. Foi necessário recorrer a esses registros para se conhecer através da fotografia os diferentes períodos histórico-espaciais que estão presentes na paisagem urbana da cidade de Santa Maria.

Concomitante, foi feita uma busca pelos livros de registro dos bens patrimoniais da cidade, nos arquivos setoriais de algumas secretarias do município¹⁸.

A terceira etapa consistiu: 3) trabalho de campo. Pretendeu-se nesta fase da pesquisa, articular o patrimônio cultural da cidade com a memória dos educandos na exploração de alguns espaços de vivência coletiva, visando uma formação para a cidadania.

Com base no exposto, procurou-se a construção de um diálogo pautado com os alunos, na compreensão das experiências vivenciadas por eles. Importante neste momento, o que cada um percebe e a tentativa do pesquisador de explicar a partir da descrição do outro, valorizando a vivência e a linguagem dos educandos.

Ao mesmo tempo, pautado em bases científicas, e de acordo com o sistema educacional e legislação em vigor no país, pretendeu-se reunir subsídios na promoção de avanços e melhorias das práticas educacionais e pedagógicas realizadas em salas de aula. Com base nesse pressuposto, pretende-se sugerir melhorias ao currículo escolar na modalidade de ensino da EJA.

3.2 O Trabalho de Campo

O trabalho de campo na pesquisa qualitativa, segundo Neto (2004, p.51-52) é a possibilidade que o pesquisador tem de se aproximar com o que deseja conhecer e estudar, mas também a possibilidade de criar um conhecimento a partir da realidade presenciada no campo. O mesmo autor enfatiza que a “relação do pesquisador com os sujeitos a serem estudados é de extrema importância”, independente das formas de investigação.

Desse modo, a metodologia de Educação Patrimonial sugerida por Horta (1999) quando aponta a observação, o registro, o exame e a apropriação como etapas da ação educativa, nortearão as ações a serem desenvolvidas durante o trabalho de campo, com objetivos específicos para cada objeto de estudo, mesmo

¹⁸ Essa busca foi feita com o intuito de apresentar-se os bens patrimoniais tombados da área urbana central da cidade e os demais bens patrimoniais registrados como patrimônio nessa área. Mas de acordo com as informações das Secretarias da Cultura, e do Planejamento Urbano, os livros não estão em poder dessas secretarias, o que é preocupante, pois também não se encontram no Arquivo Geral. Dessa forma teria que se recorrer à legislação municipal, para se resgatar os dados necessários, o que para esta pesquisa demandaria muito tempo.

que em diferentes momentos.

Conforme a autora citada, a observação é a primeira etapa metodológica e se utilizará de recursos ou atividades como exercícios de percepção visual e sensorial, anotações, perguntas, comparação e experimentação. A segunda etapa metodológica é o registro, que se dará através de atividades como desenhos, descrição verbal ou escrita, fotografias, maquetes, mapas com o objetivo de fixar o conhecimento percebido, aprofundando a observação e a análise crítica, bem como o desenvolvimento da memória, do pensamento lógico, intuitivo e operacional. A terceira etapa metodológica é a exploração, e se dará a partir de questionamentos, discussões, avaliação, pesquisas em outras fontes com objetivo de desenvolver a capacidade de análise crítica, interpretação de evidências e significados. E a quarta etapa metodológica é a apropriação que se dará a partir da recriação, releitura, interpretação por meio da pintura, música, texto, poesia, filme e vídeo, entre outros. E para esta etapa o objetivo é o envolvimento afetivo, o desenvolvimento da capacidade de expressar-se, a participação criativa e a valorização do bem cultural (HORTA, 1999, p. 11).

Ainda neste contexto, e conforme Grunberg:

A metodologia de educação patrimonial tem um amplo campo de atuação e propõe não somente uma nova maneira de utilização dos bens culturais do passado e do presente, mas também uma nova postura por parte de quem aplica, no sentido de incorporar os bens culturais a um processo de aprendizado e como auxiliares nas funções de transmitir o conhecimento (GRUNBERG, 2010, p. 40-41).

Ao mesmo tempo, buscou-se em Celestin Freinet (1988) a abordagem pedagógica para o estudo de campo, pois este autor nos mostra que os fundamentos e as linhas de ação estão centrados no "homem" a fim de elevá-lo a mais alta dignidade do seu ser e a realização plena de sua personalidade através da vivência de sua cidadania. As técnicas desenvolvidas por Freinet compactuam a educação que respeita o indivíduo e a diversidade e reencontra a identidade própria do ser humano através da individualidade de cada um. Trata-se de uma pedagogia real e concreta que oferece às crianças e adolescentes uma educação com suas reais necessidades, mediante práticas cotidianas. Valoriza entre outros aspectos, as aulas-passeio ou aula de campo, a auto avaliação, o livro da vida (cadernos que os

alunos registram seus sentimentos, impressões, pensamentos), o plano de trabalho e o texto livre.

Deste modo, o planejamento das ações educativas sobre o patrimônio cultural local, centrou-se nos Planos de Ação, fazendo-se um recorte do espaço geográfico a partir da área urbana central da cidade, delimitando-se alguns lugares de patrimônio no bairro da escola onde os educandos estudam, e no bairro central da cidade. De acordo com os lugares de patrimônio previamente escolhidos, foram organizadas as oficinas pedagógicas e as aulas-passeio (estudo de campo), nos espaços culturais de vivência coletiva. Diante do exposto, para o desenvolvimento do trabalho de campo e visando coletar os dados necessários para a realização deste estudo, foram elaborados dois Planos de Ações Educativas sobre o patrimônio cultural local.

O primeiro plano consistiu nas Ações Educativas planejadas e realizadas com os educandos em sala de aula. Essas atividades foram propostas através de atividades lúdicas, denominadas Oficinas de Educação Patrimonial.

O segundo plano consistiu nas Ações Educativas planejadas e realizadas com os educandos fora da sala de aula. Essas atividades foram propostas através de Aulas-Passeio em diferentes lugares de patrimônio, envolvendo os bens culturais no entorno da escola e na área urbana central da cidade¹⁹. Este momento culminou com a vivência *in loco* e foi planejado visando proporcionar aos educandos a experiência direta com a realidade que os rodeia.

Importante mencionar-se que as ações educativas em diferentes locais da cidade ocorreram de forma integrada entre o que foi desenvolvido em sala de aula e os locais percorridos, ampliando as possibilidades de conhecimento teórico e prático na pesquisa do campo.

Deste modo, foram planejadas seis Oficinas de Educação Patrimonial (Santa Maria: percepção do lugar, Caça-palavras Patrimônio Cultural, Caça-palavras Bens Culturais, Quebra-cabeça: Patrimônios de Santa Maria, Fotografias de Santa Maria e Vídeos sobre Santa Maria). E foram planejadas duas Aulas-Passeio (no Centro de Integrado de Cultura, que fica no entorno da escola e no Centro Histórico da cidade).

Justifica-a escolha por esses lugares para serem explorados a nível

¹⁹ O Centro Integrado de Cultura localiza-se no entorno da escola e assim como a escola, pertence ao Bairro Nossa Senhora de Fátima. E o Centro Histórico pertence ao Bairro Centro. Os bairros Nossa Senhora de Fátima e Centro estão vinculados a área central da cidade, e de acordo com a divisão urbana da cidade de Santa Maria, esses bairros integram a região administrativa Centro Urbano da cidade, conforme a Lei Complementar nº 42, do município de Santa Maria.

educacional, por serem lugares de importância reconhecida para a cultura e a memória da cidade, tanto a nível local, como regional e nacional. Importante mencionar-se que essas ações foram planejadas visando aproximar o tema em estudo, ao contexto escolar e cotidiano dos educandos, bem como à realidade que os cerca, constituindo-se em ações educativas de intervenção.

Conforme Horta (1999, p. 26), os Centros Históricos de algumas cidades possibilitam a “compressão das relações fundamentais entre o presente, o passado, e as mudanças ocorridas nos modos de vida das pessoas que nela viveram, assim como nas próprias cidades”. Seguindo essa metodologia, os educandos instigados a observar e registrar as informações em um contínuo processo de construção e reconstrução que configura o exame e a exploração, vivenciando as experiências e apropriando-se do conhecimento adquirido e vivenciado.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a entrada de campo e durante o processo de desenvolvimento da pesquisa foram planejados e aplicados diferentes instrumentos de coleta de dados. Dessa forma, a pesquisadora utilizou-se de distintos instrumentos, na garantia de coletar os dados necessários para a interpretação e análise dos resultados da pesquisa.

3.3.1 O Questionário com os educandos

Com o objetivo de conhecer a realidade econômica, social e cultural dos sujeitos de pesquisa, elaborou-se um questionário, que foi aplicado com os participantes os quais se deseja investigar. Desta forma, o questionário intitulado “Questionário Sociocultural” (Apêndice A) foi elaborado obedecendo aos critérios de uma entrevista semiestruturada com questões abertas e fechadas. Foi estruturado visando responder aos questionamentos referentes ao lugar do educando, da família e do trabalho, ao lugar da escola, e ao lugar centro da cidade.

3.3.2 A Entrevista com os educandos

Este instrumento de pesquisa, intitulado “Tópico Guia da Entrevista com educandos” (Apêndice B), visou coletar os dados sobre os sujeitos da pesquisa que participaram do grupo de estudos sobre os bens culturais locais. O objetivo foi coletar dados para conhecer o que representou as ações planejadas e as experiências vivenciadas enquanto processo de formação para os participantes da pesquisa.

A entrevista foi conduzida a partir de um roteiro com o objetivo de manter o foco na temática, ao mesmo tempo, pretendeu-se estabelecer uma relação de diálogo, o que possibilitou uma interação entre o entrevistador, o entrevistado e o grupo, o que permitiu ampliar-se a temática em estudo. Os registros sob a forma de depoimentos foram gravados em dispositivo móvel para posterior transcrição, e ao mesmo tempo foram feitas anotações no caderno de campo durante o processo, o que permitiu novas indagações ao longo da entrevista sobre algum ponto que necessitava ser enfatizado. Outro quesito importante foi a observação do pesquisador durante o processo de realização da entrevista.

Conforme Ludke e André (1988, p. 34) “o trabalho de pesquisa que se faz atualmente aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”. Assim, a entrevista com o grupo pretendeu aproximar os objetivos da pesquisa à abrangência do assunto a ser explorado.

Neste estudo, optou-se pela escolha metodológica da entrevista em grupo com os educandos, denominada ‘grupo focal’, na qual o objetivo é “estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem”, o que Bauer e Gaskell (2012, p. 75) denominam:

(...) uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação, e como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade. (...) o grupo focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros (BAUER E GASKELL, 2012, p. 75-76).

Conforme os autores Bauer e Gaskell (2012), visualiza-se a importância de ter-se como ponto de partida, que “o mundo social não é um dado natural, sem problemas”, mas o que as pessoas constroem, as suas vivências, a partir do seu cotidiano. Nesse sentido, neste estudo:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER E GASKELL, 2012, p. 65).

Para isso, foi necessário contextualizar a realidade dos educandos com base no cotidiano escolar, lugar de vivência coletiva desses atores sociais, como espaço para ampliação dos conhecimentos teóricos e práticas experienciadas. Os educandos foram instigados quanto às ações de educação patrimonial planejadas e realizadas no âmbito escolar, na perspectiva da ampliação do conhecimento do lugar de vivência coletiva, visando uma formação para a cidadania.

A entrevista qualitativa foi usada neste estudo para compreender o mundo de vida dos alunos jovens e adultos em uma situação específica, o que se constitui na condição *sine qua non* desta pesquisa. Pretende-se uma descrição detalhada com um fim específico, porém com a expectativa de se construir referencial para pesquisas futuras nessa temática. Para isso foram elaborados e aplicados alguns instrumentos de intervenção ligados aos aspectos centrais do tema, essenciais quanto ao planejamento, intervenção e desenvolvimento das ações educativas realizadas. Importante também o referencial teórico e conceitual que guiou toda a investigação durante o processo de pesquisa (BAUER E GASKELL, 2012, p.65).

Assim, para a conversação grupal, foram determinados alguns tópicos que guiaram a entrevista, o que Bauer e Gaskell (2012, p. 66) denominam de “tópico guia”, e que serviu como lembrete para o pesquisador. Mas que de certa forma, não impediu que durante a conversação fossem incluídos novos tópicos de acordo com as observações e anotações para posterior discussão. Procurou-se sempre manter o foco dos objetivos propostos inicialmente, o que não impediu a inserção de novos dados ao planejamento inicial.

A amostragem dos entrevistados contou sempre com a maioria dos educandos participantes do grupo de pesquisa de um total de 19 participantes do grupo. Concomitante a Bauer e Gaskell (2012, p. 68) teve como finalidade “explorar o espectro de opiniões ou pessoas, as diferentes representações sobre o assunto em questão”, o que neste estudo se refere às experiências vivenciadas e às diferentes percepções quanto aos bens culturais estudados. Deste modo, procedeu-se a entrevista grupal durante e após a realização das oficinas de educação patrimonial e das aulas-passeio, num total de três entrevistas grupais, em momentos intercalados. Conforme o autor citado, a quantidade de entrevistas justifica-se por haver um “número limitado de versões da realidade”, visto que “as representações das experiências são o resultado de processos sociais”, seja de “um tema de interesse comum” ou de “pessoas em um meio social específico” que compartilham as experiências (BAUER; GASKELL, 2012, p. 71).

Paralelamente foram sendo feitas anotações quanto às observações relatadas pelos participantes do grupo em momentos oportunos. Importante mencionar Bauer e Gaskell (2012, p.73) quando dizem que a “pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal da troca.” Desta forma, tanto quem entrevista quanto quem é entrevistado interagem e trocam ideias e significados na exploração de diferentes realidades e percepções, estando envolvidos com o conhecimento.

Por se tratar de um tema que envolve os sentidos e os sentimentos sobre o lugar de vivência e seus acontecimentos, pode-se evidenciar algumas realidades distintas o que dependeu basicamente da situação e da natureza da interação existente entre o sujeito e o espaço explorado neste estudo. Assim, procurou-se deixar os entrevistados bem à vontade para expressar suas opiniões e sua fala, interferindo quando viabilizava-se a possibilidade de ampliar nas questões e indagações propostas.

Desse modo, observou-se que ao longo do processo de entrevista os alunos mais jovens foram dando maior significado e valor ao que os alunos de mais idade indagavam e abordavam, o que veio a contribuir de maneira significativa para o crescimento do grupo como um todo. E que de certa forma pode-se esboçar com algumas palavras dedicadas por Bauer e Gaskell (2012, p. 76) como sendo alguns fundamentos centrais da entrevista de grupo, as seguintes características:

1. Uma sinergia enorme da interação social. Em outras palavras, o grupo é mais do que a soma de suas partes.
2. É possível observar o processo do grupo, a dinâmica da atitude e da mudança de opinião e a liderança de opinião.
3. Em um grupo pode existir um nível de envolvimento emocional que raramente é visto em uma entrevista a dois (BAUER E GASKELL, 2012, p. 76).

E assim, posteriormente, procedeu-se a transcrição das entrevistas, tendo o cuidado de incluir todas as palavras faladas, cujo campo de análise foi o de procurar o sentido e a compreensão do que foi realmente falado.

3.3.3 A avaliação das ações

Este instrumento de pesquisa intitulado “Avaliação das ações²⁰” (Apêndice C) foi elaborado pensando-se outra alternativa de comunicação entre os educandos que não se sentiram à vontade para expressar suas opiniões no grande grupo. O que de certa forma, contribuiu para ampliar o espectro de análise do contexto explorado.

Ao mesmo tempo, com este instrumento de pesquisa procurou-se valorizar a expressão verbal, a linguagem do educando, em especial o seu mundo de vida. De certa forma com a descrição possibilitou-se expressar o seu encantamento e/ou decepção com o tema proposto, evidenciando o despertar para o conhecimento e ao mesmo tempo manifestar suas expectativas e sugestões quanto às ações de educação patrimonial realizadas.

Nesse documento os educandos puderam colaborar na avaliação das ações planejadas quanto a sua contribuição para a vida pessoal, quanto ao que gostariam

²⁰ Para Horta (1999, p. 52) a avaliação das experiências possibilita aos educadores enriquecer a aplicação da metodologia utilizada, verificando o nível de envolvimento e compreensão dos alunos com o tema explorado. Ao mesmo tempo, conforme (IPHAN, 2011, p. 41) sugere no item Avaliação, quanto ao trabalho de campo, a utilização de um documento ou cartaz em colunas, com as expressões: “Que bom, Que pena, Que tal”, respectivamente, onde os alunos poderão registrar suas impressões sobre a atividade ou o professor poderá solicitar também que cada aluno preencha individualmente cada coluna. Fonte: Caderno temático 1 - Educação Patrimonial: orientações ao professor, capítulo 5, que trata da Educação Patrimonial em Sala de Aula, IPHAN, 2011, p. 41.

que tivesse sido estudado e investigado, e ao mesmo tempo abriu espaço na ampliação de novas sugestões.

Pretendeu-se com este instrumento que os educandos pudessem avaliar as ações educativas realizadas durante o período da pesquisa a partir de suas experiências vivenciadas, visando trazer subsídios que possibilitem enriquecer a metodologia utilizada, verificando o nível de envolvimento e compreensão dos educandos com o tema explorado (HORTA, 1999, p. 52).

3.3.4 A auto avaliação

Da mesma forma que os educandos avaliaram as ações planejadas de educação patrimonial elaboradas pelo pesquisador e realizadas durante o processo da pesquisa, pensou-se uma intervenção do próprio ator social. Desse modo, elaborou-se o instrumento intitulado “Auto-Avaliação” (Apêndice D), no qual os educandos foram instigados a fazer uma autoavaliação descritiva da sua percepção antes, durante e depois do processo das ações educativas. Com isso pretendeu-se que os educandos descrevessem o que eles conheciam da cidade antes das ações, como eles se reconheceram durante o processo enquanto sujeitos que integram o contexto histórico e espacial dos lugares e como eles expressam tudo isso após as experiências vivenciadas.

3.3.5 O Questionário com os professores

Inicialmente não estava previsto este instrumento para ser utilizado com os professores. Mas com o andamento das atividades realizadas no contexto escolar e mesmo fora da escola, o envolvimento dos alunos foi aumentado. O interesse, curiosidade e expectativa dos participantes não passou despercebido do olhar do professor em sala de aula. Relatos em reuniões e rodas de diálogo evidenciavam novas descobertas relacionadas a questões de aprendizagem e de comportamento dos alunos.

Com o intuito de aprimorar a pesquisa, viabilizando-se a descrição de novas descobertas educacionais, elaborou-se um questionário semiestruturado intitulado “Roteiro de entrevista com professores” (Apêndice E) aos professores. Dessa forma, participaram da amostragem dois professores, os quais foram instigados a relatar o que observaram no contexto escolar durante a realização das atividades de ações educativas sobre o Patrimônio Cultural.

3.4 O universo da pesquisa

O universo da pesquisa vincula-se ao contexto sociocultural e espacial dos educandos do ensino fundamental, Anos Finais da EJA, da EEEF Marieta D’Ambrósio, no município de Santa Maria, RS. A escola está vinculada ao Bairro Nossa Senhora de Fátima, que integra a área central da cidade. A escolha por este grupo deu-se pelo fato da pesquisadora ser docente nesta modalidade de ensino, onde ministra atualmente aulas de História nas turmas de EJA da escola.

Este grupo possui características específicas, pois esta modalidade de ensino atende educandos com diferentes faixas etárias que apresentam diferentes conhecimentos de mundo. De certa forma esse grupo constitui-se de educandos que buscam a escola para completar seus estudos, que por algum motivo abandonaram ainda em idade escolar. E por aqueles educandos que por reprovações sucessivas entre outros motivos, desligaram-se do ensino regular e por terem atingido a idade de 15 anos procuram o turno da noite. Quanto à sociabilidade, autoestima e aprendizagem são fragilizadas e merecem atenção especial no contexto escolar.

De um total de 31 (trinta e um) educandos, que participaram da primeira aula-passeio, somaram-se 19 (dezenove) que realizaram as atividades propostas durante a primeira oficina; o que justifica o grupo que deu continuidade à pesquisa. Ao mesmo tempo, atribui-se àqueles educandos que não se integraram às atividades, em parte, ao desinteresse e falta de comprometimento. Bem como, a falta de assiduidade e frequência às aulas, característica marcante na modalidade de EJA, somando-se à impossibilidade de alguns participarem devido ao horário de trabalho.

No final do primeiro semestre letivo (julho/2013), 03 (três) educandos participantes do grupo, avançaram de Totalidade, indo para outras instituições de ensino. Com isso abriu-se a oportunidade de três novos integrantes ao grupo, no início do segundo semestre letivo, respectivamente representados pelos educandos (E-10, E-17, E-18).

Dos dezenove educandos que participaram da amostragem inicial, constatou-se que apenas 01 (um), não participou de nenhum dos passeios, apesar de ter acompanhado o grupo e realizado as atividades propostas, contudo, teve seus dados desvinculados da análise final da pesquisa, visto que, um dos critérios conforme descrito anteriormente, era a vivência *in loco* da experiência.

O período das atividades de campo compreendeu os meses de março a dezembro de 2013. Foram realizados em média dois encontros semanais com os educandos. Para isso, a pesquisadora utilizou alguns períodos das aulas de História, alguns períodos vagos por algum professor, e períodos cedidos por colegas professores para atender o cronograma previsto, visto a ampliação das ações quanto os trabalhos de campo.

3.5 A Análise dos dados

Para a análise dos dados, foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa, e os dados foram organizados e agrupados em categorias na perspectiva de trazer as informações que possam dar as respostas aos objetivos da pesquisa.

Ao centrar o trabalho na aplicação das atividades com os alunos, a pesquisadora utilizou também da observação, fazendo os registros e apontamentos necessários no caderno de campo, visando coletar os dados que vão auxiliar na análise e interpretação dos resultados.

Considerando as orientações iniciais, os dados coletados do instrumento denominado “Questionário sociocultural” foi organizado em quadro específico, um para cada pergunta agrupando as respostas de cada educando num mesmo quadro, e assim sucessivamente para os demais questionamentos, e posteriormente, agrupou-se as respostas por semelhanças em três categorias: o lugar onde o educando mora e trabalha, o lugar da escola e seu entorno e os lugares centrais da

cidade.

Da mesma forma procedeu-se para os instrumentos denominados “Avaliação das ações” e “Auto-avaliação”, que foram organizados em quadros específicos obedecendo as respostas dos educandos. Para esses instrumentos delimitou-se como estratégia duas grandes categorias denominadas: 1) História de Santa Maria, 2) Lugares de Patrimônio Cultural de Santa Maria, que se subdivide em três subcategorias: Lugares Históricos, Prédios Históricos e Patrimônio Tombado (Vila Belga e outros).

Como os trabalhos realizados tiveram uma sequência no desenvolvimento das atividades, e visando a possibilidade de mostrar o crescimento dos alunos durante o processo, procurou-se identificar os educandos participantes. Assim, para melhor analisar os dados e facilitar a identificação dos educandos, foi criado para este estudo um código aleatório para identificar cada educando, obedecendo uma ordem cronológica até o final da pesquisa. Assim, os educandos receberam um número em ordem crescente, que vai do nº 01 ao nº 16, precedidos da letra “E” que significa “Educando”. Dessa forma, foram codificados do E1 até o E16, sucessivamente, e aparecem no texto, de acordo com a sua participação durante as atividades realizadas. Da mesma forma, com o propósito de ampliar as informações sobre os educandos, adotou-se a letra “T” que identifica a Totalidade/Série que o estudante está cursando (T4 corresponde a 6ª série, T5 corresponde a 7ª série e T6 corresponde a 8ª série)²¹. Do mesmo modo, foram usadas as letras “F” para o sexo feminino e “M” para o sexo masculino.

Entretanto, ainda para facilitar a identificação dos educandos quanto a estes aspectos, apresenta-se a seguir, conforme tabela 1, a identificação de cada educando participante da pesquisa.

Os dados organizados possibilitaram a interpretação e análise viabilizando os resultados da pesquisa na compreensão das representações dadas pelos educandos sobre o conhecer o mundo ao seu redor, a partir do espaço da escola.

²¹ Como o trabalho de pesquisa foi realizado durante o primeiro e segundo semestre de 2013, ocorreu que muitos educandos avançaram de Totalidade/Série no segundo semestre. Por esse motivo mencionou-se as Totalidades 4, 5 e 6, que correspondem ao 3º e 4º ciclos dos PCN. No entanto, para facilitar a análise dos dados, nos resultados foram mencionadas apenas as Totalidades 5 e 6, a que os educandos pertenciam no segundo semestre de 2013.

Tabela 1 – Identificação dos educandos

Estudante	Idade	Sexo	Totalidade	Série
E-1	15	M	5/6	7 ^a /8 ^a
E-2	54	F	5/6	7 ^a /8 ^a
E-3	57	M	4/5	6 ^a /7 ^a
E-4	53	F	4/5	6 ^a /7 ^a
E-5	33	F	4/5	6 ^a /7 ^a
E-6	15	M	4/5	6 ^a /7 ^a
E-7	34	M	4/5	6 ^a /7 ^a
E-8	25	M	4/5	6 ^a /7 ^a
E-9	19	F	5/6	7 ^a /8 ^a
E-10	17	F	6	8 ^a
E-11	16	M	5/6	7 ^a /8 ^a
E-12	18	M	4/5	6 ^a /7 ^a
E-13	17	M	4/5	6 ^a /7 ^a
E-14	16	F	5/6	7 ^a /8 ^a
E-15	16	F	4/5	6 ^a /7 ^a
E-16	37	F	4/5	6 ^a /7 ^a
E-17	18	M	6	8
E-18	21	F	6	8
E-19	34	F	4/5	6 ^a /7 ^a

Fonte: pesquisa em campo.

Org.: FREITAS, Neida M. C.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

A minha pedagogia propõe um ensino na base do diálogo, a liberdade e ao exercício de busca ao conhecimento participativo e transformador. Uma educação que esteja disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem e não como mero objeto sem respostas e saber. Sua vivência, sua realidade e essencialmente sua forma de enxergar e ler o mundo precisam ser considerados para que esta aprendizagem se realize (Paulo Freire).

Este capítulo foi estruturado em dois momentos distintos. No primeiro, apresenta-se o perfil do educandos e as ações educativas de intervenção realizadas, visando aproximar o tema aos sujeitos da pesquisa. No segundo, apresenta-se a avaliação das experiências vivenciadas pelos educandos quanto ao nível de envolvimento e compreensão do tema explorado, apresentando os resultados que, fundamentados nas bases teóricas e conceituais, guiaram esta pesquisa conforme os objetivos propostos.

4.1 O Perfil dos Educandos

De acordo com o primeiro instrumento de pesquisa utilizado (questionário sociocultural), foi possível uma análise quanto ao perfil dos educandos, objeto de estudo, que se deseja investigar. Quanto aos dados pessoais, diagnosticou-se que a idade dos educandos jovens e adultos varia entre 15 e 55 anos de idade, de ambos os sexos, masculino e feminino.

E, de acordo com as categorias de análise adotadas para este instrumento, vale lembrar (lugar onde o educando mora e trabalha; lugar da escola e seu entorno; lugares que conhecem no centro da cidade), obteve-se o seguinte diagnóstico:

Na categoria **“lugar onde o educando mora e trabalha”**, diagnosticou-se que moram em distintos bairros da cidade²², sendo que a maior parcela dos educandos vem da zona oeste da cidade, outra parcela da zona norte, e outra da zona central da cidade. Entre os bairros que mais se destacaram foi o bairro Centro,

²² O Bairro onde se localiza a escola é denominado “Bairro Nossa Senhora de Fátima”.

o bairro Juscelino Kubistchek (JK) no Prado, o bairro Salgado Filho, o bairro Perpétuo Socorro. Bem como a COHAB Tancredo Neves e Santa Marta. Uma grande parcela dos educandos mora na cidade de Santa Maria há mais de quinze (15) anos e outra parcela em média até cinco (05) anos, conferindo-se dessa forma que a família também mora na mesma cidade, entretanto, poucos mencionaram lembranças com a cidade.

Na sua maioria são trabalhadores que possuem uma renda mensal de até três salários mínimos, entre um restrito número de adultos que possuem uma renda maior que três salários mínimos, enquanto uma pequena parcela de jovens não trabalha. Observou-se ainda nesta categoria que os educandos moram e trabalham no mesmo bairro ou em locais próximos, com algumas exceções, o lugar de trabalho ocorre em diferentes pontos da cidade, o que por vezes acaba dificultando a continuidade dos estudos. A maioria se utiliza do transporte público e o tempo de percurso de sua casa até a escola varia entre 45' min e 15' min, sendo as ruas Presidente Vargas, Walter Jobim, Borges de Medeiros e Duque de Caxias o nome das mais mencionadas que dão acesso à escola. Observou-se que as ruas Avenida Rio Branco, rua do Acampamento e rua Dr. Bozzano, que fazem parte do eixo central e histórico de Santa Maria não foram mencionadas.

Na categoria '**lugar da escola e seu entorno**', observou-se que quando indagados sobre o nome do bairro onde a escola se localiza, uma parcela dos educandos não soube identificar o nome do bairro, enquanto outra parcela demonstrou ter conhecimento. A maioria dos educandos conhece muito pouco ou quase nada no bairro onde a escola se localiza. Os lugares que referenciaram próximo da escola restringiram-se, basicamente, ao Centro Desportivo Municipal (conhecido popularmente como Farrezão), que fica ao lado da escola, à Rua Presidente Vargas, pois, é o trajeto onde os ônibus trafegam, e o Colégio Estadual Cilon Rosa, na mesma quadra da escola onde estudam.

Quanto à categoria que investigou '**o que os educandos conhecem nos lugares centrais da cidade**' percebeu-se que a referência se dá através de algumas lojas de comércio e shopping. Quando indagados sobre '**algum lugar que gostariam de conhecer**', a maioria não respondeu, e uma pequena parcela referenciou o cinema, o shopping, o cemitério, o morro das antenas, a barragem DNOS, entre outros. Contudo, demonstraram que tem interesse e curiosidade em conhecer diferentes lugares. Conforme o exposto, diagnosticou-se a grande

necessidade do educador ampliar as possibilidades e direcionar os lugares culturais para os educandos conhecerem, na busca por significações a esses lugares.

Ainda nesta categoria, quando **‘indagados sobre o que mais gostam, e o que menos gostam e suas referências com a cidade de Santa Maria’**, novamente apareceu o shopping liderando as opções, seguindo-se da Praça e do Centro, entre as preferências na cidade. Em contrapartida, apresentaram diversas opiniões quanto **‘o que não gostam na cidade’**, manifestando um certo desgosto pela falta de limpeza das ruas, o calçamento, as pichações, o trânsito e a superlotação no transporte público; entre uma pequena parcela que não opinou. Entretanto, diagnosticou-se que para uma boa parte dos educandos, a cidade representa a oportunidade de trabalhar e estudar. E, como alguns descreveram uma “cidade universitária” que representa a oportunidade de um “futuro melhor” para os mais jovens, enquanto que para os de mais idade, “um futuro para os filhos”. Somando-se a isso, uma pequena parcela de educandos que não conseguiu expressar sua opinião.

4.2 Ações Educativas como práxis de Educação Patrimonial

Entendendo a Educação Patrimonial o que Horta (1999, p. 6) denomina como “processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” as ações educativas planejadas foram aplicadas a um grupo de educandos jovens e adultos do ensino fundamental.

E, partindo-se do pressuposto que a metodologia de Educação Patrimonial pode ser desenvolvida no contexto formal com a possibilidade de se aplicar a qualquer tipologia de patrimônio, seja “uma evidência material ou qualquer manifestação da cultura tendo como resultado a expressa relação entre os indivíduos e o meio” (Horta, 1999, p. 6), apresenta-se a seguir as ações de Educação Patrimonial desenvolvidas e os resultados dessas ações.

Reafirmando o entendimento do que se constitui a Educação Patrimonial, pode-se dizer que quando as pessoas se reúnem para construir e dividir novos conhecimentos, investigar para conhecer e entender melhor o processo, com vistas

à transformar a realidade que os cerca, elas estão realizando uma Ação Educativa. Da mesma forma, quando fazem tudo isso com vistas ao Patrimônio Cultural, estamos falando de Educação Patrimonial (IPHAN, [2012], s/p).

De acordo com o exposto, para este estudo foram planejados e elaborados os Planos de Ação, que nortearam as atividades educativas e instrumentos de intervenção utilizados. As ações educativas fundamentam-se em atividades didáticas e lúdicas envolvendo os bens culturais locais em diferentes tempos e espaços, denominadas Oficinas de Educação Patrimonial e Aulas-passeio através da vivência *in loco*.

Pretendeu-se através das ações de educação patrimonial aproximar a temática dos educandos, bem como, despertar curiosidade e interesse, na busca por aspectos identitários com o lugar de vivência. Para isso, utilizou-se diversos instrumentos de intervenção nas oficinas de educação patrimonial e nas aulas-passeio. Ao mesmo tempo, essas ações visaram coletar informações necessárias para analisar e compreender a percepção dos educandos sobre os bens culturais locais, na ampliação do conhecimento dos lugares de vivência coletiva.

As ações educativas foram planejadas, com base em autores como (PELEGRINI, 2009; VOLKMER, 2006; HORTA, 1999) que sugerem algumas práticas educativas em seus estudos sobre o patrimônio cultural.

Deste modo, apresenta-se conforme o Quadro 1, o Cronograma de Ações de Educação Patrimonial realizadas²³.

²³ Foram incluídos ao planejamento inicial deste estudo sobre o patrimônio cultural local a Oficina Croquis, as Oficinas Revisitando e mais três passeios (a Vila Belga e MANECO; a Biblioteca Municipal; e a Praça Teotônio Vilella). Justifica-se a Oficina Croquis devido algumas dificuldades que os educandos tiveram ao mapear o trajeto percorrido e a localização das paradas durante os passeios. As Oficinas Revisitando foram criadas para que os educandos pudessem visualizar as fotografias dos passeios, enriquecendo-se esses momentos com questionamentos e comentários, ampliando-se a aprendizagem do grupo. Quanto a ampliação do número de passeios no campo de pesquisa foi uma solicitação dos educandos, e justifica-se devido ao interesse demonstrado durante o processo de realização das ações de Educação Patrimonial. Dessa forma, o trabalho de campo tornou-se ampliado, o que exigiu a busca por novas fontes documentais, somando-se novas informações e dados coletados.

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO	LOCAL	DATA	DURAÇÃO
Aula Passeio 1	Passeio	MASM	31/05	3h/a
Oficina revisitando	Fotografia e vídeo sobre o passeio	Sala de aula	04/06	2h/a
Oficina 1	Santa Maria: Percepção do lugar	Sala de aula	05/06	2h/a
Oficina 2	Caça-palavras	Sala de Aula	12/06	2h/a
Oficina 3	Caça-palavras	Sala de aula	13/06 14/06 19/06	6h/a
Oficina 4	Quebra-cabeça	Sala de vídeo	03/07 04/07	4h/a
Oficina 5	Fotografia	Sala de vídeo	10/07 06/08 07/08	6h/a
Oficina 6	Vídeos	Sala de vídeo	14/08 21/08 28/08	6h/a
Aula Passeio 2	Passeio	Centro Histórico de Santa Maria	14/09	4h/a
Oficina revisitando	Fotografia e vídeo sobre o passeio	Sala de vídeo	17/09	2h/a
Oficina 7	Mapas	Sala de aula	18/09	2h/a
Aula Passeio 3	Passeio	Colégio MANECO e Vila Belga	18/10	3h/a
Oficina revisitando	Fotografia e vídeo sobre o passeio	Sala de vídeo	22/10	2h/a
Aula passeio 4	Passeio/ lançamento de livro	Biblioteca Pública Municipal	21/11	3h/a
Aula passeio 5	Passeio	Centro Integrado de Cultura, Praça Teotônio Villela e Muro da memória	28/11	1h/a

Quadro 1 – Cronograma de Ações de Educação Patrimonial realizadas.

Fonte e Org.: FREITAS, Neida M. C. de, 2013.

Como em toda atividade educativa o planejamento é muito importante e na EJA constitui-se o fundamento que deve inspirar todo o professor. Para Antunes (2012, p. 53) ensinar Geografia para jovens e adultos “parece ser bem menos conhecer ‘o que ensinar’ e bem mais ‘como ensinar’ (...). Os conteúdos conceituais não devem impressionar por sua ‘diversidade’, mas pela ‘densidade’ com que é trabalhada”.

Ao aproximar-se o ensino da Geografia à Educação Patrimonial, pretendeu-se

de forma contextualizada envolver o aluno com a realidade local, possibilitar a experimentação de vivências a partir do espaço escolar. Ao mesmo tempo, procurou-se ampliar o conhecimento para os demais lugares de manifestação cultural, através de visitas ao Museu de Arte da cidade e à Biblioteca Pública Municipal que integram o Centro de Cultura da cidade, bem como ao Centro Histórico, onde se configura na paisagem urbana as formas pelas quais a cidade cresceu e se desenvolveu em diferentes períodos históricos.

A maioria das atividades foi desenvolvida em grupos, nos quais todos colaboraram, cooperaram e interagiram, o que tornou a aprendizagem significativa na construção do conhecimento em conjunto. Como recursos tecnológicos educacionais para essas atividades foram utilizados os recursos visuais e audiovisuais disponíveis, como mapas, imagens, fotografias e vídeos sobre os bens culturais locais.

De acordo com a metodologia descrita anteriormente, e conforme o planejado, as ações educativas foram desenvolvidas integrando a teoria e a prática entre Oficinas e Aulas-passeios sobre o Patrimônio cultural local.

4.3 Integrando ações educativas e instrumentos de intervenção: uma análise descritiva dos resultados

Com o propósito de estabelecer uma relação de pertencimento entre os sujeitos da pesquisa com o lugar de vivência, a partir da escola, delimitaram-se os bens culturais materiais que se pretendia investigar e identificar, culminando a vivência *in loco* com os educandos.

Assim, com o intuito de integrar a temática deste estudo aos momentos culturais vinculados a cidade de Santa Maria, foi escolhida para abertura dos trabalhos de campo a primeira aula-passeio. A premissa foi proporcionar aos educandos, explorar o espaço que permeia a escola, na valorização do espaço de vivência que envolve o cotidiano dessas pessoas através da instituição escolar.

Dessa forma, **a primeira aula-passeio** realizada foi no **Museu de Arte de Santa Maria (MASM)**, com a exposição coletiva, **Santa Maria: a Memória através da Imagem**. Justifica-se a inclusão desta atividade de campo no estágio inicial da

pesquisa, visto a relevância do momento cultural que acontecia na cidade, integrando-se posteriormente as demais atividades previstas, conforme a descrição nos procedimentos metodológicos.

Ao mesmo tempo, evidencia-se a escolha pelo museu por ser um lugar onde se encontram representadas as diferentes culturas de um povo, constituindo importante elo frente ao fenômeno globalização no qual se vive os particularismos nacionais, regionais e locais, assim, conforme afirma Nogueira:

Os museus são por excelência, espaços pedagógicos, espaços de divulgação do discurso, da formalização e consolidação das identidades. A visão das nossas próprias raízes culturais definidas e representadas num espaço museológico é importante para o visitante (NOGUEIRA, 2003, p. 97).

A exposição contou com uma mostra de fotografias que ilustravam a arquitetura, as paisagens do cotidiano e a pessoas na cidade de Santa Maria. A arte foi expressa através de fotografias analógicas, digitais e móveis que mostravam a cidade em diferentes momentos temporais, sob o olhar de diferentes fotógrafos. Vinculada à 11ª Semana Nacional de Museus em parceria com o Instituto Brasileiro de Museus e Ministério da Cultura, o município de Santa Maria integrou essa exposição às comemorações dos seus 155 anos.

Importante enfatizar que a semana nacional de museus no Brasil, faz parte de uma agenda anual que culmina com o Dia Internacional de Museus (18 de maio) e tem a proposta de concentrar os programas dos museus a nível nacional a um mesmo tema. Desde 2003 o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) realiza eventos em todo o Brasil, tendo como meta o desenvolvimento de atividades, como exposições, oficinas, seminários, ações educativas em torno do tema Memória e Criatividade na perspectiva de uma Mudança Social.

Ao integrar a exposição coletiva “Santa Maria: a Memória através da Imagem” teve-se o propósito de estimular e explorar a visita ao museu como um espaço cultural de vivência coletiva do cidadão. Ao mesmo tempo, pretendeu-se proporcionar aos educandos a simples arte de observar e contemplar o lugar onde moram através da paisagem urbana, buscando alguma identidade com o lugar onde vivem.

A arte expressa na fotografia pode representar apenas fragmentos de um momento específico de uma pessoa ou paisagem, não evocando a informação no

seu contexto. Mas Kossoy (2001, p.114-115) nos adverte que ao mesmo tempo, a fotografia dá a “noção precisa do micro espaço e tempo representado, estimulando a mente à lembrança, a reconstituição, a imaginação.

Importante elo com a memória é remeter-se à ela através de documentos, pois “não há história sem documentos (...). a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, imagem, ou de qualquer outra maneira” (Samaran apud Kossoy, 2001).

Com as fotografias do cotidiano da cidade teve-se o propósito de integrar a história do lugar com a memória dos educandos, instigando lembranças com um passado recente, mas que possam trazer significados através de lembranças ou apenas despertar para conhecer o desconhecido.

O passado e o presente expressam distintas manifestações da ação humana na paisagem urbana de Santa Maria, a partir dos seus bens culturais. Importante perceber-se como integrante destes espaços, lugar de vivência coletiva, visto que a cultura é a marca dessas pessoas.

Visando explorar o espaço escolhido para a saída de campo e ampliar o conhecimento deste, percorreu-se anteriormente o local, observando e registrando no caderno de campo informações que poderiam contribuir para o planejamento das atividades com os educandos.

O roteiro e a atividade educativa proposta para esta aula-passeio podem ser visualizados conforme apêndice G e a figura 26 e 27 mostra a exploração desse espaço pela autora em momento anterior à visita.



Figura 26 – Exposição Santa Maria: Memória através da Imagem.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

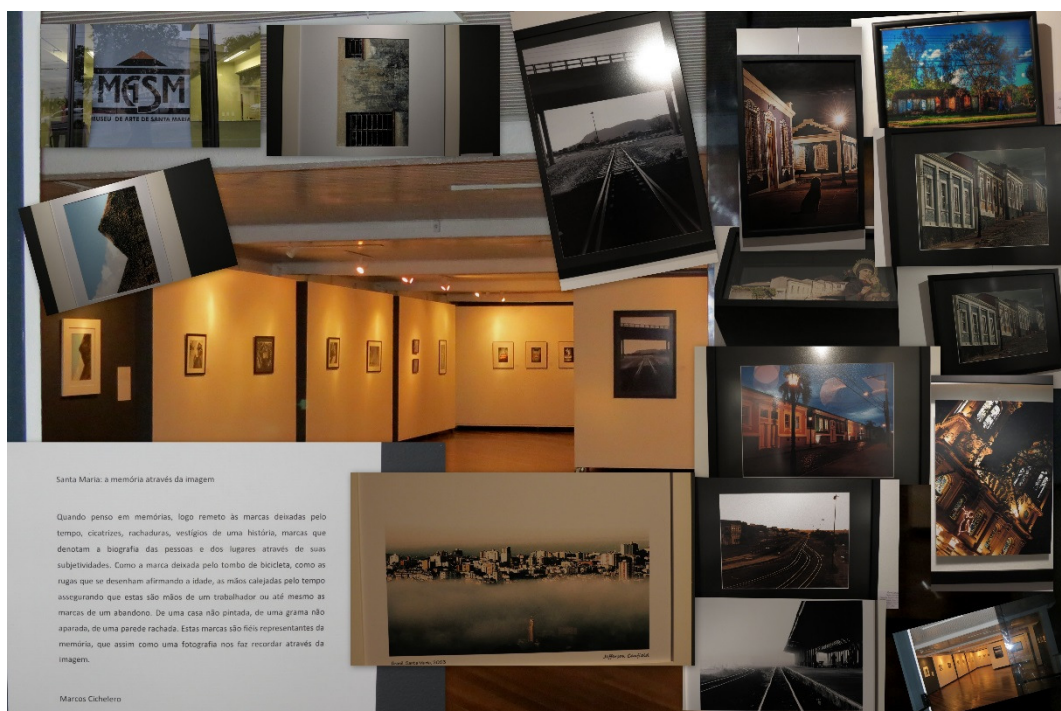


Figura 27 – Exposição Santa Maria: Memória através da Imagem.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

Apesar de Santa Maria de ser uma cidade cultura, localizada no centro do estado do RS, observou-se que proporcionar aos alunos que estudam à noite

momentos de vivência em locais culturais, como museus e bibliotecas públicas é um desafio, visto que estes lugares permanecem fechados durante o turno da noite. Com base nesta constatação, após a escolha do local para o primeiro passeio que configurou o espaço do Museu de Arte de Santa Maria (MASM), procurou-se entrar em contato com a administração do museu local, viabilizando-se assim um dia e horário especial para realizarmos a primeira aula-passeio.

No MASM procurou-se contemplar as imagens que configuravam a cidade através da arquitetura, das paisagens do cotidiano e das pessoas, expressas na arte fotográfica, a partir da dimensão do olhar dos fotógrafos expositores. Deste modo, foi possível integrar a proposta da exposição à temática desta pesquisa, definindo-se os objetivos específicos dessa atividade de campo.

De acordo com o cronograma de atividades e programação prévia, os professores e educandos foram informados sobre o tema do passeio e convidados a participar e contribuir com o plano de atividades propostas²⁴. O ponto de partida foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D'Ambrósio, na Rua Appel, nº 640 até o Centro Integrado de Cultura Evandro Behr, na Avenida Presidente Vargas, nº 1400. No trajeto percorrido passou-se pelo Arquivo Histórico de Santa Maria, Biblioteca Municipal Henrique Bastide, Muro da Memória, Monumento da Locomotiva, culminando com a visita ao Museu de Arte de Santa Maria (MASM).

A chegada ao MASM contou com a distribuição do Plano de Atividades aos educandos. Foi feito um breve comentário sobre a possibilidade dos alunos fotografarem as obras em exposição, o que foi previamente acordado em contato com a equipe administrativa do local.

Aproveitamos o momento inicial para registrar algumas fotografias, enquanto isso, alguns alunos comentavam: “fazer o que no museu? coisa velha (...)”. Os alunos exploraram o ambiente olhando e caminhando rapidamente para conhecer todo o espaço e ver tudo o que tinha no local. Parecia que não tinham encontrado significado no que viam, pois passavam rápido de um lado para o outro. De repente, um aluno parou e perguntou:

Só isso professora? Nós vamos estudar isso professora? No museu da PUC é mais legal, sabe (...) (E1-31/05/2013).

²⁴ Com os dados organizados, observou-se que estiveram presentes na primeira aula-passeio 31 (trinta e um) educandos das diferentes Totalidades da EJA. A oportunidade dessa vivência foi dada aos alunos presentes na escola naquele dia.

Nesse momento procurou-se uma intervenção, e se propôs um diálogo:

O museu da PUC é interativo, é diferente, é um museu tecnológico e científico. Procure encontrar um significado para você estar neste espaço. E a cultura, a História, a Geografia, a Arte, o Espaço? Veja as imagens, procure algum significado com o que temos aqui exposto, pois a cidade é o lugar onde vocês moram e estudam.

A contrapartida foi breve:

Não gostei de nada, não achei nada interessante (E1 - 31/05/2013).

Procurou-se uma interação com o grupo através de uma intervenção dialógica na qual estavam alunos e professores. Eles apreciavam as fotografias na seção das imagens que remetiam às representações da cidade no contexto da Vila Belga e da Gare da Estação Férrea, símbolo de uma cidade que cresceu às margens da ferrovia.

Quais imagens mais chamaram a atenção de vocês?

A maioria dos presentes do grupo referiu-se àquelas imagens que constituem patrimônio cultural da cidade, como os prédios mais antigos, a Catedral Diocesana, os trilhos do trem, a Vila Belga, apesar de alguns mencionarem que não conheciam todos esses lugares.

Observou-se que muito timidamente alguns educandos começaram a fotografar com o dispositivo móvel (celular), e passavam várias vezes entre as galerias que constituíam os diferentes espaços. Alguns ficavam pausadamente a contemplar as imagens. Outros a expressar sua admiração, como no caso da Vila Belga: “que lindo esse lugar! Essas casas são assim mesmo coloridas? Onde é isso, aqui em Santa Maria? Eu quero conhecer (...)” (E5 - 31/05/2013).

Os educandos estavam muito ansiosos no início da atividade, mas aos poucos manifestavam seu interesse e menos apreensivos pareciam mais envolvidos com o que viam no espaço do museu. Os registros desse momento cultural foram feitos através de fotografias, e podem ser visualizados a seguir, conforme figura 28.



Figura 28 – Educandos e professores no MASM (passagem pelo monumento da Locomotiva e Muro da Memória)²⁵.

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

Após a visita ao museu, com o intuito de avaliar o interesse dos alunos sobre o tema, os educandos foram convidados a participar da primeira Oficina de Educação Patrimonial, o que culminou com a realização da primeira atividade vinculada ao passeio em sala de aula.

Ao questioná-los sobre a atividade, percebeu-se que alguns alunos trouxeram a atividade pronta de casa, enquanto outros demonstraram interesse em realizá-la em sala de aula e outros não demonstraram interesse. Alguns educandos que não estavam presentes no dia do passeio queriam compartilhar das atividades, indagando e demonstrando interesse em participar. Desta forma, disponibilizou-se a visualização das fotos da exposição conforme o acervo pessoal da autora, o que possibilitou que a atividade fosse realizada conjuntamente com os demais colegas que participaram do passeio.

Neste momento a pesquisadora informou que o passeio realizado e as atividades propostas faziam parte de uma pesquisa vinculada ao mestrado em andamento na Universidade Federal de Santa Maria. Também esclareceu que a participação seria espontânea por parte dos educandos, com nenhum prejuízo àqueles que não quisessem participar. Ao mesmo tempo informou que a

²⁵ O anexo A mostra diversas fotografias das Aulas-Passeio realizadas.

permanência dos educandos no grupo de pesquisa estava condicionada a participação nas atividades planejadas a serem desenvolvidas na escola (em sala de aula), e fora da escola (através das aulas-passeio guiadas) de maneira espontânea.

A primeira Oficina de Educação Patrimonial, intitulada “Santa Maria: percepção do lugar” foi planejada visando a realização das atividades após a primeira aula-passeio. Esta oficina teve como objetivo coletar dados sobre a percepção dos alunos quanto aos bens culturais na área urbana de Santa Maria de acordo com a **Exposição Santa Maria: Memória através da imagem**. Conforme o apêndice F, pode-se visualizar a Atividade Educativa proposta para esta oficina.

A seguir, uma mostra das atividades realizadas durante esta oficina na representação dos alunos, conforme figuras 29, 30 e 31.

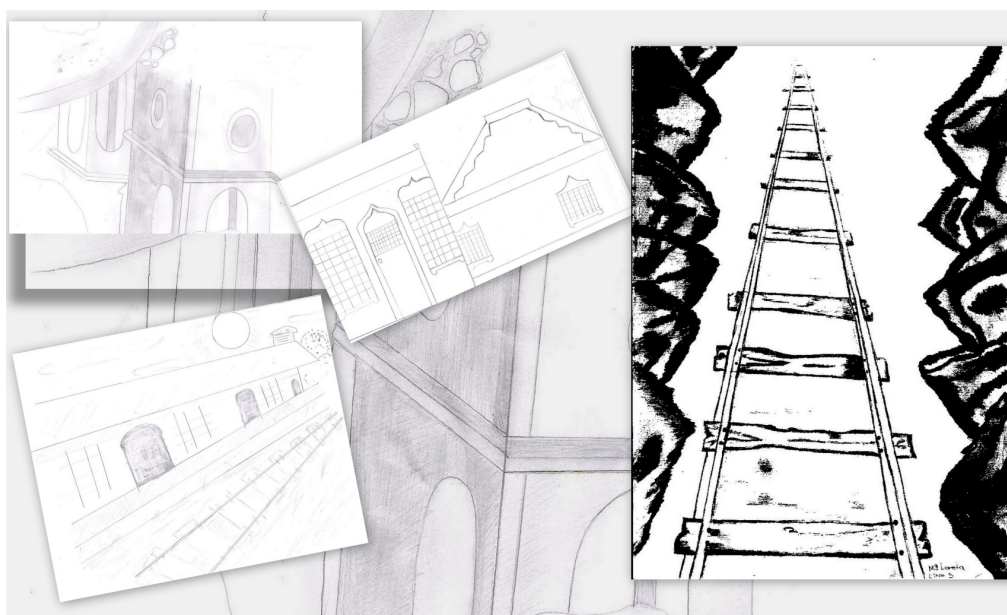


Figura 29 – Mostra de atividades realizadas pelos educandos na Oficina Santa Maria: Percepção do Lugar.

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.



Figura 30 – Mostra de atividades realizadas pelos educandos na Oficina Santa Maria: Percepção do Lugar.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

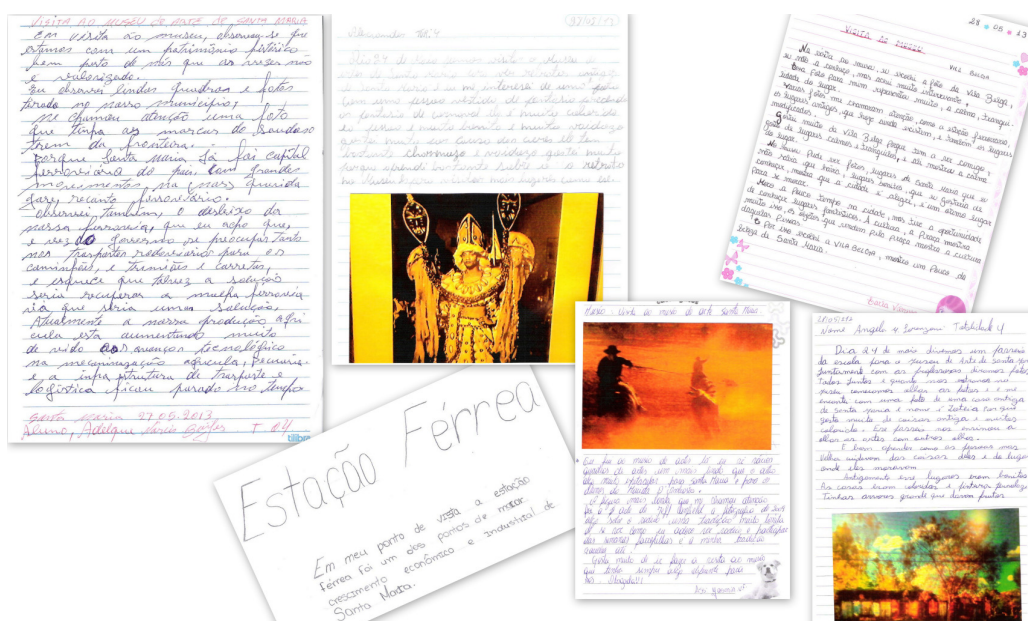


Figura 31 – Mostra de atividades realizadas pelos educandos na Oficina Santa Maria: Percepção do Lugar.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

Considerando que mais de cinquenta por cento do grupo aderiu com responsabilidade e dedicação às atividades realizadas e permaneceram no grupo até o final da pesquisa, pode-se concluir que as ações educativas realizadas foram muito significativas para os educandos, o que confere os resultados que

apresentam-se neste estudo.

Com a análise dos dados apurados sobre a primeira atividade referente a primeira aula-passeio, percebeu-se que a maioria dos educandos escolheu as imagens que remetiam à Ferrovia em sentido amplo. Deste modo escolheram fotos que representavam os trilhos, a viação férrea, as casas de habitação próximas à viação, no caso, a Vila Belga e fotos mais antigas da cidade. A seguir, a descrição, conforme alguns relatos dos educandos:

Os trilhos de minha infância: (...) nossa infância foi marcada com uma peculiaridade. A linha do trêm, nossa casa era ao lado da linha, era uma casinha pequena (...) Na sala tinha uma “porta janela”, não sei bem explicar, mas imagine uma porta cerrada ao meio, era assim para os pequenos não fugirem. Era dali com horário marcado exatamente todos os dias às 17:30 horas, um apito soava de traz das árvores. Logo uma fumaça preta que se perdia no ar, era Maria fumaça anunciando sua passagem, corríamos para a beira dos trilhos saudar o maquinista que retribuía o aceno, nos vagões eram lotados de ferroviários que voltavam de um dia de trabalho nas oficinas da viação férrea, os meninos corriam atrás do trem pra pegar carona, mas logo desistiam. Ficávamos ali brincando caminhando em cima dos trilhos para ver quem caminhava mais tempo sem cair, ou contando os mourões. Ali eram nossas travessuras, saudades do tempo bucólico, da Maria fumaça, dos trilhos da minha infância. Os trilhos foram nossa referência nos tempos de criança, porque nos levam por muitos lugares é só fazermos a escolha certa (E2- 05/06/2013).

Nesta descrição observa-se o sentimento de pertença ao lugar de memória, a partir da Viação Férrea, com uma infância totalmente vinculada ao lugar onde morou. Ao enfatizar que ‘o futuro é uma escolha e cabe a nós fazermos a escolha certa’, observa-se o quanto marcou cada chegada e saída de vagões com trabalhadores. A referência do cotidiano vivenciado aos olhos de uma criança proporcionou a formação de valores que foram se transformando e somando-se ao mundo adulto.

Muito importante neste contexto que os educadores saibam respeitar, valorizar e interpretar olhares, palavras, gestos e dizeres dos educandos através das diferenças. Conforme Faria (2002, p. 6), “na escola e na vida é necessário escutar silêncios, gestos, olhares, toques que podem dizer mais que todos os discursos bem articulados racionalmente e com retórica impecável”. O autor ressalta nesse trecho, certo autoritarismo da escola quanto os saberes formais indiscutíveis por parte dos professores, que de certa forma deve ser desarticulado, na valorização de um saber multicultural, “aquele que se complementa no outro, um saber que amplia a condição humana”, uma tendência do saber do futuro.

Para Itaqui e Villagrán (1998, p.5) a Educação Patrimonial constitui-se um instrumento para que se conheça de forma crítica a realidade com o intuito de identificar e valorizar a si próprio e o contexto coletivo que se está envolvido. Percebe-se no relato da “Educanda 2” mencionado acima, como revelador de pertença ao lugar na valorização da representação que simboliza os ‘trilhos do trem’ escolhidos como a fotografia de referência no museu de arte, e conforme (Figura 32), a representação de seu desenho, logo abaixo. Este exercício ao promover a lembrança e evocar a relação do homem com o seu meio, sem dúvida constitui um instrumento na promoção da cidadania, seja ela individual ou coletiva, para que com responsabilidade se valorize e preserve os patrimônios da cultura material, imaterial e ambiental (FERRARI, 2006, p.6).

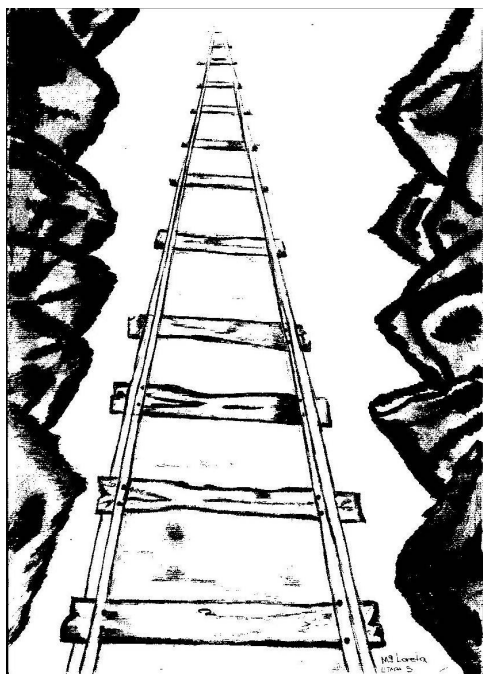


Figura 32 – Os trilhos de minha infância (E2 – 05/06/2013).
Fonte: Oficina de Educação Patrimonial: Percepção do Lugar.

Durante a análise dos dados, outro relato que chamou a atenção foi de um educando já citado no texto e denominado “Educando 1”, que, conforme mencionado, durante o passeio no museu não mostrou interesse algum pela cidade de Santa Maria. No entanto observou-se que no desenho realizado referiu-se a uma fotografia da Estação Férrea, e ao ser indagado quanto a sua representação:

Eu escolhi esta foto porque lembrei de São Léo. São Léo é a cidade de São Leopoldo, eu lembrei de lá, não gosto de nada aqui. Eu lembrei do trem, da estação. De lá eu tenho lembranças da minha infância, da minha família (...)
(E1- 05/06/2013).

É possível avaliar-se a mudança de comportamento do educando após as atividades realizadas, pois foi capaz de refletir sobre a imagem ao buscar uma referência com a sua cidade, evocando um passado recente em suas lembranças. Com isso, percebeu-se um elo à memória da infância vivida, o que possibilitará a valorização e o pertencimento ao lugar evidenciado. Um estímulo à memória e ao resgate dos sentimentos, um valor muito forte de referência emergiu de uma simples reflexão proposta sem imposição.

Ao instigarmos o educando a mencionar o que está sendo aprendido, bem como a tomar posição diante de um fato ocorrido, ou avaliar suas próprias ações, são situações que certamente contribuirão para o crescimento desses educandos como cidadãos. Neste contexto, as práticas educativas que valorizem o cotidiano, a memória, a percepção e o conhecimento crítico da realidade, são perspectivas para a formação de um cidadão comprometido com a sua realidade e com a comunidade em que vive (BRASIL, 2006, p. 29).

Dando continuidade as ações educativas que envolvem o patrimônio cultural da cidade de Santa Maria, foram realizadas as oficinas 2 e 3, intituladas **“Descobrimos os bens culturais”**.

Essas oficinas tiveram como objetivo conhecer alguns lugares de patrimônio da cidade, conhecer o vocabulário sobre patrimônio cultural, bem como investigar o significado das palavras que envolvem os bens culturais. Para essas atividades elaborou-se o caça-palavras. A atividade “caça-palavras” teve como objetivo a construção de palavras através de letras dispostas em um conjunto de A-Z sobre os bens culturais.

O primeiro caça-palavras denominado “Patrimônio Cultural” constituiu-se de alguns elementos dos bens culturais arquitetônicos e paisagísticos que compõem o Centro Histórico de Santa Maria. Entre outros bens culturais, merecendo destaque a Catedral Diocesana, a Vila Belga, a Escola Manoel Ribas, a Praça Saldanha Marinho, a Igreja Luterana, a Soteia e a Câmara de Vereadores.

Essa atividade teve como objetivo conhecer alguns lugares do patrimônio cultural de Santa Maria. Após a caçada das palavras, foi proposto escolher um ou

dois lugares de Santa Maria que o educando mais se identificava e escrever uma frase sobre o que representava esse lugar.

A seguir, conforme figura 33 pode-se visualizar o instrumento utilizado.

PATRIMÔNIO CULTURAL

C Q Í B Â Á Y I À S Ç C Ó G Â I Á L B Õ X G N J T A S Q M C H J T E Õ R R P É T G Ò A Õ À Ç Í Â E E Õ N Õ E Õ J R K I K U P É J U É V D S I A Ê E Q H A ã A M H Õ R E F J C G É E B Z Û Õ J G A Á V V Õ V P T Â D L L Ó D L Ô I E U G É Y X À U É E Í E P L R I M S À R G T A Í Õ D B A E Í E O H D Ô E Â Ê Á I G Ú A Í Í T ã G J R I Z Í O Ç B D S Á E J V Ò A J Û R C S E O Ê Õ I G N I N Ó A Õ E I L R Ó G A V E D A N L R S À G E Á O Z S Ê G D N Ò Ê A Ò A S P R A Ç A ã Ú ã D H N À ã S A L D A N H A Õ Ò ã A M J M A R I N H O Ê N B Õ S B S U W F E S C O L A Ô P B É J M A N O E L A R I B A S N Õ Ó K M D E Á Ê Ç X X D V I Ç C O O P E R A T I V A U Á B V I A Ç ã O Í F É R R E A D Ó Q Ò Ô Ê Ò J Ê Z Ó Ô V M	CÂMARA VEREADORES IGREJA LUTERANA CATEDRAL DIOCESANA ESCOLA MANOEL RIBAS COOPERATIVA VIAÇÃO FÉRREA SOTEIA VILA BELGA PRAÇA SALDANHA MARINHO
---	--

Figura 33 – Caça-palavras Patrimônio Cultural.

Fonte: criador de caça palavras <<http://www.lideranca.org/word/palavra.php>>

Org.: Freitas, Neida M. C. de, 2013, adaptado conforme Pelegri, 2009.

O segundo caça-palavras denominado “Bens Culturais” constituiu-se de algumas palavras que compõem o vocabulário referente aos bens culturais que integram os sítios patrimoniais. Entre elas, as palavras: cultura, patrimônio, bens culturais, bens materiais ou tangíveis, bens imateriais ou intangíveis, bens naturais ou paisagísticos, sítios arqueológicos, conjuntos arquitetônicos, monumentos, sítios naturais e obras de arte.

Essa atividade teve como objetivo identificar e reconhecer o significado das palavras sob o ponto de vista do patrimônio cultural e da tipologia dos bens culturais. A atividade educativa proposta aos educandos no primeiro momento foi procurar as palavras na grade, e após, os educandos foram instigados a procurar no dicionário o

significado dessas palavras, fazendo uma relação com o patrimônio cultural.

A seguir, conforme figura 34 pode-se visualizar o instrumento utilizado.

BENS CULTURAIS

Ã O Ç P T É O E Ê X K A Â Á	CULTURA
E C Z V X H I D Í U O U O R	MEMÓRIA
S I E V Í G N A T P O L É B	IDENTIDADE
O R Ç S R B Ô D X P R A M Ç	VALORIZAR
D Ó Â E Ô X M I I É T R I V	PRESERVAR
A T A N J A I T Ê Á N U Â J	CENTRO
B S I Q Q X R N Í À E T Ò Z	HISTÓRICO
M I F G Á V T E É M C L À N	PAISAGEM
O H A U Õ L A D R B A U U I	CULTURAL
T S R I A U P I A Á K C R O	GEOGRAFIA
Y I G Ê I D S S Z Ò A L À Ç	PATRIMÔNIO
Õ E O Ó R Ú I I I C A Ú Ú C	BENS
X V E É Ó J E A R Ê R Ú M Â	CULTURAIS
Ç Ó G P M C V R O U U Ó À I	NATURAIS
Û M M V E R Í U L S T Ó À Ú	TOMBADOS
Ô I Ò J M F G T A I L Ò N Ê	NES
E À Q Â K S N A V A U R D M	MÓVEIS
G Ú S Ó ã N A N U R C A L Á	IMÓVEIS
A Ó I F Ó I T S Ç U Ê V W P	TANGÍVEIS
Õ S D Ò O O N Ü À T Ê R Ç S	INTANGÍVEIS
W S Í Õ Õ F I Í C L Q E À I	
Á N C T A V ã O B U Z S Ê E	
Í E V E Ú N Ü R U C H E N V	

Figura 34 – Caça-palavras Bens Culturais.

Fonte: criador de caça palavras <<http://www.lideranca.org/word/palavra.php>>

Org.: Freitas, Neida M. C. de, 2013, adaptado conforme Pelegriini, 2009.

Na sequência, uma mostra das atividades realizadas durante estas oficinas na representação dos alunos, conforme figura 35, 36 e 37.



Figura 35– Oficinas de Educação Patrimonial “Descobrimdo os bens culturais”.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.



Figura 36 – Oficinas de Educação Patrimonial “Descobrimdo os bens culturais”.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

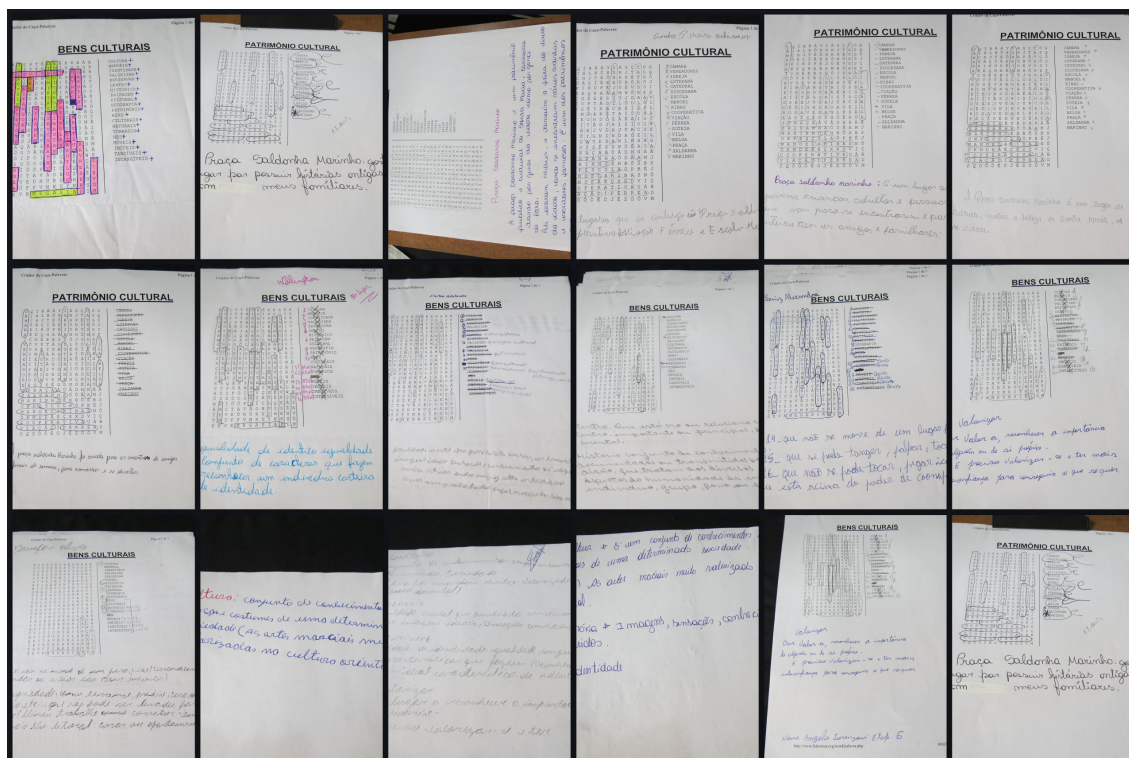


Figura 37 – Oficinas de Educação Patrimonial “Descobrendo os bens culturais”.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

Esta atividade visou proporcionar aos educandos o conhecimento do patrimônio cultural da cidade de Santa Maria e ao mesmo tempo, instigar a busca por algum significado ou identidade com o lugar onde moram.

Conforme a análise dos dados, percebeu-se que a maioria dos educandos tem conhecimento de alguns lugares da cidade, apesar de não saberem que constituem-se lugares de patrimônio cultural. Percebeu-se que o lugar escolhido pela maioria dos educandos foi a praça central da cidade, no caso, a Praça Saldanha Marinho. A seguir, algumas descrições de como os educandos percebem esses lugares:

A praça Saldanha Marinho é um lugar que muitos se encontram lá (E10-12/06/2013).

Praça Saldanha Marinho, gosto desse lugar por possuir histórias antigas que contam meus familiares (E18-12/06/2013).

Dos lugares que eu conheço são Praça Saldanha Marinho, Cooperativa da Viação Férrea e Escola Manoel Ribas, mas isso eu conheci ano passado, porque antes eu nunca tinha vindo no centro da cidade, era só lá na vila, agora eu trabalho aqui no centro (E17-12/06/2013).

Pode-se concluir que esses lugares não fazem parte do cotidiano dos educandos, pois eles não demonstraram uma afetividade com esse lugar de passagem. Entretanto, a praça é a referência da cidade para a maioria deles, visto ter sido o lugar escolhido entre os bens patrimoniais no caça-palavras. Foi possível constatar-se que a Praça Saldanha Marinho constituiu-se a representação simbólica do patrimônio local para estes educandos, a partir do que eles conhecem e percebem no seu cotidiano. Para Faria (2002, p. 2) “a educação deve possibilitar conhecer o nosso mundo e suas diferentes culturas, mas também outros mundos que se cruzam com os processos transculturais”. Com isso, amplia-se a visão de mundo, confirmando que a educação é um processo que nos possibilita “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”, conforme já afirmava Delors (1993) em seu relatório sobre os princípios da educação (UNESCO, 2010, p. 14).

Dando continuidade às atividades educativas, após a primeira aula-passeio, e de acordo com o cronograma proposto seguiu-se o desenvolvimento das oficinas de Educação Patrimonial em sala de aula. Os educandos foram aos poucos se apropriando do tema, bem como ampliando os seus conhecimentos, e mesmo timidamente, relacionando as atividades realizadas com o espaço geográfico em estudo, no entorno da escola e na área urbana central da cidade. Conforme aumentavam as horas-aulas em oficinas educativas, aumentava também a curiosidade, o entusiasmo e a expectativa para a realização da aula-passeio ao Centro Histórico da cidade.

Como atividade meio, paralela às oficinas, promoveu-se a escolha de um lugar de patrimônio de Santa Maria²⁶ para a confecção de camisetas para os educandos participarem dos passeios. A princípio, os educandos elencaram 5 lugares de patrimônio que gostariam de conhecer, considerados os mais instigantes o que evidenciou-se durante as oficinas. Os lugares escolhidos foram a Catedral Diocesana, o Clube Caixeiral santamariense, o monumento da Locomotiva, a Vila Belga e os trilhos do trem que remetem a Gare da Estação Férrea. Posteriormente, em votação, fez-se a seleção por apenas um desses lugares, e a maioria dos

²⁶ Importante mencionar-se que este momento foi incluído por solicitação dos educandos que sugeriram a confecção de uma camiseta para o dia do passeio ao Centro Histórico. Deste modo a pesquisadora e educandos começaram uma busca por patrocinadores, o que de certa forma não foi difícil. Ao apresentar-se a proposta de Educação Patrimonial, fomos acolhidos e conseguimos os recursos necessários para a confecção de todas as camisetas dos educandos participantes do grupo de pesquisa.

educandos priorizou a Vila Belga. Desta forma, a autora explorou o local escolhido fazendo registros fotográficos do lugar, e disponibilizou as fotografias para a escolha da imagem para ser colocada na camiseta. Conforme a figura 38 pode-se visualizar o *layout* escolhido pelos educandos²⁷.



Figura 38 – Fotografia da Vila Belga escolhida pelos educandos para impressão da camiseta, e à direita, o modelo da camiseta confeccionada.

Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

A Oficina intitulada “**Quebra-cabeças: patrimônios de Santa Maria**” teve como proposta proporcionar através do lúdico a compreensão dos diferentes lugares que compõem a paisagem urbana da cidade, e as transformações ocorridas no tempo e no espaço.

Para essa oficina, elaborou-se a atividade “quebra-cabeças” que teve como objetivo conhecer e identificar alguns bens culturais materiais que fazem parte do Centro Histórico da cidade. Os educandos foram convidados a recortar e reconstruir o quebra-cabeça, identificando alguns prédios históricos da cidade.

O quebra-cabeça foi elaborado a partir de fotografias que foram exploradas pela pesquisadora quando da **Exposição de maquetes: Mini Cidade**, que

²⁷ Conforme o desenvolvimento do plano de ações de educação patrimonial, os educandos mostravam-se muito ansiosos e curiosos com relação ao passeio ao Centro Histórico da cidade, o que efetivamente, se realizou antes das camisetas estarem prontas.

reproduziu a arquitetura de alguns prédios históricos da cidade de Santa Maria, no Salão Nobre do Edifício João Machado Borges (SUCV) a partir da criação de Fumagalli²⁸.

Para quem vê, é como se a cidade de Santa Maria fosse de brinquedo. Basta ficar em pé e olhar um pouco para baixo. Facilmente pode-se ver, por exemplo, a Vila Belga, a Catedral Metropolitana e o Clube Caixeiral, todos retratados de forma tão fiel como se fossem fotografias (DIÁRIO DE SANTA MARIA, Caderno 2, 23 de maio 2012, p. 03).



Figura 39 - Mostra de fotografias da Exposição Mini-cidade de Santa Maria.
Fonte: Neida M. C. Freitas/maio 2012.

²⁸ José Adair Fumagalli é santamariense e técnico em Desenho Arquitetônico e Desenho mecânico e exerce suas funções como militar do exército. As maquetes foram feitas com madeira, papelão e plástico. A ideia de criação surgiu ainda em 2004. Inicialmente, Fumagalli queria homenagear a cidade em forma de traços, ele iria apenas desenhar, mas para ele a maquete tem mais vida do que um desenho. A mostra é composta por 11 peças de prédios históricos do centro de Santa Maria, retratados em uma cena urbana dos anos 60, com pitadas da arquitetura atual. O trabalho é minucioso e detalhista, como o do Clube Caixeiral que levou cerca de 10 meses para ser concluída. (DIÁRIO DE SANTA MARIA, Caderno 2, 23 maio 2012, p. 03).



Figura 40 – Fotografias utilizadas para confecção dos quebra-cabeças.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

Conforme a figura 41, pode-se visualizar alguns dos quebra-cabeças organizados sobre o Patrimônio Cultural da cidade de Santa Maria.



Figura 41 – Quebra-cabeças Patrimônios de Santa Maria.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

A seguir, uma mostra das atividades realizadas durante esta oficina na representação dos alunos, conforme figuras 42 e 43.



Figura 42 – Oficina de Educação Patrimonial: Quebra-cabeças Patrimônios de Santa Maria.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.



Figura 43 – Oficina de Educação Patrimonial: Quebra-cabeças Patrimônios de Santa Maria.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

Dando-se sequência à realização das oficinas de educação patrimonial, observou-se que a partir da “oficina quebra-cabeças” os educandos começaram a despertar maior interesse sobre o tema, mostrando-se mais envolvidos com as atividades. Cada educando escolheu o quebra-cabeça do lugar que mais se identificava na representação arquitetônica do patrimônio cultural de Santa Maria. Foi um momento de diálogo, observação, concentração e interação no desenvolvimento das atividades o que possibilitou a identificação e reconhecimento de alguns lugares de patrimônio da cidade.

Aos poucos foi possível indagar-se e relacionar algumas funções desenvolvidas nesses lugares, entre as que permanecem ao longo do tempo com a mesma função e estrutura. Entre os prédios que integram o patrimônio cultural foi possível identificar-se: algumas casas que integram a Vila Belga, o prédio da antiga Escola Industrial de Artes e Ofícios, a Catedral Diocesana, o prédio da antiga SUCV, o Theatro Treze de Maio, o Clube Caixeiral Santamariense, entre outros detalhes que compõem e integram esse conjunto arquitetônico e paisagístico.

Observou-se também, que o contato com os bens patrimoniais de forma lúdica despertaram a curiosidade dos educandos no desejo de conhecer e visitar esses lugares. Esse despertar que antecede o vivenciar, de certa forma constitui-se uma iniciativa na busca por aspectos identitários, como o de pertença a esses lugares. Durante todo o processo que antecedeu essa atividade, entre as demais já desenvolvidas, constatou-se a importância da palavra “conhecer” como o passo-a-passo para despertar e incentivar o conhecimento.

A Oficina intitulada “**Fotografias: o lugar, o tempo e o espaço**” teve como objetivo Identificar e (re)conhecer através das imagens fotográficas a paisagem do lugar em estudo, em diferentes períodos temporais e espaciais. A atividade proposta foi observar, comparar, analisar e dialogar sobre os lugares de vivência coletiva.

Para essa oficina através de fotografias que retratavam os lugares de patrimônio da cidade em diferentes períodos temporais, pretendeu-se que os registros ao serem comparados em uma escala de tempo, permitissem o acompanhamento das transformações ocorridas na paisagem, o que culminou com a crescente urbanização da cidade nos diferentes aspectos: sociais, econômicos e culturais.

Esses lugares de patrimônio cultural foram divididos em 5 blocos temáticos para facilitar a leitura e compreensão das imagens, a saber: 1) Praça Saldanha

Marinho; 2) Rua do Acampamento; 3) Avenida Rio Branco; 4) Vila Belga e Estação Férrea; e 5) Santa Maria Contemporânea. A seguir, conforme as figuras 44 à 51, pode-se visualizar as fotografias organizadas de acordo com os blocos temáticos para o (re)conhecimento de alguns lugares de patrimônio cultural de Santa Maria.

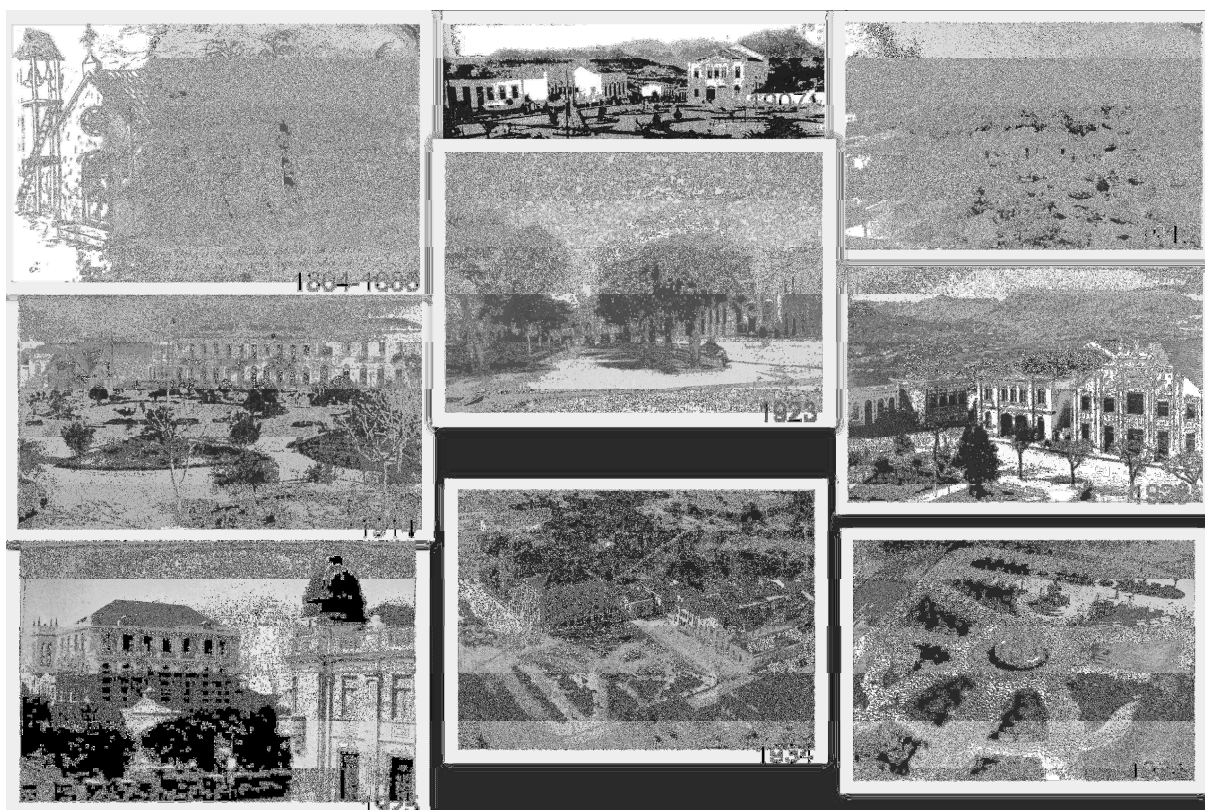


Figura 44 – Bloco 1: Praça Saldanha Marinho (1804-1934).
Fonte: Arquivo Histórico de Santa Maria (AHSM), 2013.



Figura 45 – Bloco 1^a:- Praça Saldanha Marinho - entorno (1900-1926).
Fonte: Arquivo Histórico de Santa Maria (AHSM), 2013.

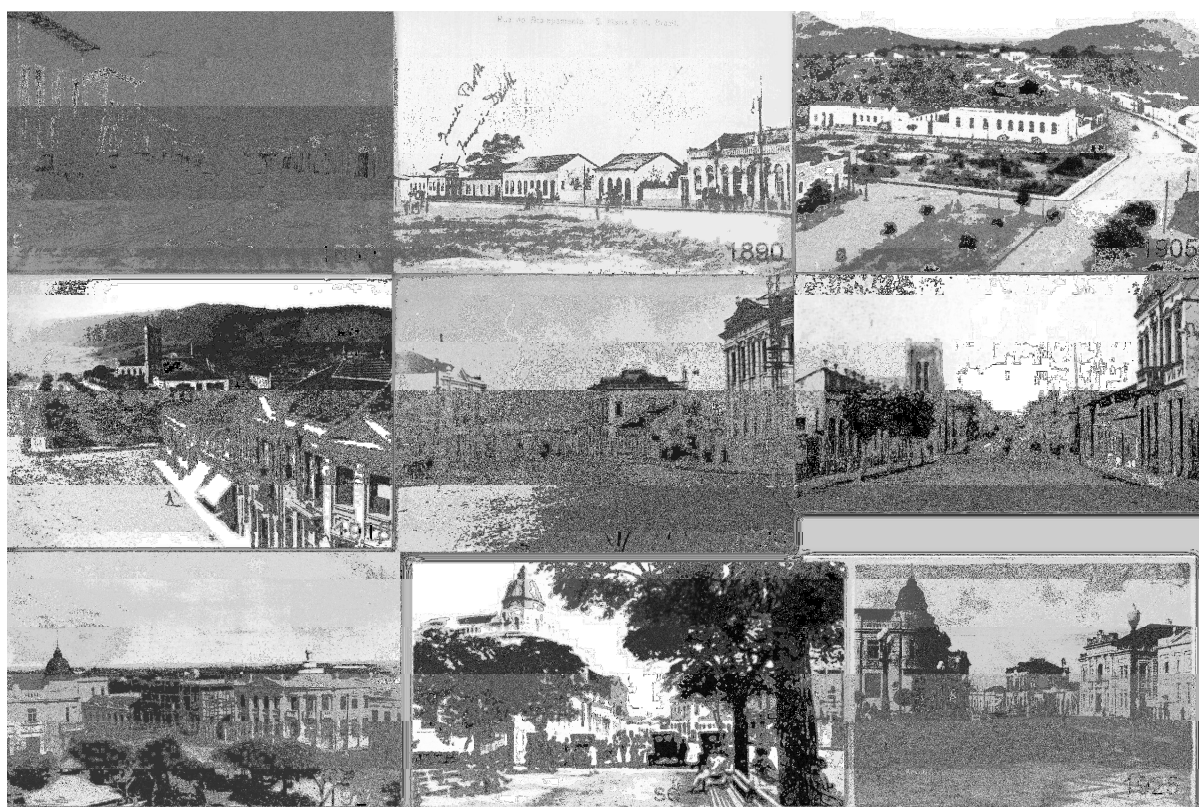


Figura 46 – Bloco 2: Rua do Acampamento (1860-1925).
Fonte: Arquivo Histórico de Santa Maria (AHSM), 2013.

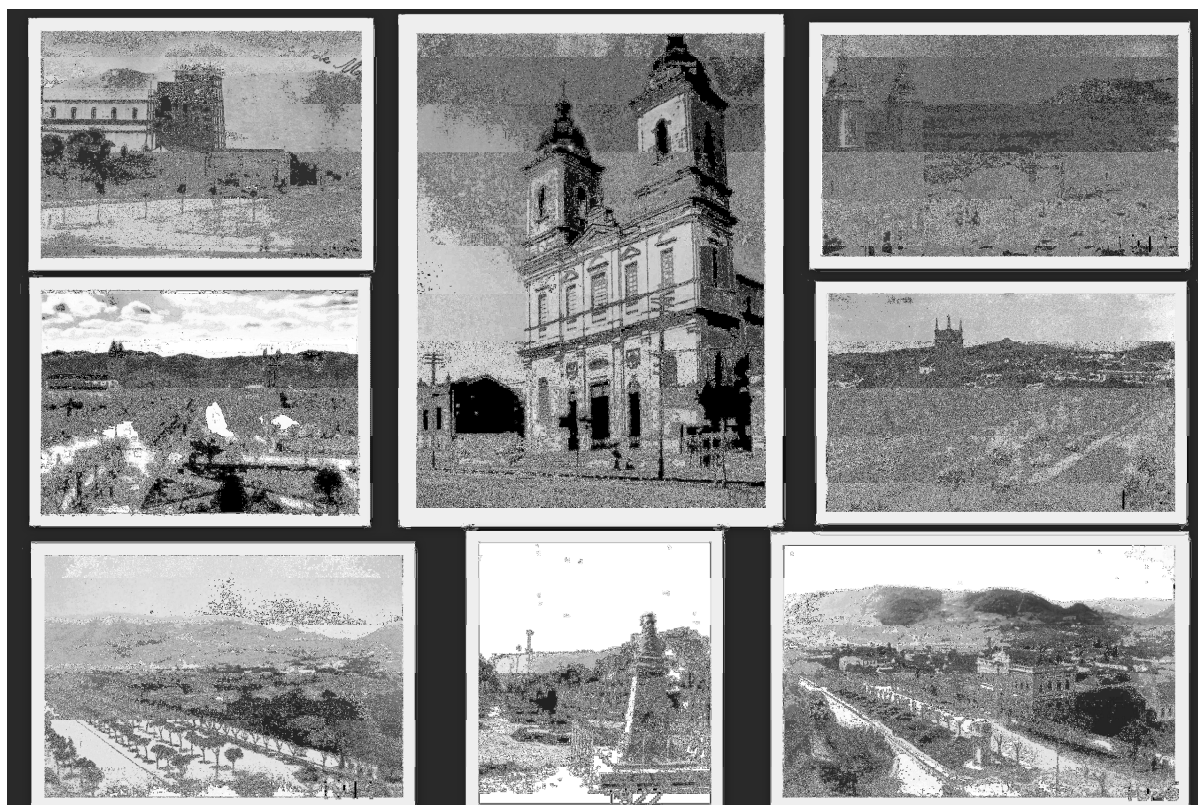


Figura 47 – Bloco 3: Avenida Rio Branco (1905-1925).
Fonte: Arquivo Histórico de Santa Maria (AHSM), 2013.



Figura 48 – Bloco 3^a: Avenida Rio Branco (1950-1963).
Fonte: Arquivo Histórico de Santa Maria (AHSM), 2013.



Figura 49 – Bloco 4: Vila Belga.

Fonte: Blog do Museu do Ferroviário e static.panoramio.com apud Finger (2009).

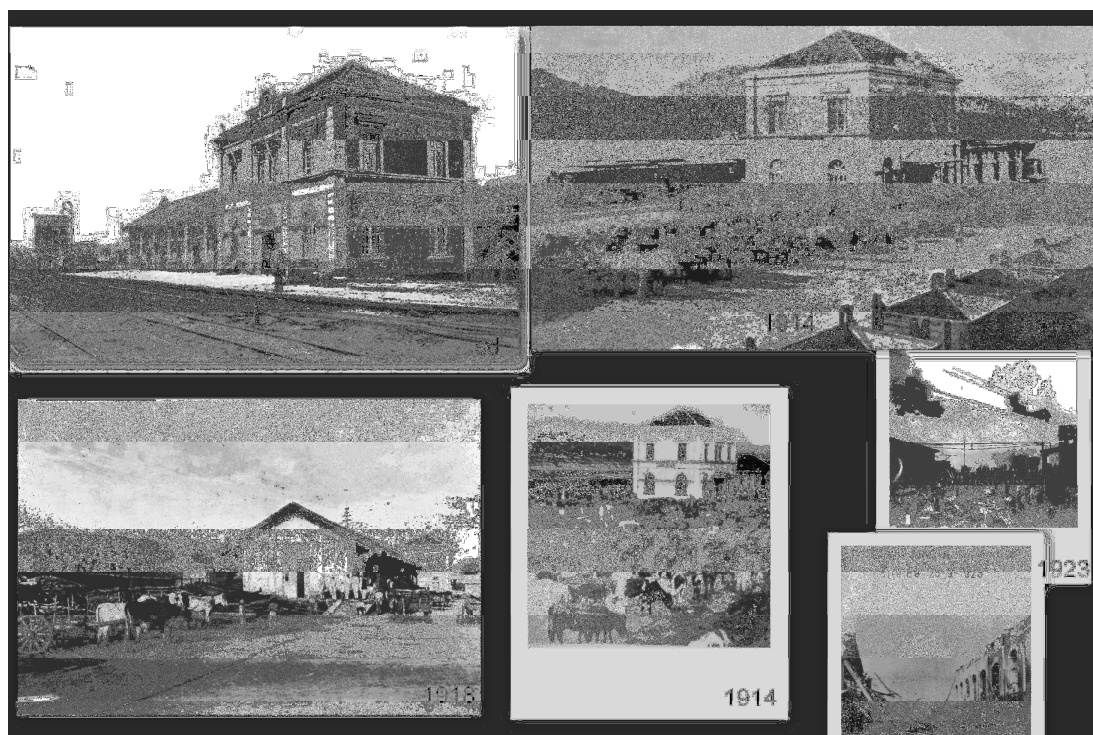


Figura 50 – Bloco 4ª: Estação Férrea de 1914 a 1923. Estima-se que a imagem que aparece em primeiro plano nesta figura, sem data (sd) seja de 1885.

Fonte: Arquivo Histórico de Santa Maria e Blog do Museu do Ferroviário.



Figura 51 – Bloco 5: Santa Maria Contemporânea (1970- 1995) - Em destaque, fotografia aérea década de 1970 (cartão postal). As imagens sobrepostas à esquerda, são posteriores a 1990.
Fonte: Blog Santa Maria em Fotos (2013).

A seguir, uma mostra dos encontros realizados com os educandos nesta oficina, conforme figura 52.



Figura 52 – Oficina de Educação Patrimonial Fotografias: o lugar, o tempo e o espaço.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

A Oficina intitulada “**Vídeos: vivência e transformação**” teve como objetivo conhecer e compreender a partir de documentários e do relato de algumas pessoas que vivenciaram os diferentes momentos de crescimento da cidade, a identidade com o lugar vivido e transformado para além do tempo e do espaço, como um lugar de pertencimento e de memória. Ao mesmo tempo pretendeu-se que os educandos pudessem conhecer e vivenciar através das imagens e da música, a história da cidade nos seus diferentes períodos temporais e espaciais, aproximando o passado ao presente no despertar para a valorização dos lugares de vivência coletiva, na busca por uma identidade com o lugar.

A Atividade proposta foi conhecer o processo histórico de ocupação do espaço urbano da cidade e contextualizar a paisagem com a urbanização atual. Conforme o quadro 2, “Vídeos de Santa Maria”, pode-se visualizar os diferentes vídeos utilizados como instrumento para o reconhecimento do patrimônio cultural de Santa Maria. Na sequência, uma mostra dos encontros realizados com os educandos nesta oficina, conforme figura 48.

TÍTULO	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO	PRODUÇÃO
Avenida Progresso	Projeto por onde passa a Memória da Cidade ²⁹	20':03"	TV OVO/2009 13/02/2013
Primeira Quadra	Projeto por onde passa a Memória da Cidade	18':32"	TV OVO/2009 13/02/2013
Trilhos do Itararé	Projeto por onde passa a Memória da Cidade	16'20"	TV OVO
Patrimônio Cultural de SM	Quadro Pilares da História	2':26"	TV OVO
Clip Santa Maria	DVD Educação Fiscal	3':30"	Beto Pires
Vila Belga	Quadro Pilares da História	5':08"	TV OVO
Soteia	Quadro Pilares da História	3':19"	TV OVO
Catedral de Santa Maria - RS	Quadro Pilares da História	2':57"	TV OVO
Teatro Treze de Maio	Quadro Pilares da História	3'44"	TV OVO
SUCV	Quadro Pilares da História	1'52"	TV OVO
Edifício Mauá	Quadro Pilares da História	4':00"	TV OVO
Patrimônio Histórico de Santa Maria SUCV	Vídeo Minuto	1':14"	Desconhecido
Monumento Ferroviário de SM	Nos Caminhos de Santa Maria	5'36"	TV Câmara
Santa Maria Atual	Vídeo clipe	6'10"	02/2013

Quadro 2 – Oficina Vídeos de Santa Maria.

Fonte: youtube.com.br, 2013

²⁹ Com o apoio da Prefeitura Municipal de Santa Maria, foi criada no ano de 1999 a Lei de Incentivo à Cultura (LIC), para apoiar a produção cultural de Santa Maria. A lei possibilita as empresas santamarienses investirem em projetos culturais por meio de renúncia fiscal de impostos municipais. O Projeto Memória das Comunidades, o Quadro Pilares da História e o Projeto Por onde passa a Memória da Cidade foi uma iniciativa da TV OVO, que desde o ano de 2005 começou a investir no registro da memória da comunidade santamariense. Atualmente, na sua 4ª edição, o projeto tem como apoio a LIC, e como principal motivação o debate sobre a história, a cultura e o patrimônio da cidade. Está em fase de implementação a criação de um acervo audiovisual com depoimentos e histórias das pessoas e dos prédios que fazem parte da cidade de Santa Maria.

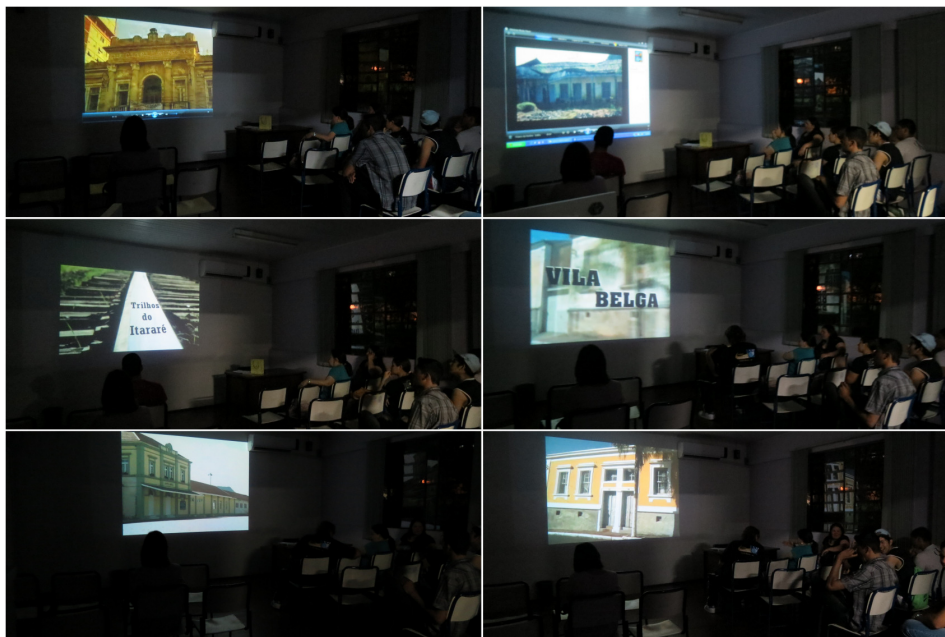


Figura 53 – Oficina de Educação Patrimonial Vídeos: vivência e transformação.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

Posterior à realização das oficinas de fotografias e vídeos de Santa Maria, os educandos mostraram-se mais a vontade ao se comunicar, o que proporcionou diálogos mais participativos no grupo. Aos poucos conseguiam associar o conhecimento adquirido com algumas lembranças, evocando memória a alguns eventos ocorridos nesses lugares de patrimônio. Apesar de muitos não conhecerem pessoalmente alguns lugares, conseguiram expressar algum significado como ponto de passagem, usando a expressão: “sempre passo por ali, mas não sabia disso” ou “(...) nunca tinha parado pra pensar o que significava”. O que de certa forma, nos faz pensar que o desconhecimento por esses lugares está na falta de oportunidades, como mencionou um educando: “nunca ninguém falou sobre isso”.

Ao serem indagados sobre quem poderia informar sobre o patrimônio local nos espaços coletivos da cidade, a maioria dos educandos deixou claro que primeiro “em casa” e depois “na escola”. Mas ao mesmo tempo observou-se que as opiniões se dividiram no grupo. Um certo constrangimento se fez presente, o que levou a pensar que nem sempre é possível esse conhecimento acontecer em casa, seja pelo desconhecimento dos próprios familiares. E que ao mesmo tempo, ele não acontece também na escola, seja por conta do desconhecimento do educador ou por não fazer parte de um currículo escolar de forma explícita (Instrumento de pesquisa: entrevista).

Entretanto, demonstravam muito interesse ao tema em estudo, mostrando

admiração no (re)conhecimento de alguns lugares, e curiosidade em relação a outros que ainda não conheciam e que alguns educandos nem sabiam que existiam, como o caso da Vila Belga.

Os diversos vídeos apresentados ganharam vida e reconhecimento na fala dos personagens, na expressão de quem conhece ou conheceu determinados lugares. A evocação da lembrança e os momentos vividos nestes lugares de patrimônio coletivo registraram valores a um passado recente para a análise do tempo em História, mas que representa uma vida para quem relata ao nosso tempo presente.

Foi possível reconstituir parte de um passado recente relatado por outras gerações, que expressaram saudosismo, lembranças e memórias com os lugares da cidade que escolheram para viver. Os lugares onde se encontravam com os amigos na juventude, onde os grupos se reuniam, onde trabalharam, onde criaram seus filhos e onde viram a cidade crescer. Lugares onde hoje apreciam outras gerações a passar, lugar que escolheram para esperar o tempo passar e onde ainda alimentam seus sonhos e esperanças. Este cenário identifica-se com as palavras de Pelegrini (2009) quando aponta os bens culturais como:

(...) “legado vivo” que recebemos do passado, vivemos no presente e transmitimos às gerações futuras, reúnem referenciais identitários, memórias e histórias, suportes preciosos para a formação do cidadão (PELEGRINI, 2009, p. 23).

Hoje queremos conhecer esses mesmos lugares, as mudanças ocorridas através do tempo, a paisagem urbana que mistura a nostalgia do passado com o presente. Despertar o conhecimento nos faz indagar, buscar, encontrar respostas para o presente e pensar o futuro. Sem conhecer o passado é impossível cuidar, valorizar, proteger e planejar. O planejamento é o cuidado na garantia de um futuro com direito à memória para as próximas gerações.

Ainda, conforme Pelegrini (2009, p. 23-24), “as memórias e referências do passado fundamentam, por um lado, a coesão entre os indivíduos que compartilham afetos, sensibilidades, tradições e histórias. Nesse sentido, buscou-se com os vídeos selecionados e apresentados, o significado de alguns símbolos, importantes elos de ligação com a cultura da cidade. Ao mesmo tempo, valorizar a vida das pessoas, que sob todos os aspectos criaram raízes com o lugar onde vivem, na

expressão da sua cultura, evocando a cultura de seu povo. E, ainda conforme Pelegrini (2009, p. 24), por outro lado “as memórias e referências do passado evidenciam diferenças culturais que podem favorecer a aceitação da diversidade como valor essencial para o convívio em sociedade”.

A **segunda aula-passeio** teve como percurso o **Centro Histórico da cidade de Santa Maria**. Fez-se um recorte temporal e espacial a partir da Praça Saldanha Marinho e do eixo que integra esse quarteirão: merecendo destaque as ruas do Acampamento e Avenida Rio Branco, passando pela Vila Belga até a Gare da Estação Férrea.

A proposta para essa aula-passeio foi analisar as fotografias selecionadas em diferentes momentos temporais e espaciais. Identificar os lugares (conforme a leitura visual efetuada nas oficinas) com o momento *in loco*; mapear os diferentes lugares de paradas ao longo do percurso; vivenciar, re(conhecer), contextualizar, dialogar, evocar lembranças e memórias com os lugares visitados. Conforme os apêndices H e I, pode-se visualizar o roteiro e as atividades educativas planejadas.

Para esta aula-passeio, foi organizada uma pasta contendo o material e as atividades planejadas, e cada educando recebeu uma pasta intitulada “Educação Patrimonial na EJA”; lápis; folha de papel almaço dupla; roteiro do percurso com os lugares de paradas e passagem; fotografias impressas de diferentes lugares de patrimônio da cidade em diferentes períodos temporais conforme trabalhado na oficina de fotografias; mapas de orientação e localização; e um livreto³⁰ com breve roteiro cultural e turístico da cidade.

Conforme figura 68, a seguir, pode-se visualizar o material disponibilizado neste dia.

³⁰ Importante mencionar-se que este livreto foi elaborado, editado e distribuído pelo Sindicato dos Professores Universitários de Santa Maria (SIMPRO), e gentilmente cedidos por esta Instituição.



Figura 54 – Material para a aula-passeio ao Centro Histórico da cidade.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

O encontro com os educandos³¹ foi marcado no Coreto da Praça Saldanha Marinho, configurando-se a primeira parada. Foram distribuídas as pastas e passadas as informações necessárias para a realização das atividades do passeio.

Inicialmente os educandos ficaram a contemplar o lugar e foi feita a primeira comparação das fotografias.

³¹ Neste dia estiveram presentes doze (12) educandos, visto alguns estarem trabalhando. Previamente, obteve-se a autorização junto aos pais daqueles alunos menores de idade para irem ao passeio.



Figura 55 – Educandos no coreto da Praça Saldanha Marinho.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

Na Praça Saldanha Marinho (antigamente denominada Praça Matriz), os educandos observaram a disposição do coreto, do chafariz, os diferentes tipos de árvores, bancos e lajotas. Perceberam os lugares onde se localizam o Teatro Treze de Maio, e o antigo Cine Independência, onde hoje funciona o Shopping Popular.³² Observaram que a antiga casa, que abrigou por muito tempo o Jornal A Razão, importante jornal da cidade, deu lugar às instalações e uma casa de lanches (Lucão Lanches).

Após, observaram a estrutura do prédio João Machado Borges, onde funcionou a sede da Sociedade União dos Caixeiros Viajantes (SUCV) e por isso conhecido como prédio da SUCV, e onde hoje está instalado o Gabinete do prefeito da cidade. Observaram a beleza arquitetônica do prédio, tendo sido o primeiro prédio da cidade a contar com o conforto de elevadores.³³

³² Importante mencionar-se que o Shopping Popular constitui-se do grupo de comerciantes ambulantes que estavam organizados ao longo da Avenida Rio Branco, e quando da revitalização, em 2012, foi disponibilizado este novo espaço pelo poder público municipal.

³³ Essa curiosidade instigou os educandos que queriam conhecer os elevadores do prédio, porém o edifício estava fechado.



Figura 56 – Educandos na Praça Saldanha Marinho.
Fonte: Neida M. C. Freitas/2013.

A segunda parada foi no Theatro Treze de Maio³⁴. No local, os educandos tiveram a oportunidade de conhecer uma galeria com fotografias dos teatros distribuídos pelo estado, pelo Brasil e pelo mundo. Do mezanino puderam contemplar o palco e explorar o ambiente, imaginando o inimaginável, puderam fotografar e foram fotografados. Acompanhados pela responsável administrativa do local, conheceram a história do lugar, sua ascensão e declínio, até a criação da Associação dos Amigos do Theatro Treze de Maio, que almejou um teatro remodelado, renovado e que hoje está em funcionamento, disponível ao público em geral. Neste lugar puderam despertar para a arte, aguçaram a curiosidade, ampliaram os conhecimentos culturais e entenderam que a força de vontade e a união de um grupo é capaz de mudar uma situação de estagnação. Também tiveram conhecimento de que várias sessões são livres e sem custo aos frequentadores. O depoimento de uma educanda foi muito instigante neste momento e funcionou como um desabafo, “fiquei com vergonha agora de mim, de morar há 20 anos aqui e nunca ter vindo ao teatro” (E4).

³⁴ Em uma visita anterior ao local, a pesquisadora verificou a possibilidade do grupo de educandos conhecerem o local. Assim, foram recebidos pela representante administrativa, que forneceu informações e deu respostas aos questionamentos dos educandos.