

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM TURISMO

**A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O TURISMO: O caso da Aula no
Museu do Museu Municipal de Caxias do Sul/RS.**

Fabiana de Lima Sales

Caxias do Sul/RS
2006

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM TURISMO

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O TURISMO: O caso do Programa de Educação Patrimonial do Museu Municipal de Caxias do Sul/RS.

Fabiana de Lima Sales

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Acadêmico em Turismo da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Turismo. Área de concentração: Desenvolvimento do Turismo. Linha de Pesquisa: Turismo, Meio Ambiente, Cultura e Sociedade.

Orientação: Prof.a Dr.a Susana de Araújo Gastal

Caxias do Sul/RS
2006

**“A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O TURISMO: O CASO DA AULA
NO MUSEU DO MUSEU MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL – RS”**

Fabiana de Lima Sales

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Turismo da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Turismo, Área de Concentração: Desenvolvimento do Turismo.

Caxias do Sul, 17 de março de 2006.

Banca Examinadora:


Profa. Dra. Susana de Araújo Gastal (Orientadora)
Universidade de Caxias do Sul


Prof. Dr. Rafael José dos Santos
Universidade de Caxias do Sul


Profa. Dra. Elizabete Tamanini
Instituto Superior e Centro Educacional Bom Jesus


Profa. Dra. Marutschka Martini Moesch
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Aos meus pais, Rinaldo e Socorro, e a minha irmã Joana Paula,
pelo apoio irrestrito e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, por, além de me proporcionar a oportunidade de cursar o mestrado, ter me permitido sobreviver ao clima de Caxias do Sul;
- À Prof.a Dra. Susana Gastal, pela orientação e valiosas contribuições acadêmicas;
- Ao Prof. Dr. Rafael José dos Santos e à Prof.a Dra. Marustchka Moesch, pelas contribuições dadas dentro de suas respectivas áreas;
- À equipe do Programa de Educação Patrimonial do Museu Municipal de Caxias do Sul, especialmente à Maria Inês Vergani, Charlene Vasato, Mauriem Gauer e Kátia Noemi Campagnolo pela paciência, receptividade e colaboração, de valor inestimável, em todos os momentos em que foram solicitadas;
- À Professora Fátima Fagundes, da Escola Santa Corona, pela colaboração e amizade;
- Ao amigo Ivo Rafael da Costa, pelo auxílio no trabalho com o programa Open Office Calc.;
- À turma IV do Mestrado, pelo crescimento oportunizado e companheirismo, especialmente à amiga Elza Maria, e às amigas da turma V, pela força na trajetória final;
- Às amigas Laura Rudzewicz e Josiane Petry Faria, por todos os bons momentos e crescimento que a nossa convivência oportunizou.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire.

RESUMO

A presente pesquisa, caracterizada como um estudo exploratório, de corte qualitativo, tem por objetivo realizar um estudo sobre a teoria e a prática da Educação Patrimonial, no intuito de buscar associações entre este processo e o fenômeno turístico. Para tanto, faz-se um resgate teórico das concepções de Educação como processo de formação do sujeito histórico e de aspectos inerentes ao Turismo Cultural, enquanto uma prática social apoiada nos bens patrimoniais da localidade. O confronto entre a teoria e a prática da Educação Patrimonial se dá através do estudo de caso do Programa de Educação Patrimonial do Museu Municipal de Caxias do Sul, especificamente, do Projeto Aula no Museu. Tendo como base os pressupostos da pesquisa etnográfica, participante, acompanha-se a Aula no Museu, registrando seu desenvolvimento; entrevista-se profissionais envolvidos no planejamento e execução do projeto e aplicam-se questionários a estudantes com participação na Aula no Museu e a outros em vias de fazê-lo, a fim de apreender se a experiência no Museu altera significativamente a percepção dos seus participantes quanto ao patrimônio cultural representado pelo acervo do Museu. Como resultados, têm-se a observação dos aportes teórico-metodológicos da Educação Patrimonial na experiência do Museu Municipal de Caxias do Sul, a constatação de que a temática da imigração italiana é vivenciada na rede de ensino formal de modo que a Aula no Museu apenas complementar os conhecimentos adquiridos na escola, assim como se verifica, ainda, que a proposta do referido Programa de Educação Patrimonial utiliza como recurso didático, sobretudo, o legado cultural do imigrante italiano, o que contribui no fortalecimento do imaginário de italianidade apropriado pelo turismo em Caxias do Sul.

Palavras-chave: Turismo – Turismo Cultural – Educação Patrimonial – Museu Municipal de Caxias do Sul – Aula no Museu – Caxias do Sul/RS.

ABSTRACT

This research, characterized as an exploratory and qualitative study, aims to reach an study about the theory and the practice of heritage education in order to get associations between this process and the touristic phenomenon. In this sense, it rescues the theoretical conceptions of education as a process that constitutes the citizen, as well as the inherent aspects of the cultural tourism while a social practice supported by community's cultural heritage. The comparison between the theory and the practice of heritage education occurs throught the case study of the Heritage Education Program of the Museu Municipal de Caxias do Sul, specifically the Aula no Museu Project. Based on the ethnographic, participative research methods, the Aula no Museu is closely followed and its development registered; professionals involved on the planning and execution of the project are interviewed and questionnaires are applied to students who have been throught Aula no Museu and others who haven't, in order to catch whether the experience at the Museum modifies significantly the perception of its participants about the cultural heritage represented by museum's collection. As results, it is observed the presence of the theory and methodology of heritage education at the experience of Caxias do Sul Municipal Museum, it is noticed that the subject of the italian immigration is experienced in formal education, so that the Aula no Museu would only suplement the knowledge achieved in school, as well as it is noticed that the proposal of the mentioned heritage education program uses as didactic resource only the cultural heritage of the italian immigrants, which contributes to fortify the itality imagery used by tourism in Caxias do Sul.

Keywords: Tourism – Cultural Tourism – Heritage Education – Museu Municipal de Caxias do Sul – Aula no Museu – Caxias do Sul/RS.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fachada do Museu Municipal de Caxias do Sul	58
Figura 2: Caixa de Memórias	62
Figura 3: Caixa de Memórias – conteúdo	62
Figura 4: Vídeos para empréstimo Projeto Olho a Olho	64
Figura 5: Aula no Museu – ambiente da Viagem	69
Figura 6: Aula no Museu – ambiente do Quarto das famílias	72
Figura 7: Sala de Exposições Temporárias	74
Figura 8: Pátio do Museu – intervalo do lanche	75
Figura 9: Sala de vídeo	76
Figura 10: Sala de vídeo – jogo 'Quem sou eu'?	77
Figura 11: Aula no Museu – professoras em pé ao redor das crianças	79
Figura 12: Monitora manipulando peça do acervo	84
Figura 13: Aluno aguardando oportunidade para falar	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas metodológicas da Educação Patrimonial.	49
Quadro 2: Distribuição de ocorrências e porcentagens de indicações dos sujeitos sobre haver visitado o Museu Municipal antes da Aula no Museu.	96
Quadro 3: Distribuição de ocorrências e porcentagens sobre o sexo dos sujeitos.	96
Quadro 4: Distribuição de ocorrências e porcentagens dos sujeitos quanto à faixa etária.	97
Quadro 5: Distribuição de ocorrências e porcentagens dos sujeitos quanto à ascendência italiana.	97
Quadro 6: Distribuição de ocorrências e porcentagens dos sujeitos quando ao que foi apreendido na Aula no Museu, a respeito da vida dos primeiros imigrantes.	99
Quadro 7: Distribuição de ocorrências e porcentagens de indicações dos sujeitos quanto ao grau de satisfação com a Aula no Museu.	102
Quadro 8: Distribuição de ocorrências e porcentagens de indicações dos sujeitos sobre haver visitado o Museu Municipal antes da Aula no Museu.	103
Quadro 9: Distribuição de ocorrências e porcentagens sobre o sexo dos sujeitos	103
Quadro 10: Distribuição de ocorrências e porcentagens dos sujeitos quanto à faixa etária.	104
Quadro 11: Distribuição de ocorrências e porcentagens dos sujeitos quanto à ascendência italiana.	104
Quadro 12: Distribuição de ocorrências e porcentagens de indicações dos sujeitos quanto ao seu conhecimento a respeito da vida dos primeiros imigrantes italianos.	105
Quadro 13: Distribuição de ocorrências e porcentagens de sujeitos que obtiveram 6 ou 7 acertos.	106
Quadro 14: Distribuição do número de turmas e alunos nos anos de 2002, 2003 e 2004, a participar da Visita Monitorada, Visita Monitorada com Vídeo e Aula no Museu.	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEHC – Centro de Estudos Históricos e Artísticos, Fundação João Pinheiro.

CIEE – Centro de Integração Empresa Escola

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul.

ICOM – Conselho Internacional de Museus

ICOMOS – Conselho Internacional de Monumentos e Sítios.

IEPHA – Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

OMT – Organização Mundial do Turismo.

PREP – Programa Regional de Educação Patrimonial da Quarta Colônia.

SEE – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

UCS – Universidade de Caxias do Sul.

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

UFSM – Universidade de Santa Maria.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO	18
1.1 Paulo Freire e a educação libertadora	19
1.2 Edgar Morin e a complexidade	27
1.3 Educação Patrimonial	30
<i>1.3.1 Educação Patrimonial e suas conceituações</i>	<i>37</i>
<i>1.3.2 Educação Patrimonial e suas conseqüências sociais</i>	<i>40</i>
<i>1.3.3 Educação Patrimonial: algumas experiências</i>	<i>43</i>
2. METODOLOGIA	46
2.1 Metodologia da Educação Patrimonial	47
2.2 Metodologia de Pesquisa	51
<i>2.2.1 Estudo de Caso</i>	<i>52</i>
2.3 O Museu Municipal de Caxias do Sul	56
2.4 O Programa de Educação Patrimonial do Museu Municipal de Caxias do Sul	59
<i>2.4.1 Projeto Caixas de Memória</i>	<i>61</i>
<i>2.4.2 Projeto Olho a Olho</i>	<i>63</i>
<i>2.4.3 Projeto Extramuros</i>	<i>64</i>
<i>2.4.4 Projeto Concertos ao Entardecer</i>	<i>64</i>
<i>2.4.5 Projeto De palavra em palavra</i>	<i>65</i>
<i>2.4.6 Projeto Aula no Museu</i>	<i>65</i>
3. A AULA NO MUSEU	67
3.1 Objeto da observação participante: A Aula no Museu	67
3.2 A participação das professoras na Aula no Museu	78

3.3 Observação das etapas metodológicas da Educação Patrimonial	83
3.4 Análise das entrevistas feitas à equipe do Museu	88
3.5 Análise dos resultados do Grupo Experimental	96
3.6 Análise dos resultados do Grupo de Controle	103
4. TURISMO CULTURAL	109
4.1 O turista cidadão	116
4.2 O museu: espaço pedagógico, recurso cultural e atrativo turístico	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
APÊNDICES	142
ANEXOS	149

INTRODUÇÃO

O fenômeno turístico necessita do apoio da comunidade local para que se desenvolva de forma harmoniosa e atenda aos interesses de todos os segmentos nele envolvidos, especialmente o turismo voltado para os atrativos culturais da localidade. Logo, dar prioridade ao desenvolvimento cultural da comunidade, o que implica na busca da preservação da memória histórica e social e no fortalecimento constante da identidade dos povos pode potencialmente beneficiar o Turismo. Caso tal processo não ocorra de forma tácita por parte da comunidade, faz-se necessário desenvolver políticas e ações neste sentido. Em termos de Turismo Cultural, essas ações configuram uma premissa para a consolidação do poder de atração das localidades, caso seu principal atrativo seja o Patrimônio Cultural.

Desta forma, o engajamento da comunidade na proposta do Turismo Cultural é condição imprescindível para que o fenômeno se sustente a longo prazo, visto que o patrimônio cultural, objeto do turismo cultural "(...) compatível e comprometido com o fortalecimento da identidade, a preservação da memória e do patrimônio cultural em lugares de destinação turística" (FREIRE; PEREIRA, 2002, p. 127), precisa encontrar na comunidade o seu principal sujeito de valorização.

Nos últimos anos, tem-se observado a ocorrência, em diversos municípios brasileiros (a exemplo de Caxias do Sul/RS, São José dos Campos/SP, Ribeirão Preto/SP, Petrópolis/RJ, Ouro Preto/MG e outras cidades históricas neste último Estado), do processo denominado Educação Patrimonial, o qual toma o Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e cujo objetivo é fortalecer a relação de identificação e valorização da comunidade com seus bens patrimoniais num processo que pode abarcar diferentes faixas etárias e sociais.

A Educação Patrimonial apresenta-se como uma proposta metodológica de trabalho com o Patrimônio Cultural que, de acordo com as necessidades e possibilidades locais, tem se apresentado sob o formato de projetos, a exemplo do Projeto Regional de Educação Patrimonial da Quarta Colônia, em Silveira Martins/RS, ou como Programas, no caso do Programa de Educação Patrimonial do Museu Municipal de Caxias do Sul/RS. Acredita-se, todavia, que ações isoladas, com menos visibilidade e registros, estejam sendo

desenvolvidas sob o conceito da Educação Patrimonial em outras localidades no Estado e no país.

Tendo em vista a constatação de que os dois processos, a atividade turística e a Educação Patrimonial, têm como mola propulsora o Patrimônio Cultural, e ambos processos estão atrelados à relação entre tal patrimônio e a comunidade que o envolve, pretende-se com esta pesquisa avaliar se os resultados buscados pela Educação Patrimonial contribuem para o desenvolvimento do Turismo Cultural e, de que forma se daria esse processo. Considera-se aqui, como hipótese que acompanha todo o desenvolvimento desta pesquisa, a idéia de que a valorização do Patrimônio Cultural promovido pela Educação Patrimonial beneficia o turismo, à medida que aproxima a comunidade local do seu patrimônio cultural.

O processo de Educação Patrimonial reforça a idéia de que é preciso difundir o acesso ao (re)conhecimento da comunidade àqueles bens e manifestações que constituem a cultura local, com suas características únicas e peculiares, assim como à conscientização sobre a importância de manter e preservar aquilo que remonta ao passado histórico do grupo, como sítios e monumentos, obras de arte, objetos, documentos e fazeres relacionados à memória social coletiva, elevando, dessa forma, não só o sentimento de identidade individual e de grupo como também o de cidadania.

No intuito de elucidar de que forma se desenvolve a proposta da Educação Patrimonial, contextualiza-se este processo apresentando algumas reflexões sobre a educação formadora do indivíduo capaz de ler, refletir e intervir na sua realidade histórica e sociocultural, utilizando, para tanto, os aportes de Paulo Freire e Edgar Morin. O estudo avança, num resgate teórico que aborda conceitos subjacentes à Educação Patrimonial, como cultura, patrimônio cultural e museu, de forma a oferecer subsídios que permitam o melhor entendimento da conceituação da Educação Patrimonial e aplicação da sua metodologia, a qual, por sua vez, verifica-se em várias etapas. São pontuadas, ainda, algumas conseqüências sociais decorrentes e circundantes à Educação Patrimonial, assim como alguns trabalhos já efetivados neste campo no Rio Grande do Sul, cujos relatos estão disponíveis em registros bibliográficos.

A proposta metodológica empregada na presente pesquisa apresenta-se sob a forma de um estudo de caso, no qual, por meio da observação participante e da leitura conduzida

pelos pressupostos etnográficos de imersão no grupo estudado, a pesquisadora acompanha o desenvolvimento do trabalho de Educação Patrimonial realizado no Museu Municipal de Caxias do Sul. Este momento da pesquisa, conta, ainda, com o suporte da Metodologia da Educação Patrimonial sugerida por Horta *et al* (1999). Na seqüência, descreve-se como se dá o planejamento e execução, lançando algumas hipóteses sobre os possíveis resultados do processo observado, em atenção ao acompanhamento da Aula no Museu e aos resultados obtidos através dos instrumentos de coleta de dados selecionados.

Por fim, faz-se um resgate teórico dos conceitos que ligam o fenômeno turístico à cultura, numa relação que não se limita a ser um mero diferencial mercadológico, mas, sim, uma relação que merece planejamento e ocorre de forma inevitável. Para isso, resgatam-se as leituras de Margarita Barretto (2000), Mário Jorge Pires (2002), Bob Mckercher e Hilary Du Cros (2002) sobre a conceituação do turismo cultural e o papel desempenhado pela cultura nesse contexto. Susana Gastal (2002) traz suas reflexões acerca do lugar de memória, enquanto Nestor Garcia Canclini (2003) e Stuart Hall (2003) dão a sua colaboração com reflexões relativas à construção da identidade cultural e Dean Maccannell (2002) faz suas críticas quanto ao uso indiscriminado da cultura pelo turismo. Marutschka Moesch (2005) complementa a discussão com o conceito de turista cidadão e, finalmente, Margarita Barretto (2005), Daniele Giraudy e Henri Bouilhet (1990), Nestor Garcia Canclini (2003), Ulpiano Bezerra de Meneses (2000) e John Urry (2001) encerram o capítulo com a descrição do que seria um museu integrado à sociedade, de acordo com os novos paradigmas museológicos.

Tendo em vista a forma como algumas cidades turísticas vêem os seus recursos culturais reduzidos a objeto de consumo, subordinados aos interesses do mercado turístico, é inegável a necessidade de inserção da Educação Patrimonial dentro do planejamento turístico de qualquer localidade que se proponha esse fim. Vale ressaltar, todavia, que a Educação Patrimonial traz ganhos sociais à comunidade como um todo, esteja ela ou não atrelada à atividade turística.

O turismo, por se tratar de um fenômeno social e eminentemente inter e multidisciplinar, permite a aliança com as mais diversas áreas do conhecimento humano. A Educação Patrimonial é um campo de estudo que pode atender às necessidades do turismo, enquanto fortalece o patrimônio e a organização social daqueles que sentem mais

intensamente as conseqüências negativas de processos de desenvolvimento sem o devido planejamento e preocupação social, ou seja, a comunidade receptora. Logo, constitui uma temática cuja relevância social impõe ao meio acadêmico a necessidade de pesquisa dentro de uma abordagem científica, oferecendo como produto um conhecimento cuja riqueza e benefícios possam ser disseminados para toda a sociedade.

CAPÍTULO 1:

A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os
homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.
Paulo Freire.

Neste capítulo busca-se realizar uma reflexão sobre a Educação, de forma que se possa visualizar um quadro de referência maior, no qual a Educação Patrimonial, objeto deste estudo, se insere. Partindo do pressuposto de que a Educação Patrimonial está alocada no patamar da educação não-formal, suas propostas, mesmo assim, estão presentes nas práticas educativas de todos os níveis do ensino formal, incluindo, também, pessoas que já o concluíram ou sequer terminaram o primeiro nível (ensino básico), de modo que a mesma pode ser compreendida dentro de um processo contínuo de educação.

No contexto da Educação Patrimonial, aprofunda-se, então, a relação existente entre cultura e educação como premissa do ato educacional. Para avançar na reflexão sobre esta importante relação da cultura com a educação, utilizar-se-á os aportes de Paulo Freire para explicar o contexto histórico e sócio-cultural do educando como objeto cognoscente (de onde se aprende), revelando a educação como um processo de apropriação pelo sujeito da sua realidade histórica e cultural, e situando, ainda, a perspectiva dialógica como condição imprescindível para o desenvolvimento da pessoa tanto no plano educacional quanto cultural, e a dialética pessoa-mundo como traço fundamental do ato educativo.

No intuito de ilustrar o panorama geral da educação formal nos países em desenvolvimento¹, as contribuições de pensadores como Paulo Freire e Pedro Demo são importantes enquanto críticas à forte orientação ideológica permeadora do ensino formal e suas implicações para a formação do indivíduo autônomo. Outro teórico importante para a presente reflexão é Edgar Morin, quando encaminha uma realidade multidimensional, na qual não existiriam fronteiras entre o global e o local, e a pessoa constituiria uma unidade complexa, integrante de um sistema igualmente complexo. As pessoas devem estar

¹ Utiliza-se aqui a designação presente no contexto da teorização de Paulo Freire e Pedro Demo.

preparadas para a compreensão das relações que se dão neste contexto, elas mesmas, inevitavelmente também complexas.

Etimologicamente o termo educar significaria retirar de dentro, o que, na prática, equivaleria a desenvolver as potencialidades do educando (DEMO, 1980). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006), nº. 9.394/96, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A seguir, são apresentadas as leituras que Paulo Freire e Edgar Morin fazem da educação e do seu objeto: a relação pessoa-mundo. Ambos os autores trabalham com a perspectiva dialógica como sendo o cerne do ato educacional e partem do princípio de que o ser humano está sempre aprendendo e retirando a matéria desta aprendizagem do mundo em que vive. Os aportes dos citados autores neste estudo são justificados pelo entendimento que os mesmos têm da educação como sendo um processo contínuo que ultrapassa os limites da sala de aula, critérios que, por sua vez, viriam a subsidiar propostas no campo da Educação Patrimonial, implícita ou explicitamente.

1.1 Paulo Freire e a educação libertadora

Não se pode desvincular a educação da cultura, tanto quanto do meio social e histórico do qual faz parte o educando (FREIRE, 2002). A Cultura é entendida, segundo Paulo Freire, como tudo aquilo que foi construído pelas pessoas em suas dimensões físicas ou imateriais, “a cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez” (FREIRE, 2000, p. 117). O meio sociocultural e histórico do educando apresenta-se como o objeto cognoscente que irá mediatizar o processo de educação, o qual, por sua vez, não pode ignorar a existência de “um tronco comum indistinto entre conhecimento, cultura e sociedade” (MORIN, 1998, p. 25).

Nestes termos, não existiria educação fora das sociedades humanas e as pessoas seriam seres cujas raízes encontram-se fixadas em um espaço e em um tempo

determinados. Saber-se portador de tais raízes é o que faria das pessoas seres humanos conscientes (FREIRE, 1979).

Pensar a educação encerra implicitamente a idéia de que os seres humanos seriam incompletos desde sua própria natureza. Na mesma linha de reflexão, Carlos Rodrigues Brandão (1981) registra que o propósito da educação está ligado, desde a Antigüidade Clássica, à incorporação da cultura na pessoa do cidadão. Para os gregos, o homem educado seria aquele apto a viver em um grupo social, partilhar dos interesses desse grupo, consciente do seu papel na sociedade.

Ao se considerar, contudo, a configuração social dos países latino-americanos (realidade conhecida pelo teórico e sobre a qual se debruça), Paulo Freire as considera altamente estratificadas, fruto de uma colonização exploradora voltada para o enriquecimento das metrópoles, portanto, sem comprometimento com as regiões colonizadas. Desdobramento desta política, hoje a sociedade latino-americana apresentar-se-ia sob a forma de uma minoria desfrutando de alto poder aquisitivo e qualidade de vida, e uma maioria em estado de pobreza e miséria. Freire (2002) entende que a educação tradicional está a serviço da manutenção dessa estrutura social – à qual o autor se refere freqüentemente através da dualidade opressores versus oprimidos – e, por isso, a educação não poderia ser entendida como um processo de adaptação do indivíduo à sociedade, e sim, um mecanismo através do qual a pessoa se torna capaz de ler, interpretar e transformar esta sociedade, em vez de acomodar-se a ela.

Freire (2002, p. 18) entende, por exemplo, o analfabetismo brasileiro como um problema político, “uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”, e defende que, no processo de alfabetização e educação, os educandos devem ser entendidos como sujeitos da ação, em vez de objetos. Ademais, a realidade dos educandos deve ser observada para, por meio dela, fazer a necessária ligação entre a teoria e a prática. Essa unidade entre teoria e prática dará lugar a uma alfabetização voltada para a libertação e não para a domesticação, na sua contribuição para a constituição de sujeitos conscientes. A alfabetização não pode estar separada do ato de conscientização, à qual Freire (2002, p. 110) se refere como “o processo pelo qual os seres humanos se inserem criticamente na ação transformadora”.

Freire (2002) critica a alfabetização – e, nela, subentendido o processo de educação – de caráter mecanicista, que reduziria o processo a mero depósito de palavras, sílabas e letras nos alfabetizados, estes, por sua vez, tomados no processo como objetos. Esta postura é referida como visão nutricionista da educação. Freire (1987) também deu origem ao termo educação bancária, comparando o ato educacional ao simples depósito dos conteúdos tradicionais nos educandos – reprodutores de uma situação de dominação –, por sua vez considerados totalmente desprovidos de conhecimento, daí serem equiparados a recipientes, prontos para o recebimento e acomodação aos conteúdos transmitidos pelo educador. Dentro desta concepção de Educação, o educando não teria participação no processo de construção do saber, cabendo-lhe a tarefa de absorver, memorizar e repetir as informações depositadas pelo educador, este o elemento maior, único e verdadeiro sujeito no processo de educação.

Na concepção bancária, “um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isto significa tomar o sujeito como instrumento” (FREIRE, 1987, p.32). O teórico acusa as cartilhas tradicionais de serem instrumentos domesticadores, ao servirem como ferramenta através da qual palavras e textos pré-estabelecidos tornam-se reprodutores da ideologia das classes dominantes, interessadas na perpetuação de um sistema excludente e monopolista, sem nenhuma ligação com a realidade sociocultural e histórica dos educandos. Tal forma de encarar o processo de alfabetização negaria ao educando a possibilidade de explorar seus conhecimentos prévios, frutos de sua experiência de vida e do seu existir no mundo.

“Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente” (FREIRE, 1979, p.72). Desta forma, estaria se praticando uma educação para a libertação, que se oporia diretamente à prática da educação para a domesticação, a mencionada educação bancária, representante da estrutura social vigente.

De acordo com Freire (2002), o processo de alfabetização só pode ser entendido como um ato de conhecimento quando educadores e educandos desenvolvem uma relação dialógica, sendo ambos sujeitos no processo de busca e construção do conhecimento, processo que, por seu turno, seria concebido dentro de contextos dialéticos: no diálogo

educador/educando, o educador representaria o contexto teórico e a realidade social dos alfabetizandos, o contexto concreto, prático.

Segundo a leitura que Izabel Cristina Petraglia (1995) faz de Edgar Morin, teórico a ser analisado adiante, o ser 'sujeito' pode ser entendido como aquele que afirma o 'eu' frente ao mundo e ao espaço que ocupa neste mundo. A noção de sujeito estaria relacionada ao que Freire chama de ser humano consciente. Para Petraglia (1995), a idéia de sujeito seria inerente ao ser vivo que busca a auto-organização, identificando-se em um determinado tempo, espaço, espécie e grupo social. A autora, contudo, lembra que o sujeito (o 'eu') não existe sem a relação com o 'tu' e que ambos fazem parte do mundo.

Se o ambiente educacional for centralizado na figura do professor, cuja função seria transmitir a maior quantidade possível de informações ao aluno, este, por sua vez, entendido como um 'receptáculo vazio', não existiria comunicação entre os conteúdos didáticos e a realidade sócio-cultural do aluno, nem a relação eu/tu.

A respeito do paradigma no qual deve ser compreendido o ato educacional, os aportes de Lev Semenovitch Vigotsky (*apud* REGO, 1995) podem contribuir para elucidar o ambiente de ensino e aprendizagem reclamado por Freire. Para Vigotsky (*apud* REGO, 1995), a ação educativa deveria partir de uma abordagem sócio-interacionista. Este paradigma nasce dos princípios do materialismo-dialético, para o qual o desenvolvimento da pessoa se dá como processo de apropriação de sua experiência histórica e cultural. Dentro desta concepção, a pessoa se constrói com base nas suas interações sociais, transformando e sendo transformado pelos processos ocorridos em seu grupo sócio-cultural. O desenvolvimento do indivíduo não se estabeleceria pela somatória ou cruzamento de aspectos biológicos ou adquiridos com o ambiente; ele aconteceria através de uma interação dialética entre o ser humano e o seu meio sócio-cultural, daí a importância das interações sociais no contexto da educação:

Essas passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas resultarão no alcance de um objetivo comum (REGO, 1995, p. 110).

Dentro do paradigma sócio-interacionista de Vygotsky (apud REGO, 1995), ao professor cabe o papel de mediador e, ao mesmo tempo, possibilitador dos intercâmbios entre os alunos e entre estes e o objeto de conhecimento. A respeito da figura do professor, Demo (2000, p. 88) lhe atribui um papel de destaque na formação escolar, afirmando que aquele é a “pedra de toque da qualidade educativa”. O professor deve ser, acima de tudo, bem formado e motivado, fatores possíveis através de uma política de valorização profissional e competência técnica, estando ambas atreladas uma a outra.

Retomando a educação bancária, a inflexibilidade presente na relação educador-educando negaria a existência do diálogo assim como o entendimento da educação e do conhecimento como processo de permanente busca, à medida que o educando cumpre a contento seu papel como recipiente, fortalece sua participação como objeto e se afasta do despertar de sua consciência crítica, através da qual poderia interpretar e intervir na sua realidade histórica, social e cultural.

Daí a necessidade [...] de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (FREIRE, 2000, p. 101).

Nesse novo prisma, teríamos uma educação problematizadora, aquela que busca a libertação dos educandos por meio de uma postura dialógica, baseada na reflexão do mundo dos educandos, caracterizada como um “constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1987, p. 70). A prática da educação problematizadora nasce e se desenvolve com base na dialogicidade permeadora da relação educador-educando, sendo ambos sujeitos do processo. Freire (1987) enumera alguns requisitos sem os quais não existirá diálogo: amor, fé, humildade e confiança nas pessoas. É preciso estar comprometido com as pessoas, acreditar em suas capacidades, no seu poder de fazer e criar, reconhecer estes poderes e permitir o surgimento de uma conseqüente relação de confiança entre o educador-educando.

A dialógica cultural vai ao encontro das necessidades requeridas pela educação problematizadora, à medida que se pode considerá-la um dos pontos que permitem o enfraquecimento dos paradigmas, doutrinas e estereótipos vigentes, o que Morin (1998) chama de *imprinting* cultural. Este, por seu turno, tem como condição primeira o respeito à

pluralidade/diversidade dos pontos de vista: “a dialógica cultural supõe o comércio cultural constituído de trocas múltiplas de informações, idéias, opiniões, teorias. O comércio das idéias é tanto mais estimulado quanto mais se realizar com idéias de outras culturas e do passado” (MORIN, 1998, p. 39).

Freire (2002) propõe, como metodologia de trabalho, que a observação da realidade dos educandos se inicie através da composição de um universo vocabular mínimo tirado do cotidiano dos mesmos, do qual deverão surgir as palavras geradoras, que, numa etapa posterior, servirão como eixo de significação e, uma vez que fazem parte do universo diário dos educandos, se apresentam a estes com uma significação pragmática. Como metodologia do processo de alfabetização pela conscientização, Freire (1979) enumera as seguintes etapas: levantamento do universo vocabular; a seleção das palavras geradoras; criação de situações sociológicas; o uso de fichas auxiliares; e a ampliação (ou decodificação de uma situação problema), chamando a atenção sempre para a capacitação adequada dos coordenadores/educadores.

Nos Círculos de Cultura, unidades propostas por Paulo Freire em substituição à escola, no seu sentido tradicional, os educandos, ao participarem de forma livre e crítica das atividades, passam a se reconhecer como fazedores de cultura, ao mesmo tempo em que “se engajam na prática da teoria de sua prática. E é pensando sobre sua prática em termos cada vez mais críticos, que os educandos vão substituindo a visão focalista da realidade por outra, global” (FREIRE, 2002, p. 63).

A ausência de uma educação libertadora geraria a cultura do silêncio, criada pela situação de dominação dentro da qual não é dada às pessoas a oportunidade de manifestação (FREIRE, 2002). Dentro da cultura do silêncio, típica das sociedades fechadas, caracterizadas pela conservação do *status quo* e privilégios e por possuir um sistema educacional que consolide tal situação, uma das formas de silenciar as pessoas seria o assistencialismo, que negaria ao indivíduo a possibilidade da responsabilidade: “O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a 'abertura' de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica” (FREIRE, 2000, p. 65).

Outras instâncias a contribuir para a cultura do silêncio seriam a tecnologia e a orientação dos grandes veículos de comunicação, de forma que, cada vez menos, as

peças percebem a manipulação a que são submetidas, ou a sua transformação, de indivíduo crítico, em massa. “Um dos grandes, se não a maior tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decidir” (FREIRE, 2000, p. 51). O autor reitera que a tecnologia deve estar a serviço das pessoas e não o contrário: “a tecnologia deixa de ser percebida como uma das grandes expressões da criatividade humana e passa a ser tomada como uma espécie de nova divindade a que se cultua” (FREIRE, 2002, p. 98).

Isto posto, entende-se que, na visão notadamente política de Paulo Freire, a educação é uma busca constante de mudança. Não se pode, no entanto, perder o foco da educação em seu sentido mais abrangente: “a educação, por ser uma prática de intervenção na realidade social, é um fenômeno multifacetado composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoques” (REGO, 1995, p. 124). Sem esquecer, todavia, que uma das finalidades da educação seria o desenvolvimento intelectual do ser humano.

A respeito do desenvolvimento pleno da pessoa, Vygotsky (*apud* REGO, 1995) diz que este está relacionado ao aprendizado adquirido em um determinado grupo social, a partir das trocas estabelecidas entre indivíduos da mesma espécie, e da apropriação do legado cultural do seu grupo. Aprendizado, aqui entendido como “todo aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas” (REGO, 1995 p. 71). Ainda sobre desenvolvimento humano, Morin (2002) também menciona o sentimento de pertencer a uma determinada espécie, além do desenvolvimento conjunto das autonomias e faculdades individuais e das participações comunitárias.

Tomando como ponto de observação a realidade dos países em desenvolvimento, da mesma forma que o faz Freire, Pedro Demo (1980) chama a atenção para as reais possibilidades da educação enquanto componente de uma política social voltada para o bem estar comum e a redução da pobreza. Demo (1980) é enfático ao afirmar que, num país em desenvolvimento, a educação não pode ser encarada como instrumento capaz de promover a ascensão social, uma vez que ela não se encontraria ao alcance de todos, ou não se encontraria dentro de um parâmetro qualitativo que permita de fato a mobilidade social do indivíduo. A respeito da educação, Demo (1980, p. 12) coloca: “É muito mais um

processo de seleção e de reprodução dos privilégios do que de democratização de oportunidades. Não estuda quem precisa, mas quem pode”.

A dimensão específica da educação formal consistiria na transmissão de conhecimentos, informação e cultura e de processo geral de socialização. No entanto, enquanto processo de socialização, a educação formal serviria à manutenção de uma determinada estrutura social, já que ela outorgaria normas, valores, sanções, reproduzindo privilégios e distúrbios sociais. Daí a importância que se atribui à educação em governos (tanto capitalista quanto socialista) por entendê-la um instrumento para a legitimação do sistema (DEMO, 1980).

Demo (1980) alega que a educação formal, sozinha, não criaria postos de trabalho, de forma que a população pobre, ainda que escolarizada, possa ser integrada ao sistema. Nesta linha de pensamento, de nada adiantaria um indivíduo educado, porém alijado da estrutura produtiva do país. Isso iria de encontro a uma idéia, muitas vezes repetida, de que a educação seria um processo de preparação de mão-de-obra capaz de promover a ascensão do indivíduo na pirâmide social.

Todavia, seria necessário dar a devida importância à formação para o trabalho, já que um dos indicadores de pobreza é a inserção deficiente nesse mercado. Isto posto, entende-se que uma melhoria na qualificação profissional deveria acompanhar um movimento econômico capaz de absorver estes profissionais qualificados.

Preparar mão-de-obra é importante, mas não é menos importante forçar a estrutura produtiva a se adaptar às necessidades básicas da população de baixa renda. Não há sociedade capitalista aceitável sem pelo menos dois componentes fundamentais da política social: salário e participação. Está fora de dúvida que a educação é mais decisiva como condição de participação do que como condição de acesso à renda (DEMO, 1980, p.113).

Demo (1980) condena a educação voltada ao adestramento de pessoas (a educação domesticadora, também criticada por Freire) e defende que este processo sirva como condição de acesso à participação, preparação para a cidadania, à medida que estimule uma cultura criativa e participativa. Para o autor, a porta para a abertura democrática, na esfera social, é sobretudo a educação: “O valor principal da educação está mais na promoção participativa do que na característica de preparação de mão-de-obra, de transmissora de

conhecimentos e de instância socializadora. Dito de outra maneira: a educação é um bem social de primeira ordem como cultura democrática” (DEMO, 1980, p. 83. Grifo do autor).

1.2 Edgar Morin e a complexidade

Assim como Paulo Freire (2002) entende que a educação deve ter como seu objeto revelado as relações dos seres humanos com o mundo, Edgar Morin provoca a reflexão da educação considerando a complexidade e a necessidade da compreensão da teia de relações existentes entre todas as coisas.

No paradigma da complexidade, o pensamento complexo seria aquele capaz de considerar as influências internas e externas na ampliação do saber. Para Morin, se o pensamento orienta as ações rumo ao conhecimento, isso não pode ser feito de forma fragmentada e reducionista (buscando a simplificação dos fenômenos), pois as ações decorrentes deste pensamento serão simplistas e simplificadoras (MORIN, 1986). Esta situação de parcelamento e dispersão do saber foi um legado do século XIX, quando o desenvolvimento técnico e científico era priorizado e a especialização vista como caminho para o progresso, o que sacrificaria a unidade e o pensamento complexo.

Morin (1998) afirma que, inerente ao pensamento complexo, está a idéia de sistemas, uma vez que tudo a nossa volta pode ser considerado um sistema, uma relação dialética todo-partes, pois se constituiria a partir da reunião de diferentes elementos, como por exemplo, o sol, a Terra, a biosfera, o automóvel, etc. É o chamado princípio hologramático: “a parte não está somente no todo. O próprio todo está, de certa maneira, presente na parte” (MORIN, 2000, p. 106), de forma que o indivíduo não está somente dentro da sociedade, a sociedade enquanto todo está também no indivíduo, condicionando-o e sendo por ele condicionada .

A educação do futuro deverá preparar o indivíduo para a compreensão do contexto, do global, do multidimensional, do complexo, mesmo porque o ser humano e a sociedade seriam unidades complexas, multidimensionais: “o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa [...]” (MORIN, 2002, p. 38). Por isso, a educação deveria superar a questão da supremacia do conhecimento fragmentado em

diferentes disciplinas, o que não permitiria a articulação entre o todo e as partes, de forma a apontar na direção de um conhecimento capaz de apreender os fenômenos em seu conjunto, em sua complexidade. “A fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhe são próprios, isola a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas” (MORIN, 2002a, p. 38). E o autor vai adiante: “o ensino realizado por meio das disciplinas fechadas nelas mesmas atrofia a atitude natural do espírito para situar e contextualizar” (MORIN, 2002a, p. 85).

Morin (2000) entende haver distinção entre as práticas inter e transdisciplinar. De acordo com o teórico, na interdisciplinaridade as disciplinas se comunicariam e colaborariam entre si, contudo, suas especificidades e limitações seriam mantidas. Na transdisciplinaridade, por sua vez, ocorreria uma superação das fronteiras que inibem e fragmentam o conhecimento, mantendo-o em territórios isolados. Por meio da transdisciplinaridade haveria a construção de um novo saber, possibilitado pelo encontro e intercâmbio entre duas ou mais disciplinas. A transdisciplinaridade tem de ser entendida dentro do paradigma da complexidade, fundamentada por uma epistemologia da complexidade.

Morin (1986) insiste que o paradigma da complexidade influiria sobremaneira na educação, abrangendo todas as áreas do conhecimento, e sugere a transdisciplinaridade como a maneira de se romper os limites entre as disciplinas. O autor afirma que o conhecimento faz parte da existência humana, estando presente de forma simultânea nas ações biológicas, cerebrais, espirituais, culturais, lingüísticas, sociais, políticas e históricas, de modo que 'ser' e 'conhecer' condicionam-se mutuamente. Todavia, o teórico acredita na incompletude de todo e qualquer conhecimento: na vida e na ciência não há certezas absolutas.

Para Morin (2002), uma das grandes questões impostas à educação é a necessidade de promover o conhecimento de forma que a pessoa seja capaz de apreender questões globais e fundamentais, para, a partir de então, trabalhar com os conhecimentos parciais, regionalmente localizados. Oferecendo subsídios para a leitura das relações e influências mútuas entre as partes e o todo, dentro da perspectiva da complexidade, estaria se construindo o conhecimento pertinente, diferente da simples justaposição de informações que, sob a lógica da modernidade, atropelariam o indivíduo.

No entanto, a articulação e organização dos conhecimentos, assim como a compreensão dos problemas em seus aspectos multidimensionais, pedem uma reforma do pensamento. As mentalidades fechadas, limitadas, incapazes de inserir informações dentro de um contexto que lhes imprima um sentido, não conseguiriam alcançar a amplitude do pensamento complexo, não conseguiriam discernir o conhecimento pertinente. A reforma do pensamento, a passagem do paradigma disciplinar para o transdisciplinar, implica a adoção de um pensamento que religue e articule os conhecimentos especializados, não comunicantes: “a missão primordial do ensino, implica muito mais em aprender a religar do que apenas a separar, o que, aliás, foi feito até o presente. Simultaneamente, é preciso aprender a problematizar” (MORIN, 2002a, p. 85). Caberia à educação do terceiro milênio operar esta busca pela reforma das mentalidades, o que por sua vez, não se limita a ser uma simples reforma de conteúdos, mas uma mudança de paradigmas cuja responsabilidade cabe ao professor.

A educação teria, ainda, uma outra função a desempenhar, a saber: ensinar a compreensão (que é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana) entre as pessoas como garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. Diferentemente do ato de educar para a matemática ou outra matéria, educar para a compreensão está, no entendimento de Morin (2002), no centro da missão da educação.

Quando fala em era planetária² como o momento em que a humanidade se encontraria, Morin (2002) afirma que tudo precisa ser situado dentro de um contexto planetário, global, e coloca que um dos grandes desafios para as pessoas do novo milênio seria o de como organizar e articular todas as informações sobre o mundo a que se tem acesso no momento, uma vez que o “conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital” (MORIN, 2002, p. 35). Paralelamente, o teórico chama a atenção para o descompasso existente entre a divisão disciplinar dos saberes e as realidades e problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais e globais.

A educação deveria facilitar a capacidade natural da mente humana em elaborar e resolver problemas essenciais e, da mesma forma, estimular o uso do que ele chama de

² Para Morin, a era planetária teria se iniciado a partir do século XVI, com a comunicação entre todos os continentes e teria se desenvolvido nos séculos seguintes com a colonização e dominação do mundo pelo Ocidente. Hoje, a era planetária viveria uma etapa tecnoeconômica, chamada de mundialização: a generalização da economia liberal.

inteligência geral. A inteligência geral, por seu turno, seria aquela apta a trabalhar conforme o pensamento complexo. A ativação da inteligência geral pede o livre desenvolvimento da curiosidade, faculdade muito presente nos períodos de infância e adolescência humana (MORIN, 2002). Morin (2002) faz, ainda, uma interessante aproximação entre desenvolvimento da inteligência e o mundo da afetividade, ao ponderar que, na medida certa, tal ligação pode ser benéfica ao indivíduo:

Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais (MORIN, 2002, p. 20).

Esta afetividade, no entanto, não remete exclusivamente às habilidades cognitivas presentes no indivíduo. Ela deve estar presente também na figura e trabalho do professor. Morin (2002a) cita Platão para lembrar que o educador precisa ter amor à matéria que ensina, assim como aos educandos.

Com base nos postulados de Edgar Morin, caberia então pensar a educação como um processo no qual existe espaço para o diálogo, a dúvida, o questionamento; como um momento de transposição de barreiras disciplinares e construção de novos saberes, de modo a gerar um indivíduo capaz de ler e interpretar questões complexas, multidimensionais e apto a refletir sobre e intervir nos problemas regionalmente localizados.

1.3 Educação Patrimonial

O patrimônio cultural brasileiro, não raro, é apontado como em condições de apresentar-se como um diferencial frente à oferta turística internacional, haja vista as campanhas institucionais veiculadas no país e no exterior. No entanto, o mau uso deste patrimônio tem ocasionado perdas para a comunidade local, em especial no tocante ao patrimônio material, devido à negligência, mau uso, preservação inadequada, processos de urbanização e utilização turística desordenada, entre outras intervenções humanas. O

patrimônio imaterial (os saberes e fazeres tradicionais), por sua vez, tem sido engolido por modos de vida e práticas urbanas (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2001).

Ações visando a proteção do patrimônio natural vêm sendo alvo de campanhas nacionais e internacionais desde os anos 1970, com destaque para a prática da educação ambiental, parte de uma proposta mais abrangente, a de desenvolvimento sustentável.

No que se refere ao patrimônio cultural, as ações de proteção são mais antigas. O conceito de monumento e monumento histórico e os instrumentos de preservação a ele associados, como museus, inventários, tombamento e reutilização, aparecem pela primeira vez na França, no contexto da Revolução Francesa, em 1790, ainda que o termo só venha a ser incluído nos dicionários franceses a partir de 1850. A consagração do monumento histórico e a idéia de preservação nele contida, aparecem, todavia, vinculada ao advento da industrialização, como uma reação a ela, tendo a maior parte dos países europeus consolidado o monumento histórico na segunda metade do século XIX, época em que nasce na Grã-Bretanha o conceito de patrimônio urbano histórico seguido de um projeto efetivo de conservação (CHOAY, 2001).

No Brasil, a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional foi criada pelo Decreto-lei n.º 25 de 30 de novembro de 1937, com o objetivo de identificar, documentar, fiscalizar, preservar e promover o patrimônio cultural brasileiro, sob a responsabilidade de Rodrigo Melo Franco de Andrade. Depois de passar por várias mudanças em sua nomenclatura, o órgão torna-se o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1970, mantendo, contudo, desde a sua criação, uma política de preservação que priorizava a proteção do patrimônio cultural atrelado à cultura dos grupos abastados da sociedade, distanciando-se das produções e manifestações oriundas da grande maioria da população (CERRI; GONÇALVES, 2002).

Em conseqüência do consenso sobre a necessidade de conservação e preservação do patrimônio cultural a que chega a sociedade contemporânea, surgem propostas visando a inserção desta idéia na mentalidade da comunidade como um todo. Um dos exemplos práticos do trabalho de busca desta nova mentalidade é a Educação Patrimonial.

No Brasil, a discussão acerca do tema pode parecer recente, haja vista o lançamento do Guia Básico de Educação Patrimonial pelo IPHAN somente em 1999. No entanto, a preservação do patrimônio cultural consta como um dos itens da Lei n.º. 4.024 de 20 de setembro de 1961, que discorre sobre as finalidades da educação nacional, dentro de um

contexto de liberdade e solidariedade humana. Contudo, ações nesse campo passam a ser realizadas a partir de 1983 (HORTA *et al*, 1999), levando vários municípios brasileiros a despertar para os benefícios que o processo de educação patrimonial pode trazer à comunidade. Alguns exemplos são as cidades de Petrópolis/RJ, Ouro Preto/MG, Caxias do Sul/RS e outras cidades neste último Estado. De maneira geral, as ações partem da seguinte interrogação: de que forma a comunidade pode desenvolver laços de identidade e afetividade para com o seu patrimônio cultural? A resposta a esta pergunta é uma das propostas da educação patrimonial, tomando tal questionamento como uma de suas finalidades.

Entende-se, neste estudo, a Educação Patrimonial inserida no contexto da educação não-formal, complementando a educação formal, sem, contudo, competir com ela, dentro das concepções de Freire e Morin, segundo as quais o mundo é a grande fonte de busca e construção do conhecimento. Para fins de maior esclarecimento, entende-se ser pertinente a colocação de alguns conceitos subjacentes à Educação Patrimonial, tais como cultura, patrimônio cultural e museu.

Cultura pode ser entendida como “um processo eminentemente dinâmico, transmitido de geração em geração, que se aprende com os ancestrais e se cria e recria no cotidiano do presente e na solução dos pequenos e grandes problemas que cada sociedade ou indivíduo enfrentam” (HORTA *et al*, 1999, p. 7). Em Morin (2002) encontram-se aspectos da cultura citados por Horta *et al*, porém, ele avança quando afirma que a cultura baliza a vida em sociedade. Para o referido autor, existe uma relação de reciprocidade entre as interações produzidas pelo indivíduo em sociedade e o surgimento da cultura com sua retroação sobre os indivíduos:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular (MORIN, 2002, p. 56).

A importância da cultura para o indivíduo vai muito além da riqueza do legado material deixado para as gerações futuras. Vygotsky (*apud* REGO, 1995) atribui à cultura o fornecimento do funcionamento mental, por meio da mediação simbólica (o instrumento

e o signo), enquanto Morin (2002) diz que, apesar do desenvolvimento do seu aparato biológico, sem cultura, o indivíduo poderia ser comparado a um primata. Roque Barros Laraia (1997) associa, ainda, cultura a outros aspectos tais como aprendizagem contínua, ligação a eventos históricos e criação de um conjunto de normas e símbolos compartilhados pelo grupo.

Intimamente ligado ao conceito de cultura está o de identidade, uma vez que a cultura é o que caracteriza expressões de um determinado grupo social e, através destas, o indivíduo construiria sua identidade, a qual, por seu turno, tem sua matéria-prima “subtraída da História, da memória coletiva, das relações de produção e de poder estabelecidas no tempo e no espaço” (MACHADO; DAL BÓ, 2000, p. 262). A respeito da forma como é tratada pelas Ciências Sociais, a identidade cultural foi referendada como uma condição anterior ao indivíduo, “como uma condição imanente, que o definiria de maneira estável e definitiva, como um dado que o marcaria de maneira quase indelével, como uma 'segunda natureza' recebida como herança e da qual não seria possível escapar” (CUCHE, *apud* NAGEL, 2000, p. 288). Retoma-se a discussão sobre identidade cultural, no âmbito do turismo, no terceiro capítulo desta pesquisa.

Para buscar a origem da expressão patrimônio cultural é preciso recuar na história buscando o sentido dos termos monumento e monumento histórico. A palavra monumento, derivada do latim *monere*, significaria trazer à lembrança e estaria carregada de uma função memorial, cuja essência residiria na natureza afetiva que envolveria determinada construção. O monumento está fortemente relacionado com o passado vivido e a memória, contribuindo, dessa forma, para a preservação da identidade de uma comunidade étnica, religiosa, tribal, nacional. Apesar dos formatos diversos, o monumento se encontra em todos os lugares, em todas as sociedades. Dois fatores colaboraram para a decadência da função memorial do monumento: a importância crescente que se deu ao caráter estético e artístico das construções; e o surgimento e difusão de memórias artificiais, como a imprensa e a fotografia, a qual, por sua vez, cumpriria a missão de transformar o monumento num signo dirigido às sociedades contemporâneas (CHOAY, 2001).

O monumento histórico, por outro lado, teria recebido da sociedade contemporânea o entusiasmo que antes era dispensado ao monumento com fins de rememoração, e, ao contrário do caráter universal que aquele ocupou no tempo e no espaço, o monumento histórico seria uma invenção notadamente ocidental, cuja expansão para fora da Europa se

difundiu progressivamente a partir de 1850. O monumento histórico se constituiu em objeto do saber, tendo seu valor cognitivo ressaltado (o que determinava o tempo ao qual a construção remetia), ou poderia ser contemplado unicamente por seu caráter artístico, fazendo parte, assim, do tempo vivido, sem ligação, portanto, com a memória ou com a história (CHOAY, 2001). O monumento histórico vai exercer também um papel importante na imaginação das comunidades nacionais (PRATS, 1998).

Ao mencionar o patrimônio cultural brasileiro Horta et al (1999, p.7) acrescenta aos objetos históricos e artísticos, monumentos e centros históricos, aquilo que ela denomina “patrimônio vivo” da sociedade brasileira: “artesanatos, maneiras de pescar, caçar, plantar, cultivar e colher, de utilizar plantas como alimentos e remédios, de construir moradias, a culinária, as danças e músicas, os modos de vestir e falar, os rituais e festas religiosas e populares, as relações sociais e familiares”. Gimenez e Caracoche (2003), contudo, enfatizam a relação observada entre o patrimônio cultural (tangível e intangível) e a cidade, chamando o primeiro de “matéria-prima”, passível de constante ressignificação, a partir do que a sociedade constrói seu imaginário:

O patrimônio é a síntese simbólica dos valores identitários de uma sociedade que os reconhece como próprios. Ele implica um processo de reconhecimento, geralmente entre gerações, de alguns elementos (desde o território até a ruína) como parte da bagagem cultural e sua vinculação a um sentimento de grupo. Reconhecida no patrimônio, a comunidade se apresenta a outros³ (GIMENEZ e CARACOCHE, 2003).

O patrimônio cultural é uma invenção e uma construção social, de acordo com Prats (1998). Invenção à medida que o patrimônio alimenta discursos e, desta forma, está relacionado ao poder. E, construção social enquanto processo de assimilação de legitimação daqueles discursos. Prats (1998) apresenta três critérios que abarcam os elementos que podem potencialmente ser considerados patrimônio cultural: a natureza (preferencialmente a natureza selvagem), a história (o passado com seus feitos e personagens) e a genialidade (inspiração criativa, a individualidade que transcende as regras e capacidades aplicáveis a maioria das pessoas comuns). Estes critérios teriam sido

³ El Patrimonio es la síntesis simbólica de los valores identitarios de una sociedad que los reconoce como propios. Ello implica un proceso de reconocimiento, generalmente intergeneracional, de unos elementos (desde el territorio a la ruina) como parte del bagaje cultural y su vinculación a un sentimiento de grupo. Reconocida en él, la comunidad se presenta a otros. Tradução nossa.

consolidados durante o romantismo e se encontrariam além dos limites da cultura e do controle social.

O teórico propõe a observação do patrimônio cultural por meio de três lentes distintas: o patrimônio cultural como construção política, que representa ou simboliza as identidades políticas locais, regionais ou nacionais; o patrimônio como produto, a serviço de interesses comerciais, atendendo em especial os meios de comunicação de massa e à demanda turística; e, por fim, o patrimônio como construção científica, no qual o conhecimento é entendido como o verdadeiro patrimônio que pode efetivamente ser preservado, cabendo à ciência, assim como a outras formas de conhecimento, a sistematização do conhecimento acerca de uma determinada cultura.

Meneses (*apud* YAZIGI, 2003) atribui ao patrimônio cultural urbano os seguintes valores: (a) cognitivos, quando associados à informação veiculada pelo objeto; (b) formais, quando associados a suas virtudes de forma e estética; (c) afetivos, à medida que incluíssem as relações subjetivas do indivíduo em sociedade; e, (d) pragmáticos, quando relativos ao poder de uso qualificado, ao qual o patrimônio se presta.

A Constituição de 1988, a primeira a mencionar explicitamente a cultura e os bens culturais, apresenta a seguinte definição de Patrimônio Cultural: “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Os bens culturais a que se refere o texto constitucional se dividem em bens imóveis: núcleos urbanos, sítios de valor histórico, artístico, arqueológico e paisagístico, bens individuais; e, bens móveis: coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, arquivísticos, bibliográficos, videográficos, fotográficos e cinematográficos. Aos bens culturais materiais, somam-se os imateriais que, de acordo com o Decreto n.º 3.551 de agosto de 2000, já possuem livros de registro próprios, a exemplo dos livros de Tombo, criados desde 1937 em relação aos bens materiais (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2005).

A idéia de museu, deriva do grego *musêion*, que significa templo das musas onde se praticariam as artes, poesias, etc. Sua função seria servir à instrução da sociedade, especialmente os valores nacionais, ensinando civismo, história, artes e técnicas e teria sido antecipada pela coleção de obras de arte antigas, já no fim do século III antes de Cristo. O museu recebe sua denominação aproximadamente na mesma época que o monumento histórico, na última década do século XVIII. Sua institucionalização vai

consolidar a conservação material das pinturas, esculturas e objetos de arte antigos e abrir o precedente para a salvaguarda dos monumentos arquitetônicos (CHOAY, 2001).

O museu, como o conhecemos hoje, nasce no bojo da idéia de cidadania da Revolução Francesa, quando os bens do clero, da Coroa e dos emigrados são transferidos para a nação, visando a ressignificação da ideologia neles representada através da sua integração à totalidade do patrimônio nacional, de modo que a noção de coleção seria substituída pela de patrimônio. O Museu do Louvre, em Paris, hoje conhecido como um dos maiores atrativos turísticos do mundo, foi concebido como um espaço onde se depositavam a maioria das riquezas artísticas conquistadas no período da Revolução (CHOAY, 2001; GIRAUDY e BOUILHET, 1990).

Observando o patrimônio cultural como construção política, a serviço do fortalecimento dos ideais nacionais, o museu vai, então, servir como sua principal vitrine, sendo com freqüência um testemunho de dominação e não um relato de processos e conflitos sociais e históricos:

Se o patrimônio é interpretado como repertório fixo de tradições, condensadas em objetos, ele precisa de um palco-depósito que o contenha e o proteja, um palco-vitrine para exibi-lo. O museu é a sede cerimonial do patrimônio, o lugar em que é guardado e celebrado, onde se reproduz o regime semiótico com que os grupos hegemônicos o organizaram. Entrar em um museu não é simplesmente adentrar um edifício e olhar obras, mas também penetrar em um sistema ritualizado de ação social (CANCLINI, 2003, p. 169).

Três fatores têm atuado de forma preponderante na configuração do processo cultural brasileiro, e, conseqüentemente, na atenção dada ao patrimônio cultural nacional, os quais seriam: a herança da colonização européia que perpetua a submissão aos padrões culturais das culturas dominantes (ocidentais); a vinculação da idéia de progresso e civilização a tudo aquilo produzido nos países de cultura dominante (ainda resquícios do processo de colonização); por fim, o esforço da mídia e meios de comunicação de massa, propagando novos valores simbólicos e padrões comportamentais, principalmente, de consumo (HORTA, 2000).

1.3.1 Educação Patrimonial e suas conceituações:

O Guia Básico de Educação Patrimonial (1999) elaborado pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – e Museu Imperial, Rio de Janeiro, veio ao encontro da necessidade de um texto que servisse de orientação para a prática da Educação Patrimonial, além de atender a demanda por textos que pudessem servir como referencial teórico sobre este campo, quando suas práticas começaram a se generalizar pelo país.

Duarte (1994) já registrava, em 1994, a necessidade de um quadro teórico metodológico que pudesse subsidiar as ações no campo da educação patrimonial em Portugal. A autora chamava atenção para o fato de que tal quadro deveria abordar técnicas de animação, educação pela arte e programas de evocação histórica a partir de monumentos, aos quais se atribuem valor eminentemente educativo.

Segundo Horta *et al* (1999), os trabalhos desenvolvidos no Museu Imperial, sob o conceito da Educação Patrimonial, têm como fonte originária o trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra sob o termo *heritage education*⁴, que apontaria uma técnica de ensinar e aprender história e cultura, utilizando informação disponível na cultura material e no meio ambiente humano e construído, como fonte de instrução primária. A mesma autora dá o conceito de Educação Patrimonial:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA et al, 1999, p. 6).

Vale ressaltar alguns elementos presentes na definição de Horta, uma vez que a mesma vem sendo adotada na maior parte dos trabalhos neste campo:

⁴ Disponível em: <http://www.ericdigests.org/pre-929/heritage>.

1. Sendo um processo permanente e sistemático, o trabalho de Educação Patrimonial requer planejamento e não pode ser tomado como uma ação isolada, fragmentada (à semelhança do proposto por Paulo Freire e Edgar Morin);
2. O patrimônio cultural desempenha uma função primordial no processo de educação patrimonial, sendo por meio do mesmo que o conhecimento é construído;
3. O trabalho de Educação Patrimonial visa atingir crianças e adultos, não elegendo um público específico e permitindo a todas as faixas etárias a participação no processo de forma ativa, ou seja, participativa, em vez de simples observadores.

No processo de Educação Patrimonial, o patrimônio cultural é tido como um recurso educacional, que ao invés de estar em conflito com as outras disciplinas curriculares, lhes complementa, agregando conhecimento às disciplinas tradicionais, enquanto extrapolaria o conteúdo uniformizante do livro didático, conforme as possibilidades de problematização do objeto cultural. Horta *et al* (1999, p. 6) afirma ainda que a Educação Patrimonial seria um instrumento de alfabetização cultural, à medida que possibilitaria que o sujeito envolvido faça uma leitura diferenciada do meio em que vive, sua realidade sociocultural e histórica, entendendo melhor sua trajetória (como membro de uma comunidade) passada e presente. Esse processo teria reflexos na auto-estima do indivíduo e da comunidade, que por sua vez, vai atribuir um outro significado ao seu patrimônio cultural.

Ao estender a conceituação de Educação Patrimonial, Horta et al (1999) utiliza ainda as palavras 'diálogo', 'comunicação' e 'interação' para ressaltar que a permanente troca de conhecimentos por parte da comunidade e dos agentes responsáveis pela salvaguarda do patrimônio e estudo dos bens culturais leva a uma proteção mais efetiva dos mesmos, de forma que o conhecimento vai sendo construído dentro de uma perspectiva dialógica, a partir da realidade local, conforme defende Freire.

A metodologia da Educação Patrimonial seria aplicável a qualquer traço ou manifestação da cultura (HORTA *et al*, 1999), seja um objeto tomado isoladamente, ou um conjunto de bens, em seus aspectos materiais ou imateriais, desde que resultantes da relação que se estabelece entre a pessoa e o seu meio. A educação patrimonial pode ser entendida como, além de uma proposta metodológica, uma ação social que buscaria ativar a memória social por meios dos bens culturais, buscando recuperar relações esquecidas,

assim como a apropriação da herança cultural pela comunidade, promovendo o resgate ou fortalecimento de sua auto-estima (HORTA, 2000).

Horta (2000) salienta a relação existente entre o nível de afetividade presente nas experiências vivenciadas pelos indivíduos e sua interferência no processo cognitivo dos mesmos: “A maneira como vivenciamos uma experiência em seus aspectos emocionais, afetivos, vai determinar a intensidade ou a dificuldade do registro dos dados experimentados em nossa memória, e muitas vezes vai dificultar sua recuperação no ato de memorização ou sua relação e conexão com outros dados” (HORTA, 2000, p. 28).

A mesma autora chama a atenção para a complexidade que envolve o trabalho com o patrimônio cultural, necessariamente presente no desenvolvimento da Educação Patrimonial:

Trabalhar educacionalmente com o patrimônio cultural não pode ser apenas uma tarefa de passagem de informações e discurso pré-fabricados ... mas levar o aluno ou o aprendiz, no processo de conhecimento, a identificar os ‘signos’ e os significados atribuídos às coisas por uma determinada cultura, a mergulhar no universo de sentidos e correlações que elas oferecem à descoberta, a procurar entender a ‘linguagem cultural’ específica utilizada naquelas manifestações e, finalmente, a envolver-se afetivamente com elas, através de vivências e experimentações, de modo a ser capaz de apropriar-se desses ‘signos’ e ‘textos’ culturais, incorporando-os ao sistema de sua ‘enciclopédia’ mental (HORTA, 2000, p. 30).

Fica clara, dessa forma, a importância atribuída à pessoa que vai mediar esse processo, o que não seria, de forma alguma, simples. Portanto, entende-se ser necessário mais do que compromisso com o cumprimento de uma tarefa. Trabalhar o patrimônio cultural dentro da concepção elaborada por Horta requer a ultrapassagem das barreiras formais de ensino, requer a incorporação da exploração, reflexão e análise do objeto cultural de forma que o resultado final conduza a algo bem mais complexo que a simples memorização de conteúdo: a relação afetiva entre o ser humano e o objeto cultural.

A Educação Patrimonial, como qualquer outro processo de aprendizagem, precisa ser avaliada tanto pelo educador quanto pelo educando, a fim de que a metodologia utilizada possa ser constantemente aperfeiçoada. Percebe-se que a figura do educador/monitor/mediador exerce desempenho crucial para que o processo da Educação Patrimonial atinja os resultados pretendidos.

Pesquisa realizada pelo Governo do Estado de Minas Gerais⁵ em 2001, através do Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA), Secretaria Estadual de Educação (SEE), e a Fundação João Pinheiro – por meio do Centro de Estudos Históricos e Artísticos (CEHC) -, junto a professores do ensino médio da rede estadual, teve como propósito de identificar, entre outros, a relação que o citado corpo docente tinha com a temática do patrimônio cultural (sua experiência, conhecimento e interesse pelo tema), de forma que tais informações pudessem subsidiar a elaboração de uma proposta educativa de Educação Patrimonial, a ser direcionada ao ensino médio da rede pública.

Um dos pontos mais relevantes da pesquisa é aquele que mostra o conhecimento dos docentes da rede pública quanto à noção de patrimônio cultural, quando um quarto dos professores da amostra apresentou conceitos 'satisfatório' e 'médio' (de acordo com os critérios de avaliação adotados pelos pesquisadores), enquanto 75% das respostas foram classificadas como 'simples' e 'regulares', além de 93,7% da amostra reconhecer que se sente 'insuficientemente informado e gostaria de se informar a respeito' da temática em questão, o que coloca a capacitação dos professores como prioridade para a elaboração de um programa de Educação Patrimonial.

Outro ponto de destaque no resultado da citada pesquisa é a necessidade de uma metodologia que extrapole o formato tradicional das aulas, sendo enriquecido com outros recursos didáticos como materiais audiovisuais e atividades extraclasse fora do território escolar, como excursões, visitas orientadas e outros passeios culturais e lúdicos.

1.3.2 Educação Patrimonial e suas conseqüências sociais

Horta *et al* (1999) lembra que muitos exemplares do patrimônio cultural material brasileiro estão tombados, ou seja, protegidos legalmente pelo IPHAN e outros órgãos estaduais e municipais, por sua grande representatividade histórica ou artística para a localidade ou até mesmo para o país. No entanto, para fins de estudo sob a perspectiva da Educação Patrimonial, a casa, a escola, a rua, a estrada, também compõem o meio ambiente histórico (espaço criado e transformado pela atividade humana ao longo do tempo e da história) e, dessa forma, podem ser utilizados como objeto da educação

⁵ Disponível em <http://www.fjp.gov.br>. Último acesso em 10/12/2005.

patrimonial, através da exploração dos valores cognitivos, formais, pragmáticos e afetivos que fazem daqueles elementos lugares de memória.

O processo de Educação Patrimonial tem se mostrado um mecanismo necessário principalmente na visibilidade e decorrente preservação de sítios de valor arqueológico, que geralmente estão localizados em áreas de ocupação humana. Nestes casos, a população pode tanto ser favorável à preservação dos sítios – tendo em mente seu valor potencial como atrativo turístico e suas conseqüências econômicas e sociais de geração de emprego e renda –, como ser contrária a sua manutenção, caso a localização do sítio impeça que obras de infra-estrutura sejam construídas no local, constituindo-se em suposto entrave ao 'desenvolvimento'. Assim sendo, o IPHAN estabeleceu através da Portaria n.º 230 de 2002, que os trabalhos de escavações e pesquisas arqueológicas sejam acompanhados por um Programa de Educação Patrimonial, para que desta forma aos arqueólogos caiba também a responsabilidade de envolver a comunidade no processo de gestão do patrimônio local, além do exercício das suas funções tradicionais (PIOLLI e DIAS, 2003).

Vale ressaltar, ainda, que a possibilidade do uso turístico dos sítios arqueológicos brasileiros já vem sendo, se não o principal, um dos mais fortes argumentos para a preservação e valorização de tais sítios, sem que haja necessariamente uma apropriação afetiva do patrimônio pela comunidade local. Nogueira (2003) defende a opinião de que ao patrimônio se deve atribuir uma valoração de caráter afetivo, uma das chaves do processo de Educação Patrimonial. A autora parte do princípio de que só é possível preservar, valorizar, respeitar aquilo que se conhece e, dando oportunidade às pessoas de estar em contato com o seu passado, história e raízes, estar-se-ia oportunizando que as mesmas construam relações afetivas com seu legado cultural.

Outra conseqüência da aplicação da Educação Patrimonial junto a crianças em idade escolar seria a construção da cidadania, à medida que tais sujeitos estariam ainda a realizar a construção de sentido de sua bagagem simbólica e os valores morais que possivelmente serão incorporados ao indivíduo adulto. Por meio de um processo em que a Educação Patrimonial desenvolva-se de forma continuada, o futuro cidadão construiria para si um sentimento preservacionista e um sentimento de identidade para com o seu patrimônio cultural. A cidadania oriunda desse processo teria, então, como ponto de partida, a leitura de mundo do sujeito permitida pela exploração do seu patrimônio cultural,

conforme os postulados de Freire, o que conduziria a um comportamento crítico frente a atos lesivos ao patrimônio e a uma conseqüente atitude preservacionista.

A educação patrimonial pode se constituir em ferramenta importante na construção da cidadania também por ser uma prática pedagógica na qual o educando desempenha papel ativo no processo de construção do conhecimento/aprendizagem e o faz de forma consciente. A proposta da educação patrimonial é diretamente contrária à educação bancária, retomando a categorização de Paulo Freire. Uma vez atuante no processo de construção do conhecimento, ao sujeito cognoscente caberia a possibilidade do exercício crítico, do questionamento da realidade apropriada por meio da problematização do patrimônio cultural.

Despertar o poder de crítica no educando, mesmo que ainda criança, seria inserir neste ser a semente de uma postura cidadã, o que significaria dizer que este adulto provavelmente questionará o meio social em que vive, não se limitando a ser “habitante da cidade, indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado” conforme o conceito tradicional de cidadania (MACHADO, 2003, p. 85).

A educação deve estar comprometida com a transformação social e para tanto precisa criar cidadãos de fato, capazes de ler, interpretar, questionar e intervir no seu meio sociocultural e político: “levando os estudantes, fundamentalmente as crianças, a conhecerem a história da sua cidade de uma forma participativa, [...], pode-se conseguir uma inserção na comunidade que transforma a memória histórica em consciência social” (BARRETTO, 1992, p. 43, grifo do autor). O exercício da cidadania, com consciência social, o que vale dizer com participação crítica, pode ser considerada, segundo Santos (2000), uma das características da contemporaneidade. Assim sendo, o 'ser sujeito' seria, em nossos dias, uma reclamação da sociedade.

Caberia, aqui, retomar mais uma vez o posicionamento de Paulo Freire e Edgar Morin, segundo os quais a educação teria de estar associada a um movimento de mudança, onde o sujeito cognoscente se apropria da sua realidade e, nesse sentido, adquire meios para modificá-la, o que, por seu turno, ocorre quando este sujeito consegue compreender o contexto no qual está inserido; quando se pode ler a própria realidade com olhos críticos que alcançam e compreendem a complexidade inerente ao seu entorno social.

1.3.3 Educação Patrimonial: algumas experiências

O estado do Rio Grande do Sul, cuja história e legado cultural foram construídos com a participação de imigrantes de diversas etnias, além da população afrodescendente e de distintos grupos indígenas, tem se mostrado comprometido com a valorização do seu patrimônio cultural e preservação para futuras gerações. O desenvolvimento de estudos e propostas voltadas para a temática do patrimônio cultural tem sido, nas últimas décadas, um indicativo da preocupação com o patrimônio cultural por parte do Poder Público, acadêmicos e da sociedade como um todo. No campo da Educação Patrimonial pontuam-se, a seguir, duas experiências significativas realizadas na região central do Estado: em São Martinho da Serra e na Quarta Colônia.

No primeiro caso, no ano da emancipação do Município, 1992, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em parceria com a Prefeitura e a comunidade, iniciou o projeto-piloto “Resgate Histórico Cultural de São Martinho da Serra”, cujo objetivo era reconstruir a história do município (de importância destacada na história missioneira do Estado), a fim de que tal fato fortalecesse a consolidação do processo de emancipação política, social e econômica da cidade. Para tanto, inicialmente foram desenvolvidas atividades no campo da Arqueologia que, posteriormente, deram lugar a uma combinação entre atividades arqueológicas e museológicas.

Dentro do projeto de Educação Patrimonial foram realizadas palestras e exposições de objetos arqueológicos encontrados no Município. As ações de Educação Patrimonial foram implementadas junto a escolas da rede pública através de um projeto de Ensino e Extensão da Universidade, orientado para a capacitação de educadores da rede municipal entre outros organismos, tais como as Secretarias de Cultura, Turismo e Meio Ambiente.

Em São Martinho da Serra, os frutos resultantes do trabalho de Educação Patrimonial foram facilmente percebidos. Houve a sensibilização e conscientização não só de educadores, educandos e órgãos administrativos, como também houve solicitação por parte da Prefeitura de um livro que compilasse a história do município, além da solicitação por parte dos educadores de um caderno de atividades que orientasse a inserção da Educação Patrimonial nos currículos escolares das séries iniciais, por meio de propostas lúdicas (MACHADO *et al*, 2003).

A experiência na Quarta Colônia, em Silveira Martins, nasceu como uma extensão do projeto-piloto “Identidade” elaborado pela Prefeitura, integrando os municípios de Dona Francisca, Ivorá, Pinhal Grande, Nova Palma, São João do Polêsine, Faxinal do Soturno, Restinga Seca e Agudo.

O Projeto Regional de Educação Patrimonial (PREP) foi concebido como uma proposta para enfrentar a situação encontrada em Silveira Martins de “inadequação da educação formal frente à necessidade de um desenvolvimento local que levasse em conta a cultura popular do município” (VILLAGRÁN, 2000, p. 253), o que colaborava com a baixa auto-estima dos moradores, especialmente os mais jovens, os quais não identificavam os traços culturais locais e terminavam por migrar para outras cidades do estado.

O Projeto Regional de Educação Patrimonial da Quarta Colônia do Rio Grande do Sul⁶ envolveu 290 professores, 120 escolas, 2.985 alunos, além de pais e membros dessas comunidades e teve como objetivo promover uma maior compreensão da realidade através da identificação, registro, estudo, valorização, preservação e projeção, nos seus aspectos dinâmicos e operativos, do patrimônio – natural e histórico – do município e região. Itaquí (1998) salienta que no referido projeto, o professor desempenhou papel fundamental, funcionando como mediador entre o saber escolar e o saber comunitário.

O Projeto Regional de Educação Patrimonial se deu através do desenvolvimento de oito programas de animação sociocultural (com seis meses de duração cada, iniciados no segundo semestre de 1993 e terminados no segundo semestre de 1997), integrados às atividades curriculares das escolas da rede municipal. Os programas realizados foram os seguintes: (1) A casa, espaços e mobílias; (2) Documentos familiares; (3) Instrumentos de trabalho e técnicas de uso; (4) Cultivos e alimentação; (5) Flora Nativa; (6) Fauna Nativa; (7) Água I; (8) Água II. Os programas foram materializados e formatados por meio de seminários de avaliação e planejamento, exposições, documentação (fotográfica e vídeo), bancos de dados, lugares de memória e inventários (ITAQUI e VILLAGRÁN, 1998).

Antecipando a temática que será explorada no quarto capítulo desta pesquisa, sugere-se aqui a reflexão sobre o fenômeno turístico enquanto um processo de educação que teria sido culturalmente incorporado ao sujeito contemporâneo, ao cidadão do mundo. O contato com outras culturas, outras formas de vida e de organização social

⁶ Projeto vencedor do Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade, 1997 – categoria Educação Patrimonial.

experienciados durante a viagem turística ensinaria ao sujeito sobre o outro e, num processo de retroação, sobre ele mesmo. Daí, o entendimento do turismo como uma prática social que complementaria a formação do ser humano, mesmo que outras perspectivas, como a do lazer e a da recomposição física e mental que a viagem proporciona, sejam comumente mais lembradas.

CAPÍTULO 2:

METODOLOGIA

Quando a gente gosta, é claro que a gente cuida.
Caetano Veloso.

A Educação Patrimonial, por ser uma proposta metodológica que utiliza o Patrimônio Cultural como recurso educacional, estimula a comunidade a adotar atitudes de valorização e preservação dos seus bens patrimoniais. Dessa forma, pode ser entendida como uma proposta que pode vir a otimizar a participação da comunidade no processo de gestão dos seus bens patrimoniais, à medida em que a mesma passa a atuar como guardião do seu Patrimônio Cultural, enquanto uma prática social que tem como insumo a cultura local, representada neste patrimônio e nas relações estabelecidas entre o mesmo e a comunidade que lhe serve de alicerce.

A utilização do Patrimônio Cultural de forma a preservar sua integridade, evitar sua descaracterização e contribuir para sua preservação é uma questão recorrente nas discussões do meio acadêmico do Turismo (BARRETTO, 2000; MACKERCHER e DU CROS, 2002; PIRES, 2002; MURTA, 1995). A inserção do Patrimônio Cultural nas práticas cotidianas faz com que os bens patrimoniais sejam constituídos de valor pela comunidade, encaminhando, na mesma, uma postura de identificação e valorização. Isto posto, entende-se como favorável ao Turismo Cultural o desenvolvimento de propostas que, como a Educação Patrimonial, utilizem o Patrimônio Cultural como um elemento constituinte da dinâmica cultural da comunidade, cuja função (ou funções) seja verificada no cotidiano vivido. Assim, toma-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: *A valorização do Patrimônio Cultural promovido pela Educação Patrimonial pode beneficiar o turismo, enquanto processo que aumenta o grau de preservação do patrimônio pela comunidade local?*, que teria como objetivo geral a realização de um estudo sobre a teoria e a prática da Educação Patrimonial, no intuito de buscar associações entre este processo e o fenômeno turístico.

Paralelamente, outras questões que se mostraram necessárias para a construção desta pesquisa exploratória, de corte qualitativo, foram a identificação da possível relação entre as formas como a atividade turística e a Educação Patrimonial utilizam o patrimônio cultural; e, a reflexão em torno das concepções da educação como processo de formação do sujeito histórico, de forma a contextualizar a teorização da Educação Patrimonial e sua relação com o patrimônio cultural. Ainda, o confronto entre a prática realizada pelo Programa de Educação Patrimonial do Museu Municipal de Caxias do Sul e a teoria da Educação Patrimonial também se revelou importante para o entendimento do processo de Educação Patrimonial, assim como o levantamento, por meio da revisão bibliográfica, de aspectos inerentes ao Turismo Cultural, enquanto uma prática social apoiada nos bens patrimoniais da localidade.

2.1 Metodologia da Educação Patrimonial

A prática da Educação Patrimonial consiste em criar situações de aprendizagem em torno do patrimônio cultural, levando os participantes a relacioná-lo com sua vida cotidiana, dentro de uma contextualização possibilitada pela problematização do objeto cultural, utilizando a surpresa para despertar a curiosidade e interesse pelo tema no educando, tanto em propostas de educação formal, como na informal. O objetivo de se tomar um objeto ou bem cultural como fonte primária de conhecimento reside na decomposição da rede de relações sociais e o contexto histórico-social de sua produção, a que se atribuiu valor. Logo, o objetivo da Educação Patrimonial é esmiuçar, a partir de um (ou um conjunto de) objeto, toda uma forma de vida das pessoas no passado e no presente, dentro da perspectiva de continuidade e transformação. Para atingir esses objetivos, no caso da educação formal, os professores podem trazer os objetos para a sala de aula, ou levar os alunos ao encontro dos objetos culturais, para que sejam observados e vivenciados em seu ambiente natural ou no ambiente museológico, funcionando como peça-chave para a construção do conhecimento (HORTA *et al*, 1999).

Duarte (1994) pontua os objetivos da Educação Patrimonial, a saber:

- a) Desenvolver atitudes de preservação e animação do patrimônio;
- b) Conhecer o patrimônio da zona em que a escola está inserida;
- c) Incentivar o gosto pela descoberta;
- d) Compreender a História Local a partir da História Nacional.

O foco de trabalho da referida autora está no processo de Educação Patrimonial desenvolvido pelo Serviço Educativo dos Museus que se encontra disponível em muitos museus de Portugal, cuja função é estabelecer um vínculo entre a instituição e a comunidade. Para Duarte, o museu precisa ser “vivo”, ao passo que o visitante deve estabelecer com as coleções do museu uma relação de fruição, em vez da absorção passiva de informações transmitidas ao longo de uma simples visita guiada: “a visita guiada, cheia de datas e nomes, reporta-nos à família tal e tal, ao rei, à rainha, nunca ao povo anônimo, à comunidade, ao imaginário coletivo” (DUARTE, 1994, p. 8). Duarte (1994) nos ensina que a relação escola-comunidade-museu ocorre por força de três funções que se complementam: “troca de recursos e esforços humanos, potenciais incomensuráveis de formação, criação artística e conservação integrada do patrimônio” (DUARTE, 1994, p.9).

Segundo Horta *et al* (1999), a investigação acerca de um objeto cultural deve começar com indagações quanto a aspectos físico-materiais, desenho/forma, função/uso, construção/processo, valor/significado, que servirão de base para as discussões e análises que em suas conclusões levarão ao conhecimento do objeto estudado em se tratando de um objeto tangível. De acordo com o Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA *et al*, 1999, p. 11), tal processo deve ser desenvolvido observando-se as seguintes etapas:

Quadro1 – Etapas metodológicas da Educação Patrimonial

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

Fonte: HORTA *et al*, 1999, p. 11.

Horta *et al* (1999) chama a atenção ainda para a sistematização do processo com definição dos objetivos e resultados pretendidos, quais as habilidades, conceitos e conhecimentos se pretende construir ao longo do processo. Toda a interação entre os participantes do processo de Educação Patrimonial e o patrimônio (seja um sítio, monumento, etc.) nasce a partir de questões de caráter investigatório tais como: onde ele está situado, como ele se insere na paisagem natural, quantas estruturas existiam, de que eram feitas, para que serviam, quantas pessoas viviam ali, cujas respostas dadas nunca o com certezas, apenas com probabilidades, devido a análise da evidência material disponível e de pesquisa em fontes secundárias como documentos, livros, cartas, etc. Entende-se, portanto, haver a característica de complementaridade presente nas fontes que subsidiam o trabalho da Educação Patrimonial, sejam elas orais ou escritas, monumentos ou fontes museológicas, entre outras.

Para Villagrán (2000, p. 256) “a formulação de uma pergunta sobre o objeto é já o estabelecimento de um vínculo, é uma proposta de trabalho, é a incipiente colocação de um

problema de pesquisa, o passo inicial de uma apropriação”. Permitir ao educando a liberdade da pergunta, do questionamento, exige, todavia, a renúncia das práticas de ensino tradicionais, burocráticas, pautadas na centralização do conhecimento na figura do professor. Tal posicionamento exigiria, sobretudo, “renunciar às certezas, à enganosa onipotência de saber tudo o que não foi perguntado. Renunciar também a pautar a sensibilidade do aluno, mas dar-lhe os instrumentos para desenvolver essa sensibilidade sem limitá-la” (VILLAGRÁN, 2000, p. 256).

A respeito das evidências materiais, Nogueira (2003, p. 103) chama especial atenção aos museus:

Os artefatos são não só elementos de preservação da comunidade – mantendo desta forma a memória social desse mesmo grupo –, como também elementos de reconstrução de identidades. E os museus como espaços vivos, espaços de interpretação do real, espaços contadores de histórias do “Eu” e do “Outro”, são por conseguinte lugares privilegiados e evocativos da diversidade cultural humana.

Duarte (1994), ao compartilhar a visão de Nogueira, defende que o sentido de museu não pode ser mais aquele de épocas passadas, quando o museu era considerado um “túmulo da memória”. A contemporaneidade pede que o museu seja uma instituição viva, espaço polivalente de animação, recurso inevitável da escola e ponte entre o passado e o presente das comunidades. Vale salientar, que dentre outras, a referida autora atribui uma perspectiva lúdica ao patrimônio.

O enfoque interdisciplinar é outra característica do processo de Educação Patrimonial, à medida que permitiria a observação de um bem cultural sob o prisma de diversas disciplinas: história (desenvolvimento e organização dos antepassados), matemática (estudo das formas geométricas encontradas nos edifícios, medição de sua altura, área, etc.), geografia (elaboração de mapas e plantas, registros populacionais, etc.) dentre várias outras. A idéia é que os bens culturais transformados em objetos de estudo possam ser vinculados aos conteúdos programáticos das disciplinas curriculares, extrapolando-as, todavia, mesmo porque toda leitura disciplinar se mostra insuficiente para explicar o objeto estudado em sua complexidade.

2.2 Metodologia de pesquisa

Para a construção da presente pesquisa, utilizou-se os pressupostos da Educação Patrimonial e aqueles consagrados pela pesquisa etnográfica, contextualizada no corpo do presente trabalho sob o olhar de Paulo Freire e Edgar Morin. A proposta inclui um estudo de caso como forma de aproximação e problematização mútua da teoria pela prática e da prática pela teoria.

Para ampliar as possibilidades metodológicas da Educação Patrimonial, a etnografia significa uma contribuição importante, à medida que permite, a partir da observação participante, que se estabeleçam relações e considerações a respeito do desenvolvimento e aplicação das categorias de análise Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial, no que concerne o estudo de caso da presente pesquisa.

Para Geertz (1989), a pesquisa etnográfica consiste numa descrição densa, realizada a partir das construções feitas pelo pesquisador, que toma como base, por sua vez, as construções dos sujeitos das ações ou processos observados.

Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e, assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma 'descrição densa' (GEERTZ, 1989, p. 4).

A etnografia, por sua vez, poderia ser classificada como uma experiência de imersão no grupo estudado:

(...) não consiste em coletar, através de um método estritamente indutivo, uma grande quantidade de informações, mas em empregar-se dos temas obsessivos de uma sociedade, de seus ideais, de suas angústias. O etnógrafo é aquele que deve ser capaz de viver nele mesmo a tendência principal da cultura que estuda (LAPLANTINE, 2003, p. 149).

2.2.1 Estudo de Caso:

No intuito de apreender a realidade e dinâmica do processo de Educação Patrimonial, como fundamental para a conscientização da comunidade quanto à valorização do seu patrimônio cultural e suas conseqüências para a mesma enquanto grupo social, toma-se como objeto de estudo o Programa de Educação Patrimonial do Museu Municipal de Caxias do Sul, instituição vinculada ao Departamento de Memória e Patrimônio Cultural, órgão subordinado à Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, de modo a confrontar o que se realiza na prática e a teoria da Educação Patrimonial.

A importância do estudo de caso, segundo Triviños (1987, p. 11) é “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada de forma que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”. Considera-se esta proposta metodológica apropriada ao estudo em questão, tendo em vista uma aproximação crítica à teoria e metodologia da educação patrimonial, avaliando sua possível contribuição ao turismo, além da incipiente produção bibliográfica disponível atualmente no que diz respeito à relação entre essas duas temáticas. Esta proposta de investigação caracteriza-se, conforme classificação de Bogdam (*apud* TRIVIÑOS, 1987), como um estudo de caso observacional, onde a técnica de coleta de informações mais importante é a observação participante.

Segundo Demo (1999), a pesquisa participante é característica às pesquisas sociais comprometidas com o processo educativo. Pretende-se, por meio do confronto entre a objetividade presente na teoria e a subjetividade que envolve os atores sociais nas suas práticas, captar a realidade concreta das atividades do Museu Municipal ligadas ao Programa de Educação Patrimonial, tendo como perspectiva que tanto o pesquisador quanto o grupo estudado são sujeitos cognoscentes que buscam desvelar a realidade concreta (FREIRE, 1999). Para Freire:

a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (FREIRE, 1999, p. 35).

As categorias de análise, por meio das quais se confrontará a teoria e a prática da Educação Patrimonial são as etapas metodológicas deste processo formuladas por Horta *et al* (1999): observação, registro, exploração e apropriação, conforme consta no Instrumento de pesquisa 1 (Apêndice A).

A observação será centrada nos seguintes pontos:

- Na forma como o patrimônio é utilizado dentro do programa;
- No contato estabelecido entre o bem cultural e o sujeito cognoscente;
- No grau de participação e envolvimento dos sujeitos cognoscentes durante o processo (relação dialógica);
- Na postura do monitor/educador/ mediador durante o processo;
- Na sistematização do processo;
- Na perspectiva lúdica das atividades realizadas;
- Na aproximação entre o bem cultural e a realidade do educando.

O Programa de Educação Patrimonial em estudo subdivide-se em oito projetos, conforme informação disponibilizada no site da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul⁷:

- Aula no Museu;
- Caixas de Memória;
- Extramuros;
- Olho a olho;
- De palavra em palavra;
- Concertos ao entardecer;
- Em sintonia;
- Casas de memória.

Dentre os citados projetos, somente aquele em realização dentro do espaço físico do Museu Municipal será tomado como objeto de observação, ou seja, a Aula no Museu, tanto pelo fato do Museu ser em sua natureza um espaço educativo, como por se tratar de uma instituição que, na maioria das cidades, tem forte apelo turístico.

⁷ Disponível em <http://www.caxias.rs.gov.br>. Último acesso em 07/10/2005.

A observação participante teve a complementação dos seguintes instrumentos de coleta de dados:

a) Entrevista semi-estruturada: Foram entrevistadas três monitoras, duas professoras do Programa (as cinco funcionárias diretamente ligadas e responsáveis pelo desenvolvimento da Aula no Museu) e a Diretora do Museu, cujas entrevistas tiveram seu foco voltado para o entendimento que as mesmas têm em relação as categorias em análise, ou seja, Turismo, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial, facilidades, problemas e resultados percebidos quanto à realização do projeto do Programa em análise, conforme Instrumento de Pesquisa 2 (Apêndice B). Outra pessoa a ser entrevistada foi a Prof.a Ms. Maria Beatriz Pinheiro Machado, que trabalhou na concepção e instrumentalização do Programa durante a gestão municipal de 2000-2004.

b) Aplicação do Instrumento de Pesquisa 3 (Apêndice C) junto a dois grupos distintos: participantes da Aula no Museu, também chamados de Grupo Experimental, e outros que não tiveram passagem pelo projeto, o Grupo de Controle, a fim de averiguar se a Aula no Museu altera efetivamente a percepção dos seus participantes quanto ao patrimônio cultural representado pelo acervo deste espaço cultural. O questionário aplicado é uma adaptação daquele formulado e utilizado por Magali Helena de Quadros em sua dissertação de Mestrado em Turismo defendida em 2003, na Universidade de Caxias do Sul, intitulada “A encenação teatral em Museu Histórico como fator de compreensão da identidade cultural” (QUADROS, 2003). O objetivo do citado instrumento de pesquisa era captar se uma encenação teatral poderia alterar positivamente o nível de compreensão, por parte de turistas que visitaram o Museu de Ambiência Casa de Pedra, acerca do cotidiano dos primeiros imigrantes italianos, elevando por consequência o grau de satisfação em relação àquela experiência turística. Tendo em vista que o Museu Municipal como o Museu de Ambiência Casa de Pedra tem como objeto o cotidiano dos primeiros imigrantes italianos da região, optou-se por utilizar de forma adaptada o mesmo instrumento, uma vez que o mesmo já havia sido testado e validado enquanto instrumento de pesquisa científica. Foram aplicados questionários com doze perguntas fechadas e uma pergunta aberta a alunos de terceira, quarta, sétima e oitava séries, num total de 72 estudantes, o Grupo Experimental. As turmas foram escolhidas aleatoriamente conforme agendamento no Museu, observando-

se apenas a não repetição de turmas, a fim de atingir sujeitos com diferente vivência escolar. Também responderam ao questionário alunos das mesmas séries acima citadas, antes da realização da Aula no Museu, num total de 74 estudantes, a fim de utilizar suas respostas como grupo de controle, para que se pudesse validar a visita pelo acervo como um elemento que possibilita ou facilita a aquisição de novos conhecimentos. Todos os sujeitos (146) que responderam os questionários, tanto os do grupo experimental, quanto os do grupo de controle residem em Caxias do Sul. As escolas que tiveram turmas representadas na amostra desta pesquisa são a Escola Municipal de Ensino Fundamental Fioravante Webber, Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Apolinário Alves dos Santos, Escola Municipal de Ensino Santa Corona e Colégio Estadual Imigrante. Os questionários foram respondidos na Sala de vídeo do Museu, com o acompanhamento e instrução da pesquisadora e auxílio das monitoras, tendo em vista que, devido ao tempo disponível pelas turmas, seria inviável colher as respostas com os estudantes um a um.

c) Anotações de campo: registros de observações e reflexões da pesquisadora ao longo do trabalho de campo, que resultaram em dois cadernos de anotações.

d) Registro fotográfico das atividades observadas, utilizando, para tanto, câmera digital Sony cyber shot DSC-P43, 4.1 megapixels.

No estudo de caso da presente pesquisa, propõe-se, através da observação participante, realizar uma imersão no grupo e processo estudados, de modo a compreender além da forma como o processo se realiza, o porquê da sua realização, quais seus objetivos e possíveis resultados apresentados pelos sujeitos que nele tomam parte. Na prática, isto equivale à realização de várias visitas ao Museu Municipal, a princípio, para familiarização com o espaço e com aqueles que nele vivem seu dia-a-dia, e, posteriormente, a fim de atender as etapas metodológicas estabelecidas para a presente pesquisa.

A partir do olhar etnográfico, acompanharam-se turmas, desde o momento de sua chegada ao Museu até sua saída, realizaram-se entrevistas gravadas com os profissionais diretamente ligados ao planejamento e execução da Aula no Museu, além de infinitas conversas informais, tão enriquecedoras quanto àquelas que puderam ser documentadas. A

experiência foi enriquecida pelo contato direto vivenciado com os estudantes durante a realização da Aula no Museu, da mesma forma que junto às professoras das escolas, as quais também tiveram importante papel na construção da descrição densa da Aula e das reflexões que se apresentam no capítulo seguinte da presente pesquisa.

Pode-se afirmar que a pesquisadora foi, ela própria, um sujeito cognoscente, em busca da construção do conhecimento possibilitado pela observação participante da Aula no Museu, ainda que o conhecimento pretendido pela mesma não fosse aquele intencionado para o público estudantil.

Desde o ponto de vista temporal, o trabalho de campo, iniciou-se no mês de fevereiro de 2005, quando foram feitas as primeiras visitas para coleta de dados sobre o Museu Municipal, complementadas, por sua vez, por informações obtidas junto à Professora Maria Beatriz Pinheiro Machado, importante figura na elaboração e instrumentalização do Programa em análise, durante a gestão municipal anterior. Esta primeira etapa de coleta de dados visou a elaboração do Projeto de Qualificação, apresentado em maio de 2005. Entre fevereiro e março foram feitas três visitas ao Museu e uma ao Arquivo Histórico João Spadari Adami. A primeira Aula no Museu acompanhada pela pesquisadora ocorreu no dia 10 de junho de 2005, mas, ainda, sem atenção a uma proposta metodológica definida. Entre os meses de julho e novembro de 2005 teriam ocorrido cerca de quinze visitas ao Museu, por motivos diversos: para o acompanhamento das Aulas no Museu (atendendo, então, aos critérios metodológicos estabelecidos), para a realização de entrevistas junto à equipe ligada ao Programa de Educação Patrimonial, ou ainda para consulta de documentos ou material bibliográfico.

2.3 O Museu Municipal de Caxias do Sul.

O Museu Municipal de Caxias do Sul caracteriza-se como um museu histórico. Nele, numa determinada época do passado e uma definida sociedade podem ser identificadas e compreendidas através de diversos testemunhos. Estes testemunhos nada mais são que objetos de uso pessoal, instrumentos e ferramentas de trabalho, ornamentos decorativos, imagens religiosas, brinquedos, documentos, enfim, objetos produzidos pelo homem e por ele utilizados, para relacionar-se e criar seu mundo.

O Museu Municipal de Caxias do Sul foi criado em 3 de outubro de 1947, pelo então prefeito Demétrio Niederauer. Da sua criação até 1967, permaneceu em um prédio próximo à Praça Dante Alighieri, de onde foi transferido para a sede do Centro de Tradições Gaúchas, Rincão da Lealdade. Em março de 1975, durante as comemorações do centenário da Imigração Italiana no RS, o Museu Municipal foi reinaugurado em seu endereço atual (Rua Visconde de Pelotas, 586, centro de Caxias do Sul). O prédio foi construído em 1884, para moradia da família Morandi Otolini. Mais tarde, o prédio serviu como sede da Intendência Municipal, e, posteriormente, da Prefeitura. Nele funcionaram vários serviços e departamentos da administração, entre eles o Fórum, a Cadeia Pública, a Sede da Guarda Municipal e a Escola Normal Duque de Caxias. Ao longo dos anos, o prédio sofreu algumas reformas e acréscimos, conservando, de sua arquitetura original, a fachada em estilo colonial português.

A museografia retrata a trajetória dos italianos e seus descendentes estabelecidos na antiga Colônia Caxias, desde 1875. Como imigrantes, integravam o contingente de trabalhadores excedentes durante a fase de expansão do capitalismo na Itália. Entre eles, estavam agricultores, marceneiros, carpinteiros, professores, pastores, tecelões, ferreiros, entendidos na fabricação de vinhos e laticínios, etc. Junto com suas famílias, tomariam posse das novas terras e realizariam o sonho de se tornarem patrões de si mesmos.

O acervo permanente do Museu Municipal descreve visualmente a forma de vida dos imigrantes, seus descendentes e as relações estabelecidas com as demais etnias presentes na região e o processo de ocupação e apropriação do espaço. Segundo Dal Bó e Machado (2000), a museografia implementada teve por preocupação “dispor os objetos em uma seqüência lógica que fizesse sentido para todos os visitantes e não só para especialistas, produzindo um discurso museológico inteligível através da produção material ali exposta”. Assim, segundo os autores a idealização da nova terra, as incertezas da viagem são retratadas na primeira sala. A seguir, vêem-se os objetos e utensílios que ajudavam os imigrantes a superar as condições impostas pelo meio e a tristeza da separação, criando condições para construir uma nova vida. As habilidades e técnicas traduzem-se nos espaços dedicados ao linho, dressa, taquara, cipó e vime. Aqui também se visualiza a riqueza da região, traduzida nos instrumentos utilizados na produção vinícola. As características do espaço urbano são configuradas na terceira sala, seguida da arte sacra que, através das imagens rústicas de santos e na profusão de paramentos e alfaias, traduz a

religiosidade dos imigrantes. O baratilho e a reprodução do interior de uma funilaria destacam o significado do comércio e da indústria na região. A última sala apresenta as diferentes formas de lazer e, daí, pode-se chegar ao pátio externo, que abriga peças de ferro, bronze, pedra e barro.

De forma sucinta, pode-se apresentar os ambientes que compõem o circuito de visitação pelo acervo do Museu Municipal: a viagem, o trabalho, a cozinha, a marcenaria, o tropeiro (o comércio), o artesanato, o vinho (a vitivinicultura), a saúde, o quarto das famílias, a arte religiosa, a arte cemiterial, o mercado (a bodega), a indústria (a Eberle), o divertimento (os brinquedos). Por fim, a sala de exposições itinerantes.

O Museu Municipal teve sua inscrição no Livro do Tombo de Caxias do Sul realizada em 28 de novembro de 2001.

Figura 1: Fachada do Museu Municipal de Caxias do Sul



Fonte: www.caxias.rs.gov.br

2.4 O Programa de Educação Patrimonial do Museu Municipal de Caxias do Sul

As informações que se seguem foram extraídas da entrevista realizada com a Professora Maria Beatriz P. Machado e de um artigo⁸ redigido pela mesma e pelo Professor Juventino Dal Bó, no qual são descritos a proposta geral e os projetos que compõem o Programa de Educação Patrimonial do Museu Municipal de Caxias do Sul.

Em 1996, às vésperas de uma eleição municipal, foi iniciado um diagnóstico preliminar da situação do patrimônio cultural da cidade de Caxias do Sul, como primeira etapa da elaboração de uma proposta de governo a ser desenvolvida na área cultural, pelo então candidato a Prefeito. Esse diagnóstico foi realizado por um grupo de pessoas que, em suas discussões e análises, concordavam com a necessidade de se empreender ações no campo da Educação Patrimonial. Todavia, essas ações ainda não se configuravam no formato de um programa.

Passada a eleição, em 1997 (com a vitória do candidato em questão), a equipe partiu do diagnóstico preliminar para uma averiguação mais pormenorizada das condições do patrimônio cultural da cidade, deparando-se, então, com uma situação inesperada: prédios que não ofereciam segurança aos seus usuários (Arquivo Histórico); outros em estado de interdição (reserva técnica do Museu Municipal); assim como edificações tomadas por problemas, como vegetação por toda a parte, sujeira, material de limpeza espalhados no interior dos ambientes, infiltrações, problemas com fiação elétrica, entre outros (Casa de Pedra, Monumento Nacional ao Imigrante), além de todo um acervo museológico e arquivístico acomodado de maneira inadequada, chegando mesmo a ter sua conservação comprometida.

Face a este quadro, decidiu-se pensar um programa de Educação Patrimonial, dividido em vários projetos, cuja primeira fase seria a de “arrumar a casa”⁹ ou seja, empreender as reformas, restaurações e revitalizações que os prédios que compunham o patrimônio cultural da cidade, sob a tutela da Administração Pública, necessitavam. Fez-se,

⁸ DAL BÓ, J.; MACHADO, M.B. P. Memória, educação e cidadania. Revista Ciências e Letras. Porto Alegre; n. 27, jan/jun 2000, p.259-276.

⁹ A expressão arrumar a casa é empregada na fala da Professora Machado durante sua entrevista, assim como consta a expressão casa arrumada no artigo publicado em revista científica redigido pela mesma professora.

então, uma reforma na Casa de Pedra; reconstruiu-se o prédio interditado do Museu; organizou-se o acervo museológico deste último dentro de uma nova concepção museográfica; interferiu-se no Monumento Nacional ao Imigrante; reformou-se o prédio do Arquivo Histórico, com a organização e classificação dos seus documentos, agora, obedecendo a critérios de tratamento e preservação de documentação. Vale destacar que, na medida do possível, a comunidade foi convidada a fazer parte deste movimento em prol da recuperação dos lugares de memória. Exemplo disso são os artesãos que foram convidados a recuperar o mobiliário danificado do acervo do Museu, e o Clube das Mães, que através da colaboração de algumas de suas associadas, deu um outro significado às cortinas que enfeitam as paredes do Museu, cada uma delas decorada com uma barra de crochê diferente das demais. A idéia de engajar a comunidade na recuperação do acervo cultural da cidade já era entendida dentro de uma filosofia de Educação Patrimonial, à medida que modificava a idéia corrente de que cabe exclusivamente ao Poder Público a responsabilidade pela salvaguarda e preservação do patrimônio cultural coletivo.

Em 1998, estando com a “casa arrumada” foram, então, delineados os oito projetos que comporiam o programa de educação patrimonial, todos interligados e complementares, apesar de suas características diversas. Isto posto, foi lançada oficialmente a segunda fase do Programa de Educação Patrimonial, com o intuito de qualificar o profissional da educação, assim como a população escolar e a comunidade em geral a trabalhar com o patrimônio cultural.

A elaboração e concretização desses projetos levaram em consideração as discussões atuais sobre a conceituação de patrimônio cultural considerado como toda a produção humana, de ordem emocional, intelectual e material, independente de sua origem e época ou aspecto formal, bem como a natureza, que propiciem o conhecimento e a consciência do homem sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia (DAL BÓ; MACHADO, 2000, p. 270).

Observa-se que a criação do programa de Educação Patrimonial, em questão, nasce da observação de uma realidade dada e do desejo de mudança da situação observada, tomando como base, contudo, referenciais teóricos que subsidiaram as ações a ser desenvolvidas.

Os projetos que compõem o programa de educação patrimonial que se encontram ainda em atividade (alguns dentre os projetos listados no site oficial do Programa não teriam sua continuidade observada atualmente) são os seguintes: Caixas de Memórias, Olho a Olho, Extramuros, Concertos ao Entardecer, De Palavra em Palavra e Aula no Museu (objeto de observação desta pesquisa).

2.4.1 Projeto Caixas de Memória

A essência do projeto ‘Caixas de Memória’ está na exploração de um kit de material teórico e prático, oferecido pelo Museu para que o professor leve para a sala de aula. A filosofia da ‘Caixa de Memória’ é baseada na pedagogia sócio-interacionista, que pressupõe a construção do conhecimento pela criança enquanto o educador participa como mediador. Logo, o bom aproveitamento dos materiais contidos na ‘Caixa’ depende fundamentalmente da capacidade do educador na exploração destes materiais. Por este motivo, o projeto prevê assessoria às escolas interessadas em trabalhar com a ‘Caixa’ através de oficinas, palestras e encontros. O kit é composto por dois tipos de materiais: um conjunto destinado à exploração pelo educando, mediado pelo educador, e outro voltado para a instrumentalização do educador. O conjunto destinado à observação, registro, exploração e apropriação¹⁰ é formado por documentos arquivísticos: escrituras, cartas, bilhetes, jornais, convites, receitas, entre outros; e documentos museológicos: exemplares de trabalhos manuais (bordados, tricô, flores de papel, bonecas de pano, etc.) e objetos como lampiões, talheres, lousa, estatuária de santos e outros (MACHADO, 2002).

O Museu elaborou ‘Caixas de Memória’ com perspectivas distintas de abordagem: a ‘Caixa’ dos Indígenas do Rio Grande do Sul tem um enfoque mais voltado para a ludicidade, sendo composta, além de subsídio teórico, por brinquedos e instrumentos musicais, entre outros itens. A ‘Caixa’ dos Alemães, por sua vez, está mais comprometida com a pesquisa, com fichários sobre o imigrante alemão e sua participação na Revolução Farroupilha, por exemplo. No total o Museu oferece seis ‘Caixas de Memória’: duas centrada na temática dos imigrantes Italianos; duas na dos grupamentos Indígenas; e duas na dos imigrantes Alemães.

¹⁰ Segue-se aqui as etapas recomendadas por Horta *et al* (1999).

O kit pode ser, ainda, complementado por vídeos em consonância com o objetivo do trabalho, produzidos pelo Departamento de Memória e Patrimônio Cultural, que, por seu turno, constituem o projeto 'Olho a Olho'.

Figura 2: Caixa de Memórias



Fonte: Fabiana Sales

Figura 3: Caixa de Memórias (conteúdo)



Fonte: Fabiana Sales

2.4.2 Projeto Olho a Olho.

Este projeto disponibiliza vídeos produzidos pelo Departamento de Memória e Patrimônio Cultural para professores e comunidade em geral. Esses vídeos são resultados de pesquisas feitas sobre os acervos arquivísticos e museológico do Arquivo Histórico e Museu Municipal, respectivamente. Vale destacar que, ao contrário do que se imagina, a Coordenação do Programa estimula a multiplicação das cópias dos vídeos pelos professores e comunidade, com o intuito de disseminar e tornar cada vez mais acessível esse instrumento que pode auxiliar na construção do conhecimento em torno do Patrimônio Cultural da cidade.

Os vídeos produzidos e disponibilizados têm os seguintes títulos:

Azares da Sorte – O jogo na vida dos moradores de Caxias do Sul e arredores.

O Fio da História – Memórias de Caxias do Sul e sua gente.

Os Italianos no Rio Grande do Sul

Outras Mulheres – O universo do trabalho feminino em Caxias do Sul

Sementes – Vida e poesia de Ítalo João Balem

Estação do Vinho

Múltiplos Perfis – A paisagem e o homem do interior de Caxias do Sul

Imagens da Cidade – O cinema como fonte da história

Poesia no Tempo

Ponto a Ponto – A mulher e os trabalhos manuais

O Espírito das Casas

Figura 4: Vídeos para empréstimo do Projeto Olho a Olho.



Fonte: Fabiana Sales

2.4.3 Projeto Extramuros

O projeto Extramuros tem por finalidade dinamizar a utilização do Museu Municipal, por meio de um espaço destinado a abrigar exposições temporárias, de forma que os documentos expostos estejam sendo constantemente renovados. No entanto, este projeto visa, também, permitir que tais exposições tornem-se itinerantes, podendo ser emprestadas a escolas, empresas e associações e, assim, atingir um público maior que aquele que visita o Museu. O projeto dispõe de mais de 40 exposições compostas por fotografias, *banners*, pôsteres, colagens, quadros, desenhos e textos.

2.4.4 Projeto Concertos ao Entardecer

Os Concertos ao Entardecer ocorrem no último domingo de cada mês – não por acaso o dia do passe-livre nos ônibus da cidade – desde sua primeira edição em 1993. Seu objetivo é permitir ao público a oportunidade de conhecer e apreciar a música erudita. Argumenta-se que os Concertos possuam caráter didático, uma vez que as peças são sempre antecedidas por uma breve contextualização da obra e autor apresentados. Ao

longo dos anos, os Concertos têm tido um público fiel, e atualmente são realizados no Centro Municipal de Cultura Henrique Ordovás Filho.

2.4.5 Projeto De Palavra em Palavra

O Museu Municipal e o Arquivo Histórico possuem, há mais de vinte anos, três publicações didáticas voltadas para a vida de Caxias do Sul e seus moradores: ‘Memória’, referente à história da cidade; ‘Ocorrências’, voltada para as exposições do Museu e do Arquivo, privilegiando a história oral; e, ‘Cenas’, que trabalha a partir da produção fotográfica ocorrida na região. A essas duas acrescentaram-se o ‘Mirante’, que divulga a história dos prédios, parques e praças de Caxias do Sul e ‘Caleidoscópico’, que abrange assuntos diversos.

2.4.6 Projeto Aula no Museu

O objetivo da Aula no Museu é o de utilizar as evidências materiais disponíveis no acervo museológico para a construção do conhecimento dentro da perspectiva de interdisciplinaridade que a leitura do objeto permite. A ação se centraliza na transposição do objeto enquanto testemunho para o objeto que dá vazão ao diálogo, que possibilita a reflexão sobre o momento presente através da exploração dos objetos do passado. A problematização do objeto cultural, tendo como ponto de partida a visão de mundo do educando, sintetiza a essência da Aula no Museu.

A observação, descrição, comparação, argumentação, compreensão, interpretação, análise, síntese, são algumas das habilidades de pensamento que são trabalhadas durante o percurso, atendendo as especificidades de cada turma, objetivos estabelecidos pelo professor e conceitos fundamentais das áreas envolvidas (DAL BÓ; MACHADO, 2000, p. 271).

A exigência básica para o agendamento da Aula no Museu é o planejamento conjunto entre professor e os monitores do Museu, acerca dos procedimentos e temáticas a serem desenvolvidas antes, durante e após a visita. A operacionalização do projeto conta

com a participação de estagiários, alunos do curso de graduação de História da Universidade de Caxias do Sul, que executam tarefas e atendem professores e alunos sob a orientação da Coordenação do Programa.

CAPÍTULO 3:

A AULA NO MUSEU

Este capítulo visa apresentar e analisar os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos utilizados na presente pesquisa. O desenvolvimento da Aula no Museu, assim como a participação das professoras das escolas, são descritos baseados em observações feitas pela pesquisadora durante o acompanhamento dos grupos. Em seguida, faz-se um confronto entre a metodologia sugerida pela teoria da educação patrimonial e a realidade observada na Aula no Museu. Uma síntese das entrevistas realizadas com a equipe responsável pelo desenvolvimento da Aula, desde o planejamento até sua execução, é apresentada no intuito de fornecer o entendimento que a mesma tem em relação a aspectos fundamentais no trabalho com educação patrimonial. Por fim, os resultados apresentados nos questionários respondidos por estudantes que participaram da Aula e por outros que não o fizeram, mostram se a participação na Aula no Museu altera significativamente o conhecimento que aqueles têm quanto a aspectos simples do dia-a-dia dos primeiros imigrantes italianos a se instalar na cidade, o que vem a ser o tema central do acervo do Museu Municipal.

3.1 Objeto da observação participante: A Aula no Museu

O percurso pelo acervo permanente do Museu começa na sala que se segue à subida das escadas (piso superior). Nesta sala, encontram-se os objetos relacionados ao deslocamento dos imigrantes e alguns utensílios utilizados no trabalho no campo. Passando por um corredor onde se encontram objetos do interior da casa, especialmente utensílios da cozinha, no fundo da sala estão os itens ligados ao artesanato e à produção vinícola. Esse percurso teria o formato de uma letra C invertida. A próxima sala traz também objetos do interior da casa dos imigrantes, mas, descreve especificamente o quarto das famílias. Na terceira sala, têm-se diversos tipos de objetos que traduzem a religiosidade dos imigrantes. Descendo as escadas, reproduz-se um estabelecimento comercial, seguido de uma sala que

representa a funilaria. A próxima e última sala apresenta brinquedos e outros objetos que remetem ao lazer dos imigrantes italianos. Esta sala dá acesso, à direita, ao pátio do Museu, e, em frente, à Sala de Exposições Temporárias. O percurso deste trajeto dura no mínimo uma hora e trinta minutos, chegando a duas horas, no caso da monitora se exceder na sua explanação.

Após a chegada do grupo ao Museu, onde são recebidos por uma das monitoras, as atividades são iniciadas geralmente com a acomodação dos alunos na Sala de Vídeo para apresentação da monitora que acompanhará o grupo e dos trabalhos que serão realizados durante a Aula no Museu. A entrada dos alunos é bastante barulhenta, eles estão muito inquietos e curiosos por saber o que será feito. A curiosidade pelos objetos encontrados no trajeto entre a entrada e a Sala de Vídeo (que também possui seu próprio acervo) é comum a todos.

Normalmente, a monitora pergunta ao grupo se alguém já conhecia o Museu e quais são os seus bairros de procedência, antes de introduzir a questão das várias etnias que contribuíram para a construção de Caxias do Sul. É neste momento, também, que a monitora dá as coordenadas de como o grupo deve se comportar quando em contato com o acervo: não podem portar alimentos nem bebidas, devem manter-se sempre juntos e não devem tocar nos objetos expostos.

De acordo com a faixa etária dos alunos, eles vão ao Museu mais ou menos uniformizados. As turmas de terceira e quarta série, por exemplo, obedecem em maior proporção ao uniforme escolar, acrescentando apenas alguns acessórios de escolha pessoal, enquanto dentre os adolescentes da sétima e oitava séries, a maioria veste-se da forma como deseja.

A aula pode ser iniciada com a exibição de um vídeo escolhido de acordo com a temática que será trabalhada durante o circuito pelo Museu (Projeto Olho a Olho), ou esta atividade pode ficar para o final do trajeto pelo acervo, conforme planejamento prévio com a professora responsável pela turma, o que vem a ser, por sinal, a principal condição para o agendamento da Aula no Museu: a ida da professora da Escola até o Museu, para acertar com as monitoras as temáticas que serão abordadas durante a Aula, conforme conteúdo curricular trabalhado em sala de aula.

A Aula no Museu propriamente dita começa com a condução e acomodação do grupo no piso superior do Museu, o primeiro ambiente composto pelas peças do acervo

(ambiente da Viagem). Uma vez que o grupo está sentado no chão em torno da monitora, esta começa a sua fala geralmente questionando os alunos sobre quais teriam sido os motivos que levaram os imigrantes a deixarem sua terra e se deslocarem até o Brasil. O grupo normalmente lança várias respostas, algumas, por vezes, em tom de brincadeira. O grupo é permanentemente questionado e levado à reflexão com base nas perguntas que o acervo possibilita, como, por exemplo, o que os imigrantes teriam trazido naquelas malas ali dispostas (algumas das quais servem, inclusive, de encosto para alguns alunos).

Figura 5: Aula no Museu – ambiente da Viagem



Fonte: Fabiana Sales

Em determinado momento da Aula no Museu, a monitora coloca que as informações que ela está passando foram obtidas por meio de pesquisa em documentação disponível no Arquivo Histórico. O grupo é acompanhado, na maioria das vezes, por duas professoras da Escola, uma responsável pela turma e outra que apenas acompanha o grupo, possivelmente para ajudar a mantê-lo reunido, ou para planejar a ida da sua própria turma, ou, ainda, porque se abordará durante a Aula assuntos relativos às disciplinas das duas

professoras, ocupando horários de aula das duas disciplinas, por exemplo, história e ensino religioso (isso, no caso, de turmas a partir da quarta série, quando as disciplinas são divididas entre várias professoras e não lecionadas por apenas uma delas, como ocorre até a quarta série). É comum, ainda, que uma segunda monitora do Museu acompanhe o grupo como espectadora, caso não haja outra atividade a desempenhar naquele momento. Ao conduzir um grupo de faixa etária mais avançada, a monitora inicia sua fala dizendo que quem possui diplomas são as professoras da Escola, que ela está ali para aprender junto com o grupo e que eles devem construir a Aula no Museu em parceria.

Dependendo da faixa etária, o comportamento do grupo pode ser bastante dispersivo, o que exige que a monitora (com ou sem a ajuda da professora responsável) esteja boa parte do tempo chamando a atenção quanto às conversas e brincadeiras paralelas. Mas, via de regra, a grande maioria dos alunos se dispersa um pouco prestando atenção naqueles objetos que lhe estão mais próximos. Ao perceber que algum aluno se destaca em relação às conversas e brincadeiras, eventualmente, a monitora acompanha esse aluno, tomando-o pela mão e direcionando sua atenção para a explicação focada no acervo.

A monitora, sempre que possível, faz colocações engraçadas, em tom de brincadeira, provocando o riso dos alunos, além de elogios à cidade, como, por exemplo, quando pergunta aos alunos: “Caxias tá bonita hoje, não tá?”, para explicar como as outras etnias, e não apenas a italiana, contribuíram nesse processo.

A monitora sempre contextualiza determinada informação utilizando mais de um objeto disponível no acervo, por exemplo, quando explica a utilização de determinado objeto exposto e em seguida aponta para uma fotografia ampliada num quadro na parede, onde o citado objeto estava efetivamente sendo utilizado.

Eventualmente, a monitora faz perguntas ao grupo deduzindo que eles já viram determinados assuntos na Escola. Ocorre, muitas vezes, no entanto, de os alunos não saberem responder ou terem dúvidas quanto às indagações, ao passo que a monitora os incentiva a responder mesmo que não estejam certos da resposta.

A Aula se desenvolve essencialmente em cima dos questionamentos lançados pela monitora, o que incita o grupo à reflexão. Grande parte do grupo participa seriamente das atividades, enquanto alguns se limitam a dar respostas ou fazer comentários engraçados quando lhes parece possível. Apesar de sempre pedir silêncio enquanto fala, a monitora reclama quando a turma é silenciosa demais e a deixa falando sozinha. Se, por um lado, a

monitora pode vir a adotar uma postura enérgica quando precisa de silêncio e atenção, o mesmo ocorre quando os alunos não respondem, nem perguntam nada durante sua explanação. Tanto o excesso de conversa e dispersão, quanto a apatia percebida em algumas turmas (normalmente turmas de adolescentes), são comportamentos indesejáveis à Aula no Museu, de modo que a mesma insistência empregada pela monitora para pedir silêncio, é observada para pedir que os alunos participem ativamente da Aula.

A monitora está sempre fazendo menção, por meio do acervo, a atividades do cotidiano do grupo, explicando, por exemplo, como, com os recursos disponíveis na época, os primeiros imigrantes levavam em média uma hora para fazer a famosa polenta. A monitora ressalta, ainda, como a diferença de classes sociais pode ser observada por meio dos utensílios domésticos utilizados pelas famílias de imigrantes. No ambiente da Cozinha, através de panelas de ferro e panelas de material esmaltado, a monitora classifica as famílias entre ricas e pobres.

Eventualmente, ocorre de algum aluno associar algum objeto exposto a um outro que já viu em propriedades de sua família. Um dos alunos de uma turma de quarta série, por exemplo, ao ouvir a descrição de como era a casa dos imigrantes e ver uma pintura que mostrava os dois prédios que compunham aquele tipo de habitação (uma servia para dormir e a outra para cozinhar, manter o fogo aceso e espantar os animais), disse à monitora que na casa da sua bisavó ainda era "daquele jeito". Ouvindo esse depoimento, a monitora pediu que o aluno (sentado no chão como os demais) se levantasse e explicasse ao grupo como era na casa da sua bisavó, ao que foi atendida pelo atencioso aluno.

Normalmente, ao chegar ao ambiente que representa o artesanato dos imigrantes, o grupo começa a demonstrar os primeiros sinais de cansaço. Ao ver que alguns alunos espontaneamente se acomodam no chão, é comum que a monitora dê essa sugestão ao restante do grupo. Os alunos sentem-se mais à vontade para perguntar sobre algum objeto em específico, quando o associam a algo que lhes pareça familiar. Por exemplo, ao ver um objeto utilizado para marcar o tempo de passagem do vinho de um recipiente para outro, cujo formato se assemelha ao de um relógio de parede, um dos alunos pergunta a monitora como se via a hora naquele relógio, já que ele não possui ponteiros... No ambiente da Merceria (a bodega), por exemplo, é comum alguns alunos afirmarem que existem itens expostos que ainda podem ser encontrados em algumas bodegas da cidade.

Veza por outra, a monitora pede para que o grupo tenha cuidado com as peças do acervo, alegando que elas não apenas pertencem ao grupo, mas, sim, a toda a comunidade e por isso tem de ser preservados. É possível, no caso de haver uma segunda monitora acompanhando o grupo todo o tempo, que elas se revezem nas explicações ao longo do trajeto pelo acervo, o que diminui o desgaste físico das monitoras e dá uma maior dinamicidade ao processo. À medida que mais alunos se queixam de cansaço, a monitora pede, já não mais sugere, que todos se sentem no chão (o que também serve para reunir aqueles mais dispersos).

Na altura do ambiente do Quarto das famílias (já pela metade do percurso), é possível que o grupo comece a se queixar de fome, além de cansaço e, quando já estão neste estágio, mantê-los atentos torna-se mais difícil. Porém, alguns temas de fácil relação e comparação com a realidade vivida pelo grupo, tem o poder de atrair sua atenção. Isso ocorre, por exemplo, quando a monitora conta, no ambiente do Quarto ou da Arte Religiosa, que as moças do início do século passado costumavam se casar por volta dos doze ou treze anos de idade, ou quando diz que as moças 'gordinhas' eram as mais procuradas para o matrimônio.

Figura 6: Aula no Museu – ambiente do Quarto das famílias



Fonte: Fabiana Sales

Na medida do possível, a monitora tenta, por meio do acervo, levantar questões polêmicas e ao mesmo tempo atuais como, por exemplo, quem trabalharia mais, o homem ou a mulher imigrante. Quando fala da produção do vinho, a monitora se surpreende com a quantidade de crianças (de um grupo de terceira série) que responde positivamente a sua pergunta sobre ter experimentado cachaça. Em seguida, a monitora explica porque o álcool é uma bebida que não pode ser consumida por crianças. Situação similar ocorre quando a monitora compara o namoro nas famílias dos primeiros imigrantes e o namoro nos dias de hoje, perguntando qual dos dois tipos seria o melhor. Mas, dando pouca chance de resposta ao grupo, a monitora segue dizendo que naqueles tempos idos não existia o número de adolescentes grávidas ou contaminadas por doenças sexualmente transmissíveis que se encontram hoje na nossa sociedade.

Da mesma forma que ocorre com turma de crianças (turmas de 3^a ou 4^a séries), mais ou menos pela metade do trajeto pelo acervo, o nível de dispersão é consideravelmente alto e poucos são aqueles que atendem aos chamados da monitora. Com turmas mais adiantadas, mais difíceis de controlar, a monitora chega a ser ríspida ao pedir a atenção do grupo. A partir do momento em que percebe que ninguém mais responde aos seus questionamentos, a monitora chega a ficar visivelmente aborrecida.

Ocasionalmente, algum dos alunos associa algum dos objetos do acervo a um marco da cidade, quando, por exemplo, uma aluna certa vez reconheceu a miniatura de um busto de Abramo Eberle¹¹ como sendo um daqueles dispostos na praça central da cidade. Quando chegam na parte dos Brinquedos (último ambiente do trajeto pelo acervo permanente), a monitora fala da lenda do menino Sanguanel (existe um boneco em tamanho quase natural que o representa no acervo), que fazia crianças travessas desaparecerem, sem afirmar tratar-se ou não de uma lenda, ou se era realidade. Uma outra versão costuma ser acrescentada às turmas de adolescentes, de acordo com a qual, a lenda do famoso menino era usada para enganar as esposas quando os maridos passavam três ou quatro noites fora de casa.

Pode ocorrer da monitora dispender mais tempo que o previsto no trajeto pelo acervo, de modo que depois de se dar conta do tempo passado, todo o resto do circuito é

¹¹ Herdeiro de uma funilaria, foi responsável pelo desenvolvimento da metalúrgica Eberle, umas das indústrias que mais impulsionou o desenvolvimento industrial na região, que viria, posteriormente, a se tornar um grande pólo metal mecânico no país.

feito de forma apressada e sem a devida problematização e contextualização do objeto. Isso se reflete, obviamente, no grupo que já não se atém mais ao que explica a monitora. Ou, ainda, a partir do momento em que a professora anuncia que o motorista do ônibus já espera a saída do grupo, o desempenho da monitora fica visivelmente alterado, passando a ser mais enérgica com o grupo para que possa dar andamento e concluir as atividades mais rapidamente.

O trajeto pelo acervo normalmente termina na Sala de Exposições Temporárias, por onde o grupo passa rapidamente, pois já é quase impossível controlar sua ansiedade pelo intervalo do lanche. Ao ameaçar deixar as crianças sem lanche, pode-se escutar até mesmo um “*Ah, tia, tenha piedade!*”.

Figura 7: Sala de exposições temporárias



Fonte: Fabiana Sales

As crianças se dirigem, então, para a Sala de Vídeo, onde haviam deixado suas mochilas ou o seu material, e, em seguida, para o pátio do Museu onde finalmente (!!!) poderão lanchar. Divididos espontaneamente em pequenos grupos, eles comem o lanche trazido de casa, ou organizado pelas professoras da Escola, alguns fazendo muita bagunça

(meninos, na sua maioria) e outros fazendo reclamações à professora. O intervalo do lanche dura, em média, quinze minutos. Após esse período, eles retornam à Sala de Vídeo, onde terão continuidade as atividades programadas.

Figura 8: Pátio do Museu – Intervalo do lanche



Fonte: Fabiana Sales

O momento de exibição do vídeo (como introdução ou complementação ao que será ou foi explanado durante o trajeto pelo acervo) apresenta alguns problemas. Primeiramente, o local onde o vídeo é exibido acomoda um acervo próprio, como, por exemplo, dezenas de placas de ruas da cidade expostas em uma das paredes, o que, por si só, atrai a atenção do grupo, distraíndo-o do vídeo em exibição.

Quando o vídeo é exibido depois do percurso pelo acervo, reter a atenção do grupo fica ainda mais difícil. Eles já conheceram o acervo, já lancharam, já brincaram, e já não estão mais tão dispostos a colaborar e se manter quietos numa atividade passiva e que, para alguns, pode ser considerada entediante, como assistir a um vídeo. Como resultado, os alunos mostram-se pouco ou nada interessados no vídeo, as conversas paralelas são inevitáveis e a monitora precisa pedir silêncio e atenção todo o tempo. Os vídeos duram em média de quinze a vinte minutos.

Figura 9: Sala de vídeo



Fonte: Fabiana Sales

Em conversa com as monitoras, constatou-se que elas concordam que o vídeo deve ser exibido no momento da chegada do grupo, podendo servir até mesmo como um mecanismo para aplacar a euforia inicial do grupo, após sua chegada ao Museu. Ficando para depois do trajeto pelo acervo, a exibição do vídeo não atingiria os seus objetivos, servindo apenas como uma ocupação do tempo. As monitoras entendem, ainda, que assistindo ao vídeo como uma introdução à Aula no Museu, os alunos conseguiriam associar o que vêem e ouvem, durante o trajeto pelo acervo, ao que viram no vídeo, conforme constatado pelas mesmas nas respostas dos alunos aos seus questionamentos.

As atividades pós-lanche também obedecem a temática principal estabelecida para o trabalho do grupo. Quando a temática é, por exemplo, a diversidade das etnias encontradas em Caxias do Sul (questão que, ao menos de forma tangencial, sempre se aborda na Aula no Museu), pode-se fazer uma atividade com fichas plastificadas contendo a descrição de várias características étnicas (religião e hábitos alimentares) observadas na cidade, e cadeiras paramentadas com roupas e ornamentos representando cada grupo étnico. As etnias representadas são a indígena, a portuguesa, a alemã, a africana, a italiana e a gaúcha. De acordo com o tempo disponível para as atividades, o grupo pode ainda

realizar vários jogos, como, por exemplo, o Bingo, onde cada aluno recebe um cartela com seis desenhos de brinquedos utilizados por imigrantes italianos, que retratam, contudo, a influência de outras etnias na cultura italiana, ou o jogo Quem sou eu?, no qual o grupo recebe um cartão contendo o nome de um objeto exposto no acervo. A monitora descreve o objeto e sua função e, em seguida, mostra um desenho do referido objeto. O grupo tem que associar a descrição e o desenho do objeto ao nome que cada um tem em seu cartão.

Figura 10: Sala de vídeo - Jogo quem sou eu?



Fonte: Fabiana Sales

Durante os jogos, o grupo se mantém atento e concentrado, ao menos até que sua cartela do Bingo seja completada ou que seu objeto seja chamado no Quem sou eu?. Ao final das atividades, a monitora agradece a visita, pede ao grupo que retorne com amigos e familiares, ou caso precisem de maiores informações para a realização de algum trabalho escolar sobre o acervo, e que deixem sugestões para a melhoria da Aula no Museu. A Aula no Museu, com todas as atividades descritas, tem duração média de duas horas e trinta minutos, tanto no período da manhã, quanto da tarde.

3.2 A participação das professoras na Aula no Museu.

O acompanhamento das professoras das Escolas, responsáveis pelo planejamento da Aula e o deslocamento dos alunos até o Museu, tem apresentado comportamentos bastante diversos. Normalmente estão em duas professoras, devido à responsabilidade de cuidar do grupo, pensando na sua organização e segurança, segundo depoimento das monitoras. Existem professoras que se limitam a acompanhar o grupo de alunos, como se apenas mais um deles fosse. Em pé, ao lado do grupo ou sentadas (quando os alunos estão sentados), seu acompanhamento se dá de forma passiva, limitado à observação da explanação da monitora. Em alguns casos, a professora que apresenta esse tipo de comportamento sequer ajuda a monitora a manter o grupo coeso e em silêncio (até onde esse silêncio é possível e desejável). Existem casos, porém, onde a professora também está ela própria, efetivamente, entrando em contato com aquele mundo desvelado pelas peças museológicas pela primeira vez, de forma que para ela tudo aquilo é novidade, conforme comentário feito, à parte do grupo, por uma professora de origem alemã à pesquisadora durante uma das Aulas observadas. Ao término das atividades planejadas, esta mesma professora disse ao grupo que havia aprendido muito com a Aula no Museu e que esperava que os alunos ali presentes contassem a experiência vivida no Museu aqueles colegas que não puderam ir.

Figura 11: Aula no Museu - Professoras em pé ao redor do grupo



Fonte: Fabiana Sales

Professoras com um perfil mais dinâmico (ou interessado), no entanto, costumam participar de forma ativa na Aula no Museu. Elas se inserem no meio do grupo, participando dos questionamentos e das respostas tal como o aluno mais atencioso e participativo. Muitas vezes chegam a complementar as informações passadas pela monitora ou aproximam temporalmente o uso do objeto do acervo, dando depoimento próprio: “*A 'prof.' utilizou esse objeto para tomar banho até os seis anos de idade*”. As professoras que têm essa postura preocupam-se em manter o grupo reunido e incita-o a participar, pedindo silêncio e chamando a atenção individualmente de determinados alunos (os tumultuadores, por assim dizer) quando se faz necessário.

Contudo, acompanharam-se turmas onde a segunda professora, além de não acompanhar a explanação da monitora, contribuía para a dispersão do grupo, ficando sempre para trás, dando a atenção àqueles alunos que se afastavam do grupo maior, de modo que chegava mesmo a fortalecer a divisão dos alunos.

Por fim, as professoras são solicitadas a deixar sua avaliação em relação à Aula no Plano de Trabalho, documento onde consta o planejamento da Aula no Museu (Anexos 1 e 2), por elas elaborado junto às professoras do Programa. Foram analisados treze Planos de

Trabalho (de turmas observadas e não observadas) a fim de identificar os pontos mais citados pelas professoras das Escolas nas suas avaliações. Os comentários mais repetidos fazem elogios às monitoras, ao seu preparo, linguagem utilizada e tato com os alunos, e dizem respeito ao atendimento dos objetivos estabelecidos para a Aula. Muitas mencionam o fato da Aula ter sido interessante e atraente, mantendo os alunos atentos. Algumas professoras elogiam os materiais utilizados na Aula, como o vídeo e os jogos, e mencionam a má distribuição do tempo como o único ponto negativo da Aula no Museu. A muitos Planos de Trabalho encontram-se anexados os textos organizados pela monitora para preparo próprio acerca do conteúdo a ser abordados nas respectivas Aulas. A avaliação das professoras também teria outra importante função a cumprir: servir como estímulo ao bom trabalho realizado pelas monitoras (dentro das condições que lhes são oferecidas), além de passar um ponto de vista externo do trabalho que está sendo feito para a diretoria do Museu.

Por ter sido, de acordo com as avaliações, o único ponto negativo da Aula no Museu a ser citado, chamou a atenção da pesquisadora o fato de algumas professoras lamentarem a falta de tempo para a realização de todas as atividades que haviam sido programadas, o que apresenta uma aparente contradição: as professoras não teriam planejado todas as atividades, inclusive em termos de tempo disponível, junto às professoras do Museu, que têm largo conhecimento do tempo requerido para o desenvolvimento das atividades propostas? O que poderia justificar essa avaliação?

Transcrevem-se, a seguir, duas avaliações feitas por professoras participantes da Aula no Museu, conforme consta em seus respectivos Planos de Trabalho. O primeiro depoimento é de uma professora de 7^a série de uma escola municipal:

O trabalho foi ótimo. Os objetivos propostos foram atingidos. Pena que faltou tempo para os jogos e o vídeo. Agradeço a disposição das professoras que colaboraram para o trabalho.

Acredita-se que ao agradecer a colaboração das 'professoras', a professora depoente se referia às monitoras do projeto. A seguir, tem-se a avaliação de uma professora de 4^a série, de uma escola estadual:

É, a aula foi atraente e interessante. A história foi contada de forma que os alunos mostraram-se atentos até o fim. Talvez, com mais tempo, no final a resposta dos alunos fosse mais significativa.

Algumas informações e observações coletadas junto às monitoras da Aula ajudam no entendimento deste desencontro. O primeiro problema reside no fato de que a professora da Escola não conhece, ela própria, o acervo. De acordo com depoimento das monitoras, 99% das professoras participam das Aulas como se tudo para elas fosse novidade, da mesma maneira que o é para os alunos. Dessa forma, ela indicaria quais são os pontos que deseja que sejam desenvolvidos com os alunos no Plano de Trabalho, mas, à medida que a Aula transcorre, ela se depara com objetos inesperados, cuja exploração enriqueceria mais a Aula para os alunos, de modo que, ao longo da aula, ela pede ou pergunta por tópicos fora do planejamento inicialmente elaborado, pedindo que se fale mais, por exemplo, sobre o vinho, a religiosidade ou sobre aspectos relativos ao trabalho dos imigrantes.

Um outro ponto diz respeito ao fato de a temática da imigração italiana ser conteúdo curricular apenas da 3ª série. Assim, alunos de turmas mais adiantadas estariam despreparados para este assunto (ou não se lembrariam mais dele), o que gera a necessidade de as monitoras se demorarem mais na sua explanação, oferecendo uma espécie de introdução a todo o processo da imigração italiana (desde o processo de Unificação da Itália) para que os alunos possam melhor contextualizar as condições socioculturais e econômicas da sociedade que produziu todo o acervo ali presente. Isto posto, pressupõem-se que a falta de conhecimento prévio dos alunos em relação à história da imigração faz com que a monitora precise despende mais tempo que o previsto na problematização do objeto cultural.

Por fim, o agendamento da Aula no Museu estaria sendo realizado em duas etapas: um primeiro contato, por telefone, no qual a professora da Escola daria as coordenadas mais gerais da Aula que deseja; e um segundo contato, realizado pessoalmente no Museu, no qual a professora da Escola e uma professora do Programa de Educação Patrimonial organizariam os detalhes menores relativos à Aula, passando, posteriormente, esse Plano de Trabalho à monitora responsável pelo acompanhamento do grupo. O fato de a pessoa

que trabalha junto com a professora da Escola na elaboração do Plano de Trabalho não ser a mesma a acompanhar o grupo seria uma das possíveis causas desse conflito entre as atividades planejadas e o tempo necessário para sua execução.

Em entrevista com uma das professoras do Programa, responsável pela elaboração do Plano de Trabalho, a falta de tempo para a execução de todas as atividades possíveis de planejamento na Aula no Museu seria um problema de difícil solução, uma vez que a mesma entende que a Aula, com todas as atividades possíveis, necessitaria de mais tempo. Esta professora chega a enfatizar a importância do momento dos jogos como sendo necessário até mesmo para se avaliar o resultado da Aula. Quando perguntada sobre a sua avaliação em relação ao resultado apresentado pelos alunos e aos objetivos pretendidos com a Aula no Museu, a referida professora deu a seguinte resposta:

Bom, eu acho que eu só poderia falar isso aí, assim, com uma consistência, vamos dizer assim, a partir do momento que eu pudesse ter realizado os jogos, que é um feedback, né?. Então, poucas vezes eu pude participar de Aulas onde os jogos foram concluídos... eu peguei, falei, concluí mesmo, como foi planejado. Agora, pela avaliação das professoras que a gente pega sempre, sabe, onde muitas vezes, por elas terem assim um objetivo um pouco diferente... Elas dão aquele conteúdo na aula, e elas vêm assim pra uma complementação, um aumento de conteúdo, novos conhecimentos... aí, fecha. Tanto que a maioria dos Planos, tu já pegou nossos planos? Tu vê que ela diz: 'atendemos nossos objetivos e tal'. Elas reclama é do tempo, né?. Então, eu acho que elas pensam, assim, ó, eu imagino: 'ah, eu falei aquilo, aqui eles tiveram mais informação sobre aquilo, ficou legal e tal'. Agora, se eu pensar no planejamento que a gente fez, a gente não sabe quanto que o aluno levou exatamente por aquele trabalhinho ali (PROFESSORA A).

No entanto, mesmo tendo salientado o papel que os jogos desempenham no contexto geral da Aula no Museu, segundo a professora, não seria viável diminuir o tempo gasto no trajeto pelo acervo, sob pena de sacrificar informações relevantes para os grupos.

As professoras mostram-se entusiasmadas com a oportunidade dada aos seus alunos de participarem de uma pesquisa de mestrado por meio do instrumento de coleta de dados utilizado para captar a compreensão do grupo acerca das informações passadas durante o trajeto pelo acervo. Sempre que solicitadas quanto à aplicação dos questionários, todas, sem exceção, mostraram-se interessadas e colaboraram para a sua realização. Acredita-se que para essas professoras seja interessante que os alunos passem por este exercício, ainda que não tenha caráter curricular ou avaliativo, mas que pode, contudo, reforçar o

conhecimento adquirido durante a visita, de forma que muitas se mostraram agradecidas à pesquisadora, numa situação de satisfação mútua.

3.3 Observação das etapas metodológicas da Educação Patrimonial

Adotou-se, neste estudo, a tabela de etapas metodológicas da Educação Patrimonial, proposto por Horta *et al* (1999) no Guia Básico de Educação Patrimonial, como instrumento de observação do processo acompanhado no Museu Municipal de Caxias do Sul. A utilização desse instrumento objetivou identificar como se verificava, na prática do Museu, os itens sugeridos na referida tabela (conforme Instrumento de pesquisa 1, Apêndice 1). Procurou-se observar especificamente os aspectos relativos aos recursos/atividades propostos, uma vez que os resultados esperados, apontados na coluna objetivos, mesmo que atingidos, não poderiam ser mensurados no transcurso da Aula, vindo posteriormente como uma conseqüência natural do processo de aprendizagem estabelecido.

A primeira etapa proposta por Horta *et al* (1999), observação, corresponde a exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetives. Nas Aulas no Museu, verificou-se que a observação ocorre apenas de forma visual e por meio de perguntas. Os grupos não manipulam, nem fazem anotações sobre os objetos do acervo a menos que isso seja especificamente solicitado pelo professor, conforme relato de uma das monitoras. A orientação dada pelas monitoras, e reforçada pelas professoras, é exatamente para que os alunos não toquem nos objetos expostos, visando sua preservação. Apenas os objetos maiores, feitos de materiais como madeira, bronze ou metal são tocados por alunos mais curiosos, que o fazem por conta própria. Objetos menores podem ser manipulados, no entanto, pelas monitoras no momento de suas falas.

Figura 12: Monitora manipulando peça do acervo



Fonte: Fabiana Sales

A etapa seguinte, do registro, contém desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas. Durante o trajeto pelo acervo, não foram verificadas atividades correspondentes a esta etapa. Nas atividades pós-lanche, no jogo “quem sou eu?”, por exemplo, ocorre a descrição verbal dos objetos visualizados e problematizados durante o circuito pelo acervo, feita pela monitora, e a relação entre a sua descrição e identificação por meio de desenho, pelo aluno.

A terceira etapa, a exploração, refere-se à análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais e entrevistas. Observou-se que, nas atividades do Museu, a pesquisa é feita pelas monitoras em avanço ao desenvolvimento da Aula. No entanto, é comum que os alunos retornem ao Museu procurando as monitoras para que os ajudem nos trabalhos solicitados pela professora em sala de aula, após terem participado da Aula, de forma que os alunos são eles mesmos levados à exploração dos objetos e a pesquisas em fontes documentais disponíveis, além do auxílio fornecido pessoalmente pelas monitoras. As atividades de discussão, questionamento, levantamento de hipóteses ocorre todo o tempo durante a Aula, sendo mesmo o seu cerne. Contudo, esta etapa, que deve ser permanentemente realizada de forma dialógica, é desenvolvida a contento de acordo com o nível de participação e interesse próprios das turmas.

Os seguintes depoimentos das monitoras ilustram situações nas quais tanto a etapa do registro, quanto da exploração, podem vir a se desdobrar na escola, após as atividades do Museu:

Daí eles voltaram, que elas tavam trabalhando em sala de aula, e eles vieram aqui pra se certificar, pra entregar o trabalho certo. Então era um trabalho que eles tavam fazendo em grupo. Outros vieram aqui para fazer um desenho de uma peça do acervo, do que ela era feita, pra que que ela servia, que ano ela foi produzida várias perguntas em cima disso. Então eles vieram com a folha, era feito em sala de aula (MONITORA A).

Teve uma turma de São Paulo que a professora parou a visita, pediu pra nós parar, pros alunos darem uma olhada por onde a gente já tinha passado, da arte sacra pra trás, e anotar nome de dez objetos e pra que serviam, do que era feito.... Então, eu e a Mari a gente ficou atenta, ajudando eles a anotar... depois em sala de aula eles iam fazer um trabalho (MONITORA B).

A última etapa proposta por Horta *et al* (1999), a apropriação, diz respeito às atividades de recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pinturas, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme e vídeo. As atividades relativas a esta etapa não foram observadas durante o acompanhamento de nenhuma das aulas observadas, nem se teve conhecimento de que tivessem ocorrido em outro momento, fora do Museu. Acredita-se, todavia, a partir dos relatos das monitoras, que as turmas, especialmente de crianças, estejam atingindo esta última e mais importante etapa da metodologia proposta por Horta *et al*, que seria a da apropriação, por meio da internalização do bem cultural na criança. Isso seria observado no retorno dos alunos ao Museu, nos fins de semana, trazendo amigos e familiares, conforme depoimento que segue:

A maioria das crianças que vem aqui. Isso eu notei também. Sábado e domingo o quê que a gente recebe? As crianças que vieram durante a semana trazer os pais pra ver o acervo. E daí elas querem explicar ... elas explicam, elas pedem ajuda da gente e elas vão explicando.. é assim... quando é criança pequena é apaixonante de ver. Mas a maioria das visitas que a gente recebe, que não seja de fora, no final de semana é crianças que vieram durante a semana com a escola trazendo os pais, os amigos e familiares (MONITORA A).

Considerando os pressupostos teóricos da Educação Patrimonial, observaram-se, em paralelo à aplicação da metodologia proposta por Horta *et al*, alguns critérios que pontuariam a eficiência ou ineficiência do trabalho desenvolvido pelo Programa de Educação Patrimonial do Museu Municipal.

No quesito utilização do patrimônio cultural, no quadro da Aula no Museu, constatou-se que o patrimônio representado pelas peças do acervo é utilizado sobremaneira como um recurso educacional, eixo e elemento principal do desenvolvimento da Aula. As peças do acervo funcionam como elementos em cima dos quais as monitoras constroem a sua fala e contextualizam os aspectos constituintes da organização social dos primeiros imigrantes a chegar e desenvolver a cidade.

O contato entre o bem cultural e o educando ocorre, como já foi mencionado, de forma visual e, esporadicamente, por meio do toque, no caso de grandes objetos feitos de material com grande durabilidade e resistência. O contato é feito de forma direta, mas não se observa exploração sensorial do objeto pelo educando, tal como acontece em outros projetos do Programa em análise como, por exemplo, a Caixa de Memórias, no qual os objetos disponibilizados no interior da Caixa são confeccionados com material de baixo custo, visando exatamente sua fácil reposição face ao desgaste decorrente do constante manuseio dos mesmos pelos educandos.

O nível de participação dos educandos no processo é variado de acordo com o perfil e interesse próprio da turma pela visita. Observou-se que turmas menores, de 3^a e 4^a séries, com idade média de 10 anos, têm uma participação mais efetiva na Aula, tanto nas perguntas quanto nas respostas. Apesar de, como os grupos com maior idade, apresentarem certo nível de dispersão e também cansaço dentro de um tempo mais curto, são grupos que, uma vez atentos às explicações das monitoras, participam, de fato, de forma dialógica, construindo a Aula em parcerias com aquelas.

Figura 13: Aula no Museu – Aluno aguardando oportunidade para falar



Fonte: Fabiana Sales.

De acordo com o depoimento de uma das professoras do Programa de Educação Patrimonial do Museu, e com base em sua experiência como professora da rede municipal de ensino, o desinteresse em participar ativamente na construção do conhecimento apresentado por alunos adolescentes na Aula no Museu também se apresenta na sala de aula.

A postura da monitora tem importância fundamental para o bom andamento da Aula no Museu. Tanto em termos de conhecimento e domínio das peças do acervo, quanto em relação ao trato com os grupos, seja ele composto por crianças, adolescentes ou adultos (no caso, em visitas monitoradas), o desempenho das monitoras interfere diretamente no nível de aproveitamento da experiência pelos participantes, principalmente no que diz respeito a aspectos com manter o grupo atento e concentrado e no estímulo à sua participação. Esse fato é mencionado constantemente nas avaliações deixadas pelas professoras nos Planos de Trabalho. Como as professoras muito pouco participam do desenvolvimento da Aula, cabe quase que exclusivamente às monitoras a tarefa de incitar o grupo a perguntar e responder, deixando-o à vontade para colocar suas inquietações, sem medo de não ter as respostas corretas.

A perspectiva lúdica das atividades realizadas no Museu também está parcialmente associada ao desempenho e perfil da monitora. Tendo a sensibilidade necessária, as monitoras conseguem perceber o momento propício à inserção de comentários engraçados

em meio às suas explanações e a responder de forma também engraçada às brincadeiras de alguns alunos, dando um clima descontraído à Aula no Museu, em contraste ao ambiente cotidiano da sala de aula. As atividades pós-lanche complementam o caráter lúdico da Aula com jogos de diversos tipos voltados para a exploração das informações passadas durante o trajeto pelo acervo, além de ser um momento onde as professoras e as monitoras têm o retorno da parte dos alunos em relação aquilo que foi apreendido. O momento dos jogos, além do caráter lúdico, que lhe é inerente, representa, na prática, atividades próprias da etapa de registro sugerido pela tabela de Horta *et al* (1999).

A sistematização do processo se observa a partir do planejamento resumido no, já mencionado, Plano de Trabalho da Aula no Museu. Este documento estabelece dados de identificação da turma como nome da escola, série, número de alunos, disciplina, o dia e a hora da Aula, a temática a ser trabalhada, o objetivo da Aula, as habilidades a serem desenvolvidas, os conhecimentos a serem construídos, a programação das atividades a serem realizadas (acervo, vídeo, jogos), o material a ser utilizado pelos alunos e deixa ainda um espaço para que a professora faça a sua avaliação da Aula. Contudo, apesar do planejamento prévio, é possível que a Aula não se desenvolva dentro do tempo pré-estabelecido e algumas atividades, como os jogos (normalmente as últimas atividades programadas), por exemplo, não possam ser concluídas. Esta questão já foi discutida no item que fala da participação das professoras na Aula.

A aproximação entre o bem cultural e a realidade do educando se observa no transcurso da Aula, em meio à problematização do objeto pela monitora. À medida que explora e contextualiza o objeto do acervo, a monitora sempre que possível traz a utilização do objeto (ou de seus derivados atualmente conhecidos e utilizados) para o contexto da vivência dos grupos.

3.4 Análise das entrevistas feitas à equipe do Museu

Com o objetivo de apreender a operacionalização da Aula no Museu, dentro do Programa de Educação Patrimonial do Museu Municipal, foram entrevistadas seis funcionárias, cinco vinculadas diretamente à Aula, além da Diretora do Museu.

Em relação às monitoras, todas são acadêmicas do curso superior de História da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e estão vinculadas ao Museu Municipal através de estágio remunerado, intermediado pelo Centro de Integração Empresa Escola (CIEE). Das três, a mais antiga no Museu, trabalha há oito meses, e todas tiveram no Museu sua primeira experiência com a utilização do patrimônio cultural como recurso didático. Uma das professoras do programa tem formação em Música e especialização em Estética e Filosofia da Arte e, a segunda, tem Licenciatura Plena em História e especialização em Supervisão Escolar. As professoras têm cerca de dez meses de trabalho no Museu, ambas têm vínculo funcional com a Secretaria de Educação e foram cedidas para a Secretaria de Cultura para o trabalho com o Programa de Educação Patrimonial. A diretora do Museu tem formação em História, com especialização em História da Cultura, e vem desempenhando a função de Direção do Museu Municipal e do Arquivo Histórico desde janeiro de 2005.

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

Um programa de Educação Patrimonial significa receber as escolas, né. Proporcionar aos alunos que eles tenham um contato com o acervo, com o que o acervo expõe. Ele fala de imigração italiana, né. É o foco principal do Museu. Aí a gente fala pra professora vir planejar, ver o que ela quer colocar e a educação patrimonial vai fazer o quê com os alunos, vai fazer eles perceberem, né, aquele mundo que na verdade que ... que a gente vê nas peças são pessoas de que viveram um dia-a-dia diferente que o deles (...). (MONITORA C).

Eu acredito que é uma integração da sociedade em geral, seja nas escolas, ou o cidadão em si com a cultura da região, né, especificamente de Caxias, a imigração italiana. Acredito que é passar como foi criada a cidade, né, as bases, né, dessa cultura e passar isso pro cidadão (MONITORA B).

Em acréscimo ao depoimento das monitoras, as professoras relacionaram a conscientização sobre a própria cultura e seus valores à questão da cidadania. Apenas uma das professoras teve experiência, anterior ao Museu, com a utilização do patrimônio como recurso didático, devido ao seu trabalho com a Escola de Jovens e Adultos¹² (EJA), no qual a proposta de ensino se desenvolve a partir da seleção dos temas geradores, retirados do cotidiano dos educandos. Sobre o conceito de educação patrimonial, uma das professoras responde:

Tá, a educação patrimonial, então, é assim, ó ... a primeira coisa é dar a idéia pro aluno, pra quem tiver envolvido na educação patrimonial do que quê que é patrimônio histórico. Então, no caso do Museu, o patrimônio, tá, é todo esse conjunto de objetos, é o acervo propriamente dito. E também existe a parte do patrimônio a nível de documentação histórica que é o que tem no Arquivo Histórico de Caxias do Sul, né. Porquê que é importante isso? Porque através do estudo desses objetos e desses documentos, né, se tem conhecimento dos nossos antepassados. No caso, a história de Caxias do Sul, a história dos nossos antepassados, né. E é importantíssimo que se conserve isso, né, porque toda pessoa tem que ter idéia de onde ela vem, qual é a sua origem, né. E, tendo consciência da sua origem, ela também vai se sentir mais cidadã, mais completa, mais inserida na sociedade que ela vive. Em resumo, né, nós temos que preservar o nosso patrimônio para assim sempre termos conhecimentos e passar esse conhecimento da história, da nossa história (PROFESSORA B).

A diretora do Museu, por sua vez, entende a educação patrimonial como uma forma de levar à comunidade os conceitos de patrimônio de uma forma elaborada, organizada e sistematizada, com metodologia própria, a fim de que as pessoas entendam que existe um patrimônio que é comum a todos e que, por isso, precisa ser preservado. Assim, a educação patrimonial trabalharia no sentido de educar o olhar, a sensibilidade da comunidade para a memória. Antes de ocupar o cargo de direção do Museu, esta entrevistada, já havia trabalhado com a utilização do patrimônio cultural para fins pedagógicos, quando participou, entre outras coisas, da elaboração de uma cartilha¹³ que explicava o que é patrimônio histórico e porque este deve ser preservado.

¹² Proposta de Paulo Freire.

¹³ Patrimônio Histórico: um caso de vida ou morte. Museu Municipal e Arquivo Histórico. Sem ano de edição.

Todas as monitoras relataram não ter recebido nenhuma preparação específica para desenvolver a Aula no Museu. Segundo seus depoimentos, elas foram adquirindo na prática experiência e conhecimento sobre a melhor forma de utilizar o acervo e receber os grupos (de crianças, adolescentes, adultos, e até mesmo grupo de professores), uma vez que nenhuma das três monitoras tivera vivência no magistério antes do trabalho no Museu. As monitoras recebem, contudo, estímulo para estar constantemente lendo e se atualizando, além de ter contato com livros e pesquisas disponíveis no acervo do Museu. Somente uma das entrevistadas afirmou ter sentido insegurança, no início do trabalho nas Aulas, por estar no início do curso e pela falta de experiência na condução de grupos, problema que foi superado com a prática, mas que poderia ter sido evitado com algum tipo de treinamento antes do contato direto com as turmas durante as Aulas no Museu.

De início a gente sentia, eu sentia , particularmente, insegurança, né, porque ninguém nunca lidou com uma turma de alunos, então... né... tu sente uma insegurança, como é que tu vai colocar pra crianças, né, de uma maneira simples e elas entenderem. Mas agora, já... já tá mais tranqüilo mesmo. A gente já sabe mais ou menos como levar(MONITORA C).

As professoras confirmam depoimento das monitoras quanto a não haver preparação específica para aqueles que vão trabalhar com os grupos na Aula no Museu. Como já havia sido mencionado por uma das monitoras, uma das professoras ressaltou que só teve uma visita monitorada, que lhe mostrou como conduzir um visitante, conduzida pelo professor Juventino Dal Bó, responsável pela organização do acervo do Museu. No que concerne as dificuldades percebidas para o bom desenvolvimento da Aula, esta última professora mencionou a questão do pouco tempo disponível para a realização de todas as atividades que uma Aula pode comportar. Já a segunda professora citou a rotatividade dos monitores que acompanham os grupos como uma questão que precisa ser resolvida com urgência, além da falta de um preparo específico destinado aqueles que vão trabalhar na Aula no Museu. Para esta última professora, tal problema poderia ser sanado com um quadro fixo de profissionais concursados, os quais passariam por cursos de preparação e seriam devidamente habilitados ao desenvolvimento dos trabalhos na área da educação patrimonial.

Com relação à avaliação dos objetivos e os resultados apresentados pelos participantes da Aula no Museu, as monitoras afirmam ser uma proposta válida, enquanto forma de aproximação das Escolas ao patrimônio cultural local (oportunidade que uma das monitoras lamenta não ter tido durante seu período escolar), além do fato do retorno das crianças com os pais, nos fins de semana, ser encarado com um indicativo do bom aproveitamento da Aula no Museu.

A questão do resultado é o retorno pra mim, eu acho que assim... é uma coisa válida que tá acontecendo porque pelo que eu tinha... vamos dizer, eu vou colocar assim 'eu' ... A minha consciência de patrimônio assim. pra mim ... claro, existia o Museu, existia o Centro de Cultura, eram coisas assim muito distantes de mim, entende? E agora que eu tou aqui, que eu tou trabalhando, eu digo 'eu nunca tive essa oportunidade de chegar até o Museu e alguém me dar uma aula, me explicar'.... o que eu tou podendo fazer pelas crianças hoje. Eu acho que se eu tivesse tido essa oportunidade, eu teria visto também o patrimônio de uma outra forma. E hoje eu tou tendo essa oportunidade de fazer. Eu acho que é válido, eu acho que tá sendo uma proposta super boa, só tem que, claro, cada vez aperfeiçoar mais pra ir pra frente (MONITORA A).

Uma das professoras, no entanto, afirma que este resultado está condicionado pelo preparo prévio do aluno, realizado na escola, em relação ao que vai ser visto no Museu. Dependendo do conhecimento que o aluno traz consigo para a Aula no Museu, esta seria mais ou menos proveitosa. De acordo com a outra professora, só seria possível fazer essa avaliação, de forma consistente, no caso de turmas que tenham conseguido cumprir todo o planejamento da Aula, finalizando a etapa dos jogos que seria justamente o retorno do conteúdo apreendido pelo aluno para as professoras. Todavia, a julgar pelas avaliações deixadas nos Planos de Trabalho, as Aulas estariam atingindo o seu objetivo, na opinião da última professora.

A diretora do Museu concorda com as professoras em relação ao problema da rotatividade dos monitores e à satisfação das professoras em suas avaliações sobre a aula, no sentido de avaliação dos objetivos propostos, porém, a mesma admite que alguns fatores precisam ser melhorados, desde que haja, para tanto, uma outra estrutura para o Programa, especialmente no que diz respeito aos profissionais ligados à área.

No tocante à importância do patrimônio cultural e de temas como preservação e memória para a comunidade, as monitoras associaram a necessidade de desenvolvimento

da própria cultura; ao fato de que o patrimônio ajuda a contar a história da cidade para as futuras gerações e a relembrar momentos vividos para as gerações passadas. Uma das monitoras salientou especificamente a questão da necessidade de identificação do patrimônio pela comunidade para que possa haver uma mudança de mentalidade que conduza à preservação e valorização efetiva do patrimônio cultural.

Eu acho que pra comunidade é muito importante, né... tu preservar esse patrimônio, tu preservar essa cultura, né.. porque sem, como diz o povo, sem história, né.. É o quê, né? Então, eu acho que ter essa consciência ... mas não adianta tu dizer isso aqui é o patrimônio cultural, tu tem que fazer as pessoas terem essa identificação, né. O quê que é um patrimônio cultural, o quê que aconteceu ali, porque que isso encaixa na própria história dela, né? É chegar por exemplo e dizer esse prédio aqui tá tombado, mas... sim, né tá tombado porquê, o que fizeram? Então tu tem que procurar, né, fazer a pessoa ter essa identificação, entender o que aconteceu, né. Então também essa preservação junto à comunidade, né... tu não pode só dizer é importante preservar, cuidar, né... não ter um abandono, né. Porque muitas vezes já houve depredação no Monumento ao Imigrante, né, pixam o Museu.. porque aquilo ali não significa nada pra pessoa, né. A partir do momento que tu dá... que tu faz uma mudança na mentalidade nela, que tu explica, que tu faz ela compreender o porque aquilo tem que ser preservado ou não, ela vai passar pelo outro comportamento, né (MONITORA C).

O depoimento das professoras e da diretora reitera aquele das monitoras, acrescentando, apenas, que a valorização do espaço, das origens e da cidade, como um todo, constitui um estímulo à cidadania, ao comprometimento das pessoas para com a sua sociedade, além de possibilitar a leitura da cidade e de sua construção, através dos traços representados pelo patrimônio. O seguinte depoimento responde sobre a importância do patrimônio, preservação e memória:

Eu acredito que é fundamental. Porque no momento em que a comunidade aceita, ou conhece, ou pesquisa, ou descobre suas raízes, o porquê que ela é assim, o porquê que ela faz as coisas assim e não de outra forma, eu acredito que ela começa a valorizar o seu espaço, valorizar o seu eu, valorizar suas raízes, valorizar sua descendência. E com isso vai valorizar a sua cidade e, da sua cidade, vai valorizar o seu país. Eu acho que isso é uma forma de cidadania sem dizer que estamos fazendo uma educação de cidadania. Eu acho que estamos educando o ser pra ele se encontrar e se buscar e se dizer “eu sou, eu pertencço a um lugar” (PROFESSORA A).

Quando perguntadas sobre a importância do Museu Municipal para o turismo em Caxias do Sul, todas responderam que o Museu é, sim, importante, uma vez que serve como vitrine do desenvolvimento da cidade, através da história contada pelas monitoras, que a constroem, por sua vez, com base na imigração italiana representada nas peças do acervo. Uma das monitoras chegou a destacar a importância do Museu como um espaço que mostra a cultura da cidade, aquilo que a diferenciaria de outros lugares e paisagens encontrados no Brasil, afirmando também que a visita monitorada para visitantes externos é focada na imigração italiana, o que não necessariamente ocorreria na Aula no Museu, quando, ainda que apenas de forma verbal, se mencione a importância que outras etnias tiveram para o desenvolvimento da cidade.

O depoimento das professoras endossa aquele das monitoras, enquanto a diretora acredita que o Museu Municipal, até por estar situado no centro da cidade, é uma importante referência não só para o turista, quanto para o próprio morador da cidade e para os outros museus da região, ainda que precise estar mais destacado dentro da paisagem urbana. Perguntada se o Museu Municipal seria importante para o turismo da cidade, uma das professoras responde:

Sim, muito. Porque o museu preserva e conta, de certa forma, o início e a formação dessa cidade. Então, o Museu explica para as pessoas que visitam ou para as pessoas que moram nessa cidade, o porquê que a cidade é feita assim, por que que a cidade é uma cidade industrial, porque que a cidade é uma cidade não tão enfeitada, mas mais, de certa forma, prática, pensando na utilidade das coisas... Vai descobrir como se não sabe o porquê? Então, o Museu conta a dificuldade que os primeiros imigrantes tiveram, o sucesso, os insucessos, e entende por que a cidade é como é, e ama essa cidade assim. O imigrante precisou trabalhar e muito duro. Não ... todos os imigrantes porque Caxias tem uma matriz italiana que foi preservada pela própria cultura que se gerou na cidade, mas existem, desde o início, outras etnias que contribuíram, os índios, os negros, os alemães, os poloneses e muitas outras... o pessoal dos Campos de Cima da Serra, o luso-brasileiro, o espanhol, quantas etnias até os próprios bandeirantes que vinham de São Paulo fizeram parte da formação, dessa maneira de ser da cidade e do povo. Então, isso é importante como valorização da forma de ser e de viver da própria cidade (PROFESSORA A).

Na questão que diz respeito à possibilidade do Programa de Educação Patrimonial beneficiar de alguma forma o turismo da cidade, as monitoras relataram que esse benefício pode ocorrer de forma indireta, a longo prazo, como consequência da interação

estabelecida entre a comunidade e o seu patrimônio. Os seguintes depoimentos ilustram melhor este entendimento:

Claro que pode, eu acho que eu não fiz entender o que eu quis dizer. Porque assim, uma criança que hoje vem aqui, que tem essa consciência da educação patrimonial, ela vai... digamos que ela vai se mudar pra São Paulo, ela chegando em São Paulo, ela vai dizer "Olha, lá tem um trabalho assim, assim, quando vocês forem lá, vão visitar". Elas vão tá fazendo a propaganda daqui. Porque se tu não fizer nada, ela não vai saber... Eu, por exemplo, não tive essa experiência de educação patrimonial quando eu era jovem, então se eu fosse pra São Paulo, se fosse prum outro lugar como já fui, eu jamais ia dizer pra eles 'Vai lá, vai visitar um Museu, vai visitar nossa cidade que é bonita'. Não tinha essa consciência. Agora elas, eu tenho certeza que elas saem daqui com essa consciência (MONITORA A).

Eu acredito que a longo prazo, porque é um projeto legal, né, interessante. Então de repente isso possa dar resultado. Não imediatamente ligado ao turismo, mas eu acredito que mais seja com a nossa sociedade mesmo. Há uma integração maior socialmente, né, ligada a essa cultura da imigração. E, claro que isso vai se refletir, né. As pessoas mais informadas têm mais condições de receber o turista (MONITORA B).

Uma das professoras entende que o Programa de Educação Patrimonial e o turismo não são dependentes um do outro, mas estão interligados, à medida que a valorização do patrimônio pela comunidade atrai o olhar do turista. A segunda professora, por seu turno, associou o turista à visita monitorada oferecida pelo Museu, afirmando que o Programa beneficia o turismo de acordo com o perfil e objetivo deste turista. O depoimento da Diretora do Museu reitera o que foi colocado anteriormente, resumindo que a educação patrimonial forma uma cidade mais culta, no sentido de valorização do seu patrimônio.

3.5 Análise dos resultados do Grupo Experimental

Apresentam-se aqui os resultados apresentados pelos estudantes acompanhados durante a Aula no Museu, de turmas de terceira, quarta, sétima e oitava séries. Os questionários foram respondidos na Sala de Vídeo, após o intervalo do lanche, antes da retomada das atividades programadas.

Quadro 2 - Distribuição de ocorrências e porcentagens de indicações dos sujeitos sobre haver visitado o Museu Municipal antes da Aula no Museu

Informação	Séries	Ocorrências					
		Sim	%	Não	%	Total	%
Visitou o Museu antes da visita com a escola	3ª	0	0	16	100	16	100
	4ª	1	5,55	17	94,4	18	99,9
	7ª	4	22,2	14	77,7	18	99,9
	8ª	8	40	12	60	20	100

Em relação à primeira pergunta do questionário, “Você já visitou o Museu antes da Aula no Museu?”, 100% dos alunos da terceira série responderam que não, da mesma forma que 94,4% da quarta, 77,7% da sétima e 60% da oitava série. Pode-se deduzir, a partir destes dados, que, com o avanço do nível escolar, avança também o contato que o aluno tem com o Museu.

Quadro 3 – Distribuição de ocorrências e porcentagens sobre o sexo dos sujeitos

Informação	Séries	Ocorrências					
		Masculino	%	Feminino	%	Total	%
Sexo	3ª	6	37,5	10	62,5	16	100
	4ª	11	61,1	7	38,8	18	99,9
	7ª	14	77,7	4	22,2	18	99,9
	8ª	10	50	10	50	20	100

Quanto ao sexo dos sujeitos, na terceira série, a maioria (62,5%) era composta pelo sexo feminino e 37,5% pelo sexo masculino. Situação oposta ocorre na quarta série com 61,1% do grupo composto por meninos e 38,8% por meninas, e na sétima série, com 77,7% composto por adolescentes do sexo masculino e 22,2% do sexo feminino. A oitava série foi a única turma a apresentar números iguais entre adolescentes do sexo masculino e feminino, com 50% cada.

Quadro 4 – Distribuição de ocorrências e porcentagens dos sujeitos quanto à faixa etária

Informação	Séries	Ocorrências					
		Até 9 anos	%	10 a 18 anos	%	Total	%
Faixa etária	3ª	14	87,5	2	12,5	16	100
	4ª	1	5,5	17	94,4	18	99,9
	7ª	0	0	18	100	18	100
	8ª	0	0	20	100	20	100

Na pergunta sobre a idade dos sujeitos, verificou-se que, na terceira série, 87,5% das crianças tinham até 9 anos e 12,5% de 10 a 18 anos. Na quarta série, ocorre o contrário: 94,4% situam-se na faixa entre 10 a 18 anos, enquanto 5,5% tem até 9 anos de idade. Tanto na sétima quanto na oitava séries, 100% dos sujeitos responderam estar na faixa entre 10 e 18 anos, com idade média de 15 anos, segundo depoimento de uma professora escolar.

Quadro 5 – Distribuição de ocorrências e porcentagens dos sujeitos quanto à ascendência italiana

Informação	Séries	Ocorrências							
		Sim	%	Não	%	Não sabe	%	Total	%
Descendente de imigrantes italianos	3ª	7	43,75	9	56,25	0	0	16	100
	4ª	7	38,8	2	11,1	9	50	18	99,9
	7ª	8	44,4	7	38,8	3	16,6	18	99,9
	8ª	5	25	8	40	7	35	20	100

A quarta pergunta do questionário, “Descendente de imigrantes italianos?”, revelou que a maioria dos sujeitos não tem ascendência italiana. Na terceira série, 56,25% dos sujeitos responderam que não são descendentes de italianos, enquanto na quarta série, 61,1% respondeu que não é ou não sabe se é descendente de italianos. Na sétima série, 55,4% respondeu que não é ou não sabe se descende de imigrantes italianos e na oitava, esse índice foi de 75%. Esses resultados apontam o fato de que a cidade de Caxias do Sul possui uma matriz italiana em sua formação, que já não mais prevalece sobre as outras etnias, ainda que se trabalhe (ao menos para fins turísticos) uma imagem de italianidade da cidade. Esse fato é confirmado por uma das monitoras do Programa, quando esta afirma que a visita monitorada oferecida para visitantes externos é focada na imigração italiana.

Apesar dos esforços feitos no sentido de encontrar uma fonte documental que discriminasse a atual configuração étnica de Caxias do Sul, de forma a respaldar o

percentual de descendentes de italianos verificado na amostra deste estudo, tal documento não foi encontrado. Acredita-se que isso se deve ao fato de que só recentemente o Poder Público estaria considerando a formação multiétnica da cidade. Segundo a tabela “População residente por cor ou raça, segundo as regiões metropolitanas e os Municípios – Rio Grande do Sul”, do Censo Demográfico de 2000, a população de Caxias do Sul teria na sua composição 320.540 pessoas declaradas 'brancas', 6.748 declaradas 'pretas', 350 declaradas 'amarelas', 28.619 declaradas 'pardas', 865 se declararam 'indígenas' e 1.308 não teria feito declaração de cor ou raça, de uma amostra total de 360.419 entrevistados (IBGE, 2005). Estes resultados, como se pode observar, não especificam o que seriam os grupos étnicos associados às referidas 'cores ou raças'.

Quadro 6 – Distribuição de ocorrências e porcentagens de indicações dos sujeitos quanto ao que foi apreendido, na Aula no Museu, a respeito da vida dos primeiros imigrantes italianos

Informação	Séries	Ocorrências							
		Sim	%	Não	%	Não sabe	%	Total	%
1. Eles trabalhavam muito	3 ^a	15	93,75	1	6,25	0	0	16	100
	4 ^a	17	94,4	0	0	1	5,55	18	99,9
	7 ^a	18	100	0	0	0	0	18	100
	8 ^a	20	100	0	0	0	0	20	100
2. As suas tarefas domésticas eram leves	3 ^a	0	0	16	100	0	0	16	100
	4 ^a	1	5,55	15	93,3	2	11,1	18	99,9
	7 ^a	2	11,1	14	77,7	2	11,1	18	99,9
	8 ^a	2	10	17	85	1	5	20	100
3. Eles tinham uma vida difícil	3 ^a	15	93,75	1	6,25	0	0	16	100
	4 ^a	17	94,4	1	5,55	0	0	18	99,9
	7 ^a	17	94,4	0	0	1	5,55	18	99,9
	8 ^a	19	95	0	0	1	5	20	100
4. Eles eram muito religiosos	3 ^a	14	87,5	2	12,5	0	0	16	100
	4 ^a	16	88,8	2	11,1	0	0	18	99,9
	7 ^a	17	94,4	0	0	1	5,55	18	99,9
	8 ^a	18	90	1	5	1	5	20	100
5. Suas casas possuíam água encanada	3 ^a	2	12,5	13	81,25	1	6,25	16	100
	4 ^a	0	0	18	100	0	0	18	100
	7 ^a	0	0	17	94,4	1	5,55	18	99,9
	8 ^a	1	5	18	90	1	5	20	100
6. O homem trabalhava mais que a mulher	3 ^a	1	6,25	15	93,75	0	0	16	100
	4 ^a	0	0	18	100	0	0	18	100
	7 ^a	2	11,1	16	88,8	0	0	18	99,9
	8 ^a	15	75	1	5	4	20	20	100
7. Os imigrantes encontraram na terra nova tudo aquilo que esperavam	3 ^a	4	25	8	50	4	25	16	100
	4 ^a	1	5,5	17	94,4	0	0	18	99,9
	7 ^a	2	11,1	15	83,3	1	5,5	18	99,9
	8 ^a	5	25	14	70	1	5	20	100

As afirmativas apresentadas no instrumento de pesquisa 3 foram retiradas e adaptadas do instrumento elaborado por Quadros (2003) em sua, já mencionada, dissertação de mestrado. Originalmente, o instrumento apresentava as seguintes afirmativas sobre a vida dos primeiros imigrantes italianos:

1. Eles trabalhavam muito.

2. Suas atividades domésticas eram leves.
3. Eles tinham uma vida difícil.
4. Eles eram muito religiosos.
5. Suas casas possuíam água encanada.
6. A sua alimentação básica se constituía de arroz, feijão e peixe.
7. Poucos deles se dedicaram ao cultivo da uva.
8. Suas casas não possuíam luz elétrica.

No Instrumento de Pesquisa original não consta como as afirmativas acima teriam sido elaboradas, contudo, em consulta à equipe da Aula no Museu (uma monitora e duas professoras ligadas ao programa) decidiu-se suprimir as afirmativas que mencionavam a alimentação e o cultivo da uva, por causa dos termos “alimentação básica” e “poucos deles” que poderiam gerar dúvidas nas respostas, tendo em vista que o grupo experimental é composto essencialmente por crianças e adolescentes, de modo que as afirmativas foram substituídas por “O homem trabalhava mais que a mulher” e “Os imigrantes encontraram na terra nova tudo aquilo que esperavam”. Levou-se em consideração que as temáticas das últimas afirmativas são enfatizadas durante a exploração do acervo. A afirmativa “Suas casas não possuíam luz elétrica” foi suprimida ao longo do trabalho de coleta de dados, quando se observou, com o auxílio de uma professora responsável pela turma, que a palavra “não” estava causando confusão quanto ao que seria a resposta correta. Como duas turmas já haviam respondido ao instrumento, a afirmativa foi, a partir de então, suprimida e nas turmas já acompanhadas, a afirmativa foi anulada.

O quadro 6 mostra o índice de erros e acertos dos estudantes quanto a afirmativas simples, sobre a vida do imigrante italiano, todas mencionadas pela monitora com maior ou menor ênfase durante o trajeto pelo acervo. Em relação à primeira afirmativa, todas as turmas apresentaram elevado índice de acerto, respondendo “Sim”: 93,75%, terceira série, 94,4%, quarta série e 100% sétima e oitava séries. A situação se repete na segunda afirmativa, quando a grande maioria dos sujeitos em todas as turmas responde “Não”:

100% na terceira série, 93,3% na quarta, 77,7% na sétima e 85% na oitava série. O mesmo índice de acertos se mantém nas três afirmativas seguintes.

Na terceira afirmativa, 93,75% da terceira série, 94,4% da quarta e da sétima séries e 95% da oitava respondem “Sim” sobre a vida do imigrante italiano ser difícil. Na quarta afirmativa, sobre a religiosidade do imigrante, 87,5% da terceira, 88,8% da quarta, 94,4% da sétima e 90% da oitava série respondem corretamente a questão (“Sim”). Na quinta afirmativa, 81,25% da terceira, 100% da quarta, 94,4% da sétima e 90% da oitava respondem “Não”, sobre a presença de saneamento básico na residência do imigrante. Nas duas últimas afirmativas, os índices de acerto se alteram um pouco.

Na sexta afirmativa, a terceira, quarta e sétima séries respondem corretamente (“Não”) com 93,7%, 100% e 88,8% de acertos, respectivamente, enquanto na oitava série, 75% responde “Sim” e 25% dos sujeitos respondem “Não” ou “Não sei” sobre a questão “O homem trabalhava mais que a mulher”. Estes números permitem deduzir que a turma com mais idade tem mais arraigada à sua cultura e educação concepções machistas no seu entendimento de mundo, ainda que a turma esteja dividida equitativamente entre moças e rapazes. No acompanhamento das Aulas, constatou-se que este tópico particularmente costuma ser bastante enfatizado no discurso das monitoras que elevam a importância e o papel da mulher na formação da sociedade.

Na última afirmativa, perguntados se “Os imigrantes encontraram na nova terra tudo aquilo que esperavam”, a porcentagem de acerto é menor, mas, ainda, configura a maioria das respostas dadas. Na terceira série, 50% dos alunos respondem corretamente (“Não”), enquanto o restante se divide entre “Sim” e “Não sei”. Na quarta, sétima e oitava séries, 94,4%, 83,3% e 70% dos sujeitos acertam, respectivamente, respondendo “Não”.

Quadro 7 – Distribuição de ocorrências e porcentagens de indicações dos sujeitos quanto ao grau de satisfação com a Aula no Museu

Informação	Séries	Ocorrências											
		1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Total	%
Grau de satisfação com a Aula no Museu	3 ^a	0	0	0	0	0	0	2	12,5	14	87,5	16	100
	4 ^a	0	0	0	0	1	5,5	5	27,7	12	66,6	18	99,8
	7 ^a	0	0	0	0	4	22,2	4	22,2	10	55,5	18	99,9
	8 ^a	0	0	0	0	1	5	10	50	9	45	20	100

O quadro 7 mostra o grau de satisfação dos estudantes em relação à Aula no Museu, por meio de uma pontuação de 1 a 5. Na terceira série, 97,5% dos sujeitos deu pontuação 5, enquanto 12,5% deu pontuação 4 à experiência no Museu. Na quarta série, 66,6% das crianças marcou 5, 27,7% deu pontuação 4 e apenas 5,5% deu pontuação 3. Na sétima série, os valores 3 e 4 têm número igual de ocorrências, 22,2%, enquanto 55,5% dos sujeitos pontuou à Aula com valor 5. Na oitava série, 45% dos adolescentes deu valor 5, 50% pontuou 4 e 5% marcou o valor 3 para a Aula no Museu. Percebe-se, com esses dados, índice maior de pontuação 4 e 5 nas séries menores, o que permite inferir que estudantes com idade menor tem maior grau de satisfação com a Aula no Museu, talvez porque o desenvolvimento da Aula contemple mais efetivamente o universo lúdico de crianças, sendo uma experiência menos adequada à faixa etária de adolescentes.

Sobre a pergunta aberta “que coisas novas você ficou sabendo a respeito dos imigrantes italianos desta região, na visita ao Museu?”, as respostas mais mencionadas pelos estudantes da terceira série foram: “que a mulher trabalhava mais que o homem” e “a doença da pelagra”. Já a quarta série citou com mais frequência “a lenda do Sanguanel” e “como era o namoro dos imigrantes”. A sétima série, por sua vez, mencionou com maior número de ocorrências “o modo de vida e trabalho dos imigrantes” e “as dificuldades da viagem até o Brasil”, enquanto na oitava série as respostas mais recorrentes foram “os costumes e trabalhos dos imigrantes” e “que os imigrantes eram muito religiosos”.

3.6 Análise dos resultados do Grupo de Controle.

A exemplo do subtítulo anterior, apresentam-se aqui os resultados obtidos por estudantes que estavam em vias de participar da Aula no Museu. As séries escolares deste grupo são idênticas as do primeiro. Este grupo, todavia, respondeu ao questionário tão logo chegou ao Museu e se acomodou na Sala de Vídeo, antes de realizar o trajeto pelo acervo.

Quadro 8 - Distribuição de ocorrências e porcentagens de indicações dos sujeitos sobre haver visitado o Museu Municipal

Informação	Séries	Ocorrências					
		Sim	%	Não	%	Total	%
Visitou o Museu Anteriormente	3ª	0	0	25	100	25	100
	4ª	1	6,6	14	93,3	15	99,9
	7ª	4	25	12	75	16	100
	8ª	2	11,1	16	88,8	18	99,9

A análise dos questionários respondidos pelo grupo de controle (alunos que não participaram da Aula no Museu) revelou que, sobre ter visitado previamente o Museu, dentre os alunos da terceira série, 100% nunca havia visitado o Museu, enquanto na quarta série, este índice foi de 93,3%, na sétima, 75% e na oitava série, 88,8% respondeu que nunca tinha ido ao Museu. Este resultado mostra que, assim como no grupo anteriormente analisado, as turmas menores têm menos contato com o Museu.

Quadro 9 – Distribuição de ocorrências e porcentagens sobre o sexo dos sujeitos

Informação	Séries	Ocorrências					
		Masculino	%	Feminino	%	Total	%
Sexo	3ª	15	60	10	40	25	100
	4ª	9	60	6	40	15	100
	7ª	7	43,75	9	56,25	16	100
	8ª	8	44,4	10	55,5	18	99,9

Em relação ao sexo dos sujeitos, as terceira e quarta séries do grupo de controle têm igual distribuição de sexo entre as crianças: 60% são meninos e 40% são meninas. Na sétima e oitava séries, a diferença também é pequena; 56,25% e 55,5% de adolescentes são do sexo feminino, respectivamente.

Quadro 10 – Distribuição de ocorrências e porcentagens dos sujeitos quanto à faixa etária

Informação	Séries	Ocorrências					
		Até 9 anos	%	10 a 18 anos	%	Total	%
Faixa etária	3ª	16	64	9	36	25	100
	4ª	2	13,3	13	86,6	15	99,9
	7ª	0	0	16	100	16	100
	8ª	0	0	18	100	18	100

No quadro que distribui a faixa etária do grupo de controle, a terceira série apresenta 64% das crianças situadas na faixa etária até 9 anos e 36%, entre 10 e 18 anos. Na quarta série, por sua vez, a maioria se encontra na faixa entre 10 e 18 anos, 86,6%, com apenas 13,3% dentro da faixa até 9 anos. Na sétima e oitava séries, 100% dos adolescentes têm entre 10 e 18 anos.

Quadro 11 – Distribuição de ocorrências e porcentagens dos sujeitos quanto à ascendência italiana

Informação	Séries	Ocorrências							
		Sim	%	Não	%	Não sabe	%	Total	%
Descendente de imigrantes italianos	3ª	8	32	8	32	9	36	25	100
	4ª	3	20	3	20	9	60	15	100
	7ª	2	12,5	8	50	6	37,5	16	100
	8ª	5	27,7	8	44,4	5	27,7	18	99,8

A pergunta que diz respeito à ascendência italiana do grupo de controle mostra número menor de estudantes descendentes de imigrantes italianos. Na terceira série, 68% responderam que não é ou não sabe se descende de imigrantes. Na quarta série, esse mesmo índice é de 80%, enquanto na sétima e oitava séries é de 87,5% e 72,1%, respectivamente, fortalecendo a idéia de que a etnia italiana não é majoritária dentre os habitantes de Caxias do Sul.

Quadro 12 – Distribuição de ocorrências e porcentagens de indicações dos sujeitos Quanto ao seu conhecimento a respeito da vida dos primeiros imigrantes italianos

Informação	Séries	Ocorrências							
		Sim	%	Não	%	Não sabe	%	Total	%
1. Eles trabalhavam muito	3ª	20	80	3	12	2	8	25	100
	4ª	14	93,3	0	0	1	6,6	15	99,9
	7ª	3	18,75	1	6,25	12	75	16	100
	8ª	17	94,4	0	0	1	5,5	18	99,9
2. As suas tarefas domésticas eram leves	3ª	2	8	18	72	5	20	25	100
	4ª	1	6,6	10	66,6	4	26,6	15	99,8
	7ª	3	18,75	4	25	9	56,25	16	100
	8ª	0	0	16	88,8	2	11,1	18	99,9
3. Eles tinham uma vida difícil	3ª	22	88	3	12	0	0	25	100
	4ª	12	80	1	6,6	2	13,3	15	99,9
	7ª	6	37,5	1	6,25	9	56,25	16	100
	8ª	14	77,7	0	0	4	22,2	18	99,9
4. Eles eram muito religiosos	3ª	21	84	1	4	3	12	25	100
	4ª	3	20	5	33,3	7	46,6	15	99,9
	7ª	2	12,5	2	12,5	12	75	16	100
	8ª	9	50	0	0	9	50	18	100
5. Suas casas possuíam água encanada	3ª	2	8	18	72	5	20	25	100
	4ª	0	0	13	86,6	2	13,3	15	99,9
	7ª	0	0	5	31,25	11	68,75	16	100
	8ª	0	0	16	88,8	2	11,1	18	99,9
6. O homem trabalhava mais que a mulher	3ª	7	28	13	52	5	20	25	100
	4ª	10	66,6	2	13,3	3	20	15	99,9
	7ª	5	31,25	2	12,5	9	56,25	16	100
	8ª	9	50	6	33,3	3	16,6	18	99,9
7. Os imigrantes encontraram na terra nova tudo aquilo que esperavam	3ª	7	28	14	56	4	16	25	100
	4ª	2	13,3	9	60	4	26,6	15	99,9
	7ª	1	6,25	4	25	11	68,75	16	100
	8ª	1	5,5	11	61,1	6	33,3	18	99,9

Quanto ao índice de erros e acertos em relação às afirmativas sobre a vida dos primeiros imigrantes italianos, os índices de acerto, na primeira afirmativa, sobre a quantidade de trabalho dos primeiros imigrantes, foram de 80% na terceira série, 93,3% na quarta, 18,7% da sétima e 94,4% na oitava. Com exceção da sétima série, o número de acertos foi consideravelmente alto, mesmo que menor do que o obtido pelos sujeitos que participaram da Aula no Museu.

Com relação à segunda afirmativa, perguntados sobre as tarefas domésticas dos imigrantes, o índice de acerto é acima de 50% em todas as séries, com exceção da sétima:

72% na terceira, 66,6% na quarta, 25% na sétima e 88,8% na oitava série. A situação anterior se repete na terceira afirmativa: 88% da terceira, 80% da quarta e 77% da oitava série responderam corretamente (“Sim”). Apenas a sétima série apresentou baixo índice de acerto: 37,5%.

Na quarta afirmativa, a situação se altera quando 84% dos sujeitos da terceira, 20% da quarta, 12,5% da sétima e 50% da oitava respondem corretamente à afirmativa (“Sim”), revelando um pequeno número de acertos.

Na quinta afirmativa, sobre a presença de saneamento básico na residência dos primeiros imigrantes, mais uma vez apenas a sétima série apresenta baixo índice de acerto com 31,25%, enquanto a terceira, quarta e a oitava, acertam com 72%, 86,6% e 88,8%, respectivamente. Na penúltima afirmativa, o número de acertos decresce consideravelmente em relação aos resultados dos estudantes do primeiro grupo: apenas 52% da terceira, 13,3% da quarta, 12,5% da sétima e 33,3% da oitava responderam corretamente à afirmativa (“Não”).

Por fim, na última afirmativa, sobre o que os imigrantes teriam encontrado na nova terra e suas expectativas, o índice de acertos diminui um pouco em relação ao primeiro grupo, mas a maioria dos estudantes segue respondendo corretamente, com exceção da sétima série: 56% da terceira, 60% da quarta, 25% da sétima e 61,1% da oitava respondem “Não” à afirmativa.

Quadro 13 - Distribuição de ocorrências e porcentagens de sujeitos que obtiveram 6 ou 7 acertos

Informação	Séries	Grupo experimental				Grupo de controle			
		N.º	%	Total	%	N.º	%	Total	%
Número de sujeitos que obtiveram 6 ou 7 acertos	3ª	11	68,75	16	100	13	52	25	100
	4ª	16	88,8	18	100	-	-	15	100
	7ª	14	77,7	18	100	-	-	16	100
	8ª	10	50	20	100	9	50	18	100

Observando-se o quadro acima, percebe-se que existe uma diferença pequena entre o número de sujeitos que acertaram 6 ou 7 afirmativas na terceira série (16,7%). Na quarta série, não houve sujeitos que acertassem 7 afirmativas, ficando os índices mais altos de acertos com 6,66% de sujeitos que acertaram 6 afirmativas, 46,6% que acertaram 5 e 6,66% que acertaram 4. Apesar deste resultado estar aquém daquele apresentado pelo

grupo experimental, deve ser considerado o fato de que, somados estes três subgrupos, contabilizam 59,9% de sujeitos a acertar mais de 50% do total de afirmativas do instrumento de pesquisa, o que revela que a Aula no Museu pode servir como um mecanismo que solidifica e aumenta o entendimento comum, já existente, acerca de alguns aspectos da cultura e organização social dos primeiros imigrantes da região. A sétima série, no entanto, apresenta diferença considerável no nível de acertos entre os dois grupos. No grupo de controle, o índice máximo de acertos foi de 12,5% dos sujeitos acertando 5 afirmativas, 18,75% acertando 4 e 12,5% obtendo apenas 3 afirmativas corretas. As turmas das oitavas séries dos dois grupos apresentam igual porcentagem de sujeitos com 6 ou 7 afirmativas acertadas: 50%. Este fato pode vir a fortalecer a idéia de que a Aula no Museu cumpre seu papel enquanto proposta de atividade didática extra-classe que complementa e reforça a construção e sedimentação do discurso sobre a vida dos imigrantes italianos vigente nas escolas da rede de ensino formal e apropriada pelo cotidiano da sociedade.

Quadro 14 – Distribuição do número de turmas e alunos nos anos de 2002, 2003 e 2004, a participar da Visita Monitorada, Visita Monitorada com vídeo e Aula no Museu.

Ano	Modalidade da visita ao museu	Número de turmas			Número de alunos		
		E.P.*	E.M.**	E.E.***	E.P.*	E.M.**	E.E.***
2002	Aula no museu	14	25	13	382	672	356
	Visita monitorada	27	22	32	686	554	939
	Visita monitorada com vídeo	-	-	-	-	-	-
	Total	43	47	45	1068	1226	1295
2003	Aula no museu	16	44	9	410	1150	185
	Visita monitorada	39	29	42	1179	810	1189
	Visita monitorada com vídeo	9	34	15	248	884	424
	Total	64	107	66	1837	2884	1798
2004	Aula no museu	17	19	14	384	494	363
	Visita monitorada	51	37	32	931	870	972
	Visita monitorada com vídeo	8	19	23	199	454	543
	Total	76	75	69	1514	1818	1878

* Escola Particular

** Escola Municipal

*** Escola Estadual

O quadro 14¹⁴ apresenta o número de turmas e alunos, das três redes de ensino, a participar do Programa de Educação Patrimonial. Considera-se que as visitas monitoradas estão ligadas ao Programa, a partir do momento em que se entende que a Aula no Museu seria uma visita monitorada mais elaborada, que atende objetivos previamente estabelecidos, além de que o vídeo utilizado nas visitas, assim como nas Aulas, são objeto do projeto Olho a Olho que também faz parte do Programa de Educação Patrimonial do Museu. Segundo os números do quadro, vê-se que tem havido uma demanda das escolas significativa e crescente ao longo dos três anos. Com exceção da procura observada por parte das escolas municipais no ano de 2003, que foi consideravelmente superior a das escolas estaduais e particulares, constata-se haver um equilíbrio em termos de serviços prestados a todas as redes de ensino.

Destaca-se, contudo, que dentre as 58 turmas que realizaram a visita monitorada com vídeo em 2003 e 50, em 2004, 42 e 47 turmas respectivamente, assistiram ao vídeo ou lâminas intitulados Os italianos no Rio Grande do Sul, o que reforça a idéia de que o grupo étnico que tem sido problematizado na exploração do patrimônio cultural da cidade é o grupo italiano.

¹⁴ O quadro foi construído com números retirados dos Relatórios de Atividades do Departamento de Memória e Patrimônio Cultural, dos anos de 2002, 2003 e 2004.

CAPÍTULO 4:

TURISMO CULTURAL

No hay cultura sin turismo, no hay turismo sin cultura.
Arthur Haulot.

A sociedade contemporânea, com todo o avanço tecnológico nos transportes e na comunicação que a caracteriza, abraçou o lazer e, dentre suas opções de maior destaque o turismo, assumidos como uma necessidade pessoal e coletiva, não mais um privilégio ao alcance de poucos, com maior poder aquisitivo. Infelizmente ou não, o turismo, tal como é entendido hoje, é uma atividade possibilitada pelo modelo de produção capitalista, e como tal não raro, visa exclusivamente a reprodução do capital, justificando-se sob este prisma econômico. Assim, o turismo ganhou espaço na mídia, nas pautas dos projetos de governos e de organizações internacionais, graças ao volume financeiro de dinheiro que seria capaz de movimentar e concentrar no seu sistema de produção e comercialização.

Se, numa época de desenvolvimento industrial associado à modernidade, as pessoas viajavam buscando nas suas férias recuperar-se da fadiga causada pelo período de trabalho, na pós-modernidade, trabalha-se para acumular a renda que permitirá ao indivíduo contemporâneo viajar. Viagem que, agora, não mais se justificaria na procura pelo descanso e o isolamento nos espaços junto à natureza, mas, no contato com outras culturas, com outras formas de entender o mundo, em especial no âmbito das cidades (GASTAL, 2001). Ainda que não seja considerado o motivo principal da viagem, vários autores como Barretto (2000), Pires (2002) e outros mencionados neste texto, concordam que o turismo é sempre um ato cultural, independente de sua classificação, à medida que “o ato de viajar é sempre entrar num universo que é do outro”(PIRES, 2002, p. 69).

Isto posto, entende-se que o deslocamento de milhões de pessoas por lazer em férias já não possui, atualmente, a conotação romântica, e mesmo poética, que lhe atribuiu anos atrás autores como Arthur Haulot (1991, p. 72-73):

O descobrimento das belezas do mundo, da alma das coisas e dos elementos, está aqui o que sem dúvida constitui o móvel mais poderoso do turismo tal como o entendemos. A ele devemos unir mediante laços cada vez mais fortes,

este extraordinário movimento de milhões de homens, que são designados pelo mesmo vocábulo. Em nada diminuiremos o alcance econômico das operações materiais do turismo, mas evitaremos que ele se veja privado do que constitui sua fonte primeira e sua mais alta justificação¹⁵.

Haulot (1991) ressalta que a atividade turística não pode ser desvinculada da cultura, uma vez que esta se encontra no centro das motivações que levam ao deslocamento de milhões de pessoas e sem a qual haveria apenas uma caricatura e não um turismo verdadeiro. Por outro lado, a cultura já não poderia também ser concebida sem o turismo, à medida que este teria se convertido em um elemento essencial na formação da sociedade contemporânea.

Bob Mckercher e Hilary Du Cros (2002) ressaltam a dificuldade de definir turismo cultural, haja visto o número de aspectos e recursos que a atividade utiliza. Todavia, os autores ponderam que as definições estariam centradas basicamente nos aspectos motivacionais do viajante; voltadas para a sua experiência; centradas nas questões operacionais da viagem; ou derivadas de definições do próprio turismo. As mais variadas definições de turismo cultural abarcariam de forma central ou tangencial os elementos destacados a seguir: a decisão por fazer turismo cultural sucede a decisão por fazer (1) turismo, portanto, o turismo cultural não pode ser entendido como uma forma de manejo do (2) patrimônio cultural, ainda que o tenha como mola propulsora. Como toda forma de turismo, o turismo cultural inclui o (3) consumo de produtos e experiências, havendo aí a distinção entre bem cultural, identificado pelo valor que possui para a comunidade e produto turístico cultural que seria o bem cultural modificado para o consumo do (4) turista, que como todo consumidor necessita ter suas necessidades e expectativas devidamente atendidas.

A definição de turismo cultural incluiria, também, o resultado do encontro entre anfitriões e visitantes, dado que a dinamicidade inerente às interações culturais leva ao surgimento de formas híbridas de relações sociais, que, por sua vez caracterizam o fenômeno turístico. Alfredo Ascanio (2003) defende que a relação entre comunidade

¹⁵ El descubrimiento de las bellezas del mundo, del alma de las cosas y de los elementos, he aquí lo que sin duda constituye el móvil más poderoso del turismo tal y como lo entendemos. A ello debemos unir mediante lazos cada vez más fuertes, este extraordinario movimiento de millones de hombres, que son designados por el mismo vocablo. En nada disminuirémos el alcance económico de las operacionaies materiales del turismo, pero evitaremos que se vea privado de lo que constituye su fuente primera y su más alta justificación (Tradução nossa).

receptora e visitantes produz uma sinergia que se tornou o verdadeiro valor agregado do turismo cultural.

O turismo cultural é a bifurcação de identidades culturais de ordem distinta em que se concretiza a unidade e a diversidade, a qual tem por base a relação entre o que provém de outros entornos com o local e as novas formas híbridas que podem surgir e que são parte do desenvolvimento social¹⁶ (ASCANIO, 2003, p. 34).

O autor lembra, contudo, que mesmo que não se possa negar algumas interferências negativas do turismo nas localidades receptoras, é difícil limitar as mudanças ocorridas devido ao desenvolvimento do turismo e aquelas decorrentes de outros processos de modernização, principalmente da difusão dos meios de comunicação. Tais interferências negativas já se faziam sentir quando do Seminário Internacional de Turismo Contemporâneo e Humanismo, realizado em Bruxelas pelo Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS), em 1976, que originou a Carta de Turismo Cultural:

Qualquer que seja sua motivação e os benefícios que possui, o turismo cultural não pode ser desligado dos efeitos negativos, nocivos e destrutivos que acarreta o uso massivo e descontrolado dos monumentos e sítios. O respeito a estes, ainda que se trate do desejo elementar de mantê-los num estado de aparência que lhes permita desempenhar seu papel como elemento de atração turística e de educação cultural, leva consigo a definição, o desenvolvimento de regras que mantenham níveis aceitáveis (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2005).

O citado documento chama a atenção para a necessidade de uso equilibrado do patrimônio cultural para fins turísticos, ressaltando que o respeito ao patrimônio mundial cultural e natural deve ser priorizado frente aos argumentos sociais, políticos e econômicos que costumam ser enfatizados na defesa do desenvolvimento da atividade turística (mas que nem sempre se observam), e, ainda, associa a necessidade de mudança de comportamento do público, em referência ao turismo massivo, ao desenvolvimento de uma consciência universal em relação ao patrimônio, desenvolvida na formação escolar e fortalecida pelos meios de comunicação:

¹⁶ El turismo cultural es la bifurcación de identidades culturales de distinto orden em lo que se concreta la unidad y la diversidad, lo cual tiene por base la relación entre lo que proviene de otros entornos com lo local y las nuevas formas híbridas que puedan surgir y que son parte del desarrollo social (Tradução nossa).

[...] desejam que, desde a idade escolar, as crianças e os adolescentes sejam educados em conhecimento e em respeito pelos monumentos e sítios e o patrimônio cultural, e que todos os meios de comunicação escrita, falada ou visual exponham ao público os componentes deste problema com o qual contribuam de uma forma efetiva à formação de uma consciência universal” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2005).

Ted Silberbeg (apud PIRES, 2002, p. 67) apresenta a seguinte definição de turismo cultural: “visita de pessoas de fora da comunidade receptora motivadas completamente ou em parte por interesses na oferta histórica, artística, científica ou no estilo de vida, tradições da comunidade, religião, grupo ou instituição”. Logo, não é necessário, que haja interesse específico em algum aspecto cultural da localidade para que o visitante faça turismo cultural: durante uma viagem, normalmente se deseja fazer tantas coisas quanto o tempo permitir e houver facilidades para isso, ou seja, os turistas podem terminar por visitar atrações culturais, caso tais atrativos sejam oferecidos de forma facilitada (PIRES, 2002; DU CROS e MCKERCHER, 2002).

Os estudiosos e planejadores do turismo cultural, especialmente no que tange os atrativos turísticos históricos, devem priorizar a organicidade existente entre tais bens. Vale dizer que, para o uso turístico, o respeito ao diálogo presente nas edificações e entre estas e os respectivos logradouros permite uma visão de conjunto dos atrativos e da forma como eles se articulam levando a um melhor aproveitamento turístico. O produto do turismo cultural deve conhecer sua demanda, inclusive as ofertas de lazer que concorrem pela atenção do consumidor contemporâneo (PIRES, 2002).

Susana Gastal (2002) considera pertinente a reflexão sobre o lugar de memória dentro do produto do turismo cultural quando se enxerga neste segmento mais que um mero diferencial mercadológico. O lugar de memória faz-se importante tanto para o estudioso, quanto para o profissional do turismo à medida que representa uma rua, uma casa, um estabelecimento comercial ou mesmo um objeto constituinte da identidade local, com o qual a comunidade possua laços de afetividade, ainda que esses não possuam características que permitam classificá-los como bens culturais passíveis de proteção legal, nos termos estritos da lei.

Nem sempre um prédio ou um objeto precisa ser 'excepcional' para fazer parte das recordações de um grupo social, pois as vivências das comunidades não são

significativas por constarem dos registros que a história oficial guardou ou que o mercado financeiro valorize, mas por uma série de liames afetivos (GASTAL, 2002, p. 73).

A justificativa para o olhar diferenciado sobre o lugar de memória residiria na qualidade da experiência desejada pelo viajante contemporâneo que busca um contato mais próximo e autêntico ao cotidiano das localidades visitadas, a elementos que contenham valores cognitivos, formais, afetivos e pragmáticos¹⁷ de modo que “o lugar de memória carrega em si essa presença na comunidade” (GASTAL, 2002, p. 78).

De acordo com Sergio Molina¹⁸, a função desempenhada pela comunidade no turismo cultural, na pós-modernidade, passa por uma mudança em virtude de uma nova concepção de consumo turístico, agora mais ligado à experiência. Dentro desse novo paradigma, a comunidade local surge como um novo ator, passando a exercer importante papel no processo de tomada de decisões relativas ao desenvolvimento do turismo no nível local, sobretudo, no que diz respeito ao quesito identidade cultural local, até mesmo dentro de grandes complexos competitivos como são os clusters turísticos. Para este autor, é a identidade cultural que faz o grande diferencial de um destino ou produto turístico, cabendo ao especialista mostrar à comunidade quais caminhos podem ser trilhados com base nos códigos próprios da comunidade. Dessa forma, o desenvolvimento do turismo sustentável necessita como condição essencial da participação da comunidade local.

Para Mário Jorge Pires (2002, p. 102), identidade cultural seria “o conjunto de caracteres próprios e exclusivos de um corpo de conhecimentos, seus elementos individualizadores e identificadores; enfim, o conjunto dos traços psicológicos, o modo de ser, de sentir e de agir de um grupo, que se reflete nas ações e na cultura material”, e esta, por sua vez, estaria diretamente relacionada à forma como o indivíduo interage com a sua cidade e o patrimônio coletivo, assim como com os problemas que atingem à comunidade. A idéia de identidade estaria, ainda, tradicionalmente associada à ocupação de um território e a formação de coleções:

Ter uma identidade seria, antes de mais nada, ter um país, uma cidade ou um bairro, uma entidade em que tudo o que é compartilhado pelos que habitam esse lugar se tornasse idêntico ou intercambiável. Nesses territórios, a identidade é

¹⁷ A descrição destes valores é feita no item Educação Patrimonial, capítulo 1.

¹⁸ Em sua fala apresentada no III Seminário Internacional de Turismo do Mercosul, realizado em agosto de 2005 na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

posta em cena, celebrada nas festas e dramatizada também nos rituais cotidianos (CANCLINI, 2003, p. 190, grifos do autor).

Néstor Canclini (2003, p. 190), a partir do seu entendimento de identidade, classifica também o outro, dando as prerrogativas daquilo que caracteriza o olhar do turista: “aqueles que não compartilham constantemente esse território, nem o habitam, nem têm, portanto, os mesmos objetos e símbolos, os mesmos rituais e costumes são os outros, os diferentes. Os que têm outro cenário e uma peça diferente para representar”.

Segundo Stuart Hall (2003), a identidade é, todavia, um processo em permanente construção, não um dado acabado e imutável, especialmente em se tratando do sujeito pós-moderno, de forma que se pode entender que o turismo, ou melhor, o imaginário do lugar e seu povo, alimentados pela atividade turística, fortalecem o sentimento de identidade:

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2003, p. 39. Grifos do autor).

Avançando na sua reflexão sobre identidade, Hall (2003) chama a atenção para as culturas nacionais que, na modernidade eram uma das principais fontes de identidade cultural, hoje perdem espaço para as manifestações étnicas, com seus símbolos e representações próprias. Isso ocorre no momento em que se entende que as nações são híbridos culturais, formados por diversos grupos étnicos, que em um dado momento da história tiveram de ser silenciados em nome da construção de uma supremacia nacional e agora voltam a se manifestar e defender suas diferenças, num processo que vai de encontro à temida homogeneização cultural decorrente do processo de globalização. A identidade, teria, ainda, um forte ponto de referência no entendimento de lugar, em oposição ao espaço. O lugar seria conhecido, familiar, onde ocorrem as práticas sociais que formam o indivíduo, sua identidade e onde se encontram suas raízes.

Retomando a idéia do turismo cultural, a utilização da cultura para fins turísticos, todavia, tem se mostrado uma questão delicada dada a fragilidade da mesma uma vez posta a serviço de interesses meramente comerciais ou econômicos. O turismo pode se mostrar um fator decisivo na recuperação de espaços urbanos degradados, recuperando sua

importância arquitetônica e funcional e revitalizando espaços que, muitas vezes, serão reintegrados à vida social da comunidade local tanto quanto serão utilizados pelos visitantes. Por outro lado, a demanda turística e o aporte da estrutura que ela necessita podem representar uma ameaça a sítios e atrativos históricos fisicamente frágeis, da mesma forma que podem modificar costumes, tradições e ritos, uma vez que estas passem a ser oferecidas como produto turístico. Exemplo marcante desta segunda situação é a mencionada por Dean Maccannell (2002, p. 384): “o ritual com crocodilos encenados para turistas pela comunidade Iatmul da região Sepik na Nova Guiné foi encurtado de três dias a menos de quarenta e cinco minutos, e encenados não anualmente, mas quando da chegada de navios cruzeiros”.

Maccannell é forte crítico da comodificação da cultura e da homogeneização dos produtos culturais, considerando o turismo o grande agente promotor desse processo, que chegaria mesmo a destruir as culturas locais à medida que as utilizaria como entretenimento para os turistas: “em qualquer lugar onde se encontram turistas, há uma emergente cultura do turismo feita de fragmentos das culturais locais que o turismo destruiu (MACCANNELL, 2002, p. 384). O autor entende a cultura como insumo para a atividade turística e, assim sendo, invariavelmente, ela adquiriria valor de mercadoria.

Pensando na conservação do patrimônio cultural Kerr (*apud* MACKERCHER e DU CROS, 2002, p. 12) concorda com a existência de conflito entre conservação e uso turístico: “o que é bom para a conservação não é necessariamente bom para o turismo e o que é bom para o turismo, raramente é bom para a conservação”¹⁹. Contudo, autores como Canclini (2003) ponderam a dinamicidade que acompanha todo processo cultural, questionando a necessidade de busca e valorização do chamado essencialmente autêntico:

A política cultural e de pesquisa relacionada ao patrimônio não tem por que reduzir sua tarefa ao resgate dos objetos 'autênticos' de uma sociedade. Parece que devem importar-nos mais os processos que os objetos, e não sua capacidade de permanecer 'puros', iguais a si mesmo, mas por sua representatividade sociocultural (CANCLINI, 2003, p. 202, Grifos do autor).

Para alguns estudiosos do fenômeno turístico, o contato com a diversidade cultural, desejado pelos turistas apresenta algumas particularidades. Os turistas estariam indo em

¹⁹ What is good for conservation is not necessarily good for tourism and what is good for tourism is rarely good for conservation. Tradução nossa.

busca daquilo que eles aprenderam como sendo o autêntico de determinado lugar ou cultura, através dos meios de comunicação e do marketing turístico; estariam viajando ao encontro das idealizações construídas muitas vezes em cima de imagens estereotipadas e distorcidas: “turistas querem autenticidade, mas não necessariamente realidade (...) autenticidade é um construto social determinado em parte pelo próprio indivíduo e seu quadro de referência” (MACKERCHER e DU CROS, 2002, p. 40). Ou, ainda, os turistas estariam à procura de uma diversidade reproduzida, artificial, apenas uma simulação da situação real: “o esforço de reproduzir o passado, natureza e outras culturas parece ser motivado por um ilimitado apetite por diversidade, mas uma diversidade sob controle, confortável, uma diversidade domesticada” (MACCANNELL, 2002, p. 386).

Diante do exposto, a discussão sobre o vínculo que se estabelece, contemporaneamente, entre o turismo cultural e o que constitui o seu produto leva à reflexão sobre a construção de uma relação entre turismo e cultura em vez de um turismo cultural (GASTAL, 2002), no sentido de que a cultura caracterizaria cada vez menos um segmento, dentro do complexo fenômeno turístico e suas múltiplas classificações, assumindo cada vez mais o papel de suporte fundamental para o entendimento e planejamento da atividade.

4.1 O turista cidadão

Segundo Richards (apud GASTAL, 2001), o consumo de produtos culturais e o consumo turístico convergem numa mesma oferta que se apresenta a visitantes assim como a moradores. Este autor elenca os produtos culturais mais utilizados pelo turismo: (1) sítios arqueológicos e museus; (2) arquitetura e ruínas; (3) artes visuais, artes plásticas, artesanato, galerias, festivais e eventos; (4) música e dança clássica, folclórica e contemporânea; (5) artes dramáticas; (6) língua e literatura (cursos, seminários e outros eventos); (7) festivais religiosos e peregrinações; (8) cultura popular e folclórica, subculturas urbanas, manifestações étnicas e parques temáticos. Segundo Silberbeg (1995),

o apoio e envolvimento da comunidade é um dentre oito pontos que servem como uma espécie de check-list para auxílio na avaliação dos produtos culturais²⁰.

Algumas administrações públicas já trabalham suas propostas de desenvolvimento turístico pensando em ambos, turistas e residentes. A administração turística de Porto Alegre, por exemplo, em seu Plano de Ação de 1999, considera turistas os próprios residentes da cidade, desde que saiam de suas rotinas espaciais e temporais, no entendimento de que uma cidade como Porto Alegre possui um espaço urbano e práticas culturais que, por sua complexidade, podem ser desconhecidos pelos porto-alegrenses (GASTAL, 2001).

Trata-se, assim, do conceito de turista cidadão, o habitante que desenvolve um relacionamento diferenciado com o local onde mora no seu tempo de lazer, quebrando o modelo existencial da sociedade industrial criticado por Jost Krippendorf (trabalho – moradia – lazer – viagem), de acordo com o qual o lazer, as práticas sociais capazes de restabelecer o equilíbrio físico e emocional dos sujeitos contemporâneos, só seriam possíveis em lugares distantes da própria residência.

O turista cidadão é aquele morador da localidade que vivencia práticas sociais, no seu tempo rotineiro, dentro de sua cidade, de forma não rotineira, onde é provado em relação à cidade. Turista cidadão é aquele que resgata a cultura da sua cidade fazendo uso do estranhamento da mesma. Este estranhamento inicia no momento em que o indivíduo descobre no espaço cotidiano outras culturas, outras formas étnicas e outras oportunidades de lazer e entretenimento. Quando se encontra na situação de turista cidadão este sujeito aprende a utilizar os espaços ambientais, culturais, históricos, comerciais e de entretenimento com uma percepção diferenciada do seu cotidiano (MOESCH, 2005).

O conceito de turista cidadão vai ao encontro do que Krippendorf (2003) chama de humanização do cotidiano, de forma que a viagem não seja o único meio de descanso e lazer: “Descobrir a própria cidade, que em geral os estrangeiros conhecem melhor do que nós. Partir para a descoberta da cidade vizinha, da aldeia ao lado. Utilizar as piscinas cobertas e ao ar livre, os caminhos para passear pelos parques, visitar os museus e os monumentos históricos” (KRIPPENDORF, 2003, p. 171).

²⁰ Os outros sete pontos a ser observados no produto seriam os seguintes: a qualidade percebida do produto, o conhecimento, a sustentabilidade, a atitude de serviço ao cliente, a extensão do produto em ser percebido como único ou especial, a conveniência, a capacidade e engajamento da administração (SILBERBEG, 1995, p. 362).

O citado autor lança a hipótese de que férias bem aproveitadas, vivenciadas no local da própria residência, podem exercer mais e melhor influência no cotidiano do que uma curta permanência num universo desconhecido. Paralelamente, o sujeito que possui laços profundos com lugar onde vive (e isso se solidifica se, neste lugar, ele desenvolve práticas sociais de lazer e recreação) deixa de ser um mero usuário e passa a ser, de fato, habitante do lugar, passando, com isto, a valorizar e proteger o seu patrimônio cultural e ambiental, num processo simultâneo de aprendizagem e cidadania: “Seria injusto exigir do turista que transforme as férias num processo de aprendizagem. Ele deve permanecer livre para fazer o que bem entender de suas férias. É antes de tudo em casa que se deve desenrolar o processo de aprendizagem” (KRIPPENDORF, 2003, p. 180).

Para Moesch (2005), a experiência do turista cidadão, carregada de subjetividade, se expressa, porém, objetivamente nas vivências ocorridas durante o tempo de lazer, no consumo de práticas de entretenimento, cultura e meio ambiente. Este processo ocorreria por meio do estranhamento da própria cidade, especialmente na percepção estética da paisagem urbana pelo habitante.

De acordo com Lucrécia Ferrara (1998), a imagem da cidade constituir-se-ia um texto não-verbal, que, por ser habitual, apresenta-se de forma homogênea e ilegível ao olhar cotidiano. Os textos não-verbais dispõem-se à observação por meio da leitura, cuja linguagem é o uso feito pelo usuário que, por sua vez, é o elemento que aciona este contexto.

A leitura da cidade (do seu texto não-verbal) não se dá de forma simples, sendo preciso, para tanto, que o habitante/usuário do lugar se disponha a sair do seu universo espaço-temporal rotineiro:

A leitura do não-verbal entende uma estratégia de destruição, na cidade, do seu sistema de ordem, (...), capaz de produzir um afastamento da cidade como espaço cotidiano rotineiro e ao qual estamos habituados. Não é possível ler o que não conseguimos estranhar. Essa distância estratégica entre o usuário leitor e seu espaço diário na cidade permite-lhe ler, ver e descobrir (FERRARA, 1998, p. 15. Grifo nosso).

Logo, o conceito de turista cidadão encontra apoio na teoria do estranhamento citada por Ferrara (1998, p. 25): “reconhecer, não identificar, mas superar a rotina,

conhecer outra vez”. Ainda, considerando que “a leitura do não-verbal não corresponde a um método, mas é antes uma atividade didática capaz de desenvolver a tendência, a capacidade do pensamento e trabalhar por associações” (FERRARA, 1998, p. 31), entende-se que o processo de educação patrimonial, enquanto metodologia que utiliza o patrimônio cultural com recurso educacional (conforme exposto no capítulo 1), trabalha a partir da leitura não-verbal, causando surpresa nos participantes, provocando o estranhamento, a fim de alcançar o reconhecimento e, assim, uma novo relacionamento entre o habitante e o seu entorno.

Estudar a organização do não-verbal, a mudança funcional de suas articulações, a circulação de seus signos, compreender o papel dos seus usuários ou receptores, sua relação como processo institucional ou cultural onde se insere, sua contextualização ou descontextualização, sua semantização ou ressemantização sónica é, ao mesmo tempo, estudar o espaço como linguagem, como representação da prática cultural que lhe é inerente. Estudar o espaço com página onde se emite e se recebe um texto não-verbal supõe estudá-lo como extensão daquela mesma prática representativa, ou seja, nele se escreve a história sucessiva de um modo de pensar, desejar, desprezar, escolher, relacionar e sentir (FERRARA, 1998, p. 11).

Uma prática que vem sendo utilizada com sucesso no uso e gestão do patrimônio cultural como atrativo turístico, e ao mesmo tempo, utiliza e beneficia-se da leitura do patrimônio urbano e seu texto não-verbal, é a interpretação patrimonial: um processo contínuo que envolve a comunidade a fim de promover ou apresentar um sítio ou cidade como atrativo para visitantes e residentes. De acordo com Stela Maris Murta e Brian Goodey (1995, p. 19), “a interpretação é um processo de adicionar valor à experiência de um lugar por meio da provisão de informações e representações que realcem sua história e suas características culturais e ambientais”.

Os argumentos para a implantação de planos de interpretação patrimonial vão desde a conservação e gerenciamento do uso do patrimônio de forma a orientar o fluxo de visitantes, pensando também na proteção do objeto da visita, quanto à instrumentalização e capacitação de quadros técnicos locais, através do envolvimento da comunidade na elaboração e prática da interpretação, especialmente quando a responsabilidade pela gestão do patrimônio natural e cultural é transferida para a esfera municipal (MURTA e GOODEY, 1995).

Os princípios básicos inerentes aos planos de interpretação do patrimônio seriam: a atenção para o estímulo dos sentidos dos visitantes; a utilização de variadas artes visuais e de animação; a provocação da curiosidade do visitante, incitando-o a querer descobrir por conta própria; a acessibilidade a um público amplo; o destaque à diversidade e a pluralidade culturais; e, principalmente, a realização da interpretação em parceria com a comunidade, estimulando a troca de conhecimentos e recursos. Os planos interpretativos devem contemplar o planejamento de trilhas e roteiros, museus locais, centros culturais e de informação, de modo que as características naturais e urbanas locais se revelem tanto para visitantes quanto para a comunidade, contribuindo para a educação ambiental e patrimonial desta última e desenvolvendo um sentido de lugar (MURTA e GOODEY, 1995).

Para os autores referidos, o plano interpretativo deve ser constituído de três etapas: (1) o registro: onde é feito o levantamento exaustivo de recursos, temas e mercados; (2) o desenho e montagem: que engloba a escolha dos meios de interpretação mais adequados ao objeto ou sítio (tomando como base as informações geradas na etapa anterior), podendo ser textos e publicações, interpretação ao vivo e com base no design; e, por fim, (3) a publicidade e gestão: que deve promover o sítio ou objeto interpretado, além de indicar alternativas de gestão de modo a sustentar padrões aceitáveis de qualidade para o visitante.

Cabe aqui lembrar a crítica de Maccannell (2002) em relação aos verdadeiros motivos da viagem, na sociedade contemporânea. Para o autor, esta sociedade estaria movida mais pelo consumismo e menos pelo desejo de conhecer o outro e, assim sendo e em se tratando ao menos de habitantes de grandes cidades, cada local visitado, lembraria cada vez mais qualquer outro lugar, que, por sua vez, cada vez mais se assemelharia ao local de origem do viajante. Dito de outra forma, o sujeito contemporâneo estaria viajando em busca daquilo que encontra em seu local de residência, de modo que o motivo para empreender uma viagem tornar-se-ia tão somente uma questão de vaidade: “Viaja-se apenas para se ter viajado”²¹ (MACCANNELL, 2002, p. 387).

Pode-se deduzir, de acordo como o pensamento de Maccannell e as teses para humanização do cotidiano de Krippendorff, sem, ao mesmo tempo, desmerecer as múltiplas possibilidades de aprendizagem proporcionadas pela viagem, que um espaço urbano

²¹ One travels only to have traveled (Tradução nossa).

cotidiano bem explorado pode render momentos de lazer e entretenimento tão enriquecedores quanto aqueles experienciados pelo indivíduo durante suas viagens.

4.2 O museu: espaço pedagógico, recurso cultural e atrativo turístico.

A chamada Nova Museologia surge como resultado do período pós-revolução cultural de 1968, quando a História Oficial, a história dos grupos vencedores, dos grandes feitos e grandes personagens, dá lugar a História Social, que lança seu olhar não para a cultura e o legado das classes privilegiadas, mas para o conjunto de todos os utensílios, hábitos, usos e costumes, crenças e formas de vida cotidiana de todos os segmentos que compuseram e compõem a sociedade. “Após ter sido coleção de prestígio social ou político, instrumento de educação e cultura, local de conservação do patrimônio nacional ou regional, o museu torna-se hoje o lugar de expressão da sociedade e, colocando-se finalmente a seu serviço, passa a expressá-la” (GIRAUDY e BOUILHET, 1990, p. 35).

Dentro desse novo entendimento, os museus buscam incorporar os temas do cotidiano das minorias que até então vinham sendo silenciadas, adotando uma face pluralista, onde todos os segmentos da sociedade possam ser representados, de acordo com uma perspectiva de acessibilidade e diálogo com o público: “os museus procuram mostrar os objetos da cultura de forma crítica e, dentro do possível, permitir o 'diálogo' do público com um objeto contextualizado que ele compreenda” (BARRETTO, 2000, p. 64). Para Canclini (2003), os museus podem desempenhar papel relevante na mudança do conceito de cultura e na sua democratização.

Atualmente, os museus são entendidos como lugares de memória e identidade, cuja função social se voltaria sobremaneira para a educação, orientada para os aspectos fundamentais que constituem a sociedade enquanto um organismo vivo, no presente ou no passado. O museu, segundo Ulpiano Bezerra de Meneses (2000), deve estar comprometido com a formação crítica, tratando como objeto e, não como objetivo, as questões de identidade e história: “a mim, me parece que um museu que se transforma no arauto de identidades e memórias, concretas, a-históricas, reificadas, é tudo menos educador” (2000, p. 94).

Meneses (2000) aponta algumas das funções atribuídas aos museus: fruição estética, relacionamento afetivo, devaneio, sonho, evasão, nostalgia, além da informação. Este teórico enxerga com cautela a supremacia pretendida pela informação no museu, na medida em que ela não conduziria, necessariamente, à formação crítica. Ao contemplar a formação crítica, o museu estaria mais comprometido com a formulação de perguntas do que com respostas dadas, uma vez que “um objeto pode dizer muito se soubermos interrogá-lo” (GIRAUDY e BOUILHET, 1990, p. 59).

Para possibilitar a produção de conhecimento, o museu teria de fornecer instrumental para o questionamento, para a leitura crítica do visitante, seja ele local ou externo, e não se limitar a ser um mero repassador de informações, através da reprodução de um discurso reificado, transmitido como informação. Informação e conhecimento não seriam sinônimos e quanto maior a distância entre museu e conhecimento, maior a distância entre museu e educação. O referido autor destaca, ainda, a especificidade do museu como campo simbólico: ele permite o enfrentamento do universo das coisas materiais; espaço que, por ser domínio da cultura material e não da palavra (principalmente escrita), apresenta-se como espaço inigualável para a prática da educação.

O conceito de museu, hoje aceito principalmente pelos especialistas da área, foi elaborado pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM), na década de 1970, de acordo com o qual se destacam, como atividades inerentes ao Museu, a função de acervo, pesquisa e divulgação:

O museu é uma instituição permanente, aberta ao público, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, que adquire, conserva, pesquisa, expõe e divulga as evidências materiais e os bens representativos do homem e da natureza, com a finalidade de promover o conhecimento, a educação e o lazer (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2005).

De acordo com Giraudy e Bouilhet (1990) não existiria um modelo ideal de arquitetura para os museus, uma vez que esta deve apenas estar adequada às necessidades e características do acervo que abriga. No entanto, alguns itens podem ser apontados como elementos básicos: espaços para exposições permanentes e temporárias, ou um circuito de exposição principal e outro secundário; reserva técnica adequada aos objetos guardados (com atenção para aspectos como iluminação e temperatura); laboratório de restauração e

ou preparação dos objetos; salas para a administração; auditório; salas de pesquisa e de atividades de extensão com o público.

Retomando a idéia de lugar de memória na contemporaneidade, o museu precisaria, para se manter vivo, ser pensado dentro de uma concepção de espaço integrado à comunidade, que tenha seu valor de uso efetivamente observado, adotando novas posturas a fim de aumentar sua utilização e consolidar especialmente uma de suas funções primordiais: ser um espaço educativo extraclasse, onde o conhecimento se constrói dentro de uma perspectiva pedagógica e, ao mesmo tempo, lúdica. Neste contexto, muitos museus passam a dispensar a formulação do ICOM, e podem se constituir não como espaço exclusivo de conservação e reprodução da memória, seja ela do grupo hegemônico ou de grupo periféricos, mas espaços que privilegiam fóruns onde a memória local será pactuada e, portanto, construída e alimentada.

Através do redimensionamento da sua função pedagógica e social, propõe-se uma ruptura com o paradigma tradicional de museu – aquele que perpetuou a idéia de que o museu é um lugar chato, cheio de coisas velhas – e uma intensificação das relações com o público tanto local, quanto aquele formado por visitantes (BARRETTO, 2000), no sentido de que o museu seja entendido mais como um processo e menos como uma instituição, conforme defende De Varine (2000, p. 25), referindo-se ao museu como parte do tecido social: “Não é um ilhote de cultura, encerrado sobre seus tesouros. Vive e morre da vida e da morte de sua comunidade”.

Para Pires (2002), caberia ao museu contemporâneo um papel que vai além da integração com a comunidade, porém aliada à esta, que é a de funcionar como um importante atrativo turístico local, espelho da memória e identidade:

A nova postura, que, aliás, nem nova deveria ser pelos numerosos anos em que é comum em muitos países, é tornar o museu ou casa histórica não apenas um centro de estudos específicos de uma determinada área, divulgador de conhecimentos por intermédio de cursos, seminários, palestras e exposições, mas, sobretudo, um lugar atraente do ponto de vista da visitação turística (PIRES, 2002, p. 42).

Mário Jorge Pires certamente se refere ao fato de que, na Europa, os museus e o patrimônio em geral são o atrativo/recurso turístico por excelência. Canclini (2003), por

sua vez, afirma que o trabalho integrado entre museus, os meios de comunicação de massa e o turismo obteve mais êxito na difusão cultural do que o trabalho isolado de artistas tentando levar arte às ruas.

Os acervos expostos nos museus são organizados em função de um sistema conceitual que pode priorizar, por exemplo, aspectos estéticos ou históricos, conforme os critérios estabelecidos. De qualquer forma, esse acervo tem de contar uma história, para tanto, tem que considerar seu público visitante: “toda operação científica ou pedagógica sobre o patrimônio é uma metalinguagem, não faz com que as coisas falem, mas fala delas e sobre elas” (CANCLINI, 2003, p. 202). A função social dos museus tem de levar em conta os interesses de seus visitantes, que seria, na maioria das vezes, educação, cultura, entretenimento ou divertimento, de modo que a nova museologia privilegia as motivações do visitante, mais do que as virtudes das coleções (BARRETTO, 2000).

Urry (2001) afirma que o museu pós-moderno perdeu a sua aura, reflexo do antielitismo característico à pós-modernidade, dando lugar à nostalgia (uma vez que o passado passou a ser altamente valorizado com o envelhecimento da sociedade ocidental), mas uma nostalgia transmitida por meio de imagens que se movem, rádio, televisão, fotografia, cinema, entre vários outros recursos tecnológicos. O museu deixou de ser uma coleção destinada ao uso acadêmico e passou a ser entendido como um meio de comunicação, que, por seu turno, ocorre nos dois sentidos, permitindo a resposta do visitante:

Já não se espera mais que os visitantes fiquem boquiabertos diante das exposições. Agora dá-se mais ênfase a seu grau de participação nelas. Os museus 'vivos' substituem os museus 'mortos', os museus ao ar livre substituem os museus fechados, o som substitui murmúrios impostos pelo silêncio e os visitantes não estão mais separados por divisórias de vidro daquilo que é exposto (URRY, 2001, p. 176. Grifos do autor).

Diante do exposto, encerra-se esta reflexão acerca da relação entre turismo e cultura acentuando o papel desempenhado pela comunidade local seja em termos de valorização e uso do seu patrimônio cultural, seja no fortalecimento da identidade cultural local, que, a princípio seria aquilo que atrai o olhar curioso do turista. Turista este, que, por sua vez, apresenta perfis diferenciados, buscando desde uma autenticidade fabricada, até um contato mais próximo e significativo com a cultura visitada, de modo a direcionar seu

interesse para aquelas práticas efetivamente significativas para a comunidade. Mas esse visitante, submetido ao estranhamento, pode perfeitamente ser o próprio morador travestido de turista cidadão.

Mas, como despertar no cidadão comum o interesse para com as possibilidades de lazer e entretenimento que oferece seu próprio local de residência, ou para situações de aprendizagem e entendimento da própria cultura possibilitado pelo vivenciar do seu patrimônio cultural? Através de métodos ou técnicas que se utilizem do recurso do estranhamento e sejam capazes de conduzir o olhar do habitante local, ensinando-o a ler o texto não-verbal representado na sua cidade: em suas praças, ruas, edificações, monumentos, lugares de memória, etc., como o fazem, por exemplo, a interpretação e a educação patrimonial. Dito de outra forma, os profissionais do turismo devem estimular ou oferecer meios para que o cidadão comum se transforme no turista cidadão, num indivíduo que possua laços de identidade e afetividade com a sua cidade e o patrimônio cultural local, de forma a humanizar o seu cotidiano.

Por fim, o museu aparece, de acordo com essa perspectiva, como um espaço privilegiado de formação do indivíduo e de entretenimento uma vez que esteja inserido no cotidiano da comunidade, não como uma mera instituição detentora de uma 'coleção' (enquanto um conjunto de peças catalogadas e sem comunicação entre si), mas como parte importante da dinâmica social e cultural do lugar. O museu pode e deve oferecer valiosa contribuição para a rede de ensino enquanto um espaço pedagógico com as possibilidades de aprendizagem oferecidas pelo patrimônio cultural e, assim, com a representatividade social necessária para se tornar em equipamento capaz de enriquecer a experiência turística conforme requer o viajante contemporâneo interessado em apreender (tanto quanto possível) a cultura do outro, próximo ou distante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a Educação Patrimonial a partir de teorias no campo da educação permite relacionar e aprofundar pontos convergentes que ampliam a reflexão em torno da sua teoria e das suas práticas. Constata-se que a educação, na visão dos teóricos arrolados pela presente pesquisa, tem como um de seus pontos importantes a perspectiva da interligação, ação e retroação dos contextos local/global (Freire) e global/local (Morin), sem a qual o conhecimento não pode se dar a não ser de forma fragmentada e reducionista. A Educação Patrimonial, na conceituação de Horta et al (1999), é entendida como uma forma de alfabetização cultural, termo em que Freire, refere uma maneira de alfabetizar a partir da leitura de mundo do sujeito cognoscente, capacitando-o a compreender seu universo sociocultural e fazendo-o reconhecer-se membro de um grupo social. Neste contexto, a alfabetização torna-se um conceito amplo, avançando para além da introdução às primeiras letras, e caracterizando-se como um processo que possibilita a participação na sociedade atual, que serve de base para a formação do cidadão.

A educação deve ser um processo oriundo da relação dialógica entre educador e educando, de modo que ambos desempenhem papel de sujeito na construção e busca do conhecimento, ao passo que a relação dialética pessoa/mundo vai servir de objeto cognoscente, mediatizando o desenvolvimento do saber, sendo a semente da árvore chamada conhecimento. Dito de outra forma, a educação requer a problematização das mais diversas situações. No caso da educação patrimonial, temos a problematização do bem cultural, na qual as perguntas prevalecem sobre as respostas, dentro de um contexto de diálogo, comunicação e interação. Acrescentamos, todavia, que a relação dialética pessoa/mundo seria intermediada, na educação patrimonial, pela cultura material, tomada como recurso educacional, de modo a configurar a interligação pessoa/objeto/mundo.

A educação precisa, ainda, de um paradigma que oriente a superação do isolamento disciplinar, e encaminhe a criação de novos conhecimentos, frutos do encontro e interação das disciplinas tradicionalmente compartimentadas, também para além da educação formal e da sala de aula tradicional, o que amplia, ainda, o papel do educador. No processo de educação patrimonial, um dos pontos de destaque é a multiplicidade de olhares possíveis sobre o bem cultural, de forma que a interdisciplinaridade constitui uma de suas

características principais, desde que os profissionais envolvidos estejam preparados para explorar este olhar diferenciado.

Os profissionais envolvidos neste processo, ao estarem lidando com seres humanos, em todas as dimensões que esta expressão encerra, precisam, assim como nas demais atividades humanas que almejam o êxito, ter amor e comprometimento tanto com a matéria (precisam ser responsabilizados pelo conteúdo que ensinam) quanto com os sujeitos cognoscentes. Estar habilitado para a prática do ensino não é suficiente. É preciso buscar a realização pessoal na aprendizagem e crescimento do outro.

Ainda que a bibliografia disponível sobre educação patrimonial seja enfocada dentro uma perspectiva eminentemente voltada às suas práticas (grande parte são relatos de experiências), esses trabalhos já revelam a validade da proposta seja no campo educacional/pedagógico seja como uma forma de inserção da comunidade dentro do processo de gestão do patrimônio cultural local.

A inserção do cotidiano das comunidades é um dos elementos-chave nos trabalhos de educação patrimonial. Aqui, como em vários outros campos de atuação social, o interesse e comprometimento do poder público para com a proposta e continuidade do processo também têm um papel destacado, especialmente se os projetos de educação patrimonial forem desenvolvidos junto a escolas mantidas pelo Estado ou Município. A educação patrimonial deve ser vista nas escolas como um processo contínuo, mesmo que não seja parte das disciplinas curriculares formais. Outro elemento que merece ser apontado como importante para o sucesso de projetos de educação patrimonial é a participação da Universidade na elaboração e acompanhamento de tais projetos, observando as necessidades de conteúdo peculiares a cada proposta.

Em relação ao problema que norteou esta pesquisa, pode-se concluir que a valorização do patrimônio cultural promovido pela educação patrimonial pode beneficiar o desenvolvimento do turismo por ser um processo que aproxima e dinamiza a relação entre a comunidade local e o seu patrimônio por meio de um dos mais importantes processos que se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo que é a educação. A partir do momento em que o patrimônio cultural é utilizado como fonte de conhecimento, ele passa a ter seu valor de uso efetivamente observado e pode, potencialmente, proporcionar o desenvolvimento do valor afetivo por parte daquele que dele se apropria.

O turismo, por sua vez, pode ser beneficiado neste processo de forma secundária, à medida que a educação patrimonial seja capaz de, pelos motivos expostos, conduzir a formação de uma mentalidade consciente da necessidade de valorização e preservação do patrimônio cultural local. Uma vez enraizada no seio da comunidade, esta mentalidade pode facilitar a proteção ao patrimônio cultural e sua utilização para fins turísticos, de forma que a comunidade local seja parte interessada tanto na proteção do patrimônio quanto no seu uso como atrativo.

Ressalta-se, dessa forma, a necessidade dos planejadores turísticos ou gestores de atrativos turísticos culturais, juntamente com pessoal habilitado na área de educação, desenvolverem propostas de educação patrimonial junto às comunidades (que têm no seu patrimônio cultural um atrativo turístico real ou potencial), de forma que possam fortalecer ou despertar a consciência da importância de conhecer e preservar todos os elementos que compõem seu universo cultural passado e presente, até mesmo para que possam compreender e participar ativamente da vida social, e reconhecer-se cidadãos.

No que diz respeito ao Programa de Educação Patrimonial do Museu Municipal de Caxias do Sul/RS, constata-se que, frente à falta de familiaridade das professoras das escolas face à utilização didática do patrimônio cultural, conforme evidenciado no acompanhamento das Aulas no Museu e em entrevistas às monitoras do Museu, acredita-se que deveriam ter sido feitos investimentos na capacitação do educador com mais sistematicidade. Esse investimento, porém, não se limita às atividades promovidas pelo Museu ou pela Secretaria da Cultura. A Secretaria de Educação poderia ter sido engajada na proposta do Programa de Educação Patrimonial desde o seu início, e disciplinas voltadas para a preservação e exploração didática do patrimônio cultural poderiam estar incluídas nos currículos dos cursos de magistério e licenciaturas, por exemplo, daí a necessidade do engajamento do Poder Público (no caso, municipal) uma vez que se faz necessário o trabalho conjunto entre as Secretarias de Cultura e Educação.

O sucesso das ações empreendidas pelo Programa de Educação Patrimonial até o ano de 2004 pode ser evidenciado na procura por informações sobre o patrimônio e sobre os projetos do Programa por parte de professores, de modo que não foi preciso divulgar o Programa em 2003 e 2004, devido à procura espontânea observada, entendida como resultado dos trabalhos realizados em anos anteriores, quando os profissionais de ensino

transformaram-se em agentes divulgadores do Programa, segundo consta nos Relatórios de Atividades dos anos 2003 e 2004.

No ano de 2002, a Coordenação do Programa de Educação Patrimonial teve aprovado um projeto submetido a avaliação pela FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul), no intuito de obter financiamento para um projeto que visava “qualificar as ações que vinham se desenvolvendo no Programa de Educação Patrimonial do Museu Municipal de Caxias do Sul, consolidando a política cultural de preservação do patrimônio”, conforme redação do Relatório de atividades/2002, documento elaborado anualmente pelo Departamento de Memória e Patrimônio Cultural. O referido projeto, que tinha uma duração prevista de dois anos, desenvolveu ações em vários projetos do Programa: foram elaboradas as 'Caixas de Memória' dos Indígenas e dos Alemães; foi elaborado o vídeo 'O espírito das casas' dentro do projeto 'Olho a Olho'; as publicações do Museu e do Arquivo Histórico passaram por um processo de qualificação e reformatação, além da edição de novos números. O projeto aprovado pela FAPERGS culminou na elaboração, em 2004, do livro “Educação Patrimonial: orientações para professores do ensino fundamental e médio”, um manual ilustrado, redigido em linguagem fácil e acessível, destinado a instrumentalizar os profissionais de ensino na preparação de atividades baseadas nos conceitos e metodologia da educação patrimonial (MACHADO, 2004).

De acordo com a professora Maria Beatriz Machado, um ponto de destaque na avaliação do Programa é a forma como o cidadão comum passou a se comunicar com o Museu por meio de doações, sugestões e, principalmente, no pedido de orientação face à situação de algumas edificações da cidade, com as quais aqueles cidadãos se preocupavam e queriam saber como proceder para preservá-las.

Diante de todo o material pesquisado para a elaboração da presente pesquisa, entende-se que o trabalho com o patrimônio é sempre uma construção e seus efeitos são sentidos a longo prazo, de forma que se acredita que foram dados os primeiros passos no sentido de sensibilizar a comunidade de Caxias do Sul para a preservação e possibilidade de utilização didática do seu Patrimônio Cultural.

Tratando, agora, especificamente do Projeto Aula no Museu, acredita-se que, visando um melhor desenvolvimento do projeto, deve haver um melhor preparo para

aqueles que vão conduzir a Aula, recebendo diretamente os grupos. Mesmo que essa função venha sendo desenvolvida a contento, constatou-se junto à equipe do Museu, a carência de um período no qual as monitoras possam aprimorar seus conhecimentos sobre o acervo, assim como ser treinadas nas técnicas de condução de grupo, o que requer um preparo especial, principalmente porque o Museu recebe grupos de todas as faixas etárias, com perfis diversos, como turistas e professores, por exemplo, o que pede por sua vez habilidades e linguagem diferenciadas.

A alta rotatividade observada no quadro das monitoras, por estarem vinculadas ao Museu como estagiárias – seu estágio pode durar de 6 meses a 2 anos – é um problema existente e reconhecido pela diretoria do Museu. Dado que as monitoras ficam poucos meses no Museu, torna-se difícil consolidar uma equipe dedicada, empenhada em desenvolver um trabalho de longo prazo, que necessita de muita pesquisa e compromisso (sem diminuir o comprometimento observado nas atuais monitoras).

Detectou-se que a Aula no Museu apresenta um problema no que tange o seu planejamento. Muitas vezes, os grupos não conseguem cumprir todas as atividades programadas no Plano de Trabalho, devido ao tempo geralmente despendido no trajeto pelo acervo, que sacrifica uma etapa importante da Aula que é o momento dedicado aos jogos, quando os estudantes têm a oportunidade de fixar melhor os conhecimentos adquiridos com a visita e que corresponde, exatamente, à etapa lúdica da Aula no Museu, vale dizer, as brincadeiras. Acredita-se que uma forma de minimizar esse problema seria a condução da professora responsável pela turma pelo acervo, no momento da elaboração do Plano de Trabalho, de modo que o circuito pelas peças seja feito de forma pontual e em menos tempo. Esta alteração possivelmente também repercutiria na disposição e atenção observada nos estudantes, que costumam demonstrar cansaço pela metade do trajeto.

A Aula no Museu atinge satisfatoriamente todos os critérios retirados da teoria da Educação Patrimonial para confrontamento com a prática observada no Museu, deixando a desejar somente a exploração do objeto pelo aluno, que ocorre apenas de forma visual e não envolve os outros sentidos, além da sistematização do processo que, conforme já exposto, nem sempre cumpre todas as atividades programadas. No que diz respeito à metodologia sugerida por Horta *et al* (1999), verificou-se que as etapas podem ser observadas na Aula no Museu, mas não na seqüência sugerida pela autora e de forma

condicionada pelo preparo e interesse da professora responsável pela turma, uma vez que, segundo depoimento das monitoras, algumas atividades são realizadas fora do Museu, em continuidade ao que foi visto durante a Aula.

Grunberg (2000), ao discutir a metodologia da educação patrimonial a divide em três momentos: identificação, registro, valorização e resgate. A autora afirma que essa divisão é feita para fins de melhor explicar a idéia de uma metodologia de trabalho, porém, admite que, na prática, as etapas não se apresentariam de forma tão delimitada e distinta como na teoria, de forma que se pode observar mais de uma etapa ocorrendo simultaneamente sem prejuízo ao objetivo do trabalho. Entende-se que esta situação da qual fala Grunberg (2000) se aplica ao caso da Aula no Museu.

De acordo com os aportes teóricos da educação patrimonial, este processo se apresenta viável a todas as faixas etárias, não estando atrelada a um público específico. No estudo de caso da presente pesquisa, verificou-se a aplicação da metodologia da educação patrimonial junto aos públicos infantil (terceira e quarta séries) e adolescente (sétima e oitava séries). Considerando-se a avaliação feita pelos próprios sujeitos da pesquisa, as turmas de crianças foram aquelas que, em porcentagem, pontuaram mais a Aula com nota 5. O acompanhamento dos grupos no desenvolvimento da Aula no Museu permite afirmar que as turmas de terceira e quarta séries têm uma participação mais expressiva na construção da Aula. Em geral, as crianças são mais curiosas, mais questionadoras e têm uma postura mais ativa no desenvolvimento das atividades, em oposição ao comportamento passivo percebido nas turmas de adolescentes. Estas questões, aliadas, permitem inferir que a Aula no Museu, na forma como é realizada, mostra-se uma prática mais interessante para estudantes dentro da faixa escolar até a quarta série, uma vez que se observa uma participação mais interessada nesses grupos, provavelmente devido ao fato da Aula ser, para esses estudantes, mais lúdica e, assim, mais prazerosa.

No momento de análise dos dados, ficaram evidenciados dois problemas concernentes à elaboração do instrumento de pesquisa 3, o que visa obter a percepção dos sujeitos quanto ao grau de conhecimentos apreendidos ou sedimentados após a experiência da Aula no Museu. Primeiramente, a pergunta “Você já visitou o Museu antes?” permitia a resposta “Sim” ou “Não”, mas não possibilitava ao sujeito informar se, no caso de já haver visitado o Museu, a visita teria ocorrido na companhia de amigos ou familiares, ou da

própria escola. A ausência dessa informação foi sentida no momento da reflexão sobre a possível continuidade das atividades, ligadas ao Museu, por parte das escolas, uma informação importante para a análise final desta pesquisa.

A pergunta que pede que os sujeitos marquem sua faixa etária também se mostrou inadequada, devendo as faixas selecionadas estar mais de acordo com as séries escolares, de modo que se pudesse obter uma aproximação maior da idade dos entrevistados, dado que “entre 10 e 18 anos” é um intervalo grande, no qual cabem estudantes de várias séries escolares. Tendo em vista esta falha na elaboração do instrumento – que nada tem a ver com o instrumento de pesquisa elaborado por Magali (2003) que só contemplou sujeitos maiores de 18 anos – tentou-se amenizar o problema consultando uma professora de sétima e oitava séries da rede municipal, a qual, por sua vez, afirmou que os alunos, da rede municipal, nas séries acima têm em média 15 anos.

Faz-se aqui esta autocrítica como uma reflexão sobre o processo de pesquisa e construção do conhecimento, quando, como em outras áreas de atuação, a práxis mostra-se o melhor caminho para a aprendizagem e amadurecimento do pesquisador.

A aplicação do instrumento de pesquisa 3, contudo, mostrou grande validade no sentido de evidenciar que a história dos imigrantes italianos vem sendo tratada nas redes de ensino, de forma que a experiência observada no Museu Municipal reforça conhecimentos prévios, servindo, então para agregar novos conhecimentos e solidificar aqueles já existentes, por meio da utilização do legado cultural italiano representado nas peças do acervo. Isto fica evidenciado quando se analisa a pequena diferença na porcentagem de acertos dos resultados apresentados nos questionários do grupo experimental e do grupo de controle, uma vez que o primeiro já havia participado da Aula no Museu e o segundo estava em vias de fazê-lo. Este fato permite afirmar que a experiência no Museu seria uma complementação ao que é estudado em sala de aula, conforme sugere o planejamento da Aula no Museu, indo de encontro a algumas informações obtidas junto à equipe do Museu.

Considerando, ainda, que as afirmativas sobre a religiosidade dos imigrantes e a comparação entre a quantidade de trabalho do homem e da mulher imigrante são as afirmativas que apresentam uma diferença mais expressiva na porcentagem de acertos entre o grupo experimental e de controle, deduz-se que estes tópicos sejam, dentre as

questões apresentadas no instrumento de pesquisa, os mais enfatizados pelas monitoras durante a problematização do acervo, o que encaminha a seguinte reflexão: os resultados obtidos seriam os mesmos caso os monitores fossem homens?

Tomando como referência a leitura de Paulo Freire sobre a educação como um processo que deve conduzir o indivíduo à formação do sujeito histórico, vale dizer, sobre a educação libertadora, pode-se afirmar que a perspectiva dialógica que deve permear todo o processo educativo é facilmente observada no desenvolvimento da Aula no Museu, uma vez que é por meio do questionamento das monitoras (que, por seu turno, estão constantemente estimulando o grupo a questionar) que a Aula se constrói. No entanto, observa-se também que o acervo do Museu é composto por peças que narram apenas a trajetória dos primeiros imigrantes italianos a se estabelecer na região, e, salvo em casos nos quais a contribuição de outras etnias para o desenvolvimento da cidade é o tema central da Aula no Museu, a exploração da temática citada é feita apenas verbalmente pelas monitoras. Ainda assim, essa exploração é pequena, se comparada com toda a discussão voltada para a trajetória do imigrante italiano, e não conta com o apoio da problematização das peças dispostas no acervo. Assim sendo, vale questionar até que ponto os sujeitos que participam da Aula no Museu estão inseridos num processo de apropriação da sua realidade histórica e cultural, haja vista que, de acordo com as respostas obtidas no instrumento de pesquisa 3, somente 30,8% dos sujeitos (de um total de 146 estudantes) afirmaram ter ascendência italiana. Cabe, então, a reflexão acerca do fortalecimento do discurso de uma italianidade que supostamente prevaleceria na população caxiense, o que por sua vez é o imaginário apropriado pelo turismo, para marcar os produtos locais.

Além de estar inserida no Roteiro Regional da Uva e do Vinho, Caxias do Sul também desenvolve roteiros internos²² focados no legado cultural do imigrante italiano como, por exemplo, os roteiros Caminhos da Colônia, Vale Trentino, Estrada do Imigrante e Trilhas Urbanas (no qual os principais atrativos são o Monumento Nacional ao Imigrante, o Museu de Ambiência Casa de Pedra, o espetáculo Som e Luz do Pavilhão da Festa da Uva e o Museu Municipal).

²² Informações retiradas do material institucional de divulgação turística de Caxias do Sul adquirido no Posto de Informações Turísticas localizado na Praça Dante Alighieri.

Tem-se, com isso, a situação de fortalecimento da identidade cultural a partir do olhar do outro, conforme as palavras de Hall (2003), quando esse olhar se volta para o patrimônio cultural do imigrante italiano, que vem a ser o foco da visita monitorada do Museu a visitantes externos (conforme salientou uma das monitoras), mesmo que esta etnia não caracterize mais a maior parte do contingente populacional da cidade.

Dessa forma, pode-se aproximar a prática da educação patrimonial observada no Museu Municipal de Caxias do Sul ao fenômeno turístico sob dois aspectos:

a) O desenvolvimento da Aula no Museu contribui para a solidificação, entre o público estudantil, do entendimento de que o desenvolvimento e legado histórico e cultural da cidade estão atrelados à figura do imigrante italiano, em detrimento de outras etnias que também tiveram sua contribuição no processo de construção da cidade e que não estão contempladas no acervo do Museu Municipal, embora as falas das monitoras até ressaltem a constituição multiétnica contemporânea da cidade;

b) A realização de um Programa de Educação Patrimonial, que tem um de seus projetos executados integralmente no Museu Municipal da cidade, dinamiza este espaço, inserindo-o no cotidiano dos cidadãos, funcionando como um importante espaço extraclasse de construção do conhecimento. O destaque à função pedagógica e social do Museu Municipal o coloca de acordo com os novos paradigmas museológicos, segundo os quais o museu é parte do tecido social voltando a ser um espaço pedagógico, mas antes de tudo, um espaço vivo e assim, torna-se potencialmente um atrativo turístico para aqueles que buscam uma aproximação entre turismo e cultura, de forma a confirmar uma das hipóteses consideradas na presente pesquisa.

Além do exposto acima, o Museu Municipal possui um circuito de exposições permanentes e uma sala para exposições temporárias (visando a renovação do público), reserva técnica, laboratório para restauração e preparação dos objetos, salas para as funções administrativas, um sala para exibição de vídeos e realização de atividades complementares, uma sala para pesquisa e atividades de extensão com o público, além de um pátio que, no caso da Aula no Museu, serve como local para lanche dos estudantes, de modo que o Museu obedece às principais recomendações de Giraudy e Bouilhet (1990) quanto ao que seriam os espaços básicos dentro da estrutura física de um museu fechado.

Todavia, se o Museu Municipal está integrado à sociedade através da sua inserção no cotidiano dos estudantes, por outro lado, ele pode ser entendido como o palco-vitrine do qual fala Canclini (2003) ao se referir aos museus como um espaço onde se reproduz o discurso que perpetua a identidade do grupo étnico que caracteriza a elite dominante local, no caso, a etnia italiana. Sendo assim, o Museu Municipal não possuiria a característica de ser um espaço onde as várias identidades locais seriam pactuadas e igualmente representadas, mas um espaço onde prevalece e se reforça a identidade de um grupo hegemônico.

Tem-se, então, uma situação na qual se observa a apropriação de uma teoria voltada para a formação do cidadão, do sujeito que questiona e intervém na sua realidade histórica e cultural, mas que, na prática, é utilizada de modo a consagrar uma construção ideológica que beneficia a elite dominante local, o que certamente não estaria de acordo com os postulados de Paulo Freire, que por sua vez, servem de base para o trabalho da educação patrimonial.

Isto posto, fazem-se pertinentes os seguintes questionamentos: a apatia observada nos estudantes adolescentes seria apenas passividade para com as atividades da Aula no Museu ou seria indício de uma possível resistência à imposição de um conteúdo cultural que não lhes diria respeito (pelo menos, não à maioria deles)? Olhando, agora, desde o ponto de vista do turismo, e considerando-se principalmente o turista cidadão, este processo não estaria também sendo utilizado como um meio para reforçar ou incutir na comunidade este discurso de identidade construído no legado italiano, que representa e beneficia um grupo dominante?

Encerra-se a presente pesquisa com os questionamentos acima, no intuito de promover uma reflexão sobre o processo de apropriação de uma teoria e o uso que se faz dela, na prática. Utilizando-se, para tanto, o caso do Museu Municipal de Caxias do Sul como um exemplo de proposta que, mesmo atendendo os princípios filosóficos e metodológicos de um conceito voltado para a representação e expressão da sociedade em suas múltiplas faces culturais, e para a formação do cidadão a partir da leitura desses legados múltiplos numa perspectiva dialógica e dialética, em seus resultados, limita-se a legitimar um discurso ideológico que beneficia o grupo dominante local, em detrimento de outros segmentos identitários que, tanto quanto o grupo hegemônico (italiano), são

responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento da cidade e pela forma como ela se apresenta hoje a residentes e turistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASCANIO, A. Turismo: la reestructuración cultural. **Pasos: Revista de turismo y patrimonio cultural**. vol. 1, n.1, p. 33-37, 2003. Disponível em: <http://www.pasosonline.org>. Último acesso em 05/12/2005.

BARRETTO, M. História, Educação e Cidadania. **Turismo em Análise**. São Paulo; v.3, n. 2, p. 34-43, nov. 1992.

BARRETTO, M. **Turismo e legado cultural**: As possibilidades do planejamento. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

CERRI, R.; GONÇALVES, Y. F. A preservação cultural no contexto nacional: o IPHAN. *Revista eletrônica*. 2002. Disponível em <www.propp.ufu.br/revistaeletronica/edicao2002/G/A%20Preservacao%20.PDF>. Último acesso em 02/06/2006.

CHOAY, F. **A alegoria do Patrimônio**. Trad. Luciano V. Machado. Estação Liberdade, SP: UNESP, 2001.

COOPER, C.; SHEPHERD, R.; WESTLAKE, J. **Educando os educadores em turismo**: manual de educação em turismo e hospitalidade. Trad. Rosemary N. S. Dias, Cintia K. Yokota, Laura M. Arnstein. São Paulo: Roca, 2001.

CORSETTI, B. Neoliberalismo, memória histórica e educação patrimonial. **Revista ciências e letras**. Porto Alegre; n. 27, jan/jun 2000, p. 49-57.

DAL BÓ, J.; MACHADO, M.B.P. Memória, educação e cidadania. **Revista ciências e letras**. Porto Alegre; n. 27, jan/jun 2000, p. 259-276.

DEMO, P. **Educação, cultura e Política Social**. Porto Alegre, RS: FEPLAM, 1980.

_____, P. **Desafios modernos da educação**. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DE VARINE, H. **A nova museologia**: ficção ou realidade. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA. *Museologia social*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 2002, p. 21- 33.

DUARTE, A. **Educação Patrimonial**: Guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres. 2. ed. Lisboa: Texto, 1994.

- FERRARA, L. D. **Ver a cidade: cidade, imagem, leitura.** São Paulo: Nobel, 1998.
- FREIRE, P. **A ação cultural para a liberdade.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Educação e mudança.** 24 ed. (trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Doia; PEREIRA, Lígia Leite. História Oral, Memória e Turismo Cultural. In: MURTA, Stela Maris; ALBANO, Célia (Orgs.). **Interpretar o Patrimônio: um exercício do olhar.** Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 121-129
- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Pesquisa Educação Patrimonial: subsídios para elaboração de proposta de ação educativa.** Cadernos do Centro de Estudos Históricos e Culturais. Belo Horizonte; n. 2, dez. 2001. Disponível em <<http://www.fjp.gov.br>> Último acesso em 10/12/2005.
- GASTAL, S. Lugar de memória: por uma nova aproximação teórica ao patrimônio local. IN: GASTAL, S; BENI, M. C.; CASTROGIOVANNI, A. C. (Orgs.) **Turismo: investigação e crítica.** São Paulo: Contexto, 2002. p. 69-81.
- _____. **O produto cidade: caminhos de cultura, caminhos de turismo.** IN: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Turismo Urbano.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 33-41.
- GIMENEZ, M. B.; CARACOCHE, C. E. Educar para la valorización del patrimonio y los recursos de la ciudad. Disponível em: <http://www.naya.org.ar/turismo/congreso2003/ponencias/Mariana_Gimenez.htm>. Acesso em: 3/10/2003.
- GIRAUDY, D; BOUILHET, H. **O museu e a vida.** Rio de Janeiro: Fundação Pró-Memória; Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro; Belo Horizonte: UFMG, 1990
- GRUNBERG, E. **Educação Patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais.** In: Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre. **Museologia Social: UE: Porto Alegre,** 2000. p. 95-110.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HAULOT, A. **Turismo social.** México: Trillas, 1991.
- HORTA, M. L.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

HORTA, M. L. P. **Fundamentos da educação patrimonial**. Revista ciências e letras. Porto Alegre; n. 27, jan/jun 2000, p. 25-35.

ITAQUI, J. VILLAGRÁN, M. A. **Educação Patrimonial**: a experiência da Quarta Colônia. Santa Maria: Pallotti, 1998.

ITAQUI, J. Educação Patrimonial e desenvolvimento regional. **Revista ciências e letras**. Porto Alegre; n. 27, jan/jun 2000, p. 229-245.

KRIPPENDORF, J. **Sociologia do turismo**: para uma nova compreensão do lazer e das viagens. 3, ed. São Paulo: Aleph, 2003.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 11.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor:1997.

MACCANNELL, D. Remarks on the commodification of Cultures. IN: SMITH, V. L.; BRENT, M. (orgs.). **Hosts and Guests revisited**: Tourism issues on the 21st century. California State University: California, 2001.

MACHADO, A. S. A construção da cidadania a partir da educação patrimonial. IN: SOARES, Andre Luis Ramos (Org.). **Educação Patrimonial**: relatos e experiências. Santa Maria: EdUFSM, 2003. p.83-95.

MACHADO, M. B. P. **Caixas de Memórias**. Revista Ciências e letras. Porto Alegre; n. 31, jan/jun 2002, p. 297-305.

MACHADO, M. B. P. **Educação Patrimonial**: orientações para professores do ensino fundamental e médio. Caxias do Sul: Maneco, 2004.

MCKERCHER, B.; DU CROS, H. **Cultural Tourism**. The partnership between tourism and cultural heritage management. Binghamton: The Haworth Hospitality Press, 2002.

MENESES, U. B. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. **Revista Ciências e letras**. Porto Alegre; n. 27, jan/jun 2000, p. 91-101.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br/legislac/const88.htm>>. Último acesso em 12/05/2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Último acesso em 05/06/2006.

MOESCH, M. Turista cidadão. Informação disponibilizada em mensagem eletrônica. 2005.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

_____. **O método 4:** As idéias. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.

_____. **O método 3:** O conhecimento do conhecimento/1. Trad. Maria Gabriela de Bragança. Publicações Europa-América: Biblioteca Universitária, 1986.

_____. **Ciência com consciência.** 4. ed. Trad. Maria D. Alexandre e Maria A. Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002a.

MURTA, S. M.; GOODEY, B. **Interpretação do patrimônio para o turismo sustentado:** Um guia. Belo Horizonte: Sebrae, 1995.

NOGUEIRA, S. A cultura material no processo educativo: museus, objetos e ofícios tradicionais na reconstrução de identidades e evocação de memórias. **Pasos: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural.**v. 1, n.º 1, p. 97-103, 2003. Disponível em <<http://www.pasosonline.org>>. Acesso em: 29/06/2004.

PIOLLI, A.; DIAS, S.. Envolver a comunidade ajuda a preservar sítios. Com Ciência – Arqueologia e Sítios Arqueológicos. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/arqueologia/arq05.shtml>>. Acesso em 20/07/2004.

PIRES, M. J. **Lazer e turismo cultural.** 2. ed. São Paulo: Manole, 2002.

POSSEL, V. R. Educação patrimonial, cultura material e identidade em São Martinho da Serra – RS: Projeto-piloto para exposições arqueológicas itinerantes. IN: SOARES, Andre Luis Ramos (Org.). **Educação Patrimonial:** relatos e experiências. Santa Maria: EdUFSM, 2003. p. 97 – 107.

PRATS, L. El concepto de patrimonio cultural. **Política y sociedad.** Madrid: Universidad de Barcelona, 1998. n. 27, p. 63-76.

QUADROS, M. H. **A encenação teatral em museu histórico como fator de compreensão da identidade cultural.** Universidade de Caxias do Sul. Dissertação de Mestrado em Turismo. Caxias do Sul, 2003.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: 1995.

SANTOS, M. C. T. M. Estratégias museais e patrimoniais contribuindo para a qualidade de vida dos cidadãos: diversas formas de musealização. **Revista ciências e letras.** Porto Alegre; n. 27, jan/jun 2000, p. 103-120.

SECRETARIA MUNICIPAL DA CULTURA DE CAXIAS DO SUL. Relatório de Atividades. Departamento de Memória e Patrimônio Cultural: 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DA CULTURA DE CAXIAS DO SUL. Relatório de Atividades. Departamento de Memória e Patrimônio Cultural: 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DA CULTURA DE CAXIAS DO SUL. Relatório de Atividades. Departamento de Memória e Patrimônio Cultural: 2004.

SILBERBEG, T. Cultural Tourism and business opportunities for museums and heritage sites. **Tourism Management**. Great Britain; v. 16, n. 5, 1995, p. 361-365.

SOARES, L. A. R. Educação Patrimonial: valorização da memória, construção da cidadania, formação da identidade cultural e desenvolvimento regional. IN: SOARES, Andre Luis Ramos (Org.). **Educação Patrimonial**: relatos e experiências. Santa Maria: EdUFMS, 2003. p. 15-32.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLAGRÁN, M. A. O projeto de educação patrimonial da Quarta Colônia: uma leitura desde as teorias da educação. **Revista ciências e letras**. Porto Alegre; n. 27, jan/jun 2000, p. 247-257.

URRY, J. **O olhar do turista**: lazer e viagens nas sociedades contemporâneas. 3. ed. São Paulo: SESC, 2001.

APÊNDICE A:

INSTRUMENTO DE PESQUISA 1

Observação das etapas metodológicas da Aula no Museu

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
MESTRADO ACADÊMICO EM TURISMO

Instrumento de pesquisa 1

Observação das etapas metodológicas da Educação Patrimonial na Aula no Museu

Nome da Escola: _____

N.º de alunos: _____ Série: _____

Data: ____ / ____ / ____

Início das atividades: _____ hs Término das atividades: _____ hs

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

Fonte: Horta, 1999, p. 11.

A observação será feita seguindo o nível de fidelidade às etapas propostas por Horta, adotadas como categorias de análise na referida pesquisa, variando numa escala numérica do Insuficiente [1] ao Suficiente [5].

Etapas	Recursos/Atividades	Objetivos
1) Observação	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]
2) Registro	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]
3) Exploração	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]
4) Apropriação	[1] [2] [3] [4] [5]	[1] [2] [3] [4] [5]

APÊNDICE B:

INSTRUMENTO DE PESQUISA 2

Roteiro de entrevista à equipe do Museu ligada diretamente à Aula no Museu

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
MESTRADO ACADÊMICO EM TURISMO

Instrumento de Pesquisa 2

Roteiro de entrevista à equipe do Museu ligada diretamente à Aula no Museu

1. Qual o seu nome completo, a sua formação e vínculo institucional com o Museu?
2. O que você entende por Educação Patrimonial?
3. Há quanto tempo você trabalha no Museu?
4. Você teve alguma experiência prévia com a utilização do patrimônio cultural como um recurso didático?
5. Houve preparação para o desenvolvimento das atividades da Aula no Museu? Esse preparo foi considerado suficiente?
6. Qual a dificuldade encontrada, caso ela exista, para o desenvolvimento da Aula no Museu? O que, na sua opinião, poderia ser feito para minimizar ou solucionar o problema?
7. Qual a avaliação em relação aos resultados apresentados pelos alunos e ao objetivo da Aula no Museu?
8. Na sua opinião, qual a importância do patrimônio cultural, e de temas como preservação e memória, para a comunidade?
9. Você acha que o Museu é importante para o Turismo de Caxias do Sul?
10. Você acha que o Programa de Educação Patrimonial pode, de alguma forma, beneficiar o turismo na cidade?

APÊNDICE C:

INSTRUMENTO DE PESQUISA 3

Questionário aos alunos que participaram da Aula no Museu e ao Grupo de Controle

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
MESTRADO ACADÊMICO EM TURISMO

Instrumento de Pesquisa 3

Escola: _____ Série: _____
Data: _____ Hora: _____

Você já visitou o Museu antes de participar da Aula no Museu? S [] N []

Por favor, você poderia responder algumas perguntas para uma pesquisa do Mestrado em Turismo da Universidade Federal de Caxias do Sul?

Sexo: F [] M []

Idade: Até 9 [] 10 a 18 [] 19 a 25 [] 26 a 35 [] 36 a 55 [] 56 em diante []

Município onde reside: _____ Estado: _____

Descendente de imigrantes italianos? S [] N [] Não sei []

Eu vou ler algumas afirmativas e peço que você responda Sim [S] caso a alternativa esteja certa ou Não [N], caso esteja errada. Vamos assinalar o “não sei” [NS] apenas para aquelas afirmativas que você realmente não tenha condições de julgar.

Na visita ao Museu, você apreendeu, sobre a vida dos primeiros imigrantes italianos desta região, que:

Nº	Afirmativa	S	N	NS
1	Eles trabalhavam muito.			
2	As suas tarefas domésticas eram leves.			
3	Eles tinham uma vida difícil.			
4	Eles eram muito religiosos.			
5	Suas casas possuíam água encanada.			
6	O homem trabalhava mais que a mulher.			
7	Os imigrantes encontraram na terra nova tudo aquilo que esperavam.			

Que coisas novas você ficou sabendo a respeito dos imigrantes italianos desta região, na visita ao Museu?

Caso você tenha participado da Aula no Museu, indique o grau de satisfação com a visita ao Museu.

Insatisfeito [1] [2] [3] [4] [5] Muito satisfeito

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
MESTRADO ACADÊMICO EM TURISMO

Instrumento de Pesquisa 3 – Grupo de controle

Escola: _____ Série: _____

Data: _____ Hora: _____

Você já visitou o Museu antes? S [] N []

Por favor, você poderia responder algumas perguntas para uma pesquisa do Mestrado em Turismo da Universidade Federal de Caxias do Sul?

Sexo: F [] M []

Idade: Até 9 [] 10 a 18 [] 19 a 25 [] 26 a 35 [] 36 a 55 [] 56 em diante []

Município onde reside: _____ Estado: _____

Descendente de imigrantes italianos? S [] N [] Não sei []

Eu vou ler algumas afirmativas e peço que você responda Sim [S] caso a alternativa esteja certa ou Não [N], caso esteja errada. Vamos assinalar o “não sei” [NS] apenas para aquelas afirmativas que você realmente não tenha condições de julgar.

Na visita ao Museu, você apreendeu, sobre a vida dos primeiros imigrantes italianos desta região, que:

Nº	Afirmativa	S	N	NS
1	Eles trabalhavam muito.			
2	As suas tarefas domésticas eram leves.			
3	Eles tinham uma vida difícil.			
4	Eles eram muito religiosos.			
5	Suas casas possuíam água encanada.			
6	O homem trabalhava mais que a mulher.			
7	Os imigrantes encontraram na terra nova tudo aquilo que esperavam.			

ANEXOS:

Planos de Trabalho da Aula no Museu

AULA NO MUSEU

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

NOME DA ESCOLA: ESCOLA ESTADUAL IMIGRANTE

DISCIPLINA: ESTUDOS SOCIAIS – 3ª SÉRIE – Nº DE ALUNOS 25

DATA: 15.09.05 - TELEFONE: 222.59.41

NOME DA PROFESSORA: RITA

PLANO DE TRABALHO

TEMÁTICA: IMIGRAÇÃO ITALIANA NO RS E DEMAIS ETNIAS

OBJETIVO: Ampliar a compreensão sobre a origem do município de Caxias do Sul, através de contato com o acervo do Museu Municipal.

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:

Observação;

Interessa;

Comparação.

CONHECIMENTOS A SEREM CONSTRUÍDOS:

As causas que levaram os imigrantes italianos a saírem da Itália;

As dificuldades da viagem nos navios à vapor;

Os primeiros tempos na Colônia Caxias;

O trabalho da derrubada das matas, abertura de clareiras;

A entrega dos lotes pela Comissão de terras;

O trabalho na lavoura, nos pomares, a uva, o vinho;

A religiosidade, o lazer, o artesanato;

A participação das diferentes etnias na formação cultural de nossa cidade (índio, negro, alemão, o português).

A contribuição do tropeiro no comércio de Caxias do Sul.

PROGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS:

13:30 – Chegada dos alunos na Sala de Vídeo

13:35 – Vídeo sobre “Os 130 ANOS DA IMIGR. ITALIANA NO RS”

14:05 – Visita Monitorada;

15:35 – Intervalo para o lanche;

15:50 – Jogos: O Que é, o Que é, Bingo, Trilha, e Trabalhos escritos.

16:45 – Previsão de retorno à escola.

MATERIAL A SER DISPONIBILIZADO:

Vídeo;

Jogos;

PROGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS:

- 9:00 - Chegada dos alunos com recepção e explanação dos trabalhos;
9:05 - Visita a exposição de objetos indígenas na sala de vídeo com explicações sobre a vida dos mesmos;
9:15 – Visita ao acervo histórico com explicações e visualização de objetos usados no trabalho de transformação da paisagem e demais trabalhos executados pelos colonizadores; Visita a Sala de Exposição Temporária para conhecer as etapas de elaboração do pão, desde o preparo da terra, o plantio do trigo, a colheita, a moagem, a elaboração do pão, o cozimento em fornos de barro e tijolos.
10:45 – Lanche – 15 min.;
11:00 – Jogos diversos, trabalho com mapas de isopor para localização dos índios Kaingang;
11:45 – Retorno à escola.

MATERIAL A SER DISPONIBILIZADO AOS ALUNOS:
JOGO DO BINGO, O QUE É, O QUE É, MEMÓRIA, DOMINÓ, MAPAS DE ISOPOR DO RS, ATIVIDADES ESCRITAS PARA REALIZAREM EM AULA CASO NÃO HAJA TEMPO PARA TRABALHAR AQUI NO MUSEU.

TEMPO TOTAL DISPONIBILIZADO PELA ESCOLA: 2:45 min.
INTERVALO PARA LANCHE: 15 min.

AVALIAÇÃO DA AULA :

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANGELO F. GUERRA

AVALIAÇÃO DA VISITA AO MUSEU

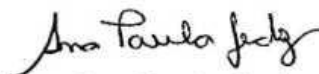
DATA: 23 DE AGOSTO
SÉRIE: 3º

A VISITAÇÃO AOS AMBIENTES FOI FEITA CONFORME A SOLICITAÇÃO, DANDO ÊNFASE AOS ASPECTOS SOLICITADOS, MAIS ESPECIFICAMENTE À CATEGORIA DO TRABALHO, BEM COMO FOI FEITA A EXPOSIÇÃO RELATIVA AOS MORADORES DAS COMUNIDADES PRIMITIVAS.

O PLANEJAMENTO FOI CUMPRIDO, COM EXCEÇÃO DA PARTE DOS JOGOS, DEVIDO A FALTA DE TEMPO, ESTENDIDO NA VISITAÇÃO.

EM AVALIAÇÃO FEITA COM OS ALUNOS, OS MESMOS DEMONSTRARAM COMPREENDER OS ASPECTOS RELEVANTES DA IMIGRAÇÃO E MUITOS DELES RELATARAM ASPECTOS DIFERENCIADOS COM RELAÇÃO AOS FATOS E OBJETOS TRABALHADOS, CONTANDO COM DETALHES O QUE VIRAM E OUVIRAM.

A ESCOLA FOI MUITO BEM ATENDIDA POR TODAS AS FUNCIONÁRIAS DO MUSEU, QUE DEMONSTRARAM CLAREZA COM RELAÇÃO AO TEMA E DISPONIBILIDADE.



Ana Paula Gedoz
Professora

CAXIAS DO SUL, 23 DE AGOSTO DE 2005.

AULA NO MUSEU

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

NOME DA ESCOLA: ESC. MUN. ÂNGELO GUERRA – TERLEPHONE: 229.38.30

DISCIPLINA: ESTUDOS SOCIAIS – 3ª SÉRIE – 18 ALUNOS

NOME DA PROFESSORA: Ana Paula Gedoz

DATA: 23/08/05

PLANO DE TRABALHO

TEMÁTICAS: A VIDA DO HOMEM INDÍGENA NA REGIÃO COLONIZADA PELOS IMIGRANTES ITALIANOS NO RS.

O SIGNIFICADO DO TRABALHO NA VIDA DOS IMIGRANTES ITALIANOS QUE COLONIZARAM A NOSSA CIDADE.

OBJETIVO: Oportunizar aos alunos da 3ª série, acesso ao acervo histórico do Museu Municipal de Caxias do Sul, para que possam estabelecer relações entre os objetos do passado e de hoje, tendo como pressuposto o trabalho. Possibilitar também que os alunos observem através de objetos de origem indígenas como era a vida desses povos antes da chegada dos colonizadores.

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:

Observação;

Interesse;

Comparação.

CONHECIMENTOS A SEREM CONSTRUÍDOS:

Quem eram e como viviam os indígenas encontrados em nossa região pelos colonizadores. Qual era a origem, a paisagem, os aspectos físicos, a língua falada, a alimentação, os utensílios utilizados, a habitação, o vestuário, a comunicação, a organização social e política, as crenças e o legado deixado por eles. O trabalho da caça, pesca, coleta e o artesanato.

A História do Imigrantes Italianos no RS: a saída da Itália; as causas que levaram os mesmos buscarem novas terras; o interesse do governo brasileiro em recebê-los; as dificuldades da viagem em navios à vapor; a chegada ao RJ, depois ao RS e finalmente na Colônia Caxias.

Os primeiros trabalhos dos colonizadores, desde a derrubada da mata, a abertura das estradas, os primeiros meses vivendo nos barracões, a espera pelos lotes, a construção da primeira moradia, o preparo da terra para as primeiras plantações, A atividade dos tropeiros responsáveis pelo início do comércio na colônia, os primeiros produtos vendidos (uva, vinho, salame, queijo, manteiga, toucinho...). O trabalho artesanal doméstico (dressa, cestos, bolsas, chapéus, o trabalho com a fibra do linho para a produção de tecidos, os crochês, os bordados...). O início dos trabalhos na metalurgia, a transformação da folha de metal em objetos de necessidade como a lamparina. A transformação da uva em vinho, do trigo em pão.

Folhas para desenhar, completar e escrever.

TEMPO TOTAL DISPONÍVEL: 3horas

AVALIAÇÃO DA AULA:

A visita ao Museu Municipal de Casinhas do Sul foi de grande importância para todos. Através do contato com o acervo do Museu Municipal, os alunos puderam reunir novos elementos para ampliar a compreensão sobre a origem do município; quanto a ascendência e descendência das pessoas, nacionalidade, etnias, língua, religião, costumes...

Foram desenvolvidas habilidades diversas, entre elas as de observação e comparação.

Agradecemos a organização e a recepção que os alunos e professora tiveram em especial a professora Kátia, que nos fez viajar no tempo e nos propiciou momentos ricos de aprendizagem e de cultura.

Obrigada!

Rita Felipe Diamolini e Turma "33".