

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ANA PAULA SANTOS DE ALMEIDA

***“DESCOBRINDO O VALOR DAS COISAS AO MEU REDOR”*: VIVÊNCIA DE**
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Caxias do Sul

2017

Ana Paula Santos de Almeida

***“DESCOBRINDO O VALOR DAS COISAS AO MEU REDOR”*: VIVÊNCIA DE
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora Prof^ª. Dra. Katani Maria Monteiro Ruffato.

Caxias do Sul

2017

**“DESCOBRINDO O VALOR DAS COISAS AO MEU REDOR”:
VIVÊNCIA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE
HISTÓRIA**

Ana Paula Santos de Almeida

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Ensino de História e Acervos na Pesquisa e Docência em História.

Caxias do Sul, 20 de março de 2017.

Banca Examinadora:

Dra. Katani Maria Monteiro Ruffato
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Carnem Zeli de Vargas Gil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dra. Eliana Relá
Universidade de Caxias do Sul

A447d Almeida, Ana Paula Santos de

"Descobrimdo o valor das coisas ao meu redor": Vivências de
Educação Patrimonial no Ensino de História / Ana Paula Santos de
Almeida. – 2017.

108 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em História, 2017.

Orientação: Katani Maria Monteiro Ruffato.

1. Ensino de História. 2. Educação Patrimonial. 3. Memória. 4.
Identidade. 5. Cidadania. I. Ruffato, Katani Maria Monteiro, orient. II.
Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a).

Agradecimentos

Ao longo da minha trajetória acadêmica, tive o prazer de conviver com muitos professores, dentre tantos são especiais: professora Maria Beatriz Pinheiro Machado, que me oportunizou o primeiro estágio da graduação em História; professora Eliana Rela, que me mostrou outros caminhos para a profissão de historiador; professora Loraine Slomp Giron, que durante três anos como bolsista me fez pensar que não existe pesquisa se não houver sala de aula; professora Katani Maria Monteiro Ruffato, que durante o período da dissertação orientou-me para a concretização deste trabalho, tendo me mostrado outro caminho para a pesquisa que havia apresentado. Caminho este que me encantou. Professora Katani, esta pesquisa é resultado da sua paciência e compreensão, auxiliando-me a conciliar o dia-a-dia de nossas vidas com a realização dessa pesquisa. Agradeço por me mostrar que, na sala de aula, existem tropeços, mudanças e que o planejamento pode ser alterado conforme o andar da caminhada. A todas vocês, professoras, que fazem parte da minha história, muito obrigada.

Agradeço também às professoras Grasiela Toledo e Marisa Veiga, da Escola Guerino Zugno, por permitirem que eu entrasse na escola e desenvolvesse com os alunos as atividades propostas da pesquisa. O envolvimento da escola foi muito importante para os resultados alcançados. Aos queridos alunos da turma 92, que compartilharam comigo essa experiência, o meu muito obrigada, sem vocês nada teria sido possível. Vocês me inspiraram a querer estar em sala de aula.

Às amigas e companheiras Alessandra e Patrícia, com quem durante a dissertação pude contar para discutirmos as dúvidas e inquietações da pesquisa. À amiga Daiana, amizade construída durante as aulas do Mestrado, com quem dividi as angústias dessa fase. A minha irmã Daiane, pela sua escuta atenta aos meus devaneios.

Em especial, agradeço a minha família, principalmente ao pequeno Gui, que compreensivamente entendeu as minhas ausências, que para ficar um pouco mais em minha companhia, pedia para escutar “as histórias dos meus livros”, que eram diferentes das suas fábulas e, sem entendê-las, permanecia ao meu lado em silêncio. A todos que colaboraram, ficando com ele durante esse período, minha mãe, minha sogra e meu sogro. À minha irmã Tatiana, que durante várias vezes se ofereceu para ficar com o Gui,

muito obrigada pela preocupação. Ao Alex, meu companheiro, muito obrigado por assumir as tarefas da casa e dividir todos os sentimentos que envolveram a realização deste trabalho, compreendendo a importância dessa etapa na minha vida profissional. Com carinho especial, agradeço à minha mãe, por sempre me incentivar a buscar meus objetivos e nunca desistir deles.

E, por fim, agradeço a algo superior a existência humana, que colocou na minha vida pessoas tão especiais.

Resumo

A dissertação **“Descobrimo o valor das coisas ao meu redor”**: **vivência de educação patrimonial no ensino de história** tem por objetivo analisar como o patrimônio cultural local, que se encontra no interior e no entorno de escolas periféricas, pode ser utilizado como fonte de conhecimento para o fortalecimento da cidadania, possibilitando um diálogo entre o ensino de História e as questões pertinentes à Educação Patrimonial. Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi construído e desenvolvido o Projeto de Educação Patrimonial *“Descobrimo o valor das coisas ao meu redor”* a partir de uma série de atividades alicerçadas na utilização da metodologia de alfabetização patrimonial, com uma turma do nono ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Zugno, localizada no bairro Planalto II, um bairro periférico da cidade de Caxias do Sul-RS. Para a análise dos resultados obtidos, durante a aplicação das oficinas que integram o projeto buscou-se suporte em elementos teóricos acerca do patrimônio e da memória, relacionando-os com a educação patrimonial e a sua interligação com a construção da identidade e o fortalecimento da cidadania, assim como da formação das grandes cidades como espaços de constantes transformações, mas que trazem no seu patrimônio elementos de identidade. Para tanto, trago para discussão a ampliação do tema educação patrimonial nas escolas, a partir de iniciativas em conjunto com as Universidades, propiciando a aproximação da academia com as comunidades. O produto derivado da pesquisa encontra-se em um Caderno de Memórias que expõe o percurso do Projeto *“Descobrimo o valor das coisas ao meu redor”*.

Palavras-chave: Educação Patrimonial – Ensino de História – Identidade – Cidadania

Abstract

The dissertation "Discovering the value of things around me": an experience of heritage education in the teaching of history aims to analyze how the local cultural heritage, located in and around peripheral schools, can be used as a source of knowledge For the strengthening of citizenship, enabling a dialogue between the teaching of History and the issues pertaining to Heritage Education. For the development of this research, the Patrimonial Education Project "Discovering the value of things around me" was built and developed from a series of activities based on the methodology of heritage literacy, with a group of the ninth year of the Municipal School of Elementary School Guerino Zugno, located in the district Planalto II, a peripheral district of the city of Caxias do Sul-RS. For the analysis of the results obtained, during the application of the workshops that integrate the project, support was sought in theoretical elements about heritage and memory, relating them to heritage education and its interconnection with the construction of identity and the strengthening of Citizenship, as well as the formation of large cities as spaces of constant transformation, but which bring in their patrimony elements of identity. To this end, I bring to the discussion the expansion of the topic of heritage education in schools, based on initiatives in conjunction with universities, fostering the approximation of academia and communities. The product derived from the research is found in a Notebook of Memories that exposes the course of the Project "Discovering the value of things around me".

Keywords: Heritage Education - History Teaching - Identity – Citizenship

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registro da Atividade Autorretrato	46-47
Figura 2 - Registro da Atividade Somos um Grupo	48-51
Figura 3 - Registro da Atividade Fotografando a Escola	54
Figura 4 - Registro da Atividade Mapa do Percorso	58-60
Figura 5 - Capa material sobre a história do bairro Planalto II	62
Figura 6 - Registro da Atividade Caminhada pelo bairro	66-69
Figura 7 - Registro da Atividade Fanzine	70-71
Figura 8 - Registro dos Fanzines feitos pelos alunos	72-73
Quadro 1 – Avaliação do Projeto Descobrimo o valor das coisas ao meu redor	74
Figura 9 – Registro do Banner criado para o evento Festa da Família	76

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1 - Outros lugares da cidade! Outros Protagonistas!	16
1.1 O patrimônio cultural e a educação patrimonial.....	24
1.2 Experiências de educação patrimonial em escolas e comunidades	29
Capítulo 2 -“Descobrimo o valor das coisas ao meu redor” – Descentralizando a educação patrimonial	43
Capítulo 3 - A costura de várias histórias	77
3.1 Reflexões para uma nova pedagogia do patrimônio.....	80
3.2 O Caderno de Memórias	89
Considerações Finais	93
Apêndices	96
Apêndice A – Questões para orientar a atividade sobre história dos nomes.....	96
Apêndice B – Produção textual para a introdução do projeto de educação patrimonial.	97
Apêndice C – Questões sobre o cotidiano dos alunos.....	98
Apêndice D – Roteiro de pesquisa sobre a história da escola.....	99
Apêndice E – Produção textual sobre a história da fotografia.....	100
Referências Bibliográficas	102

Introdução

As políticas de preservação patrimonial, no Brasil, iniciaram com a constituição do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), em 1937. O órgão federal já apontava para a relevância do caráter pedagógico dos museus e das imagens, mas foi nos anos 80 que a temática da educação patrimonial surgiu de forma incisiva, e Maria de Lourdes Parreiras Horta alastrou a discussão pelo país. Segundo Ricardo Oriá (2012), os últimos anos se caracterizam pela pluralização dos assuntos referentes ao patrimônio, tanto nas questões relativas à educação quanto à diversificação de lugares e suportes de memória.

A Educação Patrimonial permite a sensibilização da importância de identificar, preservar e usufruir os patrimônios culturais. De acordo com Horta, a educação patrimonial é

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 contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar às 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. (1999, p.06).

Um projeto de educação patrimonial possibilita, através de processos educativos, que se conheça o mundo das comunidades no cotidiano e em suas diversas relações, potencializando o reconhecimento de como se elaboram os sentidos que os indivíduos e grupos sociais dão às suas experiências e representações sociais. As crianças poderão refletir sobre as diferentes formas de ser e estar no mundo partindo do seu contexto local, indo ao encontro do papel da História na formação social e intelectual dos indivíduos, pois é através dela que os alunos “desenvolvem a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas”. (PCN’s, 1998, p. 29).

A educação patrimonial articulada com o ensino da História possibilita que as memórias não sejam cultuadas, mas a partir delas propor a problematização, a

interrogação, o questionamento, propor ao aluno situações que o desafiem a argumentar, desconfiar de verdades, afastando-o das versões consagradas do passado, pois a função da História é permitir a construção de diferentes formas de olhar o mundo, atentas às narrativas do passado. Cabe à História formar sujeitos que se posicionem no mundo, para tal ela nos ensina a conviver com a diversidade, respeitando a alteridade e a diferença, formando cidadãos. Conforme nos lembra Durval Muniz de Albuquerque Júnior,

[...] a história serve para produzir subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, para lapidar e esmerilhar espíritos, para fazer de um animal um erudito, um sábio, um ser não apenas formado, mas informado, de um ser sensível fazer um ser sensibilizado. (2012, p. 31).

Ainda de acordo com o autor, as aproximações entre a História e a Antropologia, permitiram que se desse importância não somente “à própria diversidade das formas de vida, dos tipos de organização social, dos valores, dos costumes, dos hábitos, das práticas e dos símbolos que informaram a vida social das sociedades do passado [...], mas também à diversidade constituinte das sociedades e culturas de nosso presente, de nosso tempo” (2012, p. 32). Desse modo, as relações entre ensino de História e educação patrimonial se consubstanciam na compreensão da diferença como um compromisso ético e político, já que “exercer a alteridade” pressupõe “um preparo subjetivo para a convivência com o diferente”. (2012, p. 33).

Com o objetivo de analisar como o patrimônio cultural local, que se encontra no interior e no entorno de escolas periféricas, pode ser utilizado como fonte de conhecimento para o fortalecimento da cidadania, possibilitando um diálogo entre a disciplina de História e as questões pertinentes à educação patrimonial, proponho a pesquisa em questão, que será desenvolvida a partir de uma série de atividades, alicerçadas na utilização da metodologia de alfabetização patrimonial, com uma turma de nono ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Zugno, localizada no bairro Planalto II, do município de Caxias do Sul.

De acordo com o site da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, o município disponibiliza para a comunidade caxiense um Programa de Educação Patrimonial que consiste em qualificar a difusão e o acesso aos bens culturais focando, principalmente, no atendimento das escolas aos museus, sendo que esses museus e outros espaços de

memória se encontram na área central da cidade, e privilegiam, em sua maioria, aspectos relacionados às vivências da imigração italiana.

A escolha da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Zugno partiu, principalmente, da busca por uma escola de Caxias do Sul que estivesse em uma região periférica da cidade, afastada do centro. Surgiram a partir da análise do mapa das escolas na cidade muitas opções, mas a escola Guerino Zugno teve alguns elementos que fortaleceram minha opção para o desenvolvimento do projeto de educação patrimonial.

A escola está localizada próxima a uma grande indústria, que concentra uma população diversificada quanto a sua origem. O bairro Planalto II apresenta alguns problemas sociais típicos de grandes cidades. Este foi outro fator importante para a definição deste espaço como lugar para o desenvolvimento do projeto, mas o interesse da direção da escola em agregar o projeto às suas atividades anuais foi decisivo para a definição da escola, visto que o apoio por parte da direção é o primeiro passo para que o desenvolvimento do projeto obtivesse resultados satisfatórios. Este espaço, portanto, apresenta características importantes para a construção da identidade dessa comunidade.

As atividades do projeto intitulado **“Descobrimo o valor das coisas ao meu redor”** foram desenvolvidas dentro da disciplina de História da referida escola. Apesar do campo da educação patrimonial ser interdisciplinar é o ensino da História que permite, talvez de forma mais privilegiada – tendo em vista os objetivos traçados para essa disciplina nos PCN,¹ que os alunos sejam capazes de questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções. O ensino de História pode, então, ser responsável por criar mecanismos que viabilizem e estreitem a relação entre patrimônio e sociedade, já que esta disciplina tem, entre suas principais funções, “fazer defeitos nas memórias, de fazer as memórias errarem, já que a história tem uma relação diferencial e

¹Objetivos Gerais da História: • identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; [...] • compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; • conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; • questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; [...] • valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; • valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (PCN, a1998, p. 43).

conflituosa em relação às memórias, notadamente aquelas memórias que se tornam oficiais, monumentalizadas, cristalizadas, motivo de comemorações e efemérides”. (JÚNIOR. ALBUQUERQUE, 2012, p. 37).

Possibilitar que os alunos do nono ano da Escola Municipal Guerino Zugno identifiquem e reconheçam o seu patrimônio cultural, permite desenvolver o senso de pertencimento, o senso crítico e a compreensão por aquilo que os rodeiam, pois acredita-se que os alunos próximos de sua realidade encontram significação para ela, compreendendo e fazendo relações com o mundo. No que tange a esse aspecto, concorda-se com Leandro Henrique Magalhães quando afirma que:

[...] a concepção de educação patrimonial aqui adotada entende o patrimônio e a memória como elementos fundamentais para a identificação do indivíduo com seu meio, o que motiva a ação cidadão, entendendo-a como possibilidade e condição de intervir em sua realidade. Só haverá envolvimento e comprometimento com o patrimônio quando houver identificação com ele, o que não deve ocorrer de forma forçada. Incorporar, por meios impositivos, o patrimônio na identidade local, configura-se como educação patrimonial tradicional. Para que se alcance uma educação progressista, todos os envolvidos devem ser entendidos como sujeitos históricos, deixando o papel de expectador e atuando na seleção e interpretação do patrimônio histórico e cultural de sua comunidade. (2009, p. 7).

A pesquisa utiliza-se dos elementos teóricos acerca do patrimônio e da memória, relacionando-os com a educação patrimonial e a sua interligação com a construção da identidade e o fortalecimento da cidadania, assim como da formação das grandes cidades como espaços de constantes transformações, mas que trazem no seu patrimônio elementos de identidade.

Dessa forma, o desenvolvimento desse estudo estrutura-se em três capítulos. Para criar mecanismos de análise e desenvolvimento para essa pesquisa traço, no primeiro capítulo, referencias sobre o tema educação patrimonial, a partir de três enfoques: o primeiro com abordagens sobre o patrimônio cultural e a educação patrimonial, o segundo relaciona essas abordagens e práticas com a história local e, no terceiro enfoque, apresento algumas experiências de educação patrimonial em escolas e comunidades, principalmente de regiões periféricas de grandes cidades.

No segundo capítulo, o objetivo é apresentar a construção, o desenvolvimento e especificamente à aplicação e os desdobramentos sobre o projeto de educação

patrimonial **“Descobrimdo o valor das coisas ao meu redor”**, desenvolvido com os alunos do nono ano da Escola Municipal Guerino Zugno, que teve como questão central possibilitar aos alunos a identificação do patrimônio cultural local, junto com a comunidade escolar e, a partir disso, sensibilizar para o exercício da cidadania, visto que para atingir o objetivo proposto utilizou-se a metodologia de alfabetização patrimonial. Dessa forma, este capítulo busca narrar o caminho percorrido pelos estudantes para a identificação do patrimônio cultural local e suas descobertas, assim como minhas reflexões ao longo do seu desenvolvimento.

O terceiro capítulo aborda a prática desenvolvida durante o projeto de educação patrimonial, como análise para o tema central desta pesquisa, sendo o patrimônio cultural como fonte de conhecimento para o fortalecimento da cidadania. Para tanto, exemplifico a relação da Histórica com a Antropologia para em seguida explorar a ampliação do tema educação patrimonial nas escolas, a partir de iniciativas em conjunto com as Universidades, através dos cursos de extensão, dos Estágios Curriculares, propiciando a aproximação da academia com as comunidades. Para finalizar, descrevo a construção do trabalho final da dissertação, o Caderno de Memórias, que expõe a aplicação do Projeto **“Descobrimdo o valor das coisas ao meu redor”**.

Capítulo 1- Outros lugares da cidade, outros protagonistas

“A cidade é um grande texto que tece dentro de si uma miríade de outros textos, inclusive os das pequenas conversas produzidas nos encontros cotidianos.”

José D’Assunção Barros

De acordo com Barros (2007), até o século XIX as análises em torno da cidade estavam focadas na sua constituição a partir do modelo político-institucional. Com o século XX passa-se a definir a cidade como um conjunto de elementos voltados para a gerência de interesses coletivos, como a sua função econômica, o modo de vida dos seus habitantes, a forma urbana e sua organização social, a representação, o imaginário da cidade e as relações entre público e privado.

A cidade torna-se simultaneamente “artefato”, “produto da terra”, “ambiente”, “sistema”, “ecossistema”, “máquina”, “empresa”, “obra de arte”, ou mesmo um “texto” onde podem ser lidos os códigos mais amplos de sua sociedade. (BARROS, 2007, p. 17)

Dentre estes elementos simultâneos que formam a cidade, para esta pesquisa de analisar o patrimônio cultural local, que se encontra no interior e no entorno de escolas periféricas, cabe destacar a cidade como um texto a ser lido, pois como aborda Barros (2007), a cidade é um registro concreto da memória humana, das atitudes da sociedade perante os fatos de sua existência. Ao propor a análise do patrimônio local, se pretende que os alunos leiam e interpretem o seu entorno para depois contextualizarem com a leitura da cidade.

A educação patrimonial possibilita que os alunos possam ler e interpretar a cidade onde vivem, assim como o entorno da sua escola e o seu bairro, considerando que os seus patrimônios “*e seus pontos simbólicos*”, (BARROS, 2007, p. 40), retratam as características da sociedade daqueles que vivem e daqueles que passam pela cidade e/ou bairro.

Dessa forma, a cidade, para Barros (2007), pode ser lida sobre diferentes formas, a partir da sua arquitetura, das habitações antigas que convivem com as mais modernas

e através dos bairros. Ao longo do tempo, ambientes da cidade que antes representavam poder e riqueza, em um determinado momento podem ter outro significado e representar pobreza e miséria.

A história da deterioração de um bairro pode revelar a mudança de um eixo econômico ou cultural, uma reorientação no tecido urbano que tornou periférico o que foi um dia central ou um ponto de passagem importante. (BARROS, 2007, p. 42).

São esses símbolos e essas mudanças na cidade que a educação patrimonial propõe que sejam analisadas, pois fazem parte da memória coletiva de seus habitantes. Aqui cabe considerar o fato do texto-cidade ser lido, mas também de ser escrito. Os habitantes da cidade são personagens e autores da escrita do texto-cidade, sendo, portanto esse texto sempre reescrito.

Ao encontro com a proposta de Barros (2007), Canclini (1997) aponta que as cidades podem ser pensadas como uma linguagem, que elas não são somente fenômenos físicos ou um modo de ocupação do espaço, mas são espaços de relações e expressões. Por elas é possível viajar, pois são espaços de convívio, que a partir dos processos migratórios, reúnem uma pluralidade cultural, como se fossem várias cidades em uma só: “dentro da cidade existem inúmeros guetos, inúmeros saberes, inúmeras maneiras de circular na cidade e de se apropriar dos vários objetos urbanos que são partilhados por grupos distintos de indivíduos”. (BARROS, 2007, p. 44).

Assim, os grupos que habitam as cidades se apropriam desse espaço urbano de acordo com a leitura que fazem da cidade, e esta está relacionada com a forma que cada habitante e/ou grupo viaja, caminha, observa e vivencia essas interações com a cidade e seus percursos. Portanto, para Barros, e em consonância com a proposta da pesquisa de educação patrimonial,

É preciso, portanto, não apenas recuperar os traçados dos múltiplos percursos, como também identificar as diversas maneiras de caminhar; não apenas inventariar os lugares, como analisar as maneiras de se apropriar dos lugares. (2007, p. 45).

As cidades grandes ou pequenas são “resultado das ações humanas que as edificaram ao longo do tempo. São, além disso, patrimônio e espaço de memória coletiva local, nacional ou mundial”. (SILY, 2009, p. 274). Cada cidade possui as suas

histórias que estão em constante transformação, não apenas o espaço físico – seu patrimônio material, como também o seu patrimônio imaterial.²

É na região central de Caxias do Sul que existe a maior concentração de espaços de memória como o Museu Municipal, a Casa de Pedra, a Casa da Cultura, a Praça Dante Alighieri, o Museu da FEB, entre outros, que retratam a história e guardam a memória das origens da cidade, fruto da colonização italiana.

Segundo Machado (2001), a cidade de Caxias do Sul surgiu com o povoamento das terras que compreendem a Região Nordeste do Rio Grande do Sul, ocorrido em 1875, como parte da política imigratória brasileira, que objetivava povoar as terras devolutas do país, com mão-de-obra europeia. Assim, em 1875, com a chegada dos primeiros imigrantes italianos, foi criada a Colônia aos Fundos de Nova Palmira. Em 1877, recebeu o nome de Colônia Caxias.

Para assentamento dos imigrantes foi demarcado um território de 17 léguas quadradas. Muitos fazendeiros e tropeiros dos Campos de Cima da Serra e funcionários do governo também se instalaram no núcleo urbano. A Colônia Caxias começa a ganhar características de uma Vila, que teve de se tornar autossuficiente na produção de objetos e utensílios do cotidiano, possibilitando o surgimento das primeiras oficinas, das pequenas fábricas e dos primeiros artesanatos. A agricultura, superando a fase de subsistência, começou a produzir excedentes que passaram a ser comercializados com os centros regionais, sob a liderança de um grupo de imigrantes.³

Na medida em que a economia crescia e se transformava no entreposto comercial da região, o centro urbano ganhava importância. Os investimentos públicos se concentravam na zona central, sob forma de infraestrutura básica, valorizando a terra

²De acordo com a UNESCO na convenção aprovada em outubro de 2003, monumentos, conjuntos arquitetônicos e lugares construídos pelo homem e pela natureza são patrimônios materiais. Enquanto que podemos considerar como patrimônio imaterial o folclore e a cultura tradicional, não apenas produtos artísticos como contos e canções, mas também o conhecimento e os valores que permitem sua produção, os processos criativos e os modos de interação pelos quais esses produtos são recebidos, apropriados e reconhecidos. (SILY, 2009, p. 273).

³O grupo de imigrantes mencionado por Machado (2001, p. 26-27) refere-se aos imigrantes que se dedicaram ao comércio e à exportação dos produtos coloniais. Esses comerciantes que lideravam as atividades econômicas fundaram a Associação dos Comerciantes, em 1901, com o propósito de unir o grupo.

que também passava a ter acesso limitado a determinados segmentos da população com maior poder aquisitivo.

Na década de 30, o centro urbano passou por profundas transformações: pavimentação de ruas, canalização de água, esgoto, abertura de novas vias públicas, em virtude do crescimento econômico representado pelo fortalecimento do comércio e pela indústria que já estava apresentando um bom desempenho. Seu incremento provocou, também, um aumento no número de trabalhadores que se concentraram na periferia, formando os primeiros aglomerados de operários. (MACHADO, 2001, pág. 28).

Ainda de acordo com Machado (2001), a partir da década de 50, o perfil econômico da cidade passou de oficinas e pequenas fábricas para uma indústria dinâmica e moderna, que atraiu um significativo contingente de população dos Campos de Cima da Serra, dos municípios vizinhos e dos estados mais próximos. Assim os primeiros 75 anos da história de Caxias do Sul recebeu a maior contribuição da imigração italiana, mas a partir da década de 50, a composição da população mudou bastante.

Segundo Herédia (2012), essa nova composição da população caxiense deve-se ao modelo econômico instalado no Brasil nos anos 50, que propiciava a industrialização e tornando o emprego nas fábricas um atrativo para a saída do campo. Esse fluxo migratório gera uma expansão urbana com a formação de novos bairros e o crescimento da periferia, causando problemas de habitação, educação e serviços na área urbana.

O fenômeno migratório no município de Caxias do Sul não pode passar despercebido. Ele representa a mistura cultural que faz parte daqueles que chegaram ao município em busca de alternativas de vida. Caxias do Sul sempre recebeu migrantes ao longo de sua história. (HERÉDIA, 2012, p.124).

Portanto, a cidade cresceu como resultado da ação dos que aqui aportaram pela imigração do século XIX e com a contribuição daqueles que chegaram depois, pois a cidade não é uma forma estática, mas uma forma em crescimento. Trata-se, portanto, de investigar este constante processo de remodelamento urbano ao qual dificilmente qualquer cidade pode escapar. (Barros, 2007, p. 79).

Como aborda Canclini (1997) o que se busca entender é como coexistem essas múltiplas culturas e grupos étnicos dentro de um mesmo espaço, que é a cidade. Com os processos migratórios surgem novos atores que convivem com os atores tradicionais, estes últimos acabam conhecendo pequenos fragmentos da cidade, muitas vezes com

receio de conhecer outros espaços, por serem considerados perigosos e/ou locais de marginalização. No caso de Caxias do Sul, pouco se sabe sobre essa nova escrita da cidade, além da história da imigração, por isso a proposta dessa pesquisa parte do desenvolvimento de um projeto de educação patrimonial voltado para uma região periférica da cidade com a concentração de pessoas que vieram de outras regiões do estado e até mesmo do Brasil, com a finalidade de conhecer outros lugares da cidade. “Por eso el patrimonio de una nación, o de una ciudades distinto para diferentes habitantes. Representa algunas experiencias comunes, pero también expresa las disputas simbólicas entre las clases, los grupos y las etnias que componen una ciudad”. (CANCLINI, 1997, p. 95)

Essa análise remete ao questionamento: Qual a memória coletiva dessa pluralidade cultural que se tornou Caxias do Sul? Onde está essa memória?

A memória é um dos elementos que possibilita esse entendimento da sociedade acerca dos seus bens culturais, através dela os sujeitos reúnem fragmentos do passado e atribuem a ele um sentido. Segundo Hall (2014), a memória é uma seleção que o indivíduo faz de acontecimentos passados, e sua narrativa ou sua organização lógica acontece no presente, no ato de lembrar.

Para Halbwachs (2006), nossas lembranças não são individuais, pois nunca estamos sós, “Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem.” (HALBWACHS, 2006, p. 30). Nossas lembranças são construídas a partir de uma memória coletiva, que tem como base a lembrança de um conjunto de indivíduos integrantes de um grupo, ou seja, elas estão interligadas com a sociedade, por isso a memória coletiva pode mudar de acordo com o lugar e as relações com outros ambientes. É essa sociedade que irá definir, a partir das suas lembranças, qual memória será preservada e em que local. Essa memória coletiva do grupo permanecerá durante o tempo em que esse grupo manter vínculos de relação permitindo a preservação da memória dos seus integrantes, quando isso não mais ocorrer à memória coletiva desaparece, pois seus integrantes perdem os quadros sociais de referência da memória.

Assim, são os quadros sociais de memória que permitem a rememoração das lembranças, fortalecendo a memória coletiva, pois eles que definem o que deve ser lembrado e/ou esquecido. Aquilo que foi vivenciado por um maior número de pessoas

será lembrado em um primeiro plano. O contato com as pessoas que viveram determinadas situações e com os lugares onde os fatos ocorreram também caracterizam esse processo de recordar. Portanto, as lembranças, os lugares, as pessoas envolvidas são formas de evocar a memória individual que irá relacionar-se com a memória coletiva de uma sociedade.

Dessa forma podemos considerar que a memória coletiva de Caxias do Sul ainda permanece com os vestígios e lembranças daquele grupo que teve suas origens na imigração italiana, sendo ainda lembrada e preservada como a memória hegemônica da cidade. Mas Halbwachs também aborda que é preciso evocar as lembranças para preencher as lacunas da memória e os bens patrimoniais são formas de evocar essa memória. Assim, o projeto de educação patrimonial **“Descobrimo o valor das coisas ao meu redor”** tem este propósito, de evocar lembranças de um grupo social diferente daquele que formou a cidade nos primeiros tempos, mas que pode ser integrado na memória coletiva de Caxias do Sul, a partir de um processo de rememoração.

De acordo com Candau, a memória coletiva é uma representação, um pronunciamento que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros desse grupo, a descrição de um compartilhamento de lembranças. A identidade também é uma representação “[...] os indivíduos percebem-se – imaginam-se, [...]– membros de um grupo e produzem diversas representações quanto à origem, história e natureza desse grupo [...]” (2011, p. 25-26). A amplitude da memória do tempo passado terá efeito direto sobre as representações de identidade, tanto a lembrança quanto o esquecimento são partes do conjunto para a construção da memória coletiva. Os acontecimentos são marcados por símbolos para dar sentido ao acontecido e os objetos patrimoniais são como um marco da identidade representada de um grupo, mas a sociedade faz uso da memória quando é de seu interesse.

A memória da cidade de Caxias do Sul concentra-se em torno da imigração italiana, fato que deu origem à cidade, mas a Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Zugno que, apesar do nome ser de um descendente de imigrante italiano e imposto pela Prefeitura⁴, se caracteriza como um lugar de memória, pois é neste espaço

⁴Depoimento da professora Doriana realizado dia 25 de junho de 2015 para a turma 92 – nono ano.

que transformações materiais e imateriais de um determinado grupo de pessoas ocorreram, ficando gravado na memória de alguns e esquecido por outros.

A escola está localizada no bairro Planalto II, na zona sudeste do Município de Caxias do Sul. Essa região foi crescendo, na medida em que a empresa Nicola, hoje Marcopolo, se instalou nas proximidades, oferecendo uma oportunidade de trabalho para os moradores do seu entorno, que era formada na sua maioria por agricultores e peões dispensados do trabalho do campo, vindos principalmente de Santa Catarina e Paraná, que migraram para Caxias do Sul em busca de emprego.

O loteamento, assim inicialmente chamado, não recebia recursos de infraestrutura por parte da prefeitura. Esse fator, aliado a sua distância do centro da cidade, tornava os lotes mais baratos. As famílias que não tinham condições de adquirir um lote de terra começaram a ocupar o bairro, “formando um número crescente de favelas”.⁵ No início da década de 80 o bairro contava com aproximadamente 400 moradores e trabalhadores com diversas profissões: auxiliares gerais, vigilantes, metalúrgicos, motoristas, mecânicos, pintores. As mulheres atuavam como domésticas, costureiras, auxiliares gerais e bordadeiras.

De acordo com Kowarick (1993), a periferia surge no cenário urbano para designar aglomerados distantes dos centros, clandestinos ou não, carentes de infraestrutura, onde passa a residir crescente quantidade de mão de obra.

Dessa forma, o Bairro Planalto II é uma região de periferia da cidade de Caxias do Sul, pois apresenta as características elencadas por Kowarick, ressaltando que essas regiões são habitadas pela população trabalhadora e elas mesmas procuram construir suas próprias casas através da ajuda dos parentes e dos vizinhos nas horas de folga, pois os baixos rendimentos não permitem pagar aluguel. Os trabalhadores encontram nessas regiões uma forma de permanecerem na cidade, pois possibilita a economia nos custos com habitação e, aliado a sua proximidade com os seus locais de trabalho, diminui também, conseqüentemente, os gastos com transporte.

A construção da escola foi uma reivindicação dos moradores dos bairros Planalto I e II, Planalto Frente, Ipiranga e Assunção, representados por uma Comissão Comunitária, que após realizar uma pesquisa, constatou que havia na região 675

⁵Conforme documento disponível na biblioteca da Escola Municipal Guerino Zugno.

crianças de 07 a 14 anos sem escola. A comunidade iniciou um processo de reivindicação junto à prefeitura para construção de uma escola, que teve início em 1982 sendo inaugurada em 29 de janeiro de 1983 pelo prefeito municipal da época, Mansueto de Castro Serafini Filho e pela secretária da Educação e Cultura, professora Eneidy Alberti.

Assim, mesmo estando condicionados a serem “moradores de periferia” e por isso não terem acesso aos recursos de infraestrutura fornecidos pelo Estado, esses moradores do Bairro Planalto II encontram, nas associações e organizações comunitárias, formas de reivindicar por melhorias, é o caso da construção da escola e de outros serviços como saneamento básico, transporte coletivo, Unidade Básica de Saúde, entre outros. Neste sentido, os moradores praticam o exercício da cidadania, participando

não só na criação das obras sociais como no controle dessas obras. Ou seja: a ampliação e garantia dos direitos e deveres implícitos no exercício da cidadania supõem, de imediato, a possibilidade não só de usufruir dos benefícios materiais e culturais do desenvolvimento, como também, sobretudo, a de interferir nos destinos desse desenvolvimento. (KOWARICK, 1993, p. 30-31).

Na Escola Guerino Zugno encontramos a memória dos professores, dos alunos que por lá passaram, dos funcionários que contam, timidamente, o quanto se reivindicou por uma escola, o quanto a comunidade participou da transformação dessa escola que se tem hoje. A partir do espaço escolar constrói-se a identidade de um grupo: trabalhadores que vieram do campo e de outras regiões do país em busca de oportunidades de trabalho e que não se identificam com a memória que está no centro da cidade, e também não reconhecem em outro lugar suas memórias representadas.

Mas, mesmo entre os alunos que participam do projeto de educação patrimonial proposto nesta pesquisa, “**Descobrimo o valor das coisas ao meu redor**”, o qual será tratado adiante, essa história não é conhecida, poucos sabem que seus avós estavam participando das reivindicações pela construção da escola e por melhorias no bairro. Isso permite o questionamento sobre as escolhas do patrimônio, até então definido como o de todos, ampliando o conceito do que pode ser considerado um patrimônio para diferentes grupos, valorizando as marcas culturais presentes nas escolas e comunidades por meio de um processo de reconstrução identitária.

1.1 O patrimônio cultural e a educação patrimonial

De acordo com Guimarães e Paim (2014), a palavra *patrimônio* é de origem latina, derivada de *pater* que significa pai, num sentido mais social do que a simples referência à paternidade física. Isso significa que o termo é empregado no sentido de herança, legado, ou seja, aquilo que o pai deixa para o(s) filho(s). O fragmento *monos* refere-se a usos e costumes, originários de uma família, de um grupo. Portanto, patrimônio faz referência às nossas origens fundadoras.

No Brasil, a construção do patrimônio nacional resulta de uma política oficial do Estado desenvolvida pelo órgão federal do patrimônio nacional, organizado com o nome de Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), em 1937, e denominado atualmente de Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan, mas foi no início do século XX que as discussões sobre patrimônio ganharam destaque. Segundo a definição do Art. 216 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, seção II – DA CULTURA, o patrimônio cultural brasileiro constitui-se de:

[...] bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referências à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Ao longo do tempo ocorreram diferentes formas de classificar o patrimônio sendo considerado histórico, artístico e, recentemente, cultural. Essas mudanças podem estar relacionadas principalmente à concepção de identidade, memória e história de um grupo. Antigamente, o patrimônio histórico e artístico de uma nação era formado por registros e bens das classes dominantes, nos últimos tempos, as suas interpretações agregaram outros grupos sociais, que possuem diferentes formas de se expressar. Para Evelina Grunberg, (2007, p. 5) o patrimônio cultural é constituído por:

[...] todas as manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam e que, ao longo dos anos, vão se acumulando com as gerações anteriores. Cada geração as recebe, usufrui delas e as modifica de acordo com sua própria história e necessidades. Cada geração dá a sua contribuição, preservando ou esquecendo essa herança.

Patrimônio Cultural não são somente aqueles bens que se herdam dos nossos antepassados. São também os que se produzem no presente como expressão de cada geração, nosso “Patrimônio Vivo”: artesanatos, utilização de plantas como alimentos e remédios, formas de trabalhar, plantar, cultivar e colher, pescar, construir moradias, meios de transporte, culinária, folguedos, expressões artísticas e religiosas, jogos, etc.

Alguns fatos ocorridos na história de uma comunidade podem deixar lembranças gravadas no coletivo e muitas vezes podem perpetuar-se. Lembranças e relatos sobre comunidade são fatos que se integram à história do lugar, por isso os espaços urbanos se constituem em vestígios e fontes de informação que nos falam sobre a história e a cultura desse determinado espaço e grupo de pessoas.

O bairro Planalto II, formado por trabalhadores, apresenta problemas sociais típicos do crescimento caótico e desordenado das cidades: marginalização, drogadição, tráfico de drogas, e é isso que os alunos sabem sobre o bairro⁶, como ele está hoje, desconhecem como ele era e por quem ele foi formado, toda essa memória ficou no esquecimento ou somente na lembrança dos mais velhos. Os movimentos de reivindicação, as associações perderam força, se exercitando cada vez menos a cidadania.⁷

Qual a identidade dos alunos que frequentam a escola Guerino Zugno e moram no bairro Planalto II, eles perderam a referência dos quadros coletivos da memória que os vinculavam ao grupo de origem? “[...] estaria sem nenhuma lembrança, logo sem nenhuma identidade individual e social” (CANDAUI, 2014, p. 17). Este fato pode estar relacionado ao que Hall (2001) chama de fragmentação do indivíduo moderno e o surgimento de novas identidades em função das transformações dos quadros de referência que dão suporte no mundo social. Para o autor, a identidade é “algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. (p. 38). Para o caso aqui em análise, é importante referir que:

⁶ Em alguns encontros da oficina “Descobrimo o valor das coisas ao meu redor!” proposta para os alunos do nono ano da Escola Municipal Guerino Zugno, os alunos mencionavam áreas do bairro onde deveriam se cuidar, pois havia tráfico de drogas e/ou eram regiões perigosas. Inclusive quando mencionado que entre as atividades da oficina teríamos uma visita ao bairro, foram elencados vários pontos negativos para não fazerem a visita.

⁷No encontro em que mostrei a capa de um material que conta a história do bairro Planalto, um dos elementos que aparecia era a associação, a imagem que representava este item eram mãos dadas. Os alunos não conseguiram descobrir que elemento a imagem representava e quando falei para eles, não sabiam sobre a Associação de Bairros, referiram-se a reivindicações por melhorias no bairro, a um único nome de referência da comunidade.

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Ao final, resta apenas o esquecimento (CANDAUI, 2014, p. 16).

A escola é um espaço de memória, pois nela existem os elementos que segundo Nora (1993) constituiriam os lugares de memória “um jogo da memória e da história, uma interação dos dois fatores que leva à sua sobre determinação recíproca” – jogo que supõe um componente político: “vontade de memória”, “intenção de memória” (NORA, 1993, p. 22). Assim, a escola é a força de atração, o elo entre a memória e a identidade desse grupo, não para rememorar o passado e glorificá-lo, mas para, a partir dele, ter-se uma nova visão, outra interpretação.

O entendimento dos alunos sobre sua realidade, a partir da identificação do seu patrimônio cultural, poderá criar mecanismos que viabilizem a formação de cidadãos críticos e capazes de fazer relações com a cidade e com o mundo. Entender esse processo de identificação e análise da memória, do patrimônio e da identidade na comunidade a qual os alunos estão inseridos permite apresentar a eles uma nova leitura do espaço urbano e do seu cotidiano.

A complexidade do mundo contemporâneo coloca, para a escola e a formação de professores, o desafio de incorporar as diferentes leituras de mundo, os diversos contextos culturais, a pluralidade de significações e a multiplicidade de saberes que constituem a alteridade dos vários atores que circulam no cotidiano da escola. (PÉREZ, 2009, p. 254).

Compreender o conceito de identidade através do patrimônio cultural permite justamente entender essa complexidade do mundo moderno, as representações que formam e transformam as culturas, os sujeitos e os espaços, pois a identidade é móvel e pode ser redirecionada.

O patrimônio cultural de um bairro de periferia também pode ser considerado uma fonte de pesquisa, objeto de investigação dos historiadores que, além de compreenderem os processos de produção social da memória, podem através desses lugares, examinar o seu papel na construção do conhecimento histórico e na consolidação das narrativas de caráter histórico. Para Nora,

[...] Cabe ao historiador analisar essa qualquer coisa, de desmontar-lhe o mecanismo, de estabelecer-lhe os estratos, de distinguir-lhe as

sedimentações e correntes, de isolar-lhe o núcleo duro, de denunciar-lhe as falsas semelhanças e as ilusões de ótica, de colocá-la na luz, de dizer-lhe o não dito. [...] Lugar de memória, então: toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer. (1997, v.2: 2226).

Dessa forma, por ser a Escola Municipal Guerino Zugno caracterizada como um patrimônio cultural do Bairro Planalto II, ela também é uma fonte que pode ser analisada por historiadores, abrindo novas perspectivas de leitura sobre a cidade. A Educação Patrimonial é uma forma de trazer para a reflexão os lugares de memória das periferias urbanas e das áreas rurais, pois de acordo com Maria de Lourdes Parreira Horta (1999), Educação Patrimonial é “um instrumento de alfabetização cultural, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o a compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (HORTA, 1999, p.06).

Diante do exposto, a proposta de desenvolver um projeto de educação patrimonial voltado para as regiões periféricas da cidade permite uma aproximação ao que prevê os PCN's, isto é, que o ensino de História parta de temas e objetos próximos ao contexto social dos educandos. Para tal proposta, o processo de ensino-aprendizagem pode utilizar-se de outros espaços além da sala de aula, os quais possibilitarão a ampliação dos conhecimentos, tornando os conteúdos abordados mais concretos e significativos.

Todo espaço que possibilite e estimule, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente [...]. Portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe este caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico de ação de seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra [...] o espaço não é educativo por natureza, mas ele pode tornar-se educativo a partir da apropriação que as pessoas fazem dele, ou seja, o espaço é potencialmente educativo. E o arranjo destes espaços não deve se limitar a especialistas (arquitetos, engenheiros...), mas sim, deve ser prática cotidiana de toda a comunidade escolar. (FLORÊNCIO, 2014, p.35).

A obra *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos* (2014) aborda que desde a criação do Iphan – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em 1937, este mostrou, a partir de iniciativas e projetos, uma importância para ações

educativas de proteção e preservação do patrimônio, promovendo discussões teóricas, conceituais e metodológicas de atuação para essas ações.

Mas foi na década de 80, com o Projeto Interação⁸, que a proposta de trabalhar o processo educacional com base nos valores próprios da comunidade, através da apreensão dos conteúdos utilizando-se de situações de aprendizagem com base no conhecimento regional e local, foi estimulada para fortalecer e reafirmar a pluralidade e a diversidade cultural brasileira, assim como para “diminuir a distância entre a educação escolar e o cotidiano dos alunos, considerando a ideia de que o binômio cultura-educação é indissociável” (FLORÊNCIO, 2014, p. 9).

A partir da proposta do Projeto Interação, em 1983 é introduzido no Brasil o termo educação patrimonial como uma metodologia inspirada no modelo desenvolvido na Inglaterra, mas é em 1993, com a produção do Guia Básico de Educação Patrimonial, que as ações educativas do Iphan obtiveram uma orientação a partir do Guia, que se tornou o principal material de apoio para tais ações.

O Guia Básico de Educação Patrimonial⁹ estabeleceu uma metodologia considerando quatro etapas de desenvolvimento para apreensão de objetos e fenômenos culturais: observação, registro, exploração e apropriação. O Guia considera importante definir claramente os objetivos das atividades propostas, pois cada objeto ou fenômeno cultural é carregado de um universo de aspectos e significados.

Ao longo da década de 90 surgiram muitos trabalhos voltados para a educação patrimonial, alguns isolados e outros com ações continuadas. Atualmente se prioriza na educação patrimonial o processo contínuo e de construção conjunta entre a comunidade e os agentes sociais e culturais, desde o planejamento até a execução de atividades propostas com foco no Patrimônio Cultural. “O que se almeja é a construção coletiva do conhecimento, identificando a comunidade como produtora de saberes que reconhece

⁸ O Projeto Interação foi originalmente apresentado em seminário com representantes de todos os órgãos ligados à então Secretaria da Cultura do MEC, realizado em Brasília, em 1981, no documento “Diretrizes para operacionalização da política cultural do MEC”. Sua linha programática de número três, intitulada “Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país”. (FLORÊNCIO, 2014, p. 08).

⁹ Publicação pioneira na área foi lançada em 1996 por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro, seu conteúdo resultou da sistematização dos fundamentos conceituais e práticos de uma série de capacitações itinerantes realizadas pelas autoras, preferencialmente, com técnicos das superintendências do Iphan, professores e alunos da rede formal de ensino e agentes comunitários, na segunda metade dos anos 1980 e 1990, em diversos contextos e diferentes localidades do país. (FLORÊNCIO, 2014, p. 13).

suas referências culturais inseridas em contextos de significados associados à memória social do local”. (FLORENCIO, 2014, p.20).

1.2 Experiências de educação patrimonial em escolas e comunidades

Ao encontro da proposta abordada anteriormente, o artigo “*Alfabetização patrimonial: uma ferramenta teórico-prática para a formação de professores*” (2009) expõe um conceito abrangente para alfabetização, além de ler e escrever “é antes de tudo aprender a ler o mundo, compreender o contexto, localizar-se no espaço social mais amplo” (PEREZ, 2009, p. 21). As crianças passam a ler o que está em seu entorno para fazer relações com a cidade e com o mundo. A criança terá condições de reconhecer os patrimônios material e imaterial, compreender suas identidades culturais e se apropriar do patrimônio pessoal e coletivo. Para tanto, as autoras conceituam o termo alfabetização patrimonial “como ferramenta teórico-prática que possibilite ao sujeito (re)fazer a leitura do mundo que o rodeia, ampliando sua compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido”. (PÉREZ, 2009, p.21).

Assim, podemos dizer que o patrimônio cultural é composto de bens culturais que estão em constante transformação e convivem com outros que já foram produzidos em outros tempos e espaços. A ampliação do conceito de patrimônio propicia uma nova concepção de bens produzidos no cotidiano da sociedade, mas não basta somente incluí-los, é preciso entendê-los como parte da cultura nacional.

De acordo com Gonçalves (2007) as discussões em torno do patrimônio cultural no Brasil estão relacionadas com o binômio produto-mercado. “Um prédio tombado como patrimônio cultural existe na medida em que se inibe ou se limita sua condição de mercadoria: não pode ser vendido ou não pode sofrer alterações”. (GONÇALVES, 2007, p. 244). A indústria turística ajuda a comprovar essa relação a partir do momento que transforma seu patrimônio em pontos de atração turística e quem os visita compra suas reproduções e o próprio ato de visitar uma cidade, um prédio, transforma-se em uma relação produto x mercadoria.

O que Gonçalves nos propõe é uma reflexão sobre o patrimônio cultural no Brasil, sugerindo que existe uma rede de interesse nesse mercado, principalmente do

turístico e imobiliário, fazendo com que se desfoque do patrimônio cultural como algo ligado à história e à identidade nacional.

Se a relação do patrimônio está intimamente ligada com mercadoria, que valor o patrimônio cultural teria para se diferenciar de qualquer outro produto? Gonçalves diz que este valor está na articulação e expressão da identidade e memória de um grupo, uma nação ou uma família, mas mesmo assim pode não ocorrer o respaldo do público sobre um determinado patrimônio, isso se deve a falta de “ressonância”. Ressonância para Gonçalves é o poder de “evocar no expectador as forças culturais complexas e dinâmicas de onde eles emergiram”. (GONÇALVES, 2007, p. 246).

Essa ressonância tem que ser explorada, evocada a partir de “ações educativas que envolvam provocações, esforço de deciframento, exercícios do sentir, pensar, imaginar, intuir”, (STEFPHANOU, 2014, p. 14), gerando a interpretação e a compreensão da produção e do sentido histórico dessas ressonâncias como parte de nossa existência e constituição a partir das marcas de nossas intervenções no mundo.

Mas Stephanou (2014) alerta que é preciso que as ações propostas levem os indivíduos a alguma reflexão sobre si mesmos e sobre os outros.

Assim, uma ação educativa constitui um lugar, ou um dispositivo no qual se perfaz ou se transforma a experiência que os indivíduos têm de si mesmos, onde aprendem, narram, confirmam ou modificam suas relações. E as práticas narrativas são, como nos lembra Paul Ricoeur (2007), ordenadoras do mundo. Não sem agitações! E, quiçá, pequenas mudanças. (STEPHANOU, 2014, p. 15-16).

Assim, a ação educativa em História fomenta as ressonâncias que são esquecidas, propondo um espaço de produção do conhecimento, a partir da operação de ler o passado e o presente, introduzindo reflexões e práticas de inclusão social e cultural.

Festas, danças, monumentos, praças, igrejas são lugares de memória, onde as crianças podem refletir sobre as diferentes formas de ser e estar no mundo a partir do seu local e do seu patrimônio. Assim, a série de atividades, proposta na oficina **“Descobrimo o valor das coisas ao meu redor”**, alicerçadas na utilização da metodologia de alfabetização patrimonial e sugeridas para a turma do nono ano da Escola Municipal Guerino Zugno, tem como finalidade evocar nos alunos a relação entre eles e o patrimônio cultural local, possibilitando que reconheçam sua memória e sua identidade a partir da leitura da escola, do bairro e da cidade, visualizando estes

espaços como produtores de conhecimento, proporcionando assim, uma visão crítica do meio que os cerca e, conseqüentemente, o exercício da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's propõem que o ensino de História na educação básica parta de temas e objetos próximos ao contexto social dos educandos. Luís Reznik em "*Qual o lugar da História Local?*" (2003) abre uma perspectiva de integrar a história local com o processo de educação patrimonial, pois a história local permite a identificação de processos relacionados a um sistema cultural que ressalta as relações de vizinhança, proximidade espacial, assim como elementos da identidade local: a memória, a convivência, os símbolos e as imagens.

A história local não se limita ao espaço em análise, mas nas palavras de Reznik "costura" (2003, p. 03) os ambientes, as ações e os processos que envolvem a comunidade regional, nacional e global permitindo que, ao utilizar-se a educação patrimonial como um método de ensino, os educandos possam interpretar e dar significado ao mundo que os cerca, com base nas relações que serão instigados a fazer, partindo do meio em que estão inseridos, do bairro, da comunidade para, posteriormente, lerem o mundo.

O processo de alfabetização patrimonial irá permitir que os alunos da escola Guerino Zugno, a partir da sua realidade local, façam relações, compreendam e reflitam sobre o seu espaço urbano e o seu cotidiano, assim poderão ler e interpretar o mundo. Trago como referência algumas experiências de ações educativas em torno do patrimônio como objeto de estudo, que privilegiam outros lugares da cidade e outros sujeitos, que não aqueles tradicionalmente abordados na história oficial.

A ampliação do conceito de patrimônio, antes veiculado apenas aos bens de classes hegemônicas, colabora para uma nova percepção de obras produzidas no cotidiano da sociedade. Trata-se não somente de incluir, por exemplo, os saberes, as celebrações e as formas de expressão de diferentes grupos, como também de entendê-las como parte da cultura nacional. Nesse sentido, precisamos de uma educação que nos ajude a compreender que toda a produção de um grupo diz respeito a uma determinada forma de ver e sentir o mundo. É cultura, portanto. (GIL, 2014, p. 48).

Maria Tereza Goudard Tavares (2009), no artigo "*E entra no Catarina e some*": *o bairro como um (com)texto alfabetizador*, resultado de sua pesquisa de doutorado, tem por objetivo conhecer o bairro Jardim Catarina de São Gonçalo, pela narrativa dos estudantes da escola Nicanor. A primeira impressão do bairro revelava um espaço de

pobreza e descaso, sem infraestrutura, mas ouvir os estudantes, acompanhá-los nas caminhadas pelo bairro, ler seus relatos, interpretar seus desenhos, possibilitou outra visão. As crianças percebem os problemas do bairro, mas também mostram os elementos positivos de morar no Jardim Catarina, ali estavam os amigos, a escola, a rua, o campinho do jogo de bola, aspectos difíceis de serem percebidos por quem não é do bairro.

Andar pelas ruas do Catarina, procurando exercer uma escuta sensível das mesmas, [...], permitiu a aprendizagem de que, no emaranhado de ruas – [...] – é possível praticar o direito à cidade lendo o trajeto diário casa/escola, interrogando-os, refletindo sobre o entorno, sobre os signos presentes e ausentes nessa paisagem – a rua. (TAVARES, 2009, p. 111-112).

Na experiência de Tavares (2009), a rua tornou-se o espaço de alfabetização patrimonial, é ali que as crianças constroem suas aprendizagens que nem sempre são reconhecidas e ampliadas pela escola. A rua, para as crianças, é um espaço simbólico de constituição de suas subjetividades, histórias e memórias.

O artigo de Sônia Maria Oliveira (2009), *A escola como patrimônio*, complementa a ideia de Tavares sobre a alfabetização patrimonial, pois ela aborda os percursos e deslocamentos da escola Abílio Coimbra, em Carangola – Minas Gerais, que representa um movimento de luta do povoado (mulheres, homens e crianças), pela escolarização. A escola foi construída em um chiqueiro, depois passou à casa de sapé que abrigava a professora até se tornar a atual Escola Municipal Abílio Coimbra. A partir de narrativas dos moradores da região, a escola surgiu em um chiqueiro porque havia a necessidade de um local para as crianças terem aula na comunidade. Assim uma moradora cedeu o chiqueiro e todos colaboraram com a limpeza do espaço.

Oliveira (2009) revela que no início da pesquisa procurava compreender o sentido da escola, mas com as narrativas buscou também compreender as razões pelas quais um chiqueiro vira escola, “[...] senti que o chiqueiro era um espaço de valor para aquela comunidade; valor que, em dado momento, transformou-se noutro, ainda maior: o valor da escolarização de seus filhos”. (OLIVEIRA, 2009, p. 225).

Como pesquisadora, Oliveira (2009) buscou entender o que se passava na vida cotidiana dessas pessoas e percebeu que a cultura de subsistência em que viviam, era uma cultura em que nada se perdia, por isso transformar um chiqueiro – local de valor de subsistência dos moradores – em uma escola - outro espaço que valoriza a origem da

comunidade, a cidadania e o entorno em que eles vivem, significava transformar, aproveitar um espaço em detrimento de outro.

Após anos de luta por uma escola, Abílio Coimbra estava para ser fechada devido à crise do café, fazendo com que o número de crianças diminuísse. Oliveira (2009) é surpreendida pela luta e resistência da comunidade, eles fazem um abaixo-assinado para manter a escola e uma pesquisa de quantas crianças com menos de dois anos tinham, para futuramente estudarem na escola.

A ação dos moradores revela a importância de conhecer a história local e preservá-la: a partir do momento que me reconheço como parte dessa história, tenho condições de agir e transformar a sociedade.

A proposta de pesquisa de Oliveira (2009) revela uma comunidade resistente que mesmo transformando-se a cada dia, pensando no futuro, tinha sua história como base para a diária luta coletiva. “Aquela comunidade se posicionava para pensar o futuro sempre como algo possível. No entanto, tinha em suas bases aquilo que foi vivido – as marcas do tempo, do passado – como força ativa e permanente”. (OLIVEIRA, 2009, p. 236).

A narrativa de Elison Antonio Paim e Maria de Fátima Guimarães (2014) em *História, cultura e patrimônios regionais: construindo e registrando saberes e práticas*, explora os saberes e fazeres cotidianos, a partir do patrimônio cultural imaterial da região de Chapecó – Santa Catarina.

As atividades se voltaram para a identificação e registro de saberes e fazeres como a construção de casas, corte-costura, produção do vinho, pesagem de produtos. Os registros dos saberes e fazeres foram feitos com documentos pessoais e alguns documentos públicos, mas a grande maioria foi feita a partir de depoimentos orais com agricultores, costureiras, fabricantes de vinho, pedreiro, escultor, tropeiro, professora entre outros. Em algumas entrevistas utilizou-se câmera fotográfica, filmadora e materiais de uso da atividade, para a pessoa entrevistada demonstrar como fazia tal processo.

Essa atividade provocou reflexões, ações e diálogos acerca do patrimônio imaterial da região, pois proporcionou a observação de que em certos momentos os saberes e fazeres desenvolvidos na região se entrelaçam e, em outros, são desprezados

ou esquecidos. Essa ação permite identificar que o patrimônio pode ser abordado como um dos elementos que constituem a identidade e o sentido de pertencimento dos sujeitos que, com base nas experiências ouvidas, passam a se reconhecer como parte do processo.

Outro exemplo que destaca o patrimônio como um elemento que possibilita o fortalecimento identitário de um determinado grupo é o Museu da Maré¹⁰. Inaugurado no dia 08 de maio de 2006 contou com a presença do Ministro Gilberto Gil, membros do Ministério da Cultura e do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, além dos representantes de vários museus e Pontos de Cultura. A criação do Museu foi amplamente divulgada na mídia.

O Museu está localizado na Casa de Cultura da Maré, espaço cedido em comodato pela empresa Terminal 1 de Navegação ao Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), ONG responsável pela gestão do Museu. A Maré está localizada entre importantes vias expressas que cortam a cidade do Rio de Janeiro, assim chamada por causa dos mangues e praias que dominavam sua paisagem. Foi sendo ocupada desde o período colonial, quando exerceu preponderante papel econômico. Com a criação das estradas de ferro, no final do século XIX, a região entrou em declínio.

Na década de 40, com a abertura da Avenida Brasil, houve a implantação de um cinturão industrial que aliado ao isolamento dos terrenos e à facilidade de acesso a tais áreas, criou condições para o crescimento de sua ocupação, que atingiu seu auge na década de 70, tendo se espalhado sobre as águas da Baía de Guanabara as habitações construídas sobre palafitas. Na década de 80 houve a erradicação desse tipo de habitação e foram construídos conjuntos habitacionais.

Na década de 90, a Maré foi objeto de outro processo de reassentamento e é neste mesmo período que ocorre o fortalecimento do chamado “poder paralelo”. Organizado em facções criminosas rivais e o tráfico de drogas passou a dificultar o processo de integração das localidades.

¹⁰ SILVA, Cláudia Rose Ribeiro da. Memória e Movimentos Sociais: o caso da Maré. 2010, pág. 183-186.

No dia 19 de janeiro de 1994 foi criado o bairro da Maré por meio da Lei Municipal nº 2.119, mas, desde sua origem, a existência do bairro não foi reconhecida pela maioria dos seus moradores, que prefere se identificar com os bairros vizinhos à região. Isso se deve ao fato do bairro ter sido criado a partir da favela, espaço associado a tudo o que se opõe à vida urbana. Segundo Silva, as memórias e o cotidiano dos moradores são marcados por esse estigma, que também permanece arraigado nas pessoas que vivem na cidade.

Diante dessa constatação, o CEASM¹¹, a partir do projeto Rede Memória, em parceria com o Departamento de Museus de Centros Culturais (DEMU/IPHAN) implantou um novo projeto: o Museu da Maré, que integra Pontos de Cultura do Programa Cultura Viva/MINC.

Além de valorizar a história da região, o museu objetiva contribuir para ampliar a comunicação entre os diferentes patrimônios existentes na cidade, favorecendo o exercício da cidadania e a participação das comunidades no processo de apropriação do patrimônio cultural local e universal. (SILVA, C. 2010, pág. 191).

Como nos apresenta Helena Maria Marques Araújo (2007) em seu artigo *Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades*, o Museu da Maré foi o primeiro museu de favela do Brasil criado pela comunidade local. A participação da comunidade é observada em diversos momentos, desde a sua criação, doando fotos, objetos e estimulando a montagem da exposição, até mesmo na sua administração pela comunidade.

O material coletado por Araújo (2007) revela uma preocupação com a narração da história e da construção das memórias locais. O Museu da Maré não pretende representar todas as comunidades da Maré, mas uma narrativa possível entre outras. Busca-se construir uma memória justa, valorizando elementos como a luta pela terra, pela moradia e a própria questão da violência hoje, são aspectos abordados com o intuito de provocar uma reflexão sobre as mesmas, envolvendo a todos.

¹¹ CEASM é uma ONG que atua de forma consciente no sentido de constituir uma memória coletiva em torno do bairro. É uma das ONGs mais importantes que atuam na região, destacando-se o fato da instituição ter sido criada por moradores e ex-moradores locais que, tendo alcançado formação universitária e estabilidade profissional, continuaram atuando em movimentos coletivos na Maré. O CEASM desenvolve projetos, cujas ações divulgam claramente a ideia de bairro. Um desses projetos é a Rede Memória da Maré, que objetiva preservar a história local e contribuir para a criação do sentido de pertencimento dos moradores ao bairro. (SILVA, C. 2010, p. 186).

[...] de uma memória que insiste em se fazer presente na “contramão” da história oficial, valorizando a luta e resistência daquelas comunidades da Maré em prol não só da sobrevivência – quer aterrando os alagados, que construindo suas casas de alvenaria etc, ou sonhando com o exercício de uma cidadania mais plena. (2007, pág. 07).

O Museu da Maré permite a constituição de identidades plurais e o fortalecimento identitário, valorizando as memórias locais e ressignificando a história da região, reconstruindo o passado e transmitindo valores, práticas sociais e culturais, conseqüentemente, identidades.

O museu não é um lugar para se guardar objetos ou cultivar o passado. Ele é um lugar de vida. Se a vida pode ser medida pelos anos, dias e horas, nos relógios e calendários, no Museu da Maré ela é contada por tempos, onde nada está acabado, tudo é mutável. Passado, presente e futuro convivem nos tempos da água, da casa, da migração, do trabalho, da resistência, da feira, da festa, da fé, da criança, do cotidiano, do medo e do futuro. São 12 exposições temáticas como 12 são as horas do relógio e os meses do ano. (SILVA, C. 2010, pág. 191).

De acordo com Araújo (2007), um dos diretores do Museu fez a relação dos objetos expostos com as palavras geradoras de Paulo Freire, elas, no caso os objetos, funcionam como elos utilizados para desvelar lembranças e sentimentos na busca de si e dos outros. “O museu entrosa identidades e alteridades num jogo contínuo e transformador de identidades, capaz de emocionar seus visitantes”. (2007, p. 08).

Dessa forma, o Museu da Maré vem ao encontro do que propõe a metodologia da alfabetização patrimonial, seus objetos, suas narrativas são lidas pelo público visitante, compreendidas dentro de um contexto dialogando com a cidade, com o país e com o mundo. Esse diálogo permite superar a identidade de estigma da favela, pois ela possibilita a troca e a construção de novos discursos.

Assim como o conceito de patrimônio cultural foi ampliado, permitindo a reflexão acima do patrimônio local, o conceito de cidadania, segundo Oriá (1992), também sofreu uma redefinição, passando da relação entre o indivíduo e o seu país de nacionalidade, ou seja, do sujeito que está na posse de seus direitos políticos, cumprindo assim seus deveres de cidadão, para uma concepção mais ampliada de:

(...) aquele ser responsável pela História que o envolve. Sujeito ativo na cena política, reivindicante ou provocador da mutação, da

transformação social. Homem envolto nas relações de força que comandam a historicidade e a natureza política. Enfim o cidadão como ser, homem e sujeito a um só tempo. (p. 271).

De acordo com a citação de Oriá (1992), a cidadania não deve ser pensada apenas como o ato de votar, mas como uma ação que envolve além da participação democrática do cidadão, também a defesa e a garantia dos seus direitos em todas as esferas: civis, políticas e sociais.¹² Dentro dos direitos sociais, vamos encontrar o direito à cultura, que vem a ser desde o direito à produção cultural, ao acesso à cultura e o direito à memória histórica.

A educação patrimonial é um dos meios pelos quais a população tem acesso ao direito à memória histórica, pois ela permite, através de um processo de educação, o reconhecimento dos bens materiais e imateriais que representem o seu passado e a sua tradição.

Dessa forma, a educação patrimonial é essencial para o fortalecimento da cidadania no país. Podemos nos questionar como a população se dedicará pela preservação do seu patrimônio, com tantos outros problemas como habitação, alimentação e trabalho. Mas a educação patrimonial abre espaço para o diálogo e a reflexão sobre os contextos social, histórico e econômico que envolvem o lugar e a sua comunidade.

Essa abordagem pode ser reconhecida na experiência realizada com os moradores da Vila Dique e do Conjunto Habitacional Porto Novo¹³, em Porto Alegre-Rio Grande do Sul, durante o processo de remoção e reassentamento que começou em 2009. A Vila Dique é uma área de ocupação localizada próximo ao Aeroporto

¹² Para Marshall, a cidadania é formada pelo conjunto dos direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, que corresponderia cada um desses conjuntos de direitos à Cidadania Civil, Cidadania Política e Cidadania Social, respectivamente. Como Cidadania Civil, ele enquadrar os direitos necessários à liberdade individual e o direito à justiça; Como Cidadania Política, encontra-se o direito à participação no exercício do poder político, seja indiretamente, por ocasião das eleições, na escolha de nossos representantes, seja participando diretamente da vida política nacional. Já a Cidadania Social compreende desde o direito a um mínimo de bem-estar social e econômico, à segurança, à educação e à cultura até o direito à prestação de serviços assistenciais e de previdência social. (MARSHALL apud. ORIÁ, 1992, p. 270).

¹³ Informações retiradas de GIL, Carmem Zeli de Vargas (org.). Da Vila Dique ao Porto Novo. Extensão popular, rodas de memórias e remoções urbanas. São Leopoldo: Oikos, 2013.

Internacional Salgado Filho, que devido a sua ampliação em nome do “progresso”¹⁴, desencadeou o processo de remoção das famílias que ali habitavam.

Há mais de 40 anos, famílias oriundas do interior do Rio Grande do Sul, de característica rural, começaram a povoar a vila, trazendo hábitos rurais com relações de vizinhança e solidariedade distantes da urbanidade, às vezes, mais solitária. (GIL, 2013, p. 29).

A remoção começou aos poucos, os moradores foram encaminhados para o Conjunto Habitacional Porto Novo, na Zona Norte de Porto Alegre-RS. Quando as primeiras famílias são reassentadas, o local já possuía alguns serviços e comércios. A unidade de triagem de resíduos recicláveis já estava funcionando, assim como o centro social e a Unidade de Saúde Santíssima Trindade. As escolas de educação infantil e de ensino fundamental foram iniciadas em 2012.

Na Vila Dique, a remoção começa aos poucos. O lugar se decompõe, e as pessoas “mudam de cidade”. As casas derrubadas permanecem com seus destroços no local para que não se volte a construir. Isso faz com que a vila apresente um aspecto de terremoto para quem ainda não foi removido. Para alguns, é muito complicado andar em meio aos destroços de casas de amigos e vizinhos e ver o lugar em que nasceu e cresceu, sumir em breves espaços de tempo. (GIL, 2013, p.33-34).

Diante desse processo, iniciou em 2010, o *Projeto Memórias da Vila Dique*, que passou a acompanhar a remoção das famílias, a partir de Rodas de Memórias, entrevistas individuais e oficinas de fotografias. Um projeto estruturado a partir da Faculdade de Educação (Carmem Zeli de Vargas Gil e Renata Soares) e da Unidade de Saúde Santíssima Trindade (Almerinda Gambin e Maria Amélia Medeiros Mano). Com uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais do Posto de Saúde do Grupo Hospitalar Conceição, estudantes do curso de Ciências Sociais e História da UFRGS, o Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (SAJU), do curso de Direito da UFRGS, e o Escritório Modelo Albano Volkmer, da Faculdade de Arquitetura também da UFRGS, cada um agregando intenções e contribuições diversas.

Aos estudantes de História, coube o estudo sobre a História Oral, as experiências que a extensão popular agrega à formação dos professores de História e a organização

¹⁴ A definição das sedes dos jogos da Copa do Mundo de 2014 consolidou remoções em todo o país, justificadas como “obras da Copa”. Também o progresso é evocado para tais remoções, sendo a ocupação de determinados espaços por assentamentos irregulares o responsável por transtornos ou “caos urbano”. Assim, em nome do progresso e da “ordem urbana”, as habitações populares são vistas como uma ameaça à preservação ambiental. Entretanto, é importante lembrar que o desenvolvimento econômico que o Brasil vive incentivou a especulação imobiliária e áreas ocupadas há muitos anos por populações de baixa renda, passam a ser de interesse do mercado. (GIL, 2013, p. 33).

das oficinas de fotografia. Neste primeiro momento, vou ater-me nas Rodas de Memórias, pois é na memória dos moradores da Vila Dique, que podemos perceber “o homem em transformação, ao mesmo tempo ator e plateia do fenômeno histórico que procuramos historicizar aqui: grandes remoções em vista da crescente modernização de um centro urbano”. (COSTA, 2013, p.21).

O caso da Vila Dique envolve todos os pressupostos da proposta de alfabetização patrimonial, onde os conceitos de história, identidade e cidadania, estão entrelaçados. A remoção dos moradores da Vila Dique mexe com a história de cada um, tanto a memória individual quanto a coletiva. Os moradores, ao saírem do seu espaço e serem reassentados em outro, alteram os laços de pertencimento, que estão relacionados à identidade do grupo. A cidadania é o mais forte dos conceitos envolvidos nesse processo, pois a remoção e o reassentamento envolvem questões relacionadas principalmente à cidadania social, que estão inseridas no direito ao bem-estar social e econômico, como segurança, habitação, educação e cultura, dentro dessa última, o direito à memória histórica.

O *Projeto Memória da Vila Dique* tem, principalmente nas Rodas de Memória, a função de aglutinar a história dos moradores, com a identidade e com a cidadania, pois as Rodas de Memória permitem reforçar os laços de pertencimento, que a partir do ato de rememorar vivências comuns, trazem à tona as lutas compartilhadas por direitos sociais.

Dessa forma, segundo Assunção (2013), as Rodas de Memória surgiram a partir da análise de dois tipos de dinâmicas em grupo: os grupos focais e os grupos de discussão¹⁵, optando-se por um processo mais livre e dinâmico, sem um modelo pronto. As Rodas de Memória constituíram-se em reuniões de oito a doze moradores com a faixa etária entre 45 e 70 anos de idade e que morassem na Vila Dique entre 15 e 40 anos, tendo como critérios os moradores mais antigos.

Assim, os moradores reunidos compartilhavam de suas experiências, uma fala instigava a lembranças de outra pessoa, mantendo o fluxo de memórias. O objetivo era

¹⁵Os grupos focais se caracterizam como um debate aberto composto por uma média de oito pessoas que não precisam, necessariamente, ter algum vínculo entre si e são convidadas a debater sobre um assunto com a ajuda de um mediador. Já os grupos de discussão, constituem-se mais como uma entrevista em grupo em que o mediador tem papel mais atuante, conduzindo o que vai ser dito por meio de perguntas. (ASSUNÇÃO, 2013, p.44).

ouvir os participantes a partir de um diálogo, evocando suas memórias, que reforçam os laços de pertença e permite reflexões individuais com aponta Gil (2013):

[...] As narrativas traduzem perdas e ganhos, vivências boas e ruins, fazendo com que a experiência, apesar de semelhante, tenha significados diferentes. Cada um tem seu olhar sobre a saída, a chegada, o processo e a perda, bem como a reconfiguração dos laços de pertença. Uma pertença que se afirma nas lutas que fizeram de um dique, um lugar para se viver; de pessoas desconhecidas, amigos, parceiros de luta, vizinhança; de uma rua, uma Vila. Uma geografia e uma história que os ajuda a dizer quem foram e quem são. [...]. (p. 34).

Os estudos apresentados demonstram muito bem que a educação patrimonial, a partir de processos de aprendizagem, parte das referências locais para, por meio delas, conhecer processos culturais mais amplos, onde cada sujeito, com base em seu conhecimento local, possa compreender e refletir tanto sobre contextos históricos quanto sobre a diversidade cultural que o cerca.

Podemos considerar que as cidades são formadas por elementos como a memória e a identidade, que se integram ao meio ambiente. Não permitir a sua população o direito à memória histórica é o mesmo que não ter memória. A educação patrimonial promove um processo participativo, considerando o saber local, seu olhar e suas vivências.

Como observamos nas pesquisas e experiências apresentadas aqui, a introdução de um projeto de educação patrimonial voltado principalmente para as regiões periféricas das cidades permite uma nova maneira de perceber o patrimônio cultural, pois como descreve Gil “[...] toda a produção de um grupo diz respeito a uma determinada forma de ver e sentir o mundo. É cultura, portanto”. (2014, p. 48). Assim, na perspectiva deste estudo, os patrimônios culturais são construídos junto com a comunidade escolar e atingem, além da escola, também o seu entorno.

Nesse contexto, a educação patrimonial se mostra potencialmente adequada para a efetivação desse processo, a partir de um projeto que desloque as atividades educativas da área central da cidade, privilegiando o levantamento do patrimônio cultural do bairro onde a escola se insere e, a própria comunidade escolar, especialmente os professores de História e seus alunos, que foram os protagonistas desta ação.

Com base no levantamento da literatura sobre o tema e da apresentação de algumas experiências com projetos de educação patrimonial, é hora de construir um projeto que tenha por objetivo analisar como o patrimônio cultural local, que se encontra no interior e no entorno de escolas periféricas, pode ser utilizado como fonte de conhecimento para o fortalecimento da cidadania.

Dessa forma, a oficina é pensada a partir de uma série de atividades alicerçadas na utilização da metodologia de alfabetização patrimonial com uma turma de nono ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Zugno, localizada no bairro Planalto II, do município de Caxias do Sul-RS, durante dois trimestres de 2015.

Como mencionado anteriormente, a escolha da escola parte principalmente da busca por uma instituição de Caxias do Sul-RS, que estivesse em uma região periférica. Das muitas opções que surgiram, a escola Guerino Zugno teve alguns elementos que fortaleceram minha opção para o desenvolvimento do projeto de educação patrimonial.

A escola está localizada próxima a uma grande indústria, que concentra uma população diversificada quanto a sua origem. O bairro Planalto II apresenta alguns problemas sociais típicos de grandes cidades. Outro fator importante para a definição deste espaço como lugar para o desenvolvimento do projeto foi o interesse da direção da escola em agregar a oficina às suas atividades anuais. Este ambiente, portanto, apresenta características importantes para a construção da identidade dessa comunidade.

Os primeiros contatos com a Escola Municipal Guerino Zugno foram importantes para identificar a presença de ações voltadas para a educação patrimonial no fazer pedagógico da escola. Para tal proposta, foram analisados documentos da Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul-RS (SMED), como o Plano de Educação do Município (2011), Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (2010) e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Guerino Zugno (2013).¹⁶

¹⁶Os documentos analisados não abordam de forma específica a temática da Educação Patrimonial, mas as concepções de educação, de ensino e aprendizagem valorizam o envolvimento e a participação da comunidade escolar, estando em consonância com um dos elementos centrais da Educação Patrimonial, a participação das comunidades. Outro ponto que destaque dos documentos em questão, referem-se a formação de sujeitos ativos e transformadores da realidade, dando condições para que estes construam a cidadania, considerando a flexibilidade no currículo para que nele possam ser introduzidas experiências, vivências e conhecimentos significativos para a vida dos alunos, levando em conta a realidade local na qual a escola está inserida. Dessa forma, estes documentos revelam que a concepção de educação do

Definida a escola e traçando suas características pedagógicas, outro fator de extrema relevância para a construção do projeto foi conhecer a formação do bairro Planalto II, onde a escola está inserida, pois isso fornece subsídios para a elaboração das atividades propostas na oficina. Este processo se deu a partir de documentos sobre o bairro, disponíveis na escola.

Assim, a oficina teve como subsídio teórico as Cartilhas de Educação Patrimonial, disponibilizadas pelo Iphan – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram analisados quanto às propostas, aos currículos escolares, temáticas e conteúdos programáticos. Esses elementos farão o diálogo com o levantamento sobre a identificação da educação patrimonial na escola e a formação do bairro Planalto II.

As informações coletadas forneceram elementos para a análise e contextualização do projeto em consonância com os referenciais teóricos sobre educação patrimonial, que permitiram a produção de um Caderno de Memórias. A sugestão é apresentar aos professores de História subsídios para que atividades de educação patrimonial possam ser realizadas em outros espaços de educação, não formais, além da sala de aula, pois as atividades têm como eixo norteador o levantamento do universo cultural presente na escola e no seu entorno.

Para que esse processo se efetive, serão analisadas principalmente as falas, narrativas dos alunos durante as atividades propostas, suas reações e como eles participam e desenvolvem as atividades. O maior desafio para o desenvolvimento deste projeto é que a população nem sempre se reconhece no conjunto do que é identificado oficialmente como patrimônio cultural nacional, por isso as ações educativas devem circular entre as práticas cotidianas para serem percebidas e passarem a ter sentido para a população, fortalecendo dessa forma a identidade local.

O texto que segue irá abordar especificamente a parte de aplicação e desdobramentos do projeto de Educação Patrimonial **“Descobrir o valor das coisas ao meu redor”** desenvolvido com os alunos do nono ano da Escola Municipal Guerino Zugno.

Capítulo 2 - “Descobrimo o valor das coisas ao meu redor”: descentralizando a educação patrimonial

“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...]”.

Manoel de Barros¹⁷

Para tal proposta, utilizou-se como eixo norteador a metodologia de alfabetização patrimonial que tem como princípio formador a premissa de que a leitura de mundo acompanha a leitura da palavra. Assim, a escola, o bairro, a cidade são o contexto alfabetizador, como se fosse um texto a ser interpretado e os sinais para tal interpretação são os patrimônios materiais e imateriais.

Dessa forma, as atividades têm como fio condutor o levantamento do universo cultural presente na escola e no seu entorno, sendo que fazem parte do universo cultural de uma comunidade tanto o patrimônio material quanto o imaterial. Assim praças, monumentos, igrejas, casas de comércio, além de manifestações culturais como músicas, festas, ditos populares, entre outras, formam o patrimônio cultural a ser identificado e preservado.

Os diferentes contextos culturais onde as pessoas vivem são, também, contextos educativos que formam e moldam os jeitos de ser e estar no mundo. Essa transmissão cultural é importante porque tudo é aprendido por meio dos outros, dos pares que convivem nesses contextos. Dessa maneira, não somente práticas sociais e artefatos são apropriados, mas, também, os problemas e situações para os quais eles foram criados. (FLORÊNCIO, 2012, p. 29).

Neste sentido, vamos encontrar diferentes leituras de acordo com os contextos a serem interpretados, que vão exigir o desenvolvimento de ações diferenciadas que

¹⁷Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. p. 67. Disponível em: <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/manoel-de-barros-poemas/>. Acessado em 30 de novembro de 2016.

possibilitarão identificar, principalmente nas comunidades periféricas, os lugares de memória, o patrimônio material e imaterial dos que, muitas vezes, são excluídos, mas que, com suas experiências cotidianas, escrevem a sua história.

A educação que se vislumbra é aquela que se caracteriza como **mediação** para a construção coletiva do conhecimento, a que identifica a comunidade como produtora de saberes, que reconhece, portanto, a existência de um saber local. Enfim, a que reconhece que os bens culturais estão inseridos em contextos de significados próprios associados à memória do local. (FLORÊNCIO, 2012, p. 27).

A identificação do patrimônio de uma comunidade permite o fortalecimento da cidadania, o educando torna-se construtor do conhecimento, pois conhece e interage com a cultura que é produzida no cotidiano e passa a compreender a sua condição histórica, percebendo a importância como agente transformador da sociedade.

O desafio dessa proposta é apresentar, aos professores de História, subsídios para que atividades de educação patrimonial possam ser realizadas em outros espaços de educação, não formais, além da sala de aula. Estes espaços de educação podem ser concebidos a partir da escola e do seu entorno.

O período para o desenvolvimento das atividades foi estabelecido entre escola, orientador e orientanda, tendo em vista que essas atividades foram introduzidas dentro da disciplina de História, que tem um cronograma a ser seguido.

Como a intenção do projeto de educação patrimonial é identificar o patrimônio cultural da escola e do seu entorno, aproximando os alunos da comunidade e valorizando os elementos do cotidiano, o projeto recebeu o nome de **“Descobrimo o valor das coisas ao meu redor”**, e as atividades foram agrupadas em quatro momentos: EU, A ESCOLA, O BAIRRO e, por último, EU NESSA HISTÓRIA. Essas etapas foram construídas com o objetivo de promover a problematização da questão do patrimônio. Os alunos foram convidados a refletir sobre suas memórias e experiências, ampliando o conhecimento do que se considera patrimônio. De acordo com Carmem Zeli de Vargas Gil, atividades desse tipo,

Rompem a tendência de identificar o patrimônio unicamente com lugares e objetos legitimados e reconhecidos institucionalmente. Memórias e experiências cotidianas são colocadas em diálogo com o patrimônio consagrado. Busca-se um ensino em que a História não seja terra estrangeira em relação ao contexto de vida do aluno, nem fique presa em questões identitárias, produzindo tanto o estranhamento como identificações”. (2014, p. 47).

A turma 92 do nono ano é formada por 20 meninos e 08 meninas, na faixa etária de 14 e 15 anos, sendo que grande parte da turma estuda na escola desde a educação infantil. Muitos pais e irmãos destes alunos também estudaram na escola. Isso proporciona um ambiente familiar, visto que os professores e alunos já se conhecem, conhecem a família dos alunos e a realidade em que vivem.

Para o primeiro encontro com os alunos elaborei uma atividade na qual pudesse interagir com eles, conhecendo-os um pouco, e que possibilitasse a apresentação de cada um. Assim, estabeleci para os primeiros momentos apresentar os motivos do projeto e como seria o seu desenvolvimento, depois, para nos conhecermos faríamos a atividade do autorretrato. Entreguei para cada aluno uma folha em branco e pedi para que escrevessem a frase “EU SOU...!” e a partir dela, cada um iria se desenhar, completando a frase com características físicas. Para facilitar, e provocar a turma, levei alguns espelhos para quem quisesse se olhar para fazer o autorretrato. Assim iniciou o primeiro dia: a turma volta do recreio, estão agitados, véspera de feriado. Mesmo assim já percebo uma divisão na turma, o lado esquerdo é mais quieto e centrado, enquanto que o direito é mais agitado. Os alunos já tinham uma noção de patrimônio, porque a professora de História trabalhou com eles um texto, para introduzir e explicar o projeto de valorização da escola.¹⁸ Surpresa: quando propus a atividade do autorretrato, o alvoroço foi geral, comentários surgiram: “eu não sei desenhar”, “eu não quero fazer”, “pra que isso”, “a gente já se conhece, não precisa disso”. Quanto ao espelho, nem quiseram chegar perto dele, mas o tempo todo ficavam apontando características uns dos outros, mas nunca as suas características: “o fulano tem o nariz assim”, “a Pâmela vai precisar de duas folhas”, “A Alessandra vai desenhar só cabelo”. Na hora das apresentações, apenas três alunos quiseram mostrar o autorretrato e falar sobre ele.

As reações apresentadas pelos alunos me fizeram refletir: “estou no caminho certo?”. “Como compreender a história do meu contexto, se nem mesmo me reconheço, ou me reconheço enquanto indivíduo, fora de um grupo?”.

Resistência seria o termo que definiria o primeiro encontro. Como é difícil para eles se olharem, é mais fácil apontar os outros do que se observar, mas analisando os

¹⁸O projeto “Valorizando a Escola” foi definido entre os professores e a coordenação pedagógica e conta com atividades sobre a valorização da escola, por ela ser um patrimônio de todos. Foi entregue para cada professor um material intitulado: “Guia de Atividades – Tesouros do Brasil”, com sugestões de atividades. O projeto contempla todas as séries e turnos da escola.

autorretratos pude perceber que a maioria não agrega, às suas características, elementos como boné, *piercing*, brincos. De acordo com Dayrell (2007), a cultura juvenil utiliza expressões simbólicas, que são visíveis através do corpo e do visual. A escola está sendo invadida por essa vida juvenil, onde se observa os jovens com seus *looks*, *grifes* e artigos juvenis, demarcando estilos.

Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado. (DAYRELL, 2007, p. 110).

Os alunos da turma 92 enfatizaram em seus desenhos as suas características físicas como: os olhos bem desenhados, cabelo, sobrancelhas mais grossas e alguns sinais da cultura juvenil, como colar de “hippie” e boné. Eles demonstraram muita habilidade como desenhistas.

Figura 1 – Registro da Atividade Autorretrato





A proposta da atividade também foi de provocá-los quanto ao que pode ser um patrimônio, a maioria se referiu ao patrimônio material, então fizemos a atividade para eles perceberem que a vida é o maior patrimônio que uma pessoa pode ter. Como aborda Grunberg (2007), propor atividades a partir do conceito de que a VIDA é nosso primeiro Patrimônio e com ela adquirimos tudo o que somos, são opções de exercícios que levam aos participantes “a compreensão de que o Patrimônio é um conceito que está muito mais perto da gente do que pensamos”. (2007, p.07).

O segundo encontro foi mais tranquilo, havia solicitado que trouxessem informações quanto ao nome e sobrenome de cada um, e que essa atividade deveria ser feita junto com a família. Alguns fizeram, outros haviam esquecido e falaram o que sabiam sobre seus nomes. A maioria dos nomes é escolhido pelas mães, são poucos os escolhidos pelo pai, avó ou irmão. Os motivos que alegaram são porque era um nome bonito, pouco comum ou um nome bíblico.

Alguns casos me chamaram a atenção: ao questionar o Adriano sobre seu nome ele respondeu “Quando nasci, minha mãe olhou pra mim e disse: vai se chamar Adriano, porque ele já tem cara de coitadinho, é o que ela fala, *sora*”. Outro revela, na sua explicação, a realidade de muitas famílias: “Quem escolheu meu nome foi meu pai, mas eu não sei o porquê, pois não moro com ele”.¹⁹ “Meu nome é Maria Elizabeth por

¹⁹Dados estatísticos recentes (CAMARGO, 2011) mostram que a modificação no perfil das famílias está refletida nos números que falam sobre elas: o aumento do percentual de famílias que têm a mulher como referência e de casais sem filhos talvez sejam as estatísticas mais precisas sobre essa mudança de

causa de uma santa, lá da terra da minha mãe. Ela é de Passo Fundo”. Essa fala pode representar uma forma de manter na filha a memória de sua cidade natal ou a memória de uma santa que pode ter auxiliado em momentos difíceis da vida.

Outra atividade relativa à história dos nomes foi a apresentação de um vídeo com a música de Toquinho, “Gente tem sobrenome”, para que pudessem fazer a relação do nome com o sobrenome. O nome é o signo que os identificará pela vida e cada nome tem uma história. O sobrenome nos liga a um determinado grupo de pessoas, que é a família, o primeiro contato social que temos.

Para o terceiro encontro, havia solicitado que trouxessem um objeto de valor e significado especial para cada um ou para sua família. Os alunos, neste momento, estão mais participativos, trouxeram brinquedos que haviam ganhado do pai, da avó, relógio que compraram com o seu dinheiro, roupa de quando foram batizados e fotografias de quando eram pequenos. Mas o objeto que a maioria levou foi o celular, já estava pensando que estavam falando que o celular era o objeto que haviam trazido, por não terem levado outro objeto, quando um dos alunos me respondeu: “Profe, eu trouxe o celular porque nele tenho muitas imagens, principalmente com o meu pai, que mora longe e passei as férias com ele, e registrei as imagens no celular, quando estou com saudade posso olhar”.

Este fato nos revela uma sociedade que mudou, o global está articulado no local. Os aparelhos eletrônicos ganham relevância no cotidiano dos jovens, as informações são processadas cada vez mais rápido pelas redes sociais, os jovens estão conectados e a educação patrimonial deve considerar essas mudanças submetendo coisas, objetos, os bens culturais a um processo de resignificação.

A Educação Patrimonial, em primeiro lugar, deve considerar que a preservação dos bens culturais é uma prática social, inserida nos contextos culturais, nos espaços da vida das pessoas. Ela não deve se utilizar de práticas que enaltecem e retificam coisas e objetos sem submetê-los a um universo de resignificação dos bens culturais. Ela

configuração. [...] Estudos apontam para a diminuição do número de seus integrantes, o aumento do divórcio e separações, a elevação da idade de casamento e de procriação, a entrada da mulher no mercado de trabalho, a modificação dos papéis parentais, entre outras (NOGUEIRA, 2006). [...]. Nossas representações de família estão coladas a uma determinada configuração ideal: um pai, uma mãe e seus filhos, formando um arranjo de proteção e cuidados, [...]. Conforme a pesquisadora e antropóloga Claudia Fonseca (2002), os estereótipos do senso comum sobre essa instituição ainda são bastante reforçados, minimizando outras formas de arranjo: “Qualquer desvio de padrões hegemônicos é frequentemente visto pela plateia como sintoma de inferioridade, desorganização social, ou atraso”. (GIONGO, 2013, p. 81-82).

associa, portanto, os valores históricos do bem cultural ao seu lugar atual, em sua comunidade de inserção, ou seja, ao lugar social onde o bem está agora. (BRANDÃO, 1996, p. 27).

Alguns levaram objetos sobre os quais não quiseram falar o motivo da escolha, com receio de revelar suas histórias. Perceberam que estávamos abordando a história individual de cada um e me questionaram: “porque a profe quer saber sobre a gente?” Joguei a pergunta de volta, aproveitei a temática que estava no quadro da professora: “Porque vocês precisam conhecer a história da 2ª Guerra Mundial?” Ficaram pensativos. Um dos alunos me respondeu: “A gente tem que saber quem era o Hitler, que ele queria matar todo mundo, que ele era um racista.” Assim completei: “então, Guilherme, precisamos compreender a sociedade em que vivemos para que, os fatos ocorridos na 2ª Guerra Mundial não se repitam, para ficarmos atentos ao que acontece e possamos agir e participar do processo histórico, não como expectadores, mas como personagens dessa história”.

Foi um momento muito importante para a turma e, para mim, mais ainda, estava conseguindo provocá-los e integrar o ensino da História com a Educação Patrimonial. Eles partiram do contexto de vida de cada um e transportaram-se para o mundo. O que aconteceu foi, de fato, a leitura do mundo. Essa é a função social da História, provocar nos alunos o questionamento, a problematização, a possibilidade de relacionar o passado com o presente e o futuro, possibilitando que os alunos se vejam como sujeitos posicionados no mundo, preparados para argumentar e defender ideias.

Trata-se [...] de partir das referências culturais locais, utilizando-as como arcabouço de símbolos, valores e significados por meio dos quais as ligações necessárias para a compreensão da vida, da cultura, da sociedade e do humano venham a ser estabelecidas, em um processo em que cada sujeito parte de seu mundo e de suas referências para compreender e refletir sobre outros mundos e alteridades. (FLORENCIO, 2012, p. 29).

A Amanda levou a fotografia da primeira turma da escola, muitos dos que estavam na sala se viram na fotografia, já que a turma tem uma história em comum e, partindo desse ponto, solicitei que respondessem um questionário com perguntas sobre suas atividades fora da escola. As perguntas estavam relacionadas à idade, cidade onde nasceram, prática de esportes e músicas preferidas, atividades realizadas nas horas de lazer, como chegar à escola e o que mais gosta na escola.

Com base no questionário, elaborei um quadro com os temas: idade, bairro, esporte, música, lazer, escola, e propus que eles falassem sobre suas preferências e, em grupos, procurassem em revistas imagens ou palavras que os identificassem como um grupo.

Essa atividade forneceu subsídios para criar um painel junto com eles com o título: **“Descobrimo o valor das coisas ao meu redor. Somos a turma 92 da Escola Guerino Zugno e temos muitas coisas em comum. Somos um grupo”**. Essa dinâmica teve a participação de grande parte da turma. Muitos questionaram sobre imagens e palavras²⁰ que iam encontrando e na hora de colar no painel, elegeram algumas meninas para colarem e eles iam explicando o motivo da escolha.

Figura 2 - Registro da Atividade: “Somos um Grupo”



Fonte: “Somos um Grupo”. Foto da autora, 2015.

²⁰ Os alunos encontraram, por exemplo, mulheres loiras nas revistas e pediram se poderiam colocá-las no painel. Questionei qual era a relação delas com a turma, o que elas estavam representando? Eles responderam: “Nada né, profe, só tem menina morena na nossa turma”. Outro questionamento foi de uma menina que queria colocar a palavra cortina no painel: “Profe, vou colocar a palavra cortina, porque representa uma reivindicação da nossa turma, queremos cortinas novas na nossa sala, essas estão muito feias”.



Fonte: “Somos um Grupo”. Foto da autora, 2015.

A professora de História da turma, como forma de sanar as dúvidas que eles tinham sobre o projeto, comentou durante a semana, que eles iriam fazer uma visita ao bairro. Logo que cheguei para o nosso encontro, me questionaram: “Quando que vamos sair pelo bairro?”, expliquei que seria em breve e os comentários foram gerais: “Me avisa, profe, porque eu não venho nesse dia”. “Pra que sair pelo bairro?” e assim seguiram: “Eu já conheço o bairro, não preciso ir”.

Refletindo sobre as falas dos alunos, me questionei sobre o fato de terem vergonha do lugar onde moram ou se de fato eles não viam importância em sair pelo bairro. Estava comprovado o que aborda Scifone (2012), quando diz que as comunidades não se reconhecem e o meu desafio era reconhecer junto com os alunos, através do projeto de educação patrimonial, que o bairro, que o contexto local deles, faz parte do patrimônio cultural nacional, que tem história, tem valor.

Assim, a Educação Patrimonial tem em um país como o Brasil o grande desafio de lidar com o fato de que a população nem sempre se identifica ou se enxerga no conjunto do que chamamos de patrimônio cultural nacional. Isso é resultado histórico de uma fraca participação social em todo o processo, desde a eleição dos bens patrimoniais, passando pela definição de usos para esses bens, no caso de imóveis ou áreas públicas, culminando em projetos de restauração que nem sempre levam em conta a relação afetiva entre as comunidades e o seu patrimônio e, portanto, os valores sociais envolvidos em uma tarefa que não é meramente técnica e nem implica somente critérios de autenticidade. (SCIFONI, 2012, p. 36).

Acalmados quanto à curiosidade da visita pelo bairro, pois expliquei para eles qual era o objetivo, e que esta seria uma etapa posterior, que ainda iria demorar um pouco, introduzi informações sobre fotografias, pois no próximo encontro eles sairiam para fotografar lugares da escola com significado especial. Os alunos se interessaram pela temática, acompanharam a leitura de um pequeno texto que elaborei sobre a história e a importância da fotografia. Eles participaram expondo o que conheciam sobre as formas antigas de se fotografar. Procurei fazer um paralelo com a atualidade e a rapidez com que as imagens são feitas e propagadas nas redes sociais.

O sexto encontro foi marcado por muita chuva, dificultando um pouco a saída pela escola, visto que a mesma tem muitas áreas abertas de circulação. Mesmo assim eles estavam empolgados, mas também “perdidos”, não sabiam o que fotografar, então deixei como proposta: cada aluno iria fotografar um ambiente da escola que tenha um significado especial, e depois me enviaria por e-mail com o motivo da escolha.

Muitos foram induzidos pela professora titular, que acompanhou a visita: “Vocês podem fotografar a biblioteca, a quadra de esportes”. E assim foi, a maioria fotografou a biblioteca. Mesmo assim, pude perceber que eles adoraram a atividade, tirando aqueles que seguiram a orientação da professora, tivemos imagens de ambientes variados como corredores, quadras, cartazes pendurados, grafite, secretaria, entrada da escola, bandeiras do saguão. A sala dos professores e direção foi percorrida pelos alunos, mas não houve interesse de fotografar essa parte da escola, inclusive alguns comentários surgiram “isso eu não quero fotografar, não me interessa”.

Eles teriam que enviar as fotografias por e-mail, mas sugeriram que criássemos um grupo no *WhatsApp*²¹. Foi muito interessante, deixei que eles criassem e administrassem o grupo Turma 92. Além das imagens e do motivo, postaram recados e interagiram. Até mesmo o aluno que nunca quer participar de nada, fotografou seu ambiente de preferência e enviou suas imagens para o grupo.

Os motivos das escolhas foram desde “a biblioteca é um lugar muito importante para a leitura de um aluno”, como “a biblioteca é um lugar aconchegante e silencioso onde consigo me concentrar e entrar no mundo dos livros”! Um dos alunos fotografou

²¹*WhatsApp* é um aplicativo múltiplaplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos, mensagens de áudio. ([//pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp](http://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp) – consultado em 26 de agosto de 2015).

um painel feito pelas crianças, eram desenhos da escola e colocou no seu motivo “Gostei desse porque é um patrimônio deles igual ao que a gente teve que desenhar nosso patrimônio”. Uma menina fotografou um cartaz que estava pendurado com a seguinte pergunta: “Qual o valor que você dá para sua escola?” O motivo de ter fotografado esse cartaz aborda uma crítica: “Pelo jeito, quase ninguém dá valor a escola porque depredam, desrespeitam os profes e funcionários e reclamam de tudo, sem nem ter moral para isso”! Outra menina também fotografou uma frase do mural: “A escola por todos, todos pela escola” e explanou sua intenção: “Muitos não dão o devido valor para a escola, mas não sabem que é aqui que se tornam alguém”! Um corredor da escola foi fotografado e, no seu motivo, apareceu um gosto, uma identificação da cultura juvenil abordada por Dayrell: “Escolhi este espaço por causa do grafite”! Isso me permitiu compreender que quem o fotografou faz parte de um grupo, de uma tribo.

No sétimo encontro montei uma apresentação com as imagens que eles haviam feito e as legendas dos motivos da escolha. O objetivo era instigá-los: Vocês se identificam com a escola Guerino Zugno? Vocês consideram a escola um patrimônio? Por quê?

Todos adoraram a atividade, elencaram como uma coisa boa e legal, que possibilitou a integração de todos. Quando questionados a pensarem sobre as imagens dos colegas surgiram falas como: “a escola é um lugar onde se aprende tudo para a vida”; “lugar de convivência”. Um aluno fez uma *selfie* com a secretaria ao fundo e colocou como legenda: “foi na secretaria que pisei, pela primeira vez que frequentei a escola”.

Figura 3 - Registro da Atividade “Fotografando a Escola”



Fonte: Foto dos alunos, 2015.

Para finalizar esse encontro um aluno expõe sua opinião sobre a atividade: “Profe, essa foi uma atividade que não precisamos nem ler e nem escrever”. Eles estão tão habituados a ler e escrever com palavras, que não se deram conta que estavam lendo através da câmera fotográfica. Então, conversei com eles sobre os registros que haviam feito, que era o olhar de cada um sobre a escola e que, no futuro, outros alunos poderiam

conhecer a escola a partir dessas imagens, considerando que as imagens feitas por eles tornar-se-iam fontes históricas. Eles estavam sendo sujeito do processo histórico, produzindo um registro sobre o que, amanhã, já será passado.

Como havia percebido que a biblioteca tinha sido o ambiente preferido e o motivo era porque havia muitos livros, questionei um dos alunos se gostava de ler e, sinceramente, ele me respondeu: “Não”. Inclusive o acesso à biblioteca é bem restrito, existem dias e horários específicos. Conversando com a professora da biblioteca, que por sinal é muito solícita, pedi se poderia marcar um encontro lá, e ela respondeu que não teria problema. Então, solicitei para a professora de História para agendar, mas infelizmente, os professores estavam usando para a escolha dos livros para o ano que vem e não foi possível nosso encontro na biblioteca. A ideia era trabalhar na biblioteca a história do bairro, pois a escola possui alguns documentos e relatos sobre a formação do bairro Planalto II, queria que os alunos pudessem entender que a história se escreve a partir de fontes, que são também entendidos como patrimônio e tivessem contato com essa documentação.

O oitavo encontro tinha como dinâmica completar um questionário sobre a história da escola, com informações colhidas da biblioteca, mas como houve muita dificuldade dos alunos em poderem frequentar a biblioteca da escola, solicitei para a professora de História que agendasse com a funcionária mais antiga, para conversar com os alunos. Chegando à escola, a professora me falou que a funcionária estava doente, mas que ela havia conversado com uma professora que estava na escola há aproximadamente 27 anos.

Assim, pedi para os alunos ouvirem a professora Doriania e questionarem ela de acordo com o roteiro que havia passado. O roteiro consistia em perguntas referentes à construção, inauguração e nome dado à escola, quantidade de alunos, salas de aula, professores, mudanças na estrutura do prédio, eventos realizados, participação da comunidade, pais, alunos. Podemos dizer que foi um encontro entre gerações, alguns já haviam tido aula com a professora Doriania, que por sua vez também fez parte da direção da escola como vice-diretora, assim ela focou exatamente em aspectos de mudanças: como era e como é hoje, enfatizando o papel da comunidade, do bairro, nas reivindicações de melhorias e até mesmo de construção da escola. Apontou reformas no prédio para melhor atender a demanda de alunos, falou sobre o nome dado à escola, de

uma horta comunitária. O seu depoimento permitiu que os alunos percebessem o que havia mudado e o motivo das mudanças, ou seja, mostrou a ação dos homens no tempo.

Os alunos foram participativos, fizeram perguntas, além das que eu havia proposto e perceberam o quanto a escola cresceu e melhorou. Apenas dois alunos não prestaram atenção. O resultado foi criar, com base no depoimento da professora, um texto abordando os aspectos mencionados. Neste momento, trocaram informações uns com os outros. A atividade permitiu que os alunos coletassem indícios para compreenderem a história da escola e, conseqüentemente, do local onde eles moram e como a comunidade foi sendo construída em consonância com as mudanças ocorridas na escola.

Outro fato que me deixou satisfeita foi do aluno considerado “aluno problema” ter participado do início ao fim da atividade, questionando a professora com perguntas interessantes e provocativas. Isso foi alvo de comentários até na sala dos professores. Ele foi elogiado pela professora de História, por sua postura. O aluno próximo de sua realidade, questiona e procura entender o seu meio.

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no cidadão o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva. O patrimônio histórico e o meio ambiente em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos homens e mulheres sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles. (APOLINÁRIO, 2012, p. 58).

Algo me chamou a atenção nesse encontro, antes da professora Doriana chegar. Sugeri que eles fizessem um círculo, para deixá-los mais descontraídos e à vontade para fazerem as perguntas, como se fosse um bate-papo, todos se negaram, não quiseram, disseram que era melhor do jeito que estava.

Chegando ao nono encontro, tinha como propósito que eles narrassem, fizessem um mapa mental do percurso que fazem de casa para a escola, mas os alunos já quiseram fazer o percurso no papel e iam me mostrando e apontando alguns pontos de referência. Alguns fizeram em duplas, pois moram próximos e vem para a escola juntos. A maioria vem a pé para a escola e leva em torno de 10 minutos. Alguns marcaram em seus mapas as casas dos colegas, o mercado, o postinho de saúde.

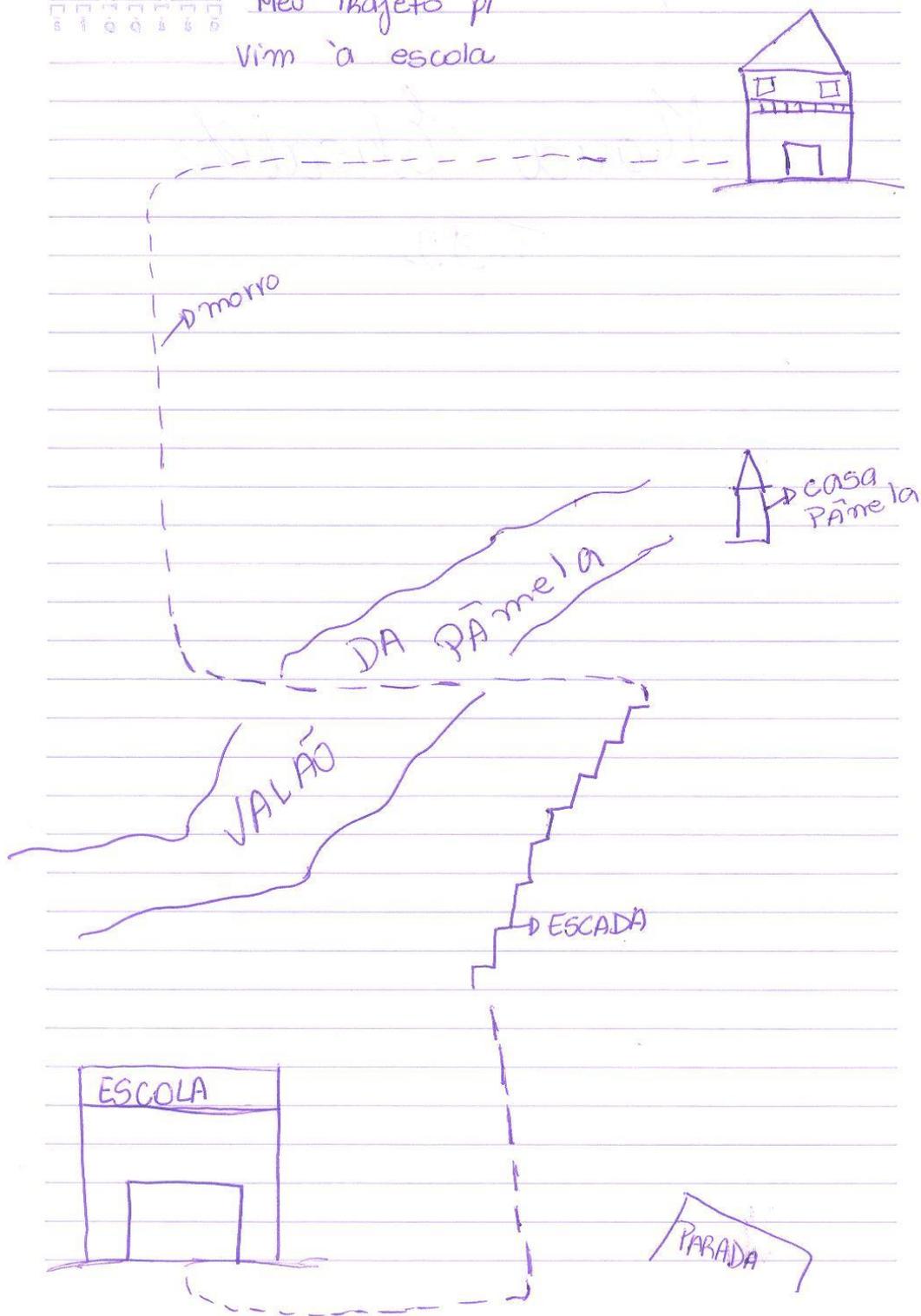
Questionar os alunos sobre os aspectos do seu entorno, do bairro onde moram, é uma forma de problematizar as memórias individuais e locais, permitindo que eles atribuam valor e sentido, identificando e construindo os patrimônios de sua comunidade.

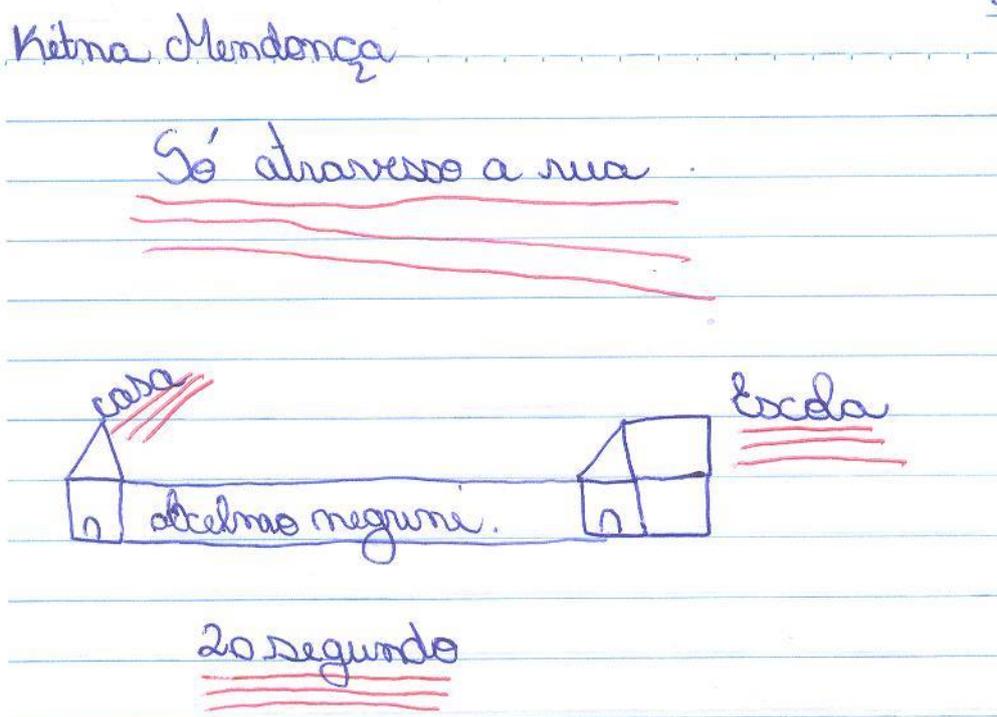
Neste encontro, os alunos estavam muito empolgados, e foram me relatando o caminho percorrido para chegarem à escola, mencionando alguns lugares de referência, como a escadaria, o valão, a casa do seu Zé e assim seguiam: “vou colocar no meu mapa a casa da Pâmela, porque ela mora bem aqui, profe”. Eles estavam felizes em compartilhar uns com os outros o caminho que os conduz à escola. Diferente do que eu imaginava, como haviam comentado que não tinham interesse em visitar o bairro, entendi como se eles tivessem vergonha de onde moram, mas o entusiasmo deles me fez refletir sobre o que aponta Dayrell (2007), que os jovens atribuem ao lugar onde vivem um lugar simbólico, de integração, de sociabilização. O bairro Planalto II, para os alunos da turma 92, é uma espaço de convívio, vai além de uma região com problemas sociais.

Figura 4 - Registro da Atividade "Mapa do Percurso"



Meu Trajeto p/ vim 'a escola





Esse fato foi confirmado no encontro seguinte, que tinha como objetivo trabalhar o nome das ruas, mas a maioria não sabia o nome das ruas do bairro. Será que é porque elas têm nomes de pessoas que eles nunca ouviram falar? Mas a turma 92 sabia o nome da padaria, da lancheria, das igrejas, ou seja, de espaços do bairro onde existe socialização, sabiam também os nomes de determinadas regiões do bairro como a Vila Sapo, a Chapa e o Valão. A turma ficou muito agitada, todos queriam falar. A Vila Sapo, a Chapa e o Valão são lugares considerados inferiores pelos alunos, eles riem, debocham desses espaços e, quando querem desmerecer algum colega, dizem: “esse aí mora lá na Chapa”. Esses espaços funcionam como fronteiras, limitando quem pode e quem não pode atravessar a fronteira.

Dois alunos da sala moram na Chapa, um menino e uma menina. Pedi a eles que escrevessem como é a Chapa, porque é chamada dessa forma. Na hora um aluno deu uma gargalhada e mencionou: “a senhora nem queira conhecer”. Eu respondi que gostaria de ir até lá, ele rebateu e apontou para mim, como se quisesse mostrar a roupa que estava vestida: “se a senhora for até lá, assim, não vai sair”. A menina que mora na Chapa se sentiu incomodada, pediu para que eu não falasse Chapa e sim o nome da rua onde ela mora, enquanto que o menino usou o comentário dos colegas para dizer que

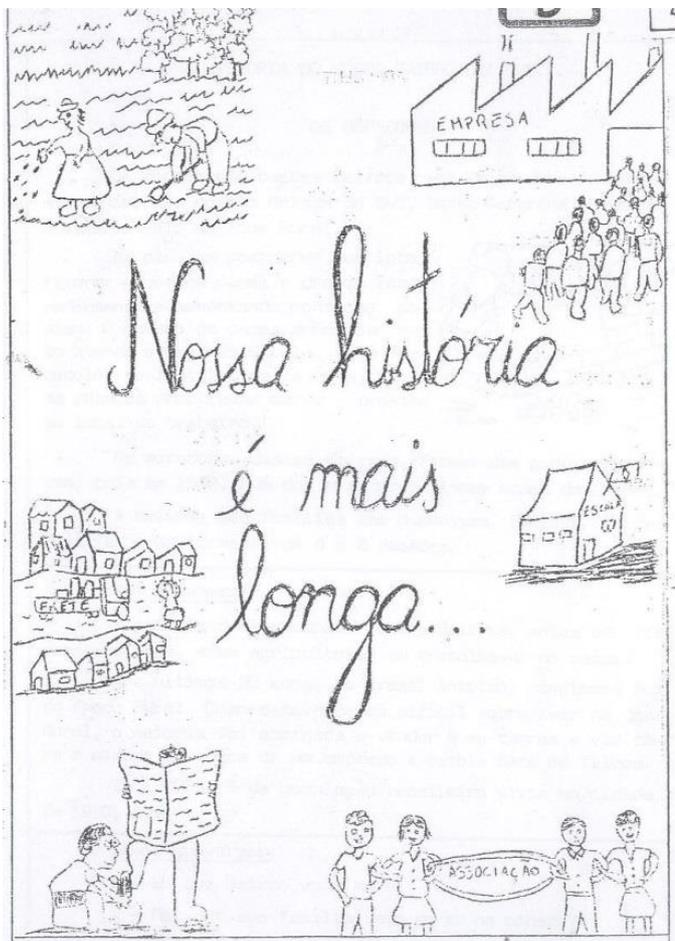
conhece tudo sobre a Chapa e tem várias coisas para escrever sobre ela. A atitude dele parece estar relacionada a uma forma de autoafirmação frente ao grupo.

Solicitei que durante as férias de inverno eles escrevessem sobre um dos pontos de referência que foram citados e anotados no quadro. Cada aluno ficou responsável por um ponto, rua ou local.

Retorno das férias, décimo primeiro encontro, alunos extremamente agitados. Antes de entrar na turma, enquanto aguardava na sala dos professores, ouço muitas reclamações da turma 92 e, de fato, quando chego à sala muitos haviam trocado de lugar por causa da agitação, alguns nem ouvem o que estou falando, outros querem escutar, mas não conseguem, começam a gritar e pedir silêncio, enquanto outros ficam no celular. Muita dificuldade para dar sequência às atividades. Solicitei que entregassem o trabalho sobre os pontos de referência. Muitos admitiram que não haviam feito, outros disseram que haviam esquecido de trazer, outros até comentaram que nem sabiam o que era para fazer. Como não recebi nenhum trabalho, solicitei que quem havia esquecido trouxesse na próxima aula e dei continuidade à proposta do encontro.

Mostrei a capa do material disponível na biblioteca, sobre a história do bairro, elaborado pela Associação dos Bairros Planalto I, Planalto II, Planalto Frente, Ipiranga e Assunção, que tem como título “Nossa História é mais Longa” e pedi que os alunos falassem em um primeiro momento sobre o que viam na capa do material. A capa mostra uma escola, uma indústria, o trabalho na terra, a associação entre os moradores. Assim eles falaram sobre esses elementos e, em seguida, questionei sobre a relação daquelas imagens com o bairro. Alguns responderam apontando que esses elementos haviam constituído o bairro no início de sua história. Então, continuei indagando-os se esses elementos ainda existiam no bairro, para que me falassem como eles veem o bairro em que residem. As respostas foram: “é cheio de morro”, “tem bêbado pela rua”, “tem muitos cachorros”, “é bacana”. Apontaram, principalmente, os pontos negativos e encontraram relações com a imagem da capa do livreto, apenas listando a escola e a indústria como características que ainda permanecem no bairro, mas não encontraram elementos no bairro para relacionarem com a questão da terra, da habitação e da Associação de Moradores.

Figura 5 - Capa material sobre a história do bairro Planalto II



Arriscadamente, visto que a agitação já era geral, separei a turma em grupos e entreguei de forma aleatória um pequeno texto para cada grupo sobre as temáticas abordadas neste material sobre o bairro, que consistiam em: a terra, o trabalho, o menor, a educação, a infraestrutura, a organização comunitária, a mulher, o descanso, o divertimento e, por fim, a saúde. Eles tinham que discuti-lo a partir de alguns questionamentos que coloquei no final de cada texto, permitindo uma reflexão de como era e como é hoje o bairro, que mudanças ocorreram? Os alunos são envolvidos com as problemáticas sociais do local onde moram? O grupo da organização comunitária teve dificuldades em entender do que se tratava o assunto e desconhecia essas organizações no bairro. A atividade ficou para ser finalizada no encontro seguinte.

No décimo segundo encontro, deveríamos voltar para a reflexão sobre o bairro, todos queriam falar, houve divergência quanto à concepção do termo favela. Um aluno menciona: “quem mora na favela é vagabundo, bandido e traficante”. Perguntei se os

colegas concordavam com esse posicionamento, a maioria disse que não e afirmou ter pessoas de bem na favela, pessoas trabalhadoras. Outro aluno me fala: “a profe quer saber como é uma favela, olha pela janela”. Olhei e perguntei: “você acham que aquela área ali é uma favela?” Os outros respondem que não: “a favela tem barracos de madeira, aqueles são de material”. Um aluno rebate: “minha casa é de madeira, mas não é um barraco”.

O aluno que iniciou a discussão generalizando como “só o que não presta está na favela”, continua com seus comentários: “é tudo gente que vem de outra cidade e não tem onde mora e vai para os morros”. Questionei sobre quem eram essas pessoas, quem vem de outra cidade, a turma responde: “são pessoas que vêm em busca de trabalho”. Conforme material produzido sobre a história do bairro Planalto II, o bairro foi formado por pessoas que vieram de outras cidades e até de outro estado, então perguntei: “você consideram o bairro de vocês uma favela?” Eles responderam que não. E o aluno polêmico continua: “até tem tiroteio de vez em quando, mas não moro numa favela, não”! Continuei com as perguntas; “porque não é uma favela?”. Responderam: “tem luz e não gato de luz, tem água e esgoto encanado, internet, telefone, posto de saúde, linhas de ônibus, creche, escolas, então não é uma favela”.²² Perguntei o que faltava no bairro: “áreas de lazer”. Só tem uma quadra de esportes e, segundo eles, é em uma região perigosa do bairro. Então perguntei como o bairro poderia conseguir outra quadra de esportes.

Um aluno respondeu: “é preciso boa vontade”. E outro: “tem que falar com o Pelé²³, ele é presidente do bairro”. E assim seguiram os comentários: “o Pelé não faz nada”. “Ele faz sim, colocou cascalho na rua”. Então perguntei: “ele tem que fazer tudo sozinho?” Responderam: “Não, o prefeito não quer fazer outra quadra aqui”. Fui instigando-os: “O prefeito sabe que vocês precisam de outra quadra de esportes?”.

²²Neste momento faltou definir com os alunos um conceito de favela, pois como o bairro Planalto II é formado de morros, isso os levou a se indagarem se moravam ou não em uma favela. A ideia que eles têm sobre favela está muito relacionada com a questão estética e de infraestrutura, mas como aponta Rosa (2009, p.14), essa visão de que periferia é o lugar dos pobres marcado pela ausência de infraestrutura sendo questionada, pois nas últimas décadas houve um investimento público significativo nas áreas periféricas, melhorando inclusive os indicadores sociais dessas regiões.

²³ Pelé, assim popularmente conhecido, é o sr. Edison Borges, presidente da Associação dos Moradores do Bairro Planalto I. O presidente da Associação dos Moradores do Bairro Planalto II, onde a escola está localizada, é o sr. Ademir Saraiva, mas os alunos identificaram o Pelé como presidente e responsável por representá-los.

“Acho que não”. Continuei provocando: “O que vocês poderiam fazer em relação a esta situação?” Eles retornaram para a figura do Pelé: “Falar com o Pelé”.

Dessa forma, fui tentando concluir os debates, para que pudesse explicar como seria a visita ao bairro, o objetivo e que esses pontos levantados por eles sobre como era o bairro Planalto II, poderiam ser apresentados durante a visita. Alguns ficaram empolgados, outros muito preocupados para saber qual o trajeto, se passaríamos próximos as suas casas. Expliquei que o percurso seria definido antes de sairmos da escola no próximo encontro. Pensei dessa forma para que o roteiro fosse surpresa e as fotografias que teriam que fazer, não fossem pensadas antes, e sim feitas de acordo com o interesse do momento.

Chegado o tão esperado dia, o décimo terceiro encontro teve como objetivo visitar o bairro. Apesar dos comentários de alguns alunos de não quererem fazer a visita, todos estavam presentes nesse encontro. Dia de sol, bom para caminhar. Antes de sairmos da escola, definimos o trajeto, que teria como ponto de partida a Escola e, quando nos aproximássemos da Chapa, entraríamos em uma rua à direita para retornarmos à escola.

A professora de História da turma nos acompanhou. Descemos o primeiro morro e já pude visualizar o Valão, tão comentado por eles nos encontros. Um Valão que se estende por boa parte do bairro. De acordo com os alunos, o Valão, era um riacho antigamente. Próximo ao Valão uma enorme escadaria dá acesso à Vila Sapo, a escadaria é um lugar de “encontro”, mas isso é mais no fim do dia – “a galera fica por aqui, profe, o movimento começa lá pelas 19 horas”.

Seguimos adiante por uma rua estreita e de terra batida, quando nos damos conta, eu e a professora de História, estávamos em uma pequena trilha por entre as casas. Há lugares que carros não chegam! A trilha nos levou para o meio do bairro. Passamos na frente da casa de dois alunos, a mãe de um deles estava em casa, saiu para nos cumprimentar. Comentamos com ela sobre a atividade que estávamos fazendo. Ela responde que seu filho havia falado que estariam pelo bairro, que isso era muito bom. Seu filho pede para ela fazer um café para nós, e ela queria fazer, agradecemos, mas tínhamos que continuar com a atividade.

Alguns alunos começam a gritar: “Cuidado, se abaixem, vai começar o tiroteio”. “Olha a bala perdida”. Enquanto outros apontam para a casa dos vizinhos, conhecidos, passam e conversam com os amigos.

Chegamos à quadrinha, local de encontro, frequentado por todos. É uma praça com brinquedos para as crianças, bancos e uma quadra de esportes. “Aqui só da para vir durante o dia, é o limite”. A praça é muito limpa, organizada e bem equipada. Olho para cima e vejo muitas casas, estamos bem embaixo do bairro, como se tivéssemos em um buraco. Um dos alunos me chama e mostra, apontando com a mão: “Profe, atravessando essa rua e seguindo reto é a Chapa, vamos lá? Eu moro lá”.

O previsto era retornarmos daquele ponto, mas a partir de um consenso de todos, seguimos. A entonação do aluno que me disse que morava lá soava como um pedido, como se ele quisesse muito me mostrar onde ele morava. Assim atravessamos a rua e estamos na Chapa. Esse mesmo aluno encontrou logo na entrada da rua, um vizinho de bicicleta. Ele pega a bicicleta do vizinho e andou com ela numa boa. Largou a bicicleta e começou a apresentar o seu território.

Deparamo-nos com muitos cachorros pelas ruas, rasgando os sacos de lixo que se concentram próximo a entrada da Chapa, pois passando dali, as casas ficam no morro, onde carros e caminhões não chegam. Nessa parte do bairro, muitos alunos começam a apontar e falar: “Lá, “sora”, é a minha casa, do lado da do fulano”. “Olha lá minha mãe, abana para ela, profe”. De repente um alvoroço de cachorros, e muitas pessoas falando alto, é uma briga entre os cachorros, mas faz com que os alunos saiam do meio da rua e direcionem-se para uma escadaria, a qual todos sobem, pois ela vai sair na rua principal do bairro, para voltarmos à escola.

A proposta era que eles fotografassem ambientes e detalhes do bairro que tivessem algum significado especial para cada um, mas eles estavam tão empolgados em me mostrar onde moravam, onde se encontravam, onde eram os lugares mencionados nos encontros, como a Escadaria, o Valão e a Chapa, que não estavam fotografando. Percebi esta ação, mas não interferi, achei que deveria deixá-los me apresentarem o seu espaço.

Quando estávamos retornando para a escola, um grupo de alunos veio conversando comigo, e disseram não ter gostado da visita. Questionei-os o porquê. Eles

responderam que nós não havíamos passado perto da casa deles, que ficaria no sentido Vila Sapo. Para não deixá-los desapontados, comentei que nosso tempo estava curto, e o bairro é muito grande, que tentaríamos fazer a outra parte do bairro em outro momento.

De fato, o bairro Planalto II é muito grande, cheio de becos, ruas, ruelas e morros, os alunos queriam mostrar, comentar sobre cada parte, cada detalhe. No início da oficina, quando comentava que teríamos uma atividade pelo bairro, percebia que muitos alunos tinham vergonha de mostrar onde moravam, mas com o decorrer dos encontros consegui me aproximar deles e a experiência vivenciada no dia visita, a forma como eles estavam felizes e orgulhosos de onde moravam, por onde passam todos os dias, me fez refletir o quanto esses alunos, o quanto as pessoas que moram nesse bairro têm para contar, quantas vivências que se tornam experiências, o quanto da história da cidade está escondida naquelas ruas, naqueles becos, nas subidas e descidas daqueles morros.

O bairro Planalto II é uma fonte de pesquisa, que abre novas perspectivas de leitura sobre a cidade de Caxias do Sul-RS, é um meio de dar voz a uma região que permanece silenciada.

Figura 6 - Registro da Atividade “Caminhada pelo bairro”



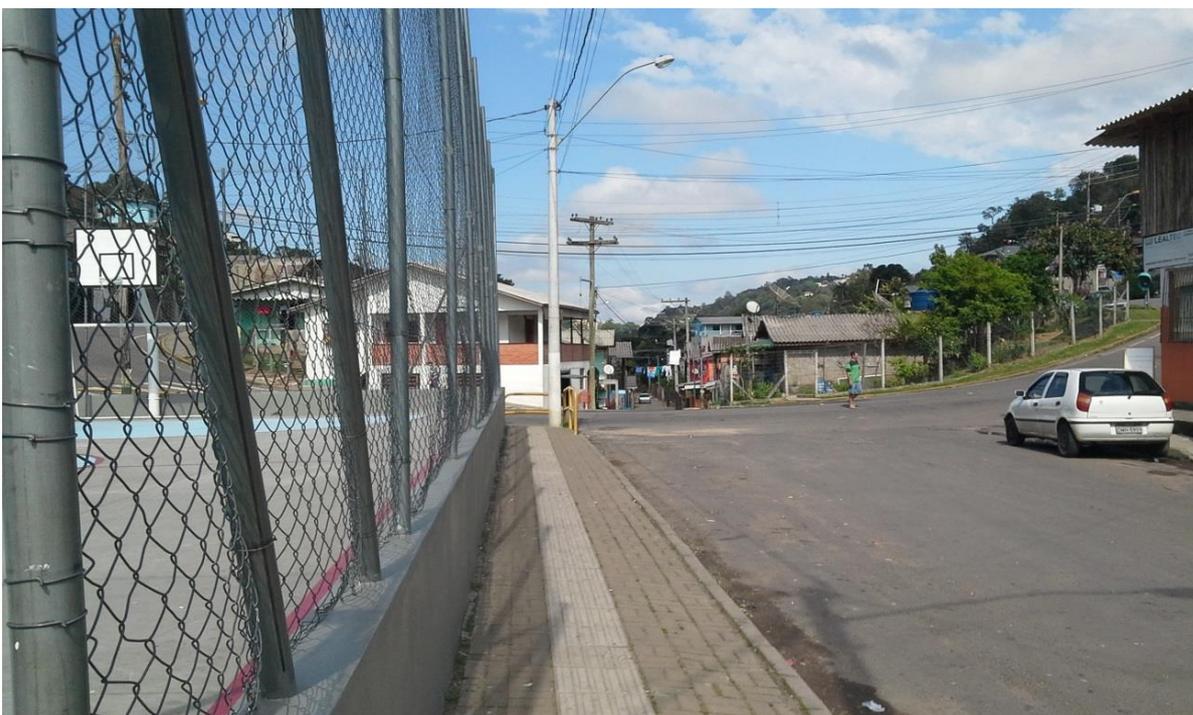


Fonte: foto da autora, 2015.





Fonte: foto da autora, 2015.





Fonte: foto da autora, 2015.

Essa etapa do projeto mostra como a educação patrimonial pode ser uma ferramenta para o fortalecimento da cidadania. Provocar os alunos para olharem ao seu redor é permitir que eles se reconheçam no espaço como agentes transformadores, despertando para uma consciência crítica. Esse despertar dos alunos está sendo desenvolvido através do reconhecimento de sua história dentro de um espaço social, onde eles são instigados, por meio das atividades do projeto, a dar sentido e valor ao patrimônio do seu cotidiano.

A educação patrimonial pode ser uma importante ferramenta na afirmação de identidades e para que as pessoas se assumam como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos. (FREIRE, 2011, p. 42).

O décimo quarto encontro iniciou com muitos questionamentos, mas dessa vez foram dos alunos para mim: “E aí, profe, gostou do nosso bairro? A senhora viu onde eu moro? Sabe aquela rua que tinha um monte de lixo espalhado, lá começa a Chapa, aquilo ali de noite ferve!” E assim seguiram... Então fiz minhas colocações sobre o bairro, o que eu havia observado quanto aos comentários anteriores à visita e depois da visita. Os questioneei sobre o processo da visita, se haviam gostado, se todos conheciam

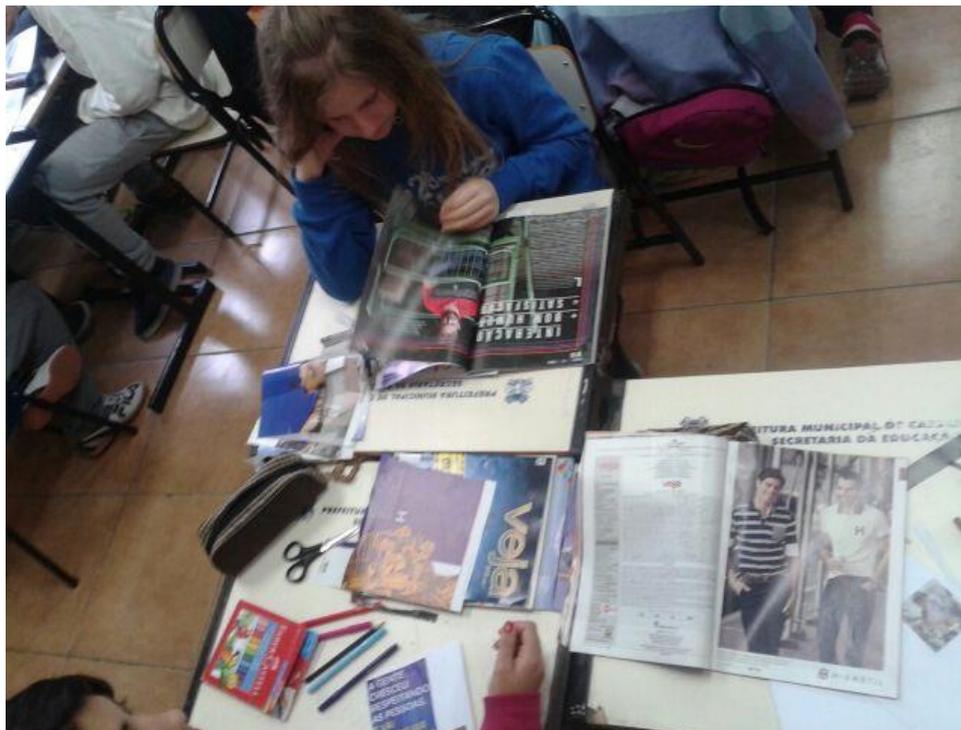
os lugares que havíamos passado, e alguns responderam que haviam lugares que nunca tinham entrado.

Dessa forma, dei sequência às atividades propondo que eles criassem um Fanzine²⁴, referente ao bairro. Expliquei que eles poderiam colocar todas as informações que foram debatidas sobre o bairro, inclusive as críticas e melhorias que deveriam ser feitas, assim como, o que eles haviam observado durante a visita e poderiam utilizar recortes de revistas, jornais, letras de músicas, as fotografias que haviam feito ou até mesmo fazer desenhos. Dialoguei com os alunos sobre o Fanzine, se eles conheciam, já haviam feito algum, e nesse diálogo fui orientando a atividade a partir da história do Fanzine.

Figura 7 - Registro da Atividade “Fanzine”



²⁴De acordo com Assumpção (2011), Fanzine é uma revista de publicação alternativa, independente, feita de fãs sobre um determinado assunto, objeto ou arte, como uma forma de estabelecer contato com fãs do conteúdo abordado. Uma característica do Fanzine trata-se do seu formato, que não possui um padrão, ficando a cargo da criatividade do seu editor.



Fonte: foto da autora, 2015.

A produção do Fanzine não estava dentro do cronograma inicial, essa ideia surgiu após algumas leituras e contato com outros professores, como uma atividade que tem muita relação com a educação patrimonial, principalmente em regiões periféricas da cidade, pois o Fanzine surge como um meio alternativo de comunicação utilizado pelos jovens, principalmente pelo movimento punk e sua lógica – *faça você mesmo*.

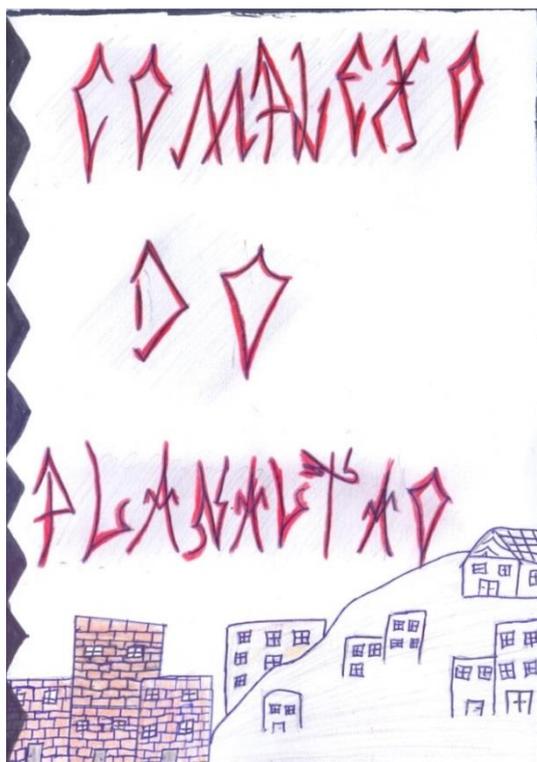
Elaborados, geralmente, em xerox ou *offset* não tem limites, regras, necessidade de agradar, compromisso com o retorno econômico. Apontam injustiças, ironizam, divulgam bandas de *rock*, selos responsáveis pelo lançamento dos CDs e opiniões de diferentes jovens adeptos de um conjunto de práticas que caracteriza a cultura underground. (GIL, 2001-2003, p. 118).

O fanzine é uma imprensa alternativa em resposta aos meios de comunicação dominantes, onde seus criadores produzem cultura e não apenas consomem uma cultura dominante, por isso sua relação com a proposta de educação patrimonial da oficina “**Descobrimo o valor das coisas ao meu redor**”. Ao solicitar que cada grupo elaborasse um fanzine, os alunos se colocariam na posição de criadores, função esta que exige reflexão, assim eles teriam que refletir sobre o bairro do qual eles fazem parte, olhando com mais atenção ao redor, para descobrirem o que realmente tem valor no bairro e suas inquietações em relação ao mesmo.

Os fanzines elaborados pelos alunos trazem a visão de cada grupo em relação ao bairro. Eles mostram o que querem que fique evidente e não o que a sociedade vê e escreve sobre o bairro deles, ou melhor, o que não vê e não escreve. Abaixo temos o resultado dessa atividade que necessitou de mais um encontro, o décimo quinto, para ser finalizado. Foi uma atividade bem comentada pelos alunos, que gostaram de expor suas habilidades artísticas, além da utilização de vivências do seu cotidiano, como é o caso de um dos fanzines que utilizou trechos de música do estilo funk, apreciado por alguns alunos, enquanto outros puderam fazer desenhos à mão livre, assim como o aproveitamento das colagens com revistas. Do meu ponto de vista, a atividade foi uma forma de sintetizar os conhecimentos trocados ao longo da oficina, foi à reflexão do valor das coisas que estão ao redor dos alunos.

Figura 8 - Registro dos Fanzines feitos pelos alunos





Plamalto é bom bravo.

É bravo que tem suas partes ruins.

Mas nem um bravo é perfeito!!

Quem mora no Plamalto sabe que nesse bravo tem muitas coisas maravilhosas

A GENTE
CRESCER
RESPEITANDO
AS PESSOAS.
E VAI
CONTINUAR
RESPEITANDO
SEMPRE.

R
E
S
P
E
I
T
O

Solidariedade
SER DIFERENTE
É QUESTÃO DE RESPEITO
Convivência



"Isso foi a
batalha de
uma vida"



P
E
N
S
A
N
D
O
N
O
F
U
T
U
R
O

Desenvolvimento



No décimo sexto encontro e último das atividades propostas pelo projeto de educação patrimonial, conversei com os alunos sobre as oficinas, se haviam encontrado um significado para o seu desenvolvimento. As manifestações foram positivas. Os alunos gostariam que as atividades do projeto continuassem. Para registrar as considerações dos participantes, solicitei que respondessem o questionário de avaliação com as seguintes perguntas:

Quadro 1 – Avaliação do Projeto “Descobrendo o valor das coisas ao meu redor”

<p>Avaliação Projeto de Educação Patrimonial:</p> <p>“Descobrendo o valor das coisas ao meu redor”</p> <p>1 – Você encontrou dificuldades nas atividades propostas?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>2 – Se você respondeu “Sim” na questão anterior indique quais dificuldades.</p> <p>() Desenhar () Escrever () Identificar () Pesquisar () Outra</p> <p>3 – Sua expectativa em relação à oficina foi atendida?</p> <p>() Sim () Não () Em parte</p> <p>4 – Após fotografar ambientes da escola, você diria que teve outra percepção da escola?</p> <p>() Sim () Não () Em parte</p> <p>5 – Após visitar o bairro, você diria que conheceu melhor o bairro Planalto II?</p> <p>() Sim () Não () Em parte</p> <p>6 – Considerando uma escala de 0 a 10, qual nota você daria para as atividades propostas?</p> <p>7 – Deixe suas sugestões:</p>
--

Os alunos responderam que encontraram dificuldades ao longo do projeto, sendo que a maioria considerou as atividades de desenhar as de maior grau de dificuldade, seguida pelo de escrever. Apenas um aluno respondeu que o projeto não atingiu suas expectativas e dois responderam em parte. Da mesma forma, apenas um aluno

respondeu não ter mudado sua percepção da escola depois da atividade de fotografar seus ambientes e quatro responderam em parte. Em relação ao questionamento sobre conhecer melhor o bairro após nossa visita, a maioria dos alunos apontou que não mudou o seu grau de conhecimento sobre o bairro. A proposta era fazer com que os alunos olhassem ao seu redor, a escola, o bairro e o quanto do seu espaço, do seu cotidiano podem ser compreendidos como parte do patrimônio cultural de cada aluno.

De um modo geral, a avaliação quanto às atividades propostas nas oficinas, teve uma média de 08 e 10. Segue algumas sugestões e comentários deixados pelos alunos:

“Saber que nós temos muitos patrimônios”.

“Foi uma aula diferente”.

“Aprendi coisas novas”

“Não precisa de sugestões, pois tudo proposto e as ideias foram ótimos”.

O resultado observado no questionário e nos comentários revela que as oficinas foram uma atividade diferente do que os alunos estão acostumados, por isso do grau de dificuldade ter sido apresentado no ato de desenhar e escrever. Depois de certa idade, parece que o desenhar perde o sentido e é pouco utilizado nas atividades em sala de aula, mas as atividades que solicitei para que desenhassem revelou muitas informações sobre esse grupo de alunos e o lugar onde eles vivem.

Como houve muito diálogo a partir de cada atividade que era solicitada, as oficinas tornaram-se algo diferente. O seu desenvolvimento por etapas permitiu que os alunos desvendassem o significado de patrimônio a partir das coisas mais simples e que estão próximas deles, para depois ser ampliado, atingindo o objetivo proposto de olhar ao redor para depois fazer-se uma análise mais ampla, reconhecendo como no comentário, os patrimônios próximos de cada um e da comunidade onde vivem.

A escola tem dentro do seu calendário de atividades anuais, a Festa da Família, um momento de convívio entre escola, família e comunidade. Como projeto de educação patrimonial integrou as atividades da escola e envolveu a comunidade, a professora titular de História sugeriu que os trabalhos desenvolvidos pelos alunos durante a oficina fossem expostos, para que as famílias dos alunos acompanhassem o resultado do projeto. Assim elaborei um *banner* para ficar exposto no dia da Festa da

Família com as etapas que foram realizadas durante as oficinas e as produções dos alunos.

Figura 9 – Registro do Banner criado para o evento Festa da Família

Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Zugno
Projeto de Educação Patrimonial

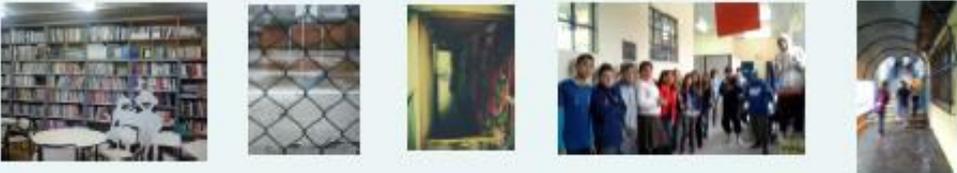
"Descobrimo o valor das coisas ao meu redor"

Mestranda - Ana Paula de Almeida
Orientadora - Prof^a. Dra. Katani Monteiro Ruffato
Universidade de Caxias do Sul - UCS
Programa de Pós Graduação em História

EU SOU...



NOSSA ESCOLA, NOSSO PATRIMÔNIO....



NOSSO BAIRRO....



EU NESSA HISTÓRIA....



Capítulo 3- A costura de várias histórias!

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

[...]

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

(Cora Coralina)

Projeto finalizado é hora de refletir sobre os encontros, sobre a prática das oficinas. Foi possível, através dos encontros, que os alunos descobrissem as coisas ao seu redor, seu cotidiano como parte do patrimônio? O objetivo do projeto era promover uma série de atividades alicerçadas na concepção de alfabetização patrimonial, onde os alunos fariam a leitura do mundo que os rodeia, conhecendo e ampliando sua compreensão de patrimônio cultural. A partir da leitura dos alunos e da compreensão dos mesmos, a pesquisa em desenvolvimento utilizaria, além do resultado de cada atividade, as falas, os diálogos entre os alunos como fonte para analisar a educação patrimonial, como um processo que contribui para o fortalecimento da cidadania.

Para trabalhar com essas fontes foi necessário buscar auxílio na antropologia, visto que a pesquisa antropológica utiliza-se do método etnográfico para a construção do conhecimento. Para Geertz (1978), a antropologia é a prática da etnografia, e o método etnográfico é a “descrição densa” de um contexto. No artigo de Eckert e Rocha (2008), intitulado “**Etnografia: saberes e práticas**”, as autoras tratam a etnografia como um conjunto de técnicas e procedimentos necessários para coletar dados relacionados com o trabalho de campo a partir da convivência com o grupo a ser estudado. Essa coleta de informações baseia-se na observação, em conversas e entrevistas.

A pesquisa etnográfica constituindo-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta. (ECKERT, et al, 2008, p. 02).

Logo no primeiro encontro do projeto “**Descobrimdo o valor das coisas ao meu redor**”, optei por fazer anotações, antes e após a finalização de cada encontro, colocava no papel tudo que havia observado e ouvido, fora e dentro da sala de aula, antes e durante os encontros, aplicando de forma não intencional os procedimentos da etnografia, ou seja, um constante trabalho de observação, de cada detalhe, dos comportamentos, das reações e ações, não só dos alunos, mas do contexto da escola. Durante vários momentos executei o que Eckert e Rocha apontam: “a curiosidade é logo substituída por indagações sobre como a realidade social é construída.” (2008, p. 02). Assim, também passei a me observar.

Como alguns encontros sofreram alterações quanto ao dia e horário, muitas vezes fui surpreendida com questionamentos dos alunos: “achamos que a profe não viria hoje” ou “por que a profe não veio na semana passada?”. Essas falas me permitiram perceber que estava participando da vida cotidiana da turma 92, não como um *nativo*, mas como alguém que interage, que faz a mediação, executando uma escuta atenta a partir de conversas e diálogos.

Não estamos procurando, pelo menos eu não estou, tornar-nos nativos (em qualquer caso, eis uma palavra comprometida) ou copiá-los. Somente os românticos ou os espiões podem achar isso muito bom. O que procuramos, no sentido mais amplo do termo, que compreende muito mais do que simplesmente falar, é conversar com eles, o que é muito mais difícil, e não apenas com estranhos, do que se reconhece habitualmente. (GEERTZ, 1978, p. 10)

Essa análise da minha interação, que se deu ao longo dos encontros com a escola e, principalmente, com os alunos, ficou ainda mais visível após a leitura atenta das minhas anotações. A riqueza dos detalhes aumentou gradativamente, assim como a riqueza das falas e das descobertas que eu fazia. “A presença se prolonga e o(a) antropólogo(a) participa da vida social que pesquisa, interagindo com as pessoas no espaço cotidiano, compartilhando a experiência do tempo que flui”. (ECKERT, et al 2008, p. 06).

O caderno de anotações tornou-se minha fonte de pesquisa. Após narrar os encontros, fazia uma leitura atenta incluindo minhas indagações, considerações e reflexões acerca do convívio com o grupo. Esse processo possibilitou mudanças ao longo do percurso do projeto, outros e melhores direcionamentos, tendo sempre como fio condutor o objetivo de desenvolver atividades em que os alunos pudessem ampliar o entendimento sobre patrimônio cultural.

A metodologia adotada durante as oficinas, o ato de observar, escutar, dialogar, interagir e descrever, trouxe à luz o cotidiano desse grupo, eles puderam olhar ao redor e perceber o quanto o conceito de patrimônio estava perto deles, pois é isso que o método etnográfico permite. De acordo com Eckert e Rocha, esse procedimento “Desvenda aos poucos os acontecimentos (rituais, cerimônias, eventos, conflitos, solidariedades, etc.) particulares, interpretando os sentidos nele contidos”. (2008, p. 13).

Destaco para o desenvolvimento desta pesquisa, a importância da relação da história com a antropologia, pois a antropologia trouxe o método etnográfico como uma ferramenta de observação e descrição densa do contexto, evocando a memória, enquanto que a história possibilitou a análise das mudanças, permanências, rupturas, continuidades e ressignificações do contexto observado.

Gil (2013) também chama a atenção para o uso desse método em pesquisas educacionais, quando se refere aos grupos de discussão ou grupo focal²⁵, sendo que em sua participação no projeto de extensão *Memórias da Vila Dique*²⁶, utilizou-se das Rodas de Memórias, considerando estas um espaço de interação onde as pessoas podem narrar e escutar histórias, aprendendo uns com os outros a partir das narrativas. Gil afirma que a escolha pelas Rodas se deu por apresentar um formato mais dinâmico, espontâneo e livre, onde as pessoas se conheciam e eram convidadas a trazer suas lembranças ao grupo a partir de temas sugeridos pelo mediador com o propósito de evocar a memória dos participantes. Além do mediador conhecido dos moradores, havia

²⁵Os grupos focais se caracterizam como um debate aberto composto por uma média de oito pessoas que não precisam, necessariamente, ter algum vínculo entre si e são convidadas a debater sobre um assunto com a ajuda de um mediador. Já os grupos de discussão, constituem-se mais como uma entrevista em grupo em que o mediador tem papel mais atuante, conduzindo o que vai ser dito por meio de perguntas. (ASSUNÇÃO in GIL, 2013, p. 44).

²⁶ Ação de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação e Unidade de Saúde Santíssima Trindade desenvolvido através de Rodas de Memórias realizadas em 2011 e 2012, para acompanhar o processo de remoção das famílias da Vila Dique (Porto Alegre – RS) para o Conjunto Habitacional Porto Novo. (GIL, 2013, p. 18 e p. 30).

outro da Universidade e mais duas pessoas que observavam e anotavam a sequência das falas.

A autora aponta que, com base na análise das falas dos participantes das Rodas, se pode observar opiniões, crenças, valores e representações sobre o processo de remoção e reassentamentos dos moradores da Vila Dique em Porto Alegre-RS. “Os participantes das Rodas se conhecem e possuem vivências comuns, reconhecem seu pertencimento a esse grupo que se constitui para partilhar a experiência vivida, o que permite ampliar a compreensão de si mesmo, do outro e das vivências”. (GIL, p. 31). As Rodas reforçam os laços de pertencimento, possibilitando a identificação dos vínculos identitários.

Assim como nas Rodas de Memórias da Vila Dique, a análise e reflexão dos resultados do Projeto “**Descobrimo o valor das coisas ao meu redor**”, apresenta a educação patrimonial como um processo que contribui para o fortalecimento da cidadania. Enfatizar essa característica da educação patrimonial, nesta pesquisa, deve-se principalmente à descrição dos relatos dos encontros, pois foram nos detalhes das descrições, nas entrelinhas das conversas, nos pequenos gestos das ações que pude perceber o quanto compreender o patrimônio partindo da leitura do seu mundo, muda a concepção do que é um patrimônio. Para este processo, Gil destaca a importância do pensamento de Paulo Freire: “Freire, em toda a sua obra, anunciava o respeito aos saberes dos educandos, destacando a intimidade entre os saberes curriculares e a experiência social que os alunos têm como indivíduos, pois a construção de sentidos não é dada a priori. Aprende-se o que tem significado.” (GIL, 2001-2003, p. 130).

3.1 – Reflexões para uma nova pedagogia do patrimônio

Como aborda Scifoni (2015) existe a necessidade de uma *nova pedagogia do patrimônio*, que transcenda a ideia de educação bancária mencionada por Freire, de apenas transmitir conteúdos. Nessa perspectiva, a escola torna-se o ponto de partida para essas mudanças, pois na percepção de Guimarães (2015) o processo educacional propicia relações dialógicas e criativas de várias vozes e sujeitos históricos, mas também tende a ultrapassar os muros da escola e “ir ao encontro da comunidade e do lugar em que a escola se localiza – seja na trama urbana ou rural”. (2015, p. 92).

Transcender os muros da escola foi uma das propostas do projeto de educação patrimonial aplicado na turma 92 através da saída dos alunos pelo bairro. Nessa caminhada houve uma aproximação com a comunidade e os alunos puderam identificar e dar significados para os espaços, os lugares e as práticas cotidianas do bairro Planalto II.

Por outro lado, não foi possível identificar uma aproximação dos alunos com os nomes das ruas do bairro Planalto II, observado durante uma atividade proposta sobre os significados de tais denominações. Muitos alunos não conheciam os nomes, mas pontos de referência, porque na verdade o nome da rua não tem uma ligação com a história deles, ou pelo menos não faz parte do cotidiano, assim como o próprio nome da escola, já mencionado, que foi imposto pela prefeitura. Essa análise vai ao encontro ao que Guimarães (2015) aponta quando faz estudos do meio e caminhadas de percepção pelas ruas de Bragança Paulista

Tais nomes, que identificam as ruas da cidade, trazem marcas de um espaço/tempo passados – eles instauram e evocam referências de certo aspecto da memória e da história locais, de um dado território e de relações de poder que a elite urbana daquela época queria legar para a posteridade e conseguiu. (2015, p. 96-97).

Assim ocorre com os nomes das ruas do bairro Planalto II, que lembram e representam pessoas que foram importantes para a cidade ou para um determinado grupo de pessoas, mas que para aquela comunidade, não há elos de significação, os nomes de ruas, não os representa, por isso não há uma identificação. Canclini (1994) aborda essa questão quando refere-se à apropriação do patrimônio como não homogênea, pois nem todos os bens considerados pelos agentes do patrimônio para preservação, têm ressonância em alguns grupos da sociedade.

Seguindo o caminho da educação dialógica e criativa, que enfatiza as várias vozes, a leitura do mundo a partir da leitura da palavra, trago como referência o encontro dos alunos com uma das professoras mais antigas da escola, um encontro entre gerações, onde as memórias da professora Dorianana, evocaram nos alunos o sentimento de pertencimento.

Compreendemos, nessa medida, uma educação ensejada pelo encontro intergeracional, tanto no museu, quanto na escola, com enunciação de um vozerio entre gerações que favoreça a empatia e a descoberta, sobretudo do que gerações diferentes podem experimentar com a

troca, também cultivando renovada sensibilidade, em via de mão dupla. (PEREIRA, 2005, p.78).

Dessa forma, podemos observar que a educação patrimonial é um processo que visa aproximar as pessoas dos seus patrimônios. Essa aproximação é possível através da leitura da cidade, dos textos menores que a compõem. Na pesquisa em questão, as atividades propostas nas oficinas do projeto “**Descobrimo o valor das coisas ao meu redor**”, buscaram aproximar os alunos do bairro de uma outra maneira, fazendo com que, em cada oficina, eles lessem um texto da história do bairro. Essa leitura não foi com o intuito de avaliá-los, mas de perceber, através de uma educação sensível, o quanto conseguiam se aproximar e se apropriar dessa leitura e, conseqüentemente, dos seus patrimônios, pois:

A cidade também fala aos seus habitantes e aos seus visitantes através dos nomes próprios que ela abriga: dos nomes de ruas, de edifícios, de monumentos. O grande texto urbano aloja dentro de si textos menores, feitos de placas de ruas que evocam memórias e imaginários, de cartazes que são expostos nas avenidas para seduzir e informar, de sinais de trânsito que marcam o ritmo da alternância entre a passagem permitida e os interditos aos deslocamentos no espaço. A cidade é um grande texto que tece dentro de si uma miríade de outros textos, inclusive os das pequenas conversas produzidas nos encontros cotidianos. (BARROS, 2007, p. 45).

Hadler (2015) agrega ao posicionamento de Barros (2007) referente ao que a cidade nos fala, que a leitura da cidade é uma forma de aprendizagem devido à diversidade de elementos que podem ser analisados no seu contexto, as múltiplas relações que se desenrolam no espaço urbano, os diferentes sujeitos que a compõem, assim como os tempos (presente, passado e futuro) e os espaços que ela pode representar em seus aspectos. Compreender a cidade como um processo educativo é um desafio para a educação e para o ensino de história. Vivemos em uma sociedade que tem priorizado as generalizações, o individualismo, as comunicações virtuais, deixando de lado as trocas de experiências, as narrativas e a integração entre as pessoas, perdendo-se o vínculo com a memória coletiva.

A aceleração do tempo urbano tem propiciado descaracterizações de espaços urbanos e, assim, dificultado possibilidades de memórias e experiências mais significativas. Referenciais de identificação e de localização do indivíduo no espaço da cidade e no conjunto das relações sociais vão se apagando. (HADLER, 2015, p. 228).

Diante do apresentado, cabe ao ensino de história articular uma aproximação da sociedade e, principalmente, dos alunos com a cidade, para que percebam-na *como*

propiciadora da produção de conhecimentos históricos educacionais (Hadler, 2015, p. 229). Visualizando a cidade diante desta perspectiva, o ensino de história propicia a identificação de um ambiente diversificado, tanto no espaço urbano quanto na formação dos sujeitos que a compõem, tanto na sua condição material quanto simbólica, tanto nas memórias quanto no esquecimento, isso permite que os alunos se percebam protagonistas dessa história, podendo atuar de forma participativa.

Essa relação da história com a cidade como aprendizagem vem ao encontro com o que prioriza o patrimônio cultural, a diversidade cultural, os patrimônios materiais e imateriais, valorizando os saberes, as celebrações, as práticas, além dos objetos materiais, integrando no processo educativo o patrimônio como algo vivo em constante ressignificação e não apenas como aspectos do passado, que foram consagrados. Desta forma, “encarado desse ângulo, o patrimônio é compreendido mais como prática e processo, como gesto e como símbolo, que como resultado estável” (Pereira, 2015, p. 85). Sobre essa relação, Ciampi (2015) destaca as múltiplas direções do patrimônio no tempo, ou seja, que não se permaneça exclusivamente no passado, mas que se privilegie as relações entre os bens culturais e as problemáticas do presente.

Esse enfoque dado ao ensino traz o tempo presente para o centro do processo e a partir dele e das infinitas interfaces temporais, os alunos vivenciam experiências com significância, eles interpretam e compreendem essas experiências, dando significados com argumentações, e passam de meros expectadores para sujeitos agentes do processo histórico.

Neste caso, o patrimônio é compreendido mais como prática e processo, como gesto e como símbolo que como resultado estável. Ao mesmo tempo, esses gestos educativos podem repercutir em ações reais de registro e preservação, fazendo que a problemática do patrimônio não seja experienciada como algo externo aos sujeitos que estão na vivência e construção da cultura, mas como parte do curso de suas vidas. (CIAMPI, 2015, p. 71).

Compreender o patrimônio como um processo, também vai exigir uma sensibilidade, no sentido de explorar as sensações, percepções e a criatividade dos alunos na produção da cultura. Outro fator de destaque nessa concepção é a aproximação dos sujeitos com os seus patrimônios culturais.

As repercussões educativas são visíveis na ampliação da potencialidade de abordagens de bens culturais mais próximos das realidades dos sujeitos, com a inclusão de indícios biográficos nos processos educativos. Há expansão das noções de cultura e

patrimônio, com inclusão de critérios de valor referencial e simbólico que não são intrínsecos aos valores materiais dos objetos e registros, mas que se ligam à atribuição de sentido pelos grupos e sujeitos de referência. (PEREIRA, 2015, p. 83).

Diante do cenário apresentado, percebe-se que o patrimônio cultural propicia a abertura de muitas relações, e a educação patrimonial pode proporcionar aos alunos vivências inovadoras, capazes de provocar o interesse pelo conhecimento e pela preservação dos bens culturais, levando a base deste conhecimento para a sua vida, permitindo uma troca contínua de experiências.

Como professores, nossa participação nesse processo é justamente procurar mostrar outras formas de leitura e interpretação do mundo, a partir do diálogo e da troca de conhecimentos, em espaços que ultrapassam a sala de aula. Para tal proposta não existe um manual pronto, uma cartilha ou um guia com as orientações a serem seguidas, pois a “educação patrimonial é *processo* e não *produto*” (SCIFONI, 2015, p. 198).

Tanto Scifoni (2015) como Gil e Possamai (2014) observam que os guias e cartilhas de educação patrimonial são criados para transmitir informações e conteúdos com a visão de técnicos, historiadores e arquitetos, mas acabam por não contemplar a relação dos moradores com o seu patrimônio, impedindo a participação social na identificação, no registro e na proteção do patrimônio. Essa postura aumenta o distanciamento da população com o seu patrimônio, pois eles não tiveram direito à escolha e à opinião e, conseqüentemente, não se reconhecem nesse patrimônio considerado oficial, apontando como um dos desafios para a educação patrimonial a aproximação do patrimônio consagrado com o patrimônio comunitário.

O Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), em sua página na web (<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>), ressalta a importância da participação das comunidades nas ações de educação patrimonial, a fim de construir de forma coletiva e democrática o conhecimento sobre o patrimônio cultural das comunidades, pois são elas que detêm e produzem as referências culturais. Para tal proposta, o Iphan busca uma postura educativa em suas ações institucionais e através de parcerias como o Projeto Casas do Patrimônio²⁷, apoio ao Programa Mais Educação²⁸ e

²⁷Projeto Casas do Patrimônio: A ação é constituída por um projeto pedagógico, com ações de educação patrimonial e de capacitação que visam fomentar e favorecer a construção do conhecimento e a participação social para o aperfeiçoamento da gestão, proteção, salvaguarda, valorização e usufruto do patrimônio cultural. (disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/585>).

o Programa Nacional de Extensão Universitária (Proext)²⁹, que visam o diálogo com a sociedade para a identificação, reconhecimento, proteção e promoção do patrimônio cultural.

Recentemente, o Iphan lançou a publicação *Educação Patrimonial: inventários participativos (2016)*, com o objetivo de fomentar as discussões acerca do patrimônio cultural, estimulando a comunidade para que esta identifique e valorize suas referências culturais, considerando a comunidade como a principal protagonista desse processo, portanto responsável por inventariar o seu patrimônio. Como abordado anteriormente, muitas vezes as pessoas não o reconhecem, mas a partir do inventário é possível descobrir e registrar as referências culturais que constituem o patrimônio da comunidade.

A publicação ressalta ainda o entendimento de elementos como território, convívio e cidade como possibilidades de constante aprendizado, associando valores como cidadania, participação social e melhoria da qualidade de vida. “Um dos objetivos é fazer com que diferentes grupos e diferentes gerações se conheçam e compreendam melhor uns aos outros, promovendo o respeito pela diferença e o reconhecimento da importância da pluralidade.” (2016, p. 09). Essa proposta do Iphan, dos inventários participativos, tem como objetivo a mobilização das pessoas de acordo com a realidade de cada comunidade.

Gil e Possamai (2014) também questionam a educação patrimonial introduzida na sociedade de forma operacionalizada a partir de atividades pontuais, pois compreendem a educação patrimonial como um processo constante que “de forma permanente, interroga, investiga e debate as escolhas, seleções e critérios de atribuição de valor.” (2014, p. 23). As autoras também reforçam o patrimônio como um texto que possibilita diferentes leituras, por isso a crítica aos guias e cartilhas como uma receita a ser seguida “como signo polifônico, o patrimônio permite diferentes leituras, renovando as abordagens num exercício constante de descoberta. O patrimônio cultural não parece mais como algo distante e monumentalizado, mas próximo aos objetos do cotidiano, acessível a qualquer pessoa.” (2014, p. 24).

²⁸Programa Mais Educação, estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, que funciona como oportunidade de extensão das ações de educação patrimonial no ensino básico.(disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/585>).

²⁹Programa Nacional de Extensão Universitária (Proext), o Instituto atua em parceria com universidades para estimular a participação e o envolvimento de outros agentes capazes de se associar à política de reconhecimento, promoção e proteção ao patrimônio cultural brasileiro. (disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/585>).

Trago para a discussão sobre a nova pedagogia do patrimônio, o rompimento da barreira entre a universidade e a formação escolar, permitindo a incorporação dos conhecimentos na vida, possibilitando que tanto os alunos quanto os acadêmicos percebam o seu papel na sociedade. Para o desenvolvimento dessa nova concepção de ensino, reforço as atividades de extensão, onde a universidade ultrapassa seus muros e entra em contato com a prática através da pesquisa, aproximando cada vez mais a academia da comunidade e vice-versa.

Os programas de extensão têm sido grandes facilitadores da introdução da educação patrimonial no cotidiano das comunidades, como se pode observar no caso da Vila Dique, em Porto Alegre-RS, que através do projeto de pesquisa e extensão os acadêmicos do curso de História da UFRGS puderam acompanhar o processo de remoção e reassentamento dos moradores da Vila Dique no Conjunto Habitacional Porto Novo. Através de reuniões de estudo, caminhadas na Vila e rodas de memórias com os moradores mais antigos, a composição do Caderno de memórias, o Caderno de textos³⁰ e a produção, junto com o público jovem, de um documentário em vídeo, foram meios que possibilitaram a compreensão da produção de memórias durante o processo de remoção e reassentamento. Essa experiência vivenciada pelos acadêmicos os faz refletir sobre a formação do professor de História e de que forma o ensino de história pode contribuir nesse processo. (GIL, 2013).

Para a disciplina de Educação Patrimonial, a ação de extensão amplia as discussões sobre o patrimônio cultural brasileiro, especialmente ao se fazer essa pergunta: Existe patrimônio cultural na Vila Dique? As práticas preservacionistas recentes vêm apontando para mudanças nos critérios tradicionais de concepção e preservação do patrimônio cultural nas grandes cidades brasileiras. Cada vez mais, territórios como bairros, favelas, subúrbios e periferias, que tendem a ser pouco reconhecidos na paisagem urbana, passam a ser valorizados, seja por sua história local – que ajuda a contar a história da própria cidade como um todo -, seja pelas referências culturais dos seus moradores. Quais são as práticas culturais desses sujeitos? Indagações como essa surgem da prática e fundamentam a constituição de um novo olhar sobre a realidade dos grupos populares e a atuação docente em escolas públicas. Também possibilita ao acadêmico a reflexão sobre o projeto de sociedade em curso. (GIL, 2013, p. 05).

Outro projeto de extensão que realizou oficinas temáticas sobre o patrimônio cultural de comunidades ocorreu em Florianópolis, através do Núcleo Dinâmicas

³⁰Livros publicados pela Editora Oikos e lançados em 2013. (GIL, 2013, p. 04).

Urbanas e Patrimônio Cultural (NAAÍ)³¹ com o projeto de extensão *Antropologia Itinerante para a Cidadania: oficinas de troca de saberes entre comunidades e antropólogos da Universidade Federal de Santa Catarina* com o objetivo de auxiliar na elaboração de um projeto de museu, para registro, preservação e divulgação da história das comunidades. O projeto desenvolveu atividades junto às comunidades sobre as memórias e o patrimônio destes locais. Quanto aos integrantes da equipe de pesquisa, a extensão possibilitou a reflexão sobre as dinâmicas socioculturais, assim como a relação das políticas patrimoniais aplicadas pelo Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) nas práticas cotidianas. (GUIMARÃES, Ana et al, 2009).

O Museu da Maré também é um exemplo de aproximação das comunidades com as universidades. Antes da constituição do Museu, uma rede de memória já havia sido desenvolvida com a participação de jovens da comunidade que, junto com a Universidade, deram sequência as atividades e inauguraram, em 2006, o Museu da Maré, local onde são desenvolvidas ações culturais e educacionais que integram os seus moradores e a universidade, uma construção coletiva. Os jovens universitários moradores da Maré realizaram trabalho de pesquisa junto aos moradores locais para reproduzir os acervos pessoais sobre a história do lugar.

Outra ação que tem permitido a reflexão sobre a nova pedagogia para o patrimônio refere-se às 400 horas de estágio curricular supervisionado que, de acordo com a legislação, dispõe dentro dessas horas de uma carga horária para o estágio que prevê a docência em instituições de memória. A Universidade de Caxias do Sul (UCS) prevê dentro do Projeto Pedagógico/Licenciatura em História³², quatro estágios curriculares como momentos em que os acadêmicos inseridos na atuação profissional, integram a teoria e a prática, através da vivência de situações concretas de trabalho. No estágio curricular IV, os estudantes elaboram e aplicam projetos, programas ou ações em empresas, museus, arquivos, dentre outras instituições de patrimônio que envolvam a preservação do patrimônio cultural e a educação patrimonial.

De acordo com Gil (2014), os acadêmicos do curso de História da UFRGS observam, fazem monitoria e docência nos espaços como arquivos, museus, memoriais e instituições em geral voltadas para a educação patrimonial, alargando o diálogo com a pesquisa e a extensão, essa experiência propõe a reflexão acerca da relação da história

³¹O NAUI – Núcleo Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural é um grupo de pesquisa registrado desde 2004 junto ao CNPq e vinculado à UFSC. (GUIMARÃES, 2008).

³² Projeto Pedagógico/Licenciatura em História/Reformulado em maio de 2009 – Universidade de Caxias do Sul – UCS.

com o patrimônio. “Critérios de escolhas, políticas de patrimonialização e suportes da memória são debatidos à luz da ampliação do conceito de patrimônio e do compromisso da História com a problematização da memória, possibilitando a produção de histórias plurais.” (GIL, 2014, p. 37).

Ainda de acordo com Gil (2014), o Estágio em Educação Patrimonial possibilita aos acadêmicos interrogar o patrimônio consagrado; considerar os patrimônios locais que nem sempre são reconhecidos pelas instituições de preservação; planejar e executar ações educativas voltadas para as questões que norteiam o patrimônio; refletir sobre o ensino de História, a partir do acervo dessas instituições de memória. O desenvolvimento desse estágio desencadeia nos acadêmicos de História a aproximação com outros espaços de educação além da sala de aula e, quando estes atuarem como docentes, poderão utilizar esses espaços de memória como um meio de ligação para desenvolver atividades referentes à educação patrimonial, aproximando seus alunos do conceito de patrimônio. Através do que eles veem e identificam nestes espaços, podem refletir e analisar os patrimônios considerados consagrados com as suas memórias e experiências cotidianas.

Não poderia deixar de mencionar, como proposta de aproximação da universidade com a sociedade, o Mestrado Profissional³³, que segundo Fischer (apud Lima, 2010) busca articular a prática profissional com a teoria que sustenta essa prática. Para tal proposta, o Mestrado Profissional se caracteriza por apresentar uma estrutura curricular alinhada com as demandas da sociedade e do mercado de trabalho, possibilitando a qualificação de profissionais, mesmo que estes não venham a dedicar-se a uma carreira acadêmica.

Os programas de Mestrado Profissional visam à formação científica ligada à experiência prática dos alunos para solucionar problemas que ocorrem no ambiente profissional e as demandas da sociedade. Assim tornam-se experiências de projetos inovadores a partir do conhecimento científico, privilegiando sua função social.

Com base no que foi abordado até o momento, pode-se perceber que existem muitas ações, através das universidades, como os projetos de extensão, o estágio

³³ Mestrado Profissional regulamentado em 1995. Os Mestrados Profissionais podem ser ofertados por universidades, centros universitários, instituições de ensino superior reconhecidas pelo MEC, instituições de pesquisa e instituições de desenvolvimento tecnológico que comprovem as condições de corpo docente e infraestrutura necessárias ao funcionamento desses cursos. A Portaria Capes nº 80/98, que dispõe sobre o reconhecimento dos Mestrados Profissionais, caracteriza esses cursos quanto: à estrutura curricular, ao quadro docente, às condições de trabalho e carga horária docentes e à exigência de apresentação de trabalho final. (ESCOTT in LIMA, 2012, p. 244).

curricular em instituições de memória e o próprio Mestrado Profissional em História, que podem ser desenvolvidas e aplicadas em conjunto com as comunidades, colaborando para tornar o conceito de patrimônio cada vez mais próximo da sociedade, assim como para incentivar a participação e mobilização dessas comunidades.

Seguindo essa linha de pensamento, o Mestrado Profissional em História me proporcionou desenvolver um projeto de pesquisa que identificasse um problema na cidade de Caxias do Sul-RS, referente à falta de identificação do patrimônio cultural que se encontra na região periférica da cidade, ou seja, tenho uma demanda social que a partir da pesquisa acadêmica abriu perspectivas de aplicar uma experiência focada na educação patrimonial. O Projeto **“Descobrimdo o valor das coisas ao meu redor”** foi desenvolvido em uma escola afastada do centro da cidade, tornando-se um exemplo de aproximação da academia com a sociedade e, respectivamente, do conhecimento científico com a prática.

3.2 O Caderno de Memórias

A experiência vivenciada durante os 16 encontros realizados através do Projeto **“Descobrimdo o valor das coisas ao meu redor”** foi transformadora, no sentido de conseguir desenvolver atividades relacionadas ao patrimônio cultural não consagrado, com crianças e adolescentes de uma região de Caxias do Sul que, na maioria das vezes, é lembrada na cidade apenas pelas notícias ruins, e perceber o quanto de história, o quanto de patrimônio cultural, o quanto de diversidade existe neste ambiente, foi uma satisfação.

Perceber que a prática estava transcorrendo em consonância com a teoria, com aquilo que eu estava lendo e analisando, fez com que eu pensasse em conjunto com a minha orientadora, numa forma de dar a essa experiência uma função social, que ela fosse utilizada por outros professores, mas não como uma cartilha, que determina os passos que devem ser seguidos, as possíveis respostas que os alunos podem dar, ou um manual pronto que o professor possa utilizar.

A ideia foi transformar o conhecimento apreendido durante o Projeto **“Descobrimdo o valor das coisas ao meu redor”** em um Caderno de Memórias, escrito na forma de uma narrativa sobre o percurso de desenvolvimento de um projeto que

articula educação patrimonial e ensino de História. Portanto, o Caderno de Memórias é forma de dar vida para essa pesquisa.

Dessa forma, o segundo capítulo dessa dissertação, **“Descobrimo o valor das coisas ao meu redor”**: **descentralizando a educação patrimonial**, tornou-se o Caderno de Memórias, onde os 16 encontros realizados com a turma 92 são descritos a partir das minhas memórias em diálogo com os alunos, nas relações com a Escola Guerino Zugno e com o bairro Planalto II. De uma forma simples, narro as atividades como elas foram desenvolvidas, os resultados, as minhas análises e interpretações, mas, principalmente, as indagações, as incertezas, as mudanças ocorridas e as surpresas com as falas dos alunos.

Durante os encontros foram realizadas atividades práticas com os alunos. Muitos trabalhos também fazem parte desse Caderno de Memórias, que recebe em sua capa um trabalho artesanal de costura, intencionalmente pensado, para demonstrar que essa história não é construída por uma única pessoa, mas pela costura de várias histórias, vivenciadas a cada encontro.

O Caderno de Memórias está organizado em quatro momentos que representam as etapas do projeto: Eu, A Escola, o Bairro e Eu nessa história. A primeira etapa - **EU**, tem o objetivo de compreender o conceito de patrimônio, a partir de cada indivíduo, identificando o patrimônio individual. O momento **A Escola** os direciona para um determinado grupo, ao qual eles pertencem, portanto, para o patrimônio coletivo. **O Bairro** amplia a concepção de patrimônio cultural dando significância para a leitura de espaços, ambientes e referências que passam despercebidas pelos alunos. Todos esses elementos juntos constituem o quarto momento **Eu nessa história**, contextualizando a participação de cada um para o patrimônio do bairro Planalto II e a importância da sua identificação para a cidadania. Em cada um dos momentos, os alunos são convidados a refletir sobre suas memórias e experiências do cotidiano.

Cada etapa do projeto será ilustrada no Caderno de Memórias com uma música ou poesia, com a intenção de tornar a leitura do material mais próxima da realidade, visto que todo o projeto envolveu coisas do cotidiano dos alunos, o que estava ao redor deles e não era valorizado. Assim, a música e a poesia tornam-se elementos reflexivos, aproximando o leitor do conceito de patrimônio onde a leitura do mundo é feita a partir da leitura da palavra e os elementos do cotidiano fazem parte do contexto alfabetizador.

A música “Gente tem sobrenome” de Toquinho³⁴ será o pano de fundo para a primeira parte do Caderno de Memórias, sua letra nos conduz a uma reflexão sobre quem somos, propósito maior nesta primeira parte do Projeto de Educação Patrimonial. Muitas vezes não nos olhamos, é mais fácil ver os outros, mas a música trata das coisas que têm nomes: nós temos um nome e um sobrenome que nos identifica e nos liga a um determinado grupo.

Já a letra da música “Minha Vida” de Rita Lee³⁵ será o pano de fundo da ilustração da segunda parte do Caderno de Memórias, que trata sobre a formação dos grupos na escola. Sua letra nos reporta às lembranças de nossas vidas, os lugares, as pessoas que realmente nos marcaram, nossas vivências e memórias relacionadas com a passagem do tempo. Este foi o objetivo dos encontros desta etapa do Projeto, relacionar as memórias e as vivências da turma 92 na escola Guerino Zugno.

A terceira parte do Caderno abrange o Bairro Planalto II como foco de análise e reflexão quanto ao seu patrimônio cultural, para tanto utilizo versos de Manoel de Barros (in Memórias inventadas: a infância),³⁶ pois seus versos tratam da valorização das coisas que estão ao nosso redor, considerando-as mais importantes no sentido do valor próximo, maiores que muitas coisas grandiosas que estão no mundo, maiores até mesmo que o próprio mundo.

O último momento do Caderno de Memórias será ilustrado com frases dos alunos retiradas dos materiais que eles produziram sobre as atividades propostas, frases sobre o projeto e seus encontros, conduzindo os leitores a pensar em utilizar as ferramentas da educação patrimonial para desenvolver atividades que contemplem o cotidiano dos alunos e a participação da comunidade.

Dessa forma, o Caderno de Memórias constitui-se em um material que agrega os resultados de uma pesquisa de campo, mas também as percepções e as inquietudes que possibilita, a nós professores, refletirmos diante das situações que vivenciamos em sala

³⁴Toquinho, nome artístico de Antonio Pecci Filho, é um cantor, compositor e violonista brasileiro. (Disponível em: <http://www.circuitomusical.com/toquinho50anos/>).

³⁵Rita Lee Jones, mais conhecida como Rita Lee, é cantora, compositora, instrumentalista, atriz, escritora e ativista brasileira. Conhecida como a “Rainha do Rock Brasileiro”, Rita alcançou a impressionante marca de 75 milhões de discos vendidos. A música “Minha Vida” é uma composição de John Lennon e Paul McCartney. (Disponível em: www.ritalee.com.br).

³⁶Manoel Wenceslau Leite Barros foi um [poetabrasileiro](#) do [século XX](#), pertencente, cronologicamente à [Geração de 45](#), mas formalmente ao pós-[Modernismo brasileiro](#), se situando mais próximo das vanguardas europeias do início do século e da [Poesia Pau-Brasil](#) e da [Antropofagia](#) de [Oswald de Andrade](#). Com 13 anos, ele se mudou para Campo Grande (MS), onde viveu pelo resto da sua vida. Recebeu vários prêmios literários, entre eles, dois [Prêmios Jabutis](#). É o mais aclamado poeta brasileiro da contemporaneidade nos meios literários. (Disponível em: <http://www.fmb.org.br/>).

de aula. Assim, este material é uma de tantas possibilidades de se trabalhar a educação patrimonial de forma profunda, reflexiva e peculiar.

Considerações Finais

Decifrar um dos textos que compõem o grande texto, que é a cidade, foi um dos propósitos desta pesquisa, que iniciou seu percurso com o objetivo de analisar como o patrimônio cultural local, que se encontra no interior e no entorno de escolas periféricas, pode ser utilizado como fonte de conhecimento para o fortalecimento da cidadania. Para tal propósito, foi necessário estabelecer relações entre a história e a educação patrimonial, mas ao longo das leituras realizadas para tecer o eixo de abrangência da mesma, tornou-se necessário adentrar os campos da memória, da identidade, da cidadania e de um campo que não havia dado ênfase num primeiro momento, mas que hoje, após a leitura desta pesquisa, percebo que é o eixo central das discussões, o espaço, o lugar, ou melhor, os outros lugares da cidade.

Como desenvolver atividades voltadas para o patrimônio cultural local de lugares afastados dos centros das cidades, que não apresentam patrimônios consagrados foi uma das principais indagações no início da pesquisa. Para tentar responder esse questionamento, encontrei referências enriquecedoras que me encantavam a cada nova leitura. Assim, a elaboração do Projeto **“Descobrimo o valor das coisas ao meu redor”**, título pensado justamente para valorização dos elementos que constituem as escolas e as comunidades onde as mesmas estão inseridas, teve como principal objetivo descentralizar a educação patrimonial.

O projeto teve como eixo norteador a metodologia de alfabetização patrimonial que tem, como princípio formador, a premissa de que a leitura de mundo acompanha a leitura da palavra. Assim, as atividades propostas nos 16 encontros tiveram a escola e o bairro como contexto alfabetizador, como se fosse um texto a ser interpretado e os sinais para tal interpretação foram os patrimônios materiais e imateriais. O fio condutor foi o levantamento do universo cultural presente na escola e no seu entorno.

Para verificar se foi possível através dos encontros, que os alunos descobrissem as coisas ao seu redor e compreendessem o seu cotidiano como parte do patrimônio, debrucei-me sobre a análise das fontes, que foram as atividades realizadas por eles em cada encontro. A partir da forma como eles realizavam as atividades até sua finalização e o resultado final de cada uma, forneceram-me elementos para refletir meus objetivos.

Os traços dos desenhos, os elementos evidenciados por eles nas linhas que escreviam, pelos objetos trazidos, nas escolhas feitas pelas lentes das câmeras que utilizaram, pelos pontos de referência mencionados, pelos mapas mentais compartilhados, pelos recortes de revistas escolhidos, todos esses elementos em conjunto com as suas falas, seus diálogos, suas conversas nos corredores, na chegada, na saída das aulas, até mesmo suas expressões de exclamação, indignação, pensativos, agitados. Pontos de interrogação foram postos a luz da análise da educação patrimonial para revelar se, com base nessas atividades, era possível conhecer e valorizar o que está ao redor de cada um e, principalmente, se o projeto sensibilizou os alunos quanto ao fortalecimento da cidadania.

Para tanto, no segundo capítulo compartilhei, através da minha narrativa, como foi a vivência com os alunos da turma 92, como ocorriam os encontros e seu desenvolvimento, minhas reflexões acerca de cada atividade, das falas e das entrelinhas, não só dos alunos como também da comunidade escolar. Este capítulo descreve o caminho percorrido pelos alunos para a identificação do patrimônio cultural local e meu olhar atento sobre esse percurso.

A análise das fontes revelou o quanto é importante conduzir os alunos a observarem ao seu redor, o quanto a função do professor torna-se mais simples quando os alunos conseguem partir do que está próximo para ampliar seus conhecimentos. Suas interrogações tornam-se reflexões críticas e eles passam de expectadores para atores principais, sujeitos da sua própria história. O resultado alcançado com as oficinas de educação patrimonial fica perceptível após perceber o quanto os alunos se entregaram, suas falas ao longo das atividades mudaram: de um primeiro encontro onde ninguém queria se desenhar, revelar seus traços, sua história, a uma caminhada pelo bairro onde todos queriam mostrar suas casas, seus vizinhos, seus pais, onde brincavam, os pontos de encontro dos grupos, os trajetos realizados para chegarem a determinados lugares. Esse é o resultado positivo: eu tenho uma história e as coisas que contam essa história têm valor, esse é o patrimônio da turma 92.

Desenvolver o projeto “**Descobrimo o valor das coisas ao meu redor**”, que foi aplicado na Escola Municipal Guerino Zugno, fez-me pensar em quantos outros lugares da cidade precisavam ser lidos e interpretados, quantas crianças e adolescentes precisam compreender o significado de patrimônio para poderem exercer a cidadania. Por estes

meus pensamentos, o terceiro capítulo, em sua primeira parte, explana a relação da história com a antropologia, visto que o método utilizado para análise das fontes baseou-se na etnografia para, em um segundo momento, esboçar a necessidade de introduzir a educação patrimonial nas comunidades através da aproximação das universidades, da academia com estes espaços.

Essa aproximação permite dar voz as histórias que são silenciadas, dando sentido e valor a estes bairros, muitas vezes invisíveis pelo restante da população, e até para os seus habitantes que acreditam, pelo senso comum, que somente o que está no centro da cidade, seus monumentos e heróis é que fazem parte da história, não percebendo que a cidade é formada por múltiplos lugares.

Como forma de dar voz a um destes grupos, proponho também no último capítulo a elaboração de um Caderno de Memórias, que exponha a aplicação do Projeto **“Descobrimo o valor das coisas ao meu redor”**, como uma parte da história de Caxias do Sul que foge da saga da imigração italiana, que entra nos dutos, nas ruelas, nos morros, nas casas de quem veio de diferentes lugares do país, deixando sua terra natal para fazer parte dessa história.

Apêndices

Apêndice A – Questões para orientar a atividade sobre história dos nomes

Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Zugno

Projeto “Descobrimo o valor das coisas ao meu redor”

Criar junto com a família um pequeno texto sobre a história do seu nome.

Os questionamentos abaixo lhe ajudam a pensar nessa construção.

- Quem escolheu o seu nome?
- Por que escolheu esse nome?
- Qual o significado desse nome?

Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Zugno**Projeto “Descobrimdo o valor das coisas ao meu redor”****Qual é nosso Patrimônio?**

O termo patrimônio refere-se originalmente, à herança paterna, ou seja, aos bens materiais transmitidos de pai para filhos. Um indivíduo ao longo de sua vida acumula bens que, no futuro, vai deixar para sua família.

Com o tempo, o termo ganhou o sentido de herança social e passa a denominar-se patrimônio cultural o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo. Ele está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus, escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros, poesias e brincadeiras. Ele faz parte do nosso cotidiano. É ele que nos faz ser o que somos.

A VIDA é o nosso primeiro patrimônio e com ela adquirimos tudo o que somos. O nome que levamos é o signo ou a marca que nos identificará pela vida. É escolhido por outras pessoas, geralmente pelos nossos pais, pelas mais diferentes razões, de modo que um mesmo nome pode assumir diversos significados dependendo daquilo que quem o atribuiu tinha em mente.

O nosso sobrenome nos liga a um determinado de grupo de pessoas, que é nossa família, que também nos transmitem patrimônios culturais.

Apêndice C – Questões sobre o cotidiano dos alunos

Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Zugno**Projeto “Descobrimo o valor das coisas ao meu redor”**

1 – Nome completo: _____

2 – Qual a sua idade? _____ 3 – Onde nasceu? _____

4 – Onde você mora? _____

5 – Há quanto tempo estuda na escola? _____

6 – O que mais gosta na escola? Por quê? _____

7 – Como vem para a escola? _____

8 – Você pratica algum esporte? Qual? _____

9 - Qual o tipo de música que mais gosta? _____

10 – O que gosta de fazer nas horas de lazer? _____

Apêndice D – Roteiro de pesquisa sobre a história da escola

Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Zugno**Projeto “Descobrimdo o valor das coisas ao meu redor”**

Fazer uma pesquisa sobre a história da escola, buscando informações na biblioteca, na internet, na associação de moradores do bairro, com pessoas conhecidas, vizinhos, seguindo o roteiro:

- Quando e quem construiu o prédio em que a escola está localizada?
- Inicialmente para que o prédio foi construído?
- Por que a escola recebeu o nome de Guerino Zugno?
- Com quantos alunos a escola começou a funcionar?
- Hoje a escola tem quantos alunos?
- Você conhece alguém que já tenha estudado na escola? Quem?
- Quem foi o primeiro diretor?
- Quem é o atual diretor da escola? Quanto tempo está trabalhando aqui?
- Qual a importância da escola em sua vida?
- Em sua opinião, quais os problemas que a escola apresenta?
- Você tem sugestões para solucionar esses problemas?

Apêndice E – Produção textual sobre a história da fotografia

A importância da fotografia

Fotografia é o processo e a arte que permite registrar e reproduzir, imagens através de reações químicas e em superfícies preparadas para o efeito. A primeira fotografia foi feita por Joseph Nicéphore Niépce, em 1826 na França. Diversas descobertas ao longo do tempo foram somadas para que fosse possível desenvolver a fotografia como é conhecida hoje.

Com o passar do tempo a essência da forma de fazer fotografia não mudou, no entanto, os avanços tecnológicos permitem cada vez mais melhorar a qualidade da fotografia. A busca pela acessibilidade da fotografia também era a grande preocupação logo em seu surgimento, a busca era intensa por materiais duráveis, eficazes e de baixo custo e pela aceleração no processo de revelação. O primeiro filme colorido foi produzido em 1907.

A fotografia abrange várias áreas da vida e do cotidiano humanos, pois é o que permite arquivar um momento, ela é uma interpretação da realidade, mas nem sempre a fotografia foi considerada um documento, inicialmente, ela era vista como uma arte e privilégio de poucos, devido ao equipamento utilizado, que era caro, grande e difícil de deslocá-lo. Com o passar do tempo surgem os fotógrafos itinerantes, a fotografia passa a ser difundida entre a população, possibilitando que muitas famílias registrem sua história.

Com o advento da fotografia digital, dos aparelhos cada vez menores, mais simples de manipular e a internet facilitando o fluxo das imagens, a fotografia tornou-se algo muito mais simples e popular do que era.

Dessa forma a fotografia é um recurso muito importante para a reconstituição de uma época, é um meio de conhecimento e de informação. Como representação de um instante, apresenta sinais de uma determinada época e, por isso, possibilita o resgate da memória visual do homem e seu entorno.

Toda a fotografia é uma lembrança do passado, um elemento que contém em si fragmentos da realidade registrada. As fotografias nos permitem imaginar,

relacionar fatos e conceitos, levantar suposições sobre a memória dos homens, de uma comunidade em particular, da paisagem urbana, dos costumes e valores de um determinado tempo histórico.

A fotografia é resultante da ação do homem, que em determinado espaço e tempo optou por um assunto especial e que, para seu devido registro, empregou os recursos oferecidos pela tecnologia.

Curiosidade:



Se você pensa que a ideia de fazer um 'selfie' surgiu junto com o smartphone é porque não conhece a história de Robert Cornelius. Em outubro ou novembro de 1839, Robert Cornelius tinha cerca de 30 anos, quando montou sua própria câmera fotográfica na parte de trás da loja de lâmpadas de seu pai, na Filadélfia (EUA). Ele definiu um cenário, removeu a tampa da lente, correu para a frente da máquina, ficou imóvel por cinco minutos antes de disparar e substituir a tampa da lente. Foi assim que surgiu o primeiro autorretrato que se tem notícia na história da humanidade.

Referências:

KOSSOY, Boris. Fotografia e História. Ática, 1989.

_____. Realidades e Ficções na Terra Fotográfica. Ateliê Editorial, 1999.

DREGUER, Ricardo; MARCONI, Cássia. A imagem como documento histórico. 2008. Disponível em <https://leatrice.files.wordpress.com/2008/08/imagem-como-documento-historico.pdf>.

Acesso em 15 de junho de 2015.

Curiosidade Primeira Selfie – Disponível em :

<http://mundoestranho.abril.com.br/tecnologia/qual-foi-a-primeira-selfie>. Acesso em 15 de junho de 2015.

Referências Bibliográficas

APOLINÁRIO, Juciene R. *Reflexões sobre a Educação Patrimonial e experiências da diversidade cultural no ensino de História*. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

ASSUMPÇÃO, Douglas J.F.; PINA, Eduardo M.; JUNIOR, José C. P. de S. *Fanzine como mídia alternativa: uma análise do cenário Balemense*. **Revista Alterjor**. Ano 02, V. 02. Edição 04. Julho-Dezembro de 2011.

BARROS, José D' Assunção. *Cidade e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Carlos. *O difícil espelho*. Brasília: Iphan/ Deprom, 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. *Constituição Brasileira* (1988). Artigo 206.

CANCLINI, Néstor García. *Imaginários Urbanos*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1ª edição, 1997;

CANDAU, Joël. *Memória e Identidade*. São Paulo: Editora: Contexto, 2011.

CAXIAS DO SUL (RS). Secretaria Municipal de Educação. *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul*. Caderno 1. Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul: Cood. Flávia Melice Vergani e Adriana Janete Zini. Caxias do Sul-RS: SMED, 2010.

CIAMPI, Helenice. *Mediações entre Ensino de História e Patrimônio*. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria C. B.; PACIEVITCH, Caroline (Orgs.). *Memória, sensibilidades e saberes*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

ESCOTT, Clarice Monteiro. *Avaliação e produção do conhecimento nos mestrados profissionais*. In: LEITE, Denise; LIMA, Elizeth G. dos S. *Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho. *Etnografia: saberes e práticas*. In: PINTO, C. R. J; GUAZZELLI, C. A. B. (Orgs.). *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

DAYRELL, Juarez. *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de agosto de 2015.

FLORENCIO, Sônia Rampimetet. al. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: Iphan/ DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.

FLORENCIO, Sônia Rampim. *Educação Patrimonial: um processo de mediação*. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. *No tecer da vida, a juventude; No tecer da juventude, a vida: Práticas educativas de jovens de Santo Antônio da Patrulha, em grupos de música e religião*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001-2003.

_____, (org.). *Da Vila Dique ao Porto Novo. Extensão popular, rodas de memórias e remoções urbanas*. São Leopoldo: Oikos, 2013.

_____. *A extensão universitária na formação do professor de história*. XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal-RN. 22 a 26 de junho de 2013.

_____; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski. (Orgs.). *Patrimônio Cultural e Ensino de História*. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

_____; POSSAMAI, Zita R. *Educação Patrimonial: percursos, concepções e apropriações*. **Revista UnilaSalle**, Canoas, N. 19, dezembro 2014.

GIONGO, I. M., HORN, C. I., SCHWERTNEN, S. F. *Escola, família e as novas configurações da contemporaneidade: apontamentos de uma pesquisa*. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 10, n. 2, p. 77-92, 2013. ISSN 1983-0882

GONÇALVES, Janice. *Pierre Nora e o Tempo presente: entre a memória e o patrimônio cultural*. **Historiae**, Rio Grade, 3. (3): 27-46, 2012.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *Os limites do patrimônio*. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ECKERT, Cornélia; BELTRÃO, Jane. (Orgs.). *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Florianópolis: Nova Letra/ABA, 2007.

GUIMARÃES, Ana C. R.; PRESTE, Simone L.; RODRIGUES, Rafael de O. *Recuperação da Memória Social e do Patrimônio Cultural: um projeto de museu para as comunidades subalternas de Florianópolis*. 34º Encontro Anual ANPOCS. ST24: Patrimônio, Museu e Redes de Memória em Movimento.

GUIMARÃES, Maria de F. *Patrimônio Cultural e Ensino de História. Problematizando a colonização do presente pelo passado*. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria C. B.; PACIEVITCH, Caroline (Orgs.). *Memória, sensibilidades e saberes*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília, DF: Iphan, 2007.

HADLER, Maria S. D. *Cidade e Ensino de História*. In: ZAMDONI, Ernesta; GALZERANI, Maria C. B.; PACIEVITCH, Caroline (Orgs.). *Memória, sensibilidades e saberes*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 3. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HERÉDIA, Vânia. *Um município marcado por migrações*. In: HENRICHES, Liliana A.; PAZ, Dinarteetal (Orgs.). *Histórias de Caxias do Sul*. Caxias do Sul-RS: Secretaria da Cultura/Departamento de Memória e Patrimônio Cultural, 2012.

HORTA, M. L. P., GRUNBERG, E., MONTEIRO, A. Q. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Trad. De Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). *Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação*. Textos: Sônia Regina Rampin Florêncio et al. Brasília-DF, 2016.

JÚNIOR ALBUQUERQUE, Durval Muniz. *Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?* In: GONÇALVES, Márcia de Almeida (et al) *Qual o valor da história hoje?*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

KOWARICK, Lúcio. *A espoliação urbana*. 2ª edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

MACHADO, Maria Abel. *Construindo uma cidade: história de Caxias do Sul 1875/1950*. Caxias do Sul, Maneco Livraria & Editora, 2001.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. *Educação Patrimonial: uma análise conceitual*. II Encontro Cidades Novas. A construção de políticas patrimoniais. Unifil, Londrina,

2009. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/semana_educacao/1/completos/05.doc. Acesso em 10 de junho de 2015.

MARTINS, José Clerton de Oliveira. *Patrimônio Cultural: sujeito, memória e sentido para o lugar*. In: PINHEIRO, Andson Rodrigo S. (Org.). **Cadernos do Patrimônio Cultural: educação patrimonial**. V. 01. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

OLIVEIRA, Sônia Maria. *A escola como patrimônio*. In: PEREZ, Carmem L. V.; TAVARES, Maria T. G.; ARAÚJO, Mairce da S. (Orgs.). *Memória e patrimônios: experiências em formação de professores*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

ORIÁ, Ricardo. *Educação Patrimonial: conhecer para preservar*. 2005. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/articulistas/articulista0003.asp>. Acesso em 15 de maio de 2014.

_____, Ricardo. *Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história*. **Revista Brasiliense de História**, São Paulo, v. 13, n. 25,26, p. 265-276, set. 1992 – ago. 1993. Disponível em: <http://www.anpuh.org/arquivo/download>. Acesso em 05 de abril de 2016.

PAIM, Elison Antonio; GUIMARÃES, Maria de Fátima. *História, cultura e patrimônios regionais: construindo e registrando saberes e práticas*. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski. (Orgs.). *Patrimônio Cultural e Ensino de História*. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal et al. *Alfabetização patrimonial: uma ferramenta teórico-prática para a formação de professores*. In: PEREZ, Carmem L. V.; TAVARES, Maria T. G.; ARAÚJO, Mairce da S. (Orgs.). *Memória e patrimônios: experiências em formação de professores*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

PEREIRA, Júnia S. *Ensino de História e Patrimônio na Relação Museu-Escola*. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria C. B.; PACIEVITCH, Caroline (Orgs.). *Memória, sensibilidades e saberes*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

REZNIK, Luís. “*Qual o lugar da História Local?*”, **Anais do V Taller Internacional de História Regional y Local**, Havana, Cuba, 2003.

ROSA, Thaís T. *Favelas, Periferias: uma reflexão sobre conceitos e dicotomias*. 33º Encontro Anual da Anpocs. Setembro 2009.

SCIFONI, Simone. *Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema*. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

_____. *Para repensar a educação patrimonial*. In: PINHEIRO, Andson Rodrigo S. (Org.). **Cadernos do Patrimônio Cultural: educação patrimonial**. V. 01. Fortaleza: Secullfor: Iphan, 2015.

SILVA, Bárbara Virgínia Groffda. *Educação para o patrimônio na escola: experiências no estágio de docência em História*. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski. (Orgs.). *Patrimônio Cultural e Ensino de História*. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

SILVA, Cláudia Rose Ribeiro da. *Memória e Movimentos Sociais: o caso da Maré*. 2010, pág. 183-186.

SILY, Paulo Rogério Marques. *Cidade, memória, patrimônio: potencialidades de formação*. In: PEREZ, Carmem L. V.; TAVARES, Maria T. G.; ARAÚJO, Mairce da S. (Orgs.). *Memória e patrimônios: experiências em formação de professores*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

STEPHANOU, Maria. *Evidências da História, Memórias Entretecidas: experiências e novas aproximações educativas em torno do patrimônio*. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski. (Orgs.). *Patrimônio Cultural e Ensino de História*. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. *“E entra no Catarina e some” : o bairro como um (con)texto alfabetizador*. In: PEREZ, Carmem L. V.; TAVARES, Maria T. G.; ARAÚJO, Mairce da S. (Orgs.). *Memória e patrimônios: experiências em formação de professores*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

VIEIRA, Antônio Carlos Pinto. *Da Memória ao Museu: a experiência da favela da Maré*. **Anais do XII Encontro Regional de História – Usos do passado**. Anphu-RJ, 2006.

ZUGNO, Guerino. Escola Municipal de Ensino Fundamental. *Proposta Pedagógica para educação infantil, ensino fundamental e modalidades educação especial e educação de jovens e adultos*. Caxias do Sul, 2013.