

Patrimônio

MOMENTO

VOL. IV



ORGANIZADORAS:
IRONITA A. P. MACHADO
GIZELE ZANOTTO

ORGANIZAÇÃO
Ironita A. P. Machado e Gizele Zanotto

Patrimônio **MOMENTO**
Volume IV



2015
Erechim - RS

IMAGENS CAPA
Paulo Rogério Magro

TÍTULO
Momento Patrimônio - Vol. IV

ORGANIZADORAS DO VOLUME
Ironita A. P. Machado e Gizele Zanotto

AUTORES

Adriana Canalli	Gislene Garcia	Maria Cláudia Fazenda
Alessandro Arzani	Ieda Marisa Aguiar	Nisiane Caldart Telles
Claudia Zimmermann Teixeira	Ironita Policarpo Machado	Rosane Marcia Neumann
Cleide Pertussatti	João Carlos Tedesco	Roseli Lourdes Lago Fior
Djiovan Vinícius Carvalho	Josiane Costa Fávero	Sandra Maria dos Santos
Ediane Garcez Grazziotin	Juliana Toldo	Sidinei Carlos Lambrecht Agatti
Eliane Germi	Letícia Mistura	Sirlei F. de Souza
Fabiana Baratieri Pires	Luciane Formigheri	Terezinha Segalin
Fernando Arnold Lorenzon	Marcos Gerhardt	Zulmira Puerari Pan

M732

Momento Patrimônio: volume IV / Organização: Ironita Policarpo Machado,
Gizele Zanotto. - Erechim: Graffoluz, 2015.
268 p. : il. ; 20x23cm. - (Coleção Memória e Cultura - NEMEC/PPGH)

ISBN: 978-85-60210-61-9

1. Patrimônio histórico - Passo Fundo (RS). 2. Histórias e
memórias - Passo Fundo (RS). 3. Patrimônio cultural - Passo
Fundo (RS). I. Machado, Ironita Policarpo. II. Zanotto, Gizele.
III. Título.

CDU: 981.65

Bibliotecária responsável: Janaína Cruz Alvariz - CRB10/2239



Impressão:

Graffoluz Editora e Indústria Gráfica Ltda.
Rua Dr. Sidney Guerra, 306
Fone: (54) 3522-1436
CEP: 99701-758 - Erechim / RS
graffoluz@graffoluz.com.br

COLEÇÃO MEMÓRIA E CULTURA

Os estudos sobre Memória e Cultura (em suas variadas expressões materiais e imateriais) articulam várias abordagens, problemáticas e propostas de pesquisa desenvolvidas na área das Ciências Humanas. Coadunando perspectivas teórico-metodológicas com análises empíricas, suas repercussões incidem no perceber e compreender como as relações sociais e históricas se articulam, dinamizam, desenvolvem e se cristalizam na perspectiva de seus agentes e da sociedade ampla que integram. Neste sentido, as repercussões das pesquisas excedem o espectro específico das discussões historiográficas para abranger, também, análises sociológicas, filosóficas, institucionais, do cotidiano, das visões de mundo e das ações decorrentes de tais compreensões.

Coordenação: João Carlos Tedesco, Gizele Zanotto e Gerson Luís Trombetta.

Conselho Editorial: Arlene Anelia Renk, Bruno Antonio Picoli, Cândido Moreira Rodrigues, Christiane Jalles de Paula, Claudia Mariza Mattos Brandão, Gerson Luís Trombetta, Gizele Zanotto, Ironita Policarpo Machado, Jacqueline Ahlert, João Carlos Tedesco, José Zanca, Marlise Regina Meyrer, Marta Rosa Borin, Patrícia Carla de Melo Martins, Roberto Di Stefano, Rodrigo Coppe Caldeira, Teresa Maria Malatian.



SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
<i>Elison Antonio Paim</i>	

APRESENTAÇÃO	15
<i>Ironita Policarpo Machado</i>	

PARTE I - A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM DEBATE

O PATRIMÔNIO COMO UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR: REDE DE MEMÓRIAS	21
<i>Ironita Policarpo Machado</i> <i>Djiovan Vinícius Carvalho</i>	

O MÉTODO DE PROJETOS E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.....	39
<i>Gislene Garcia</i>	

CONSTRUÇÃO DO LUGAR DE VIVÊNCIA: BAIRRO SÃO LUIZ GONZAGA.....	53
<i>Sirlei de Fátima de Souza</i>	

O LUGAR, O COTIDIANO E A MEMÓRIA: UNIVERSOS DE SENTIDOS E DE APRENDIZAGENS	79
<i>João Carlos Tedesco</i>	

A TOPONÍMIA REGIONAL LIGADA AO AMBIENTE: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO	101
<i>Marcos Gerhardt</i>	

ENSINO DE HISTÓRIA E OS ESPAÇOS HISTÓRICOS: QUANDO A MATERIALIDADE É FUNDAMENTAL	111
<i>Letícia Mistura</i> <i>Rosane Marcia Neumann</i>	

MUSEUS: FONTES E RECURSOS INDISPENSÁVEIS PARA A FORMAÇÃO INTELECTUAL DO ALUNO.....	123
Sidinei Carlos Lambrecht Agatti	

REGISTRANDO SABERES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CULTURA CABOCLA NO OESTE CATARINENSE	135
Márcio Luiz Rodrigues	

E ISSO TUDO É NOSSO? ANÁLISE DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ÁREA DE INFLUÊNCIA DA USINA HIDRELÉTRICA MAUÁ.....	151
Fernando Arnold Lorenzon	

OS DESAFIOS DO ESTUDO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NOS LIMITES PAROQUIAIS: VALORIZAÇÃO DA MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL EM CAMBIRA (PR).....	169
Alessandro Arzani	

PARTE II - A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM AÇÕES

EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO: UM RESGATE DA MEMÓRIA COLETIVA DA COMUNIDADE WOLMAR SALTON.....	191
Equipe de professores e alunos da EMEF Wolmar Salton	
• Oficina: Resgate histórico das ruas da comunidade Wolmar Salton	192
• Oficina: Resgate do uso das ervas medicinais.....	193
• Oficina: Etnias da comunidade escolar Wolmar Salton.....	195
• Oficina: A diversidade religiosa como memória cultural da comunidade Wolmar Salton	197
• Oficina: Resgatando causos familiares.....	200
• Oficina: Profissões – pensando no futuro.....	205
• Oficina: Patrimônio Ambiental - Áreas de Preservação Permanente	208
• Oficina: Comunidade, um importante patrimônio	210
• Oficina: Representação da comunidade escolar através de maquete.....	214
• Oficina: Espaço geomatemático da comunidade Wolmar Salton	216
• Oficina: O maior patrimônio da escola são nossos alunos	222

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES MULTIPLICADORES	229
--	-----

Caroline da Silva

Djiovan Vinícius Carvalho

Ironita Policarpo Machado

- *Oficina: História Oral*..... 231
- *Oficina: História e Patrimônio* 232
- *Oficina: História e Imagem*..... 234
- *Oficina: História e Museologia* 235
- *Oficina: Construindo Noções de Espaço e Tempo Através da Cartografia*..... 236

II CONCURSO DE QUADRINHOS DO ARQUIVO HISTÓRICO REGIONAL - PASSO FUNDO: HISTÓRIA E PATRIMÔNIO	241
---	-----

Equipe do Arquivo Histórico Regional (AHR-PPGH/UPF)

PREFÁCIO

Por entre memórias e patrimônios a cidade descortina seus tempos, espaços e sujeitos

ElisonAntonio Paim¹

*A cidade se embebe como uma
esponja dessa onda que reflui das
recordações e se dilata.
(CALVINO, 2012, p.14)*

É embebido nas recordações que provocam dilatamentos que o leitor viverá a cidade de Passo Fundo **com** o patrimônio em suas múltiplas facetas, conforme proposto e realizado pelas autoras e demais participantes do *Projeto Momento Patrimônio*, desenvolvido a partir da parceria entre o Programa de Pós-Graduação em História e o curso de graduação em História da Universidade de Passo Fundo.

São louváveis as iniciativas de preservação e divulgação como essa empreendida em Passo Fundo que, muitas vezes, de maneira pontual e até isolada resistiram e persistiram heroicamente contra o descaso e a desvalorização da multiplicidade dos patrimônios brasileiros.

Para frisar a importância e como admiro as iniciativas como esta das colegas da Universidade de Passo Fundo, apresentarei breves comentários de como o Patrimônio Cultural foi e vem sendo tratado historicamente em território brasileiro. Após a leitura dessas breves sinalizações, o leitor perceberá o quão importante e necessária se faz a proposta desenvolvida pelo *Projeto Momento Patrimônio*.

Vivenciamos cotidianamente uma educação das sensibilidades (BOVÉRIO, 2002) que nos estimula ao esquecimento, apagamento e silenciamento das memórias, dos patrimônios e da pluralidade das histórias. Desse modo, somos impelidos a excluir de nosso horizonte a possibilidade de reconhecimento e preservação de patrimônios culturais não consagrados ou patrimonializados enquanto tal.

¹Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculado à linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória/UFSC) e de Estágio Supervisionado em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: elison.paim@ufsc.br

A construção de conhecimentos no campo patrimonial “é palco hoje de um combate desigual e incerto, no qual, o poder dos indivíduos permanece grande e em que a ordem de um [sujeito...] pode mudar o destino de um monumento ou de uma cidade antiga” (CHOAY, 2006, p. 213).

As discussões sobre patrimônio intensificaram-se durante o século XIX com a constituição dos estados nacionais europeus. Concomitantemente, foi se firmando uma tendência em considerar o patrimônio histórico, cultural e ambiental como algo para os detentores de saberes eruditos, restringia-se tal patrimônio às grandes construções, monumentos, obras de arte, enfim, para ser patrimonializado, precisava ser grandioso, belo, excepcional.

A constituição do campo do patrimônio foi se pautando sem uma especificidade, quer dizer, “não designa verdadeiramente um conteúdo de pesquisas específicas, nem alega uma instância explicativa particular para pensar a articulação entre cultural, social e político” (POULOT, 2009, p. 12).

A emergência da noção de patrimônio como algo pertencente ao coletivo de uma nação deu-se como uma extensão da construção do sentimento de nacionalidade. Dessa forma, “o patrimônio nacional, além de constituir uma referência para a construção de uma identidade comum a um povo que compartilha o mesmo território nacional estaria também referido ao que de melhor a humanidade produziu” (ABREU, 2009, p. 36). Desse modo, o patrimônio por conter e representar a excepcionalidade estava distante das pessoas comuns, como explicitou Marcos Silva (1995, p. 49) ao problematizar como as elites brasileiras se referem às moradias populares, interrogando “afinal quem se interessaria em preservar aqueles ambientes pouco belos e, ainda mais, tão infectos?”

No Brasil, a constituição de 1988, integrada às problematizações mundiais, ampliou em muito a noção de patrimônio, incorporando a perspectiva de bem cultural, pois “o bem cultural tem matrizes no universo dos sentidos, da percepção e da cognição, dos valores, da memória e das identidades, das ideologias, das expectativas, mentalidades, etc.” (MENESES, 2006, p. 37). Muitas dessas mudanças aconteceram em virtude de os estudos históricos passarem a trazer no seu bojo preocupações com as questões culturais. Cultura deixou de ter um caráter apenas erudito, passou a ser entendida como as “maneiras pelas quais qualquer geração, em qualquer ‘agora’, forja sua dupla dimensão que é a construção de sua luta diária e de construção, ao mesmo tempo, da própria identidade” (KHOURY, 1991, p.85).

O patrimônio, aos poucos, está deixando de ser focado apenas na construção identitária da nação e passando a configurar-se “como uma estratégia de construção

identitária por meio de cenários e simulacros” (POSSAMAI, 2013, p. 92), tendo como cenário privilegiado a cidade; ou, ainda, como espaço para a “consolidação das identidades regionais mesmo frente a cenário de globalização” (ACEVEDO, 2013, p. 184). Portanto, “[...] passamos hoje de um patrimônio nacional a um patrimônio identitário, de um patrimônio herdado a um reivindicado, de patrimônio visível a um patrimônio invisível, de um patrimônio ligado ao Estado a um patrimônio social, étnico ou comunitário” (GILL, 2013, p. 160).

Nos últimos tempos, ampliou-se em muito a definição de patrimônio como tudo o que tem um sentido para uma determinada pessoa ou grupo, isto é, patrimônio passou a ser considerado todo bem “[...] do mais modesto ao mais notável, tudo o que tem um sentido para nós, o que herdamos, criamos, transformamos e transmitimos é o patrimônio tecido de nossa vida, um componente de nossa personalidade” (VARINE, 2012, p. 43).

Dentre as muitas possibilidades de definição, Poulot (2009, p. 15) argumenta que “o patrimônio elabora-se em cada instante, com base na soma de seus objetos, na configuração de suas afinidades e na definição de seus horizontes”. Numa conceptualização mais alargada, podemos nos valer dos estudos de Varine (2012, p. 299), ao afirmar que patrimônio é “o resultante, material e imaterial, da atividade criadora contínua e conjunta do homem e da natureza. [...] Fonte, expressão e solo da cultura viva das sociedades e das comunidades”.

Percebemos que nos últimos tempos se evidencia, cada vez mais, a necessidade de considerarmos também a dimensão imaterial do patrimônio, ou seja, considerar que há algo que escapa de nosso foco de análise ao trabalharmos apenas com a dimensão material do patrimônio. Para tanto, foram criadas categorias que consigam classificar para além dos bens de excepcional valor cultural aqueles aparentemente menores, como festas, espetáculos, alimentos, lendas, mitos, ritos, saberes e técnicas entre uma infinidade de outros (PACHECO, 2012; FONSECA, 2009). Portanto, ao considerarmos a dimensão imaterial ou intangível do patrimônio, passamos a trabalhar numa perspectiva em que a noção de patrimônio a ser preservado, como afirma Chagas (2009, p. 99), será, não os objetos, mas “seus sentidos e significados”.

Aspecto que igualmente precisa ser considerado quando trabalhamos com patrimônios são as novas relações dos sujeitos com a memória, isto é, na ampliação do conceito na relação com as lutas e reivindicações dos movimentos sociais por terra, moradia, qualidade de vida, direitos sociais está embutida a preservação das memórias e patrimônios. Assim sendo, “a ampliação do conceito segue junto com a busca de uma

ideia ampliada de nação que passa a valorizar os diferentes grupos de identidades e a diversidade cultural brasileira” (GILL, 2013, p. 147-48).

Como um dos trunfos utilizados para combater o desconhecimento, a desvalorização e os vandalismos com os diferentes patrimônios, vêm crescendo muito, especialmente no Brasil, as chamadas ações de educação patrimonial. Educação esta que se desenvolve como tentativa de fazer com que a maioria da população acabe por reconhecer os espaços de memória e os bens patrimoniais como seu.

Nos últimos tempos, vem se consolidando um diálogo entre os espaços de memória e as escolas. Assim, as problemáticas da memória e do patrimônio aos poucos estão sendo incorporadas aos currículos escolares. O patrimônio passou a contribuir “potencialmente na formação histórica, visto que permite dar consistência às informações e abstrações dos textos históricos e porque constrói a percepção e a visão histórica do território e do mundo. O escopo é gerar o sentido, o conhecimento e o respeito ao patrimônio” (MATOZZI, 2008, p. 149).

Com esta aproximação, a população escolarizada começa a conhecer, apropria-se e até a identificar-se com as memórias representadas nos espaços de memória. Dessa forma, a educação patrimonial faz a mediação e propicia aos diversos públicos a possibilidade de interpretar bens culturais, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar, valorizar patrimônios material e imaterial com excelência e igualdade.

De maneira geral, as pessoas só respeitam, admiram, preservam e se identificam com aquilo que conhecem. Para que ocorra a identificação com os bens patrimoniais, faz-se necessário pensar e construir possibilidades de educar para o patrimônio, a fim de que as pessoas conheçam e sintam-se pertencentes aos espaços, às discussões, aos lugares de guarda e preservação dos diferentes bens patrimoniais. Portanto, para que efetivamente ocorra uma educação para o patrimônio, não basta falar **em** ou **sobre** patrimônio, é preciso **viver com** o patrimônio (PAIM, 2013; 2014).

Todos os escritos apresentados no livro vão página a página desvelando a cidade de Passo Fundo, seus tempos, seus espaços e suas gentes de forma muito peculiar, deixando para nós leitores sempre um gosto de quero mais.

Esperando que o projeto continue a nos brindar com outros tantos escritos e ações educativas sobre memórias, patrimônios e formas de viver a cidade e na cidade de Passo Fundo, desejo, para além de uma boa leitura a todos, que os autores despertem nos leitores a vontade de **viver** os patrimônios ora apresentados de forma mais plena.

Referências

- ABREU, Regina. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Orgs.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, 34-58.
- ACEVEDO, Fernando. A determinação do patrimônio cultural. Anotações para um debate. In: SILVA, Adriana Fraga da; GASPAROTTO, Alessandra; AL-ALAM, Caiuá Cardoso; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs.). *Ensino de História no Cone Sul: patrimônio cultural, territórios e fronteiras*. Porto Alegre: Evangraf / Unipampa Jaguarão, 2013, p. 183-201.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. 2. Ed., 15 reimpressão São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- CHAGAS, Mario. O pai de Macunaíma e o patrimônio espiritual. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Orgs.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 97-111.
- CHOAY, Françoise. *A alegoria do Patrimônio*; tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2001.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio material. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Orgs.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 59-79.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GILL, Carmem Zeli de Vargas. Patrimônio Cultural e ensino de história: reflexões sobre a remoção de uma vila de classes populares. In: SILVA, Adriana Fraga da; GASPAROTTO, Alessandra; AL-ALAM, Caiuá Cardoso; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs.). *Ensino de História no Cone Sul: patrimônio cultural, territórios e fronteiras*. Porto Alegre: Evangraf / Unipampa Jaguarão, 2013, p. 147-162.
- KHOURY, Yara Aun. Documentos orais e visuais: organização e usos coletivos. In: *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, Departamento de Patrimônio Histórico, 200, 1991, p.77-97.
- MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação Para o Patrimônio. In: *Educação em revista*. Belo Horizonte – MG: Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, 2008, p. 135-155.
- MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A Cidade Como Bem Cultural: áreas envoltórias e outros dilemas, equívocos e alcance da preservação do patrimônio ambiental urbano. In: *Patrimônio: atualizando o debate*. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006, p. 31- 53.
- PACHECO, Larissa Migliavacca. Centro Histórico de Garopaba (SC): relações entre patrimônio e identidade. In: CASTELLS, Alicia Norma González de; NARDI, Letícia. *Patrimônio Cultural e cidade contemporânea*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012, p. 143-157.

MOMENTO PATRIMÔNIO

PAIM, ElisonAntonio; GUIMARÃES, Maria de Fatima. História, cultura e patrimônios regionais: construindo e registrando saberes e práticas. In: GILL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, RhuanTarginoZaleski. *Patrimônio Cultural e Ensino de História*. Porto Alegre: Edelbra, 2014, p. 91-109.

PAIM, ElisonAntonio. Educar para a memória e o patrimônio: possibilidades expressas no livro didático Santa Catarina - Interagindo com a História. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JUNIOR, Arnaldo (Orgs.). *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de história*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, p. 307-326.

PAIM, ElisonAntonio; GUIMARÃES, Maria de Fatima (Orgs.). *História, memória e patrimônio: possibilidades educativas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio e Identidade: qual o lugar da história? In: SILVA, Adriana Fraga da; GASPAROTTO, Alessandra; AL-ALAM, Caiuá Cardoso; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs.). *Ensino de História no Cone Sul: patrimônio cultural, territórios e fronteiras*. Porto Alegre: Evangraf/Unipampa Jaguarão, 2013, p. 87-98.

POULOT, Dominique. *Uma história do patrimônio no ocidente, do século XVIII-XIX: do monumento aos valores*. Tradução Guilherme Joao de Freitas Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

SILVA, Marcos Antonio Da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: brasiliense, 1995.

VARINE, Hugues de. *As raízes do Futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*. Trad. Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

APRESENTAÇÃO

O espaço entre o ponto onde estamos e, reconhecido como cidade, a fronteira ideia de nação, encontra-se como “espaço vazio” a ser preenchido pela identificação histórica e patrimonial singular e coletiva. *Ironita P. Machado*

O movimento de busca por identidade é tão antigo quanto a humanidade, ou melhor dizendo, ambos possuem a mesma “idade”. E, em cada tempo histórico desta busca, mudam as perguntas, as necessidades, as formas de representar a história, o patrimônio, portanto, a identidade, mas o objetivo sempre é o mesmo: dar sentido à existência e poder aos sujeitos da ação e ao grupo social a que pertencem. Nestes tempos de globalização acelerada, de desenfreado consumo e individualismo, do predomínio do mundo virtual, imagético e tantas outras marcas deste presentismo ativista e esvaziador do coletivo, ainda, encontramos potencialidades fertilizadoras de desejos pela identificação cultural e histórica de grupos sociais. É o exemplo do Projeto Momento Patrimônio, delineado pela problemática acerca da história e memória, da cultura e educação, pensando num projeto de cidade - sociedade includente -, o qual está registrado nesta coletânea.

Portanto, identidade e cidade-sociedade constituem um projeto sustentado sobre as concepções de história e memória, da cultura e educação. Sintetizamos esta proposição dizendo que um projeto de cidade só existe onde há pessoas que, competentemente, acreditam nela e que o conteúdo histórico não pode ser autoritário, mas sim, democrático, ou seja, que a memória invocada deve trazer elementos de identificação dos diversos grupos socioculturais possibilitando, dessa forma, que os diversos grupos e sujeitos se reconheçam enquanto pertencentes à cidade - sociedade e, portanto, comprometidos com ela. Como diz Marc Ferro:

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à história que nos ensinaram quando éramos crianças...São tais marcas que convêm conhecer ou reencontrar, as nossas e as dos outros. Esse passado não só é o mesmo para todos como, para cada um de nós, sua lembrança modifica-se com o tempo: essas imagens mudam à medida que se transformam o saber e as ideologias, e à medida que muda, na sociedade, a função da história. (FERRO, MARC. A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação. São Paulo: Ibrasa, 1983)

Aqui, situa-se o desafio das experiências extensionistas e das teorizações das mesmas realizadas pelos pesquisadores, professores e alunos protagonistas desta coletânea: reconhecer a diferença das culturas, das memórias, das histórias e do contexto vivido dos sujeitos envolvidos em processos educativos. E, assim, portanto, dá-se o reconhecimento da pluralidade identitária de grupos e lugares capazes de promover a elaboração de um projeto que instaure um processo democrático de modernização, de patrimonialização e de humanização do local.

Portanto, entre cultura e educação há uma relação muito íntima, pois ambas tratam de perpetuar conhecimentos, crenças, hábitos, modos de vida, valores. Enfim, o reconhecimento do patrimônio cultural, seja ele histórico, arquitetônico, artístico, ambiental, literário, etc., configura os bens culturais materiais e imateriais que compõem, no conjunto, a memória social da cidade, da região e/ou do país.

Ambas, educação e cultura, fazem parte de um mesmo processo histórico, possuem um significado e uma prática de pesquisa e ensino, portanto, é patrimônio intelectual e espiritual, uma herança, fruto da ação coletiva que se preservou e se preserva de diversas formas.

A cultura e a educação se encontram numa relação de ambivalência, porém devemos partir do entendimento de que, na prática, as instituições oficialmente concebidas como culturais, em seu projeto de cidade - sociedade, deveriam se preocupar, dentre outras tarefas, com a produção e divulgação do conhecimento histórico e a preservação/reconhecimento patrimonial, com o reconhecimento da pluralidade cultural e efetivar o diálogo multicultural, motivadores ao desenvolvimento de uma dialética das identidades, com fomento a iniciativas de construção de espaços e atividades socioculturais, incluindo debates com os diversos seguimentos comunitários sobre as aproximações e distanciamentos entre cultura-tradicionalismo-educação, história-memória-patrimônio.

Estas premissas são fruto de nossas convicções, mas acima de tudo dos relatos, das interpretações e das propostas metodológicas que configuram o volume quatro da coletânea Momento Patrimônio, aqui entregue ao leitor.

A coletânea está organizada em três partes: na primeira parte, *A educação Patrimonial em debate*, as reflexões contempladas pelos artigos, cotejam empiria e teoria acerca do patrimônio, do ensino, da história e memória, de fontes e lugares de identificação e de metodologias de educação patrimonial constitutivas de redes de memórias; a segunda parte, *A Educação Patrimonial em ação*, nos presenteia com relatos de experiências vividas pela comunidade escolar, um riquíssimo testemunho do quanto significativa é a vivência

da rede de memórias que a comunidade pode construir; na mesma perspectiva; a terceira parte contempla as histórias em quadrinho vencedoras do Concurso de Quadrinhos do Arquivo Histórico Regional – Passo Fundo: História e Patrimônio.

Encerramos esta apresentação, com a reafirmação da convicção de que tanto à academia quanto à escola está sendo posta uma política de conhecimento significado que pode ser discutido, socializado e produzido através da formação de professores, do ensino, da pesquisa acadêmica e escolar e de sua recepção pela comunidade, da prática docente, corporificando-se no currículo, como campo cultural que produz identidades socioculturais e autonomia intelectual. Daí a importância dos professores e alunos assumirem seu papel de protagonistas culturais do conhecimento, da prática democrática e cidadã frente ao patrimônio, à história e à memória da comunidade, da cidade e da região a que estão efetiva e afetivamente vinculados. Assim, tendo em vista tais perspectivas, é que nos propomos a apresentar e desenvolver este projeto.

Desejamos que a leitura desta coletânea viabilize estratégias ao preenchimento do “espaço vazio” e, assim, permita reconhecer e valorizar a identificação histórica e patrimonial singular e coletiva dos grupos socioculturais que desejarem!

Profª Drª Ironita P. Machado
Coordenadora do Projeto Momento Patrimônio

PARTE I
A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM DEBATE

O PATRIMÔNIO COMO UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR: REDE DE MEMÓRIAS

Ironita Policarpo Machado*
Djiovan Vinícius Carvalho**

Introdução

O patrimônio nos rodeia. Ao caminharmos pela cidade, imergimos, inconscientemente, em fragmentos de histórias, individuais ou coletivas. Estamos cercados por “bens herdados”, legados a nós pelas gerações anteriores. Convivemos diariamente com casarões, templos, praças, nascentes, festejos e crenças, contudo, nem sempre reconhecemos e preservamos essas representações, espaços e objetos como nosso patrimônio, restando aos arqueólogos, museólogos, historiadores e profissionais da área da educação desenvolverem, em espaços de ensino formais e informais, ações relacionadas à Educação Patrimonial, com o objetivo de promoção e vivência da cidadania, o que motivaria, conseqüentemente, a valorização e preservação do Patrimônio.

No centro desta linha temática, o objetivo deste texto é apresentar e discutir uma experiência interdisciplinar de Educação Patrimonial: Rede de Memórias. Para tal propósito, o texto está organizado em três seções; a primeira trata de referenciais teóricos que contemplam discussões clássicas e basilares a qualquer debate que envolva a Educação Patrimonial e, também, variáveis que foram se constituindo no tracejar da experiência desenvolvida, no formato de projeto de extensão; o relato da experiência desenvolvida acerca da Educação Patrimonial junto a comunidades escolares constitui a segunda parte; e, finalizando, a terceira parte traz algumas considerações finais, tanto práticas quanto teóricas.

Referenciais Teóricos¹

Tomando por referência o princípio de que o patrimônio só tem sentido e duração quando os diversos grupos constituintes da sociedade sentem-se parte dele, ou seja, a natureza e a cultura são vivas quando pertencem a uma população da qual constituem o

*Doutora em História; Docente do Curso de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo; iropm@upf.br.

**Acadêmico do Curso de História da Universidade de Passo Fundo; Estagiário do Lacuma e Bolsista PIBIC UPF; 110055@upf.br.

¹Estas reflexões utilizam como pré-texto os seguintes trabalhos: MACHADO, Ironita P. Rede de Memórias: Patrimônio e História Regional. Revista Memória em Rede, v.04, p.01 - 16, 2014; MACHADO, Ironita P. Conhecendo a História através da Educação Patrimonial In: Momento Patrimônio.1ª ed. Passo Fundo: GRAFFOLUZ, 2015, v.3, p. 133-154; MACHADO, Ironita P. Metodologia da Educação Patrimonial e o Ensino de História. In: Momento Patrimônio.1ª ed. Passo Fundo: Aldeia Sul, 2013, v.2, p. 127-150.

patrimônio, entende-se que o desenvolvimento local perpassa pela concepção e prática da gestão do patrimônio feita o mais próximo possível dos atores e dos possuidores desse patrimônio, de modo a garantir sua vivência. Assim, a cultura, a memória, o patrimônio, como elementos constituidores de identidades, devem ser compreendidos, teorizados e politicamente projetados considerando as representações e as práticas sociais dos envolvidos histórica e socialmente, contextualizados através dos fazeres cotidianos, das apropriações e significações dos distintos grupos. Isso, na perspectiva de desenvolver um método, com a experiência do projeto de extensão focando a Educação Patrimonial que, inicialmente, foi denominado de Rede de Memórias, capaz de democratizar, reconhecer e valorizar a diversidade cultural, patrimonial e histórica de comunidades passo-fundenses.

A questão e as iniciativas acerca da memória, do patrimônio e da história regional não são inéditas. No entanto, a maneira como são concebidas, explicadas e conduzidas é, muitas vezes, equivocada e fragmentada. Os técnicos, políticos, arquitetos, historiadores e universitários tomam para si, isoladamente, a tarefa de pensar os objetos específicos dessa tríade, buscando estratégias ao desenvolvimento local.

A esse respeito, Varine afirma:

Entre esses mundos tão diversos, nenhum contato, nenhuma reflexão, nenhuma interação. Ou muito pouco. O economista não “Vê” o patrimônio, salvo quando este é excepcional e suscetível de produtos derivados com forte valor agregado, como o turismo rentável. O agente do patrimônio não Vê o desenvolvimento econômico senão como um perigo, como uma poluição química ou visual. O trabalhador social fica absorvido por seus deveres de assistência ao mais desfavorecido, que não são nem os atores econômicos e nem as pessoas cultas. (VARINE, 2012, p.18).

O que queremos dizer é que o patrimônio constitui-se em possibilidade de desenvolvimento local e é tarefa de todos os atores locais. O patrimônio, sob suas diferentes formas (material ou imaterial, histórico, cultural, artístico ou natural), fornece potencialidade ao desenvolvimento, que não se faz de forma endógena. De acordo com Varine (2012, p.18), “suas raízes devem se nutrir dos numerosos materiais que, na sua maioria, estão presentes no patrimônio: o solo, a paisagem, a memória e os modos de vida dos habitantes, as construções, a produção de bens e serviços adaptados às demandas e às necessidades das pessoas”.

No cerne dessas afirmações está o princípio de que se o patrimônio não fizer sentido à sociedade que ele representa ou pertence, sendo apropriado e codificado apenas por especialistas externos aos grupos, ele não terá duração. Por isso, o desenvolvimento local

perpassa pela concepção e prática da gestão do patrimônio feita o mais próximo possível dos atores e dos possuidores desse patrimônio, de modo a garantir sua vivência.

Aqui se inserem instituições de ensino, como a universidade e a escola, que têm o papel de sensibilizar, facilitar, educar, pôr em contato e gerir a mediação articulada das várias partes em função do interesse de todos. Nesse ponto, o conceito orientador é o de rede. Do latim rete, o termo rede é usado para definir uma estrutura que tem um padrão característico. Existem múltiplos tipos de rede, mas a que nos interessa, nomeadamente, é a rede sociocultural, pelo seu método de conexão (a memória, o patrimônio e a história local) e sua relação funcional (de pessoa para pessoa, de grupo para grupo, de instituição para instituição). Trata-se, assim, de forma objetiva, de um método capaz de possibilitar a conexão entre as diversas vivências, as representações e os valores referentes ao patrimônio e ao desenvolvimento local, o qual denominamos “Rede de Memórias”.

Frente a esses referenciais, destacamos o lugar de onde falamos e das motivações à proposição da “Rede de Memórias”. A Universidade de Passo Fundo (UPF) tem se destacado como uma instituição de ensino superior que atenta para as questões contemporâneas, assim como para as demandas da região de sua abrangência. Tal característica, também remetida à escola, deriva da própria missão institucional e da compreensão de que o ambiente acadêmico e escolar agrega o ambiente externo que visa a modificar, pois em tais instituições, se tem como perspectiva a produção e difusão de conhecimentos que promovam a melhoria da qualidade de vida e auxiliem na formação de cidadãos competentes e críticos, aptos a atuarem como agentes de transformação.

Para tanto, parte-se da concepção de que a cultura deva ser compreendida a partir de três dimensões, conforme proposto pelo Ministério da Cultura (MinC): 1) a dimensão simbólica (relacionada ao imaginário, às expressões artísticas e às práticas culturais); 2) a dimensão cidadã (como direito básico do cidadão e condição indispensável ao desenvolvimento humano, contemplado na Carta Magna e nas Declarações universais); 3) a dimensão econômica (geradora de crescimento, emprego e renda).

Diante das proposições da referida política e do entendimento de que a História tem por excelência o estudo da memória, lançamo-nos ao desafio de discutir referenciais orientadores que possam concretamente criar uma rede de conhecimentos, conectando vivências, necessidades e elementos de identidade entre os diversos grupos socioculturais e instituições locais. Para tais propósitos, definimos alguns referenciais teórico-metodológicos, os quais passamos a elucidar.

A memória está sendo entendida como um conjunto de funções psíquicas que

intervém na ordenação dos vestígios (informações) e também na releitura desses vestígios em cada situação histórico-social. A memória seria essa “propriedade de conservar certas informações [...] graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1994, p.419) e que, portanto, produz os elementos de identidade dos grupos humanos, constituindo-se como patrimônio das sociedades.

Interessa-nos, sobretudo, os elementos definidos como memória – individual ou coletiva – que se constitui a partir das experiências vividas, mantendo uma linha de continuidade temporal com o presente através da história. O conceito de memória coletiva desenvolvido por Maurice Halbwachs (2004) nos orienta em nossa proposta de estudarmos a memória de um grupo. Para esse autor, toda memória funda-se em identidades de grupo; nossas lembranças vinculam-se a experiências numa vida em grupo – família, vizinhos, fábrica, escola, etc. Todo o social está inscrito na memória individual e vice-versa. A memória é entendida enquanto construção social. Nesse sentido, entendemos que o trabalho com as comunidades estimula este processo de “relembrar em conjunto”, fortalecendo os laços entre os indivíduos das comunidades e entre as comunidades do município.

Para Ricoeur (1996), a relação entre a memória individual e coletiva se dá através da narrativa. Construída sobre as experiências vividas, a memória funda-se na linguagem. É a linguagem cotidiana – com todas as suas nuances – que permite aos grupos exteriorizar a memória em forma de narrativa. A linguagem torna-se, assim, a portadora da memória, fortalecida através das narrativas coletivas. Nesse aspecto, entendemos que a memória contada oralmente pelos membros das comunidades adquire um sentido específico, tornando cada membro sujeito de sua própria história.

Memória e narrativa da memória, nesta proposta, relacionam-se diretamente à questão da identidade, entendida como processo transformador da sociedade e dos sujeitos, sendo historicamente construída. Entendemos que a identidade tem um caráter contínuo e permanente, daí a importância da incorporação da comunidade e da família nos processos educativos, sejam eles culturais ou históricos.

Portanto, compreendemos o patrimônio cultural brasileiro como o conjunto de todos os bens materiais ou imateriais, considerados elementos de identidade, que são: formas de expressão; modos de fazer e viver; criações científicas, artísticas e tecnológicas; obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, art. 216,

1998). E, a partir dessa compreensão, a universidade e a escola têm compromisso, através do curso de História, com a comunidade, atentando para os aspectos culturais e identitários da sua região de abrangência.

Essas questões inserem-se nas propostas atuais de educação descritas nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que propõem o estudo da realidade histórica e cultural regional, bem como a utilização de fontes primárias na escola, dentre as quais, a utilização e visita a arquivos, museus e outros espaços de memória. Nesse sentido, embora a ideia de patrimônio seja bastante difusa, é pertinente lembrar que patrimônio consiste em várias coisas consagradas e que têm grande valor para pessoas, comunidades ou nações, bem como para a humanidade. Dito de outra forma, a ideia de patrimônio nos remete à riqueza construída e transmitida, como legado que influencia o modo de ser e a identidade dos indivíduos e grupos sociais.

Destaca-se, nesse sentido, o papel da universidade e do poder público municipal para a valorização da diversidade cultural, incorporando nas novas gerações o respeito e a tolerância. Da mesma forma, é importante despertar o interesse dos jovens pela história e identidade local não só para que essas histórias sejam conhecidas, mas para que obtenham o reconhecimento da comunidade.

Ainda, entendemos que qualquer desenvolvimento econômico perpassa o conhecimento de sua realidade atual e sua experiência pretérita. Portanto, pensar a mobilização produtiva regional é uma tarefa de responsabilidade das Ciências Humanas e Sociais compartilhada com os poderes públicos locais e regionais, uma vez que os sujeitos desse processo são dotados de história e cultura. Dessa forma, o maior desafio das políticas públicas nacionais, regionais e locais de desenvolvimento parece ser consolidar a “descentralização coordenada”, considerando as múltiplas escalas e evitando a atomização das ações (BACELAR, 2006), pautando-se numa “combinação de relações geográficas verticais e horizontais” (SAQUET, 2007, p.112) para alargar os horizontes de possibilidades dos cidadãos, promover inclusão social, reduzir as desigualdades estruturais internas, ativar as potencialidades da diversidade social, econômica e cultural do território e reduzir o grau de dependência externa do país.

Esses aspectos perpassam as interfaces produtivas do território, a logística e o desenvolvimento local, pois não é mais possível tratar do assunto de forma fragmentada e desarticulada do desenvolvimento social e cultural. Planejar e fazer a gestão do território exige profundo conhecimento sobre a vida local e suas formas, conhecimento sobre esse território e suas culturas, e pressupõe a utilização desses elementos como mola propulsora do desenvolvimento.

Assim, entendemos que o trabalho nesta perspectiva constitui-se em estratégia para valorização da autoestima dos atores sociais envolvidos no desenvolvimento histórico da região, na medida em que passam a perceber-se como sujeitos sociais no momento em que têm suas versões sobre os fatos contadas nos diferentes registros de memórias e, portanto, valorizadas. Esses registros tornam-se “lugares de memória” ou “suportes de memória”, recorrendo à definição de Pierre Nora (1993). Para o autor, esses são locais materiais ou imateriais onde se fixam as memórias coletivas, onde se cruzam memórias pessoais, da família e da comunidade. Eles contribuem para um “processo de *revivenciamento*, ou de *reconhecimento*, das experiências coletivas, que têm o poder de servir como substância aglutinante entre os membros do grupo, garantindo-lhes o sentimento de *pertença* e de *identidade*, a consciência de si mesmo e dos outros que compartilham essas vivências” (HORTA, 2008, p.108).

A esse respeito, uma possibilidade prática é a Educação Patrimonial. Entendida, conforme Maria de Lourdes Horta, como

um instrumento de ‘alfabetização cultural’, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. (HORTA, 1999, p. 6).

Em termos teóricos e metodológicos, a Educação Patrimonial utiliza os “lugares de memória” ou “suportes da memória” no processo educativo, a fim de aguçar a sensibilidade e a consciência dos estudantes e dos cidadãos, para a importância da preservação de bens culturais. Portanto, podemos entender a Educação Patrimonial, como uma proposta interdisciplinar de ensino-aprendizagem que tem o Patrimônio Histórico e Cultural como objeto de conhecimento. Podendo ser usada por qualquer disciplina da Educação Básica como um recurso educacional, visando ao exercício de cidadania e de autoestima.

A metodologia de Educação Patrimonial pode ser aplicada em diferentes espaços e para diferentes públicos, entretanto, o destaque, neste texto, dar-se-á à sua aplicação nas escolas, já que este tema tem como característica o enfoque interdisciplinar, o que possibilitaria sua inserção nos currículos escolares como tema transversal. Na perspectiva de Ricardo Oriá, a Educação Patrimonial:

Compreende desde a inclusão, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de temáticas ou de conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes propiciar

informações acerca do acervo cultural, de forma a habilitá-los a despertar, nos educandos e na sociedade, o senso de preservação da memória histórica e o consequente interesse pelo tema. (2004)

Nesse sentido, Paviani (2005) diz que, “a interdisciplinaridade pode ser vista como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica.” E, assim, constituir-se numa mudança conceitual e teórico-metodológica que “viabiliza a aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra” (p.14). Ainda, destaca que a função da interdisciplinaridade é mediar as divisões e as fragmentações dos saberes e “aproximar, via transdisciplinaridade, a ciência, a arte, a religião, a moral”. E, principalmente, cumpriria “o papel de articular, via currículos, programas de ensino, projetos de pesquisa, as relações entre a ciência, a universidade e a sociedade”. (2005, p.16)

Destaca-se, nesse sentido, o papel da escola e dos professores na valorização da diversidade cultural, inculcando nas novas gerações o respeito e a tolerância. Da mesma forma, despertar o interesse dos jovens pela história e identidade local não só para que essas histórias sejam conhecidas, mas para que obtenham o reconhecimento da comunidade. Nunca é demais retomar o discurso *freiriano* da interação entre a educação básica e os contextos culturais, a fim de diminuir a distância entre educação escolar e o cotidiano dos alunos.

Aqui, a opção está centrada na Metodologia da Educação Patrimonial como possibilidade de dar voz e vez às comunidades e, em especial, aos alunos, de indagar sobre sua identidade, sobre seu espaço de convívio, suas relações socioculturais, ou seja, sobre a sua memória individual, familiar e social. Experiência desenvolvida através do Projeto rede de Memórias.

O projeto Rede de Memórias buscou enfocar o patrimônio material e imaterial do município de Passo Fundo, por meio das comunidades escolares passo-fundenses, com base na sua diversidade étnica, social, cultural, educacional, ocupacional, entre outras, tendo como principal objetivo compreender a *patrimonialização* de elementos culturais. Buscou-se compreender como os objetos e fazeres cotidianos das diferentes comunidades – festas, comida, fotografias, cartas, causos, religiosidade, música – são apropriados e significados pelos diferentes grupos, ou seja, de que forma esses elementos passam a fazer parte da memória e da representação da cultura local e regional, como poderemos constatar na próxima seção.

Relato de Experiência: Rede de Memórias

O projeto Rede de Memórias é um dos desdobramentos do Projeto Momento Patrimônio² vinculado ao Centro de Cultura, Memória e Patrimônio da Universidade de Passo Fundo (CCMP-UPF)³, coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em História e Curso de História Licenciatura. A iniciativa tem por finalidade precípua agregar as ações locais e regionais identificadas pelo objeto de atuação, a cultura, a memória, o patrimônio e a história regional, bem como analisar criticamente e compreender os processos constitutivos da região do Planalto Médio Rio-grandense. As principais atividades concentram-se na pesquisa e divulgação científica, no vínculo com museus, bibliotecas, arquivos, casas de cultura, associações culturais através de projetos, oficinas, cursos de caráter extensionista, centrando-se no patrimônio e na história regional. Essas atividades pressupõem o princípio da inclusão social, histórica, étnico-racial, com base na prática da garantia de igualdade dos direitos e do respeito às diferenças histórico-culturais.

Nesse sentido, o projeto “Rede de Memórias” enfocou o patrimônio material e imaterial do município de Passo Fundo, a partir de sua diversidade intrarregional, étnica, social, cultural, educacional, ocupacional, entre outras, tendo como principal objetivo a patrimonialização dos elementos culturais das comunidades e escolas passo-fundenses.

O projeto de reconhecimento e valorização da memória, na sua primeira edição, foi desenvolvido em parceria com as escolas, possibilitando que os alunos conhecessem melhor o lugar onde vivem. Para sua realização, os docentes e discentes do Curso de História, já integrados no projeto Momento Patrimônio, atuaram junto às diferentes comunidades de Passo Fundo mobilizando e auxiliando escolas, para que registrassem

²Mesa de debate com o objetivo de conscientizar a comunidade passo-fundense sobre a importância do patrimônio histórico, cultural e ambiental e, também, atingir os poderes públicos municipais (Executivo e Legislativo), as lideranças empresariais e os diversos segmentos intelectuais e de formação educativa profissional, de pesquisa do município de Passo Fundo. Nesse sentido, a proposta constitui-se em planejar, organizar e apresentar programas de rádio e TV mensais para discutir e divulgar temas de Patrimônio Histórico, Cultural e ambiental e propor políticas de reconhecimento, restauração e tombamento de patrimônios da cidade; os programas são coordenados pelo Curso de História e desenvolvidos em parceria com o Curso de Jornalismo, Rádio UPF e UPFTV; os programas propostos buscam envolver as lideranças acima mencionadas e representantes das diversas áreas de conhecimento/pesquisa da UPF (história, artes, arquitetura, biologia, geografia, engenharias, entre outras) para compor mesa de debates; o projeto Momento Patrimônio, também, busca desenvolver uma consciência de embelezamento, limpeza e preservação do espaço público. Responsável: Prof^a. Dr. Ironita P. Machado In: <http://historiaupf.blogspot.com.br/>

³Orientados pelos referenciais teórico-metodológicos e legislação apresentados neste texto, propomos a criação do Centro de Cultura, Memória e Patrimônio, na expectativa de corresponder à função e à responsabilidade social tanto da Universidade - UPF, quanto do PPGH, bem como dos poderes públicos municipais, estaduais e nacionais, nas suas várias estâncias, na medida em que a criação de tal centro sugere ações que visam à mudança social a partir da produção e difusão do conhecimento histórico, arqueológico, arquivístico, artístico e cultural das comunidades de Passo Fundo e da região, que, integradas, atribuem sentido à identidade local e regional ao mesmo tempo em que enfatizam a diversidade, valorizando sujeitos e culturas distintas, contribuindo para a mobilização e o desenvolvimento produtivo territorial.

e produzissem sua própria história com base na memória coletiva da comunidade, não descurando do fato de que esta memória particular está integrada a uma rede de relações sociais e culturais, configurando a memória local e regional.

A primeira etapa das atividades constituiu-se na pesquisa de campo de caráter qualitativo. No primeiro momento, realizou-se o mapeamento da região materializada fisicamente nos bairros do município de abrangência da pesquisa e levantamento dos locais a serem visitados com vistas à coleta dos dados. O estudo partiu do processo interativo entre comunidade discente e docente da UPF, sob a orientação do Curso de História, professores e alunos da Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo⁴.

Neste processo, um dos principais instrumentos utilizados foi a história oral, na medida em que nos valem dos depoimentos orais dos moradores das diferentes comunidades a fim de conhecer sua própria narrativa sobre a história local. Não queremos aqui compactuar com a ideia generalizada de que a história oral sirva especificamente para contar a história dos menos favorecidos, atribuindo a este grupo uma teórica incapacidade de produzir sua própria história. Entretanto, esta metodologia de fato significou uma maior possibilidade de escrever a história dos excluídos, na medida em que as fontes escritas sobre estes grupos são escassas.

Quanto aos procedimentos metodológicos específicos, seguimos as seguintes etapas: num primeiro momento, procedeu-se a encontros entre os pesquisadores - extensionistas, professores-pesquisadores da Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo indicados pelas escolas (professores de História, Geografia e Filosofia), dando início ao conhecimento e planejamento das ações a serem desenvolvidas. Concomitantemente, desenvolveram-se oficinas e debates com os alunos das escolas, enfocando a temática do patrimônio cultural e instigando-os a pensar sobre a história local (segundo semestre de 2013). Objetivando-se incluir a temática no currículo escolar, a seguir, cada escola foi responsável pela elaboração de um projeto sobre o patrimônio local (primeiro semestre de 2014). O tema a ser pesquisado foi escolhido pela comunidade escolar e, concluída a pesquisa; seguiu-se a fase de divulgação e socialização da produção deste conhecimento. Em 2014, esta etapa se realizou de três formas: a) exposição do material pesquisado (Exposição Rede de Memórias no Museu Histórico Regional); b) divulgação do projeto com a produção televisiva do “Programa Momento Patrimônio”, em parceria com a UPFTV (4ª temporada); c) Integração do conhecimento produzindo e elaborando recursos didáticos.

⁴Convênio entre Universidade de Passo Fundo através do Curso de História e PPGH e a Secretaria Municipal de Ensino de Passo Fundo/PMPPF, com projeto de formação continuada de professores de história, geografia, filosofia e 4ºs anos, 2013-2014.

Oficinas de formação de professores

Fonte: Arquivo Momento Patrimônio

Entretanto, durante essas atividades, percebeu-se o interesse de algumas escolas em adotar o projeto Rede de Memórias enquanto Projeto Pedagógico, como um princípio metodológico interdisciplinar. Nessa perspectiva, a “pedagogia por projeto” visa a garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas, entendida aqui como o trabalho coletivo, pautado pelo princípio de que as várias ciências devem articular-se em torno de um objeto de conhecimento, neste caso, o Patrimônio.

Desta forma, cada escola elaborou um projeto sobre o patrimônio histórico e cultural local, com temáticas de acordo com a sua realidade. Nesta etapa, foi respeitada a especificidade de cada área do conhecimento, mas procurou-se estabelecer relações entre

O PATRIMÔNIO COMO UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR: REDE DE MEMÓRIAS
as disciplinas, para que o aluno percebesse as ligações entre as ciências, universalizando o
processo de ensino-aprendizagem.

Fragmentos de atividades desenvolvidas pelos projetos escolares



Fonte: Arquivo Momento Patrimônio

Levando em consideração as especificidades do trabalho desenvolvido em cada uma das seis escolas envolvidas, optamos, neste momento, por relatar as atividades desenvolvidas pelas escolas que envolveram os Anos Finais, elencando apenas algumas possibilidades de trabalho. Ressaltamos, entretanto, que as atividades aqui relatadas não correspondem de modo algum ao todo das atividades desenvolvidas, nem são as únicas possibilidades de trabalho. Como apresentamos a seguir:

1. Nome da Escola: EMEF Wolmar Salton;

2. Envolvimento: 1º ao 9º Ano;

3. Disciplinas de área: Língua Estrangeira/Matemática/História;

4. Atividades:

A EMEF Wolmar Salton buscou identificar os elementos que compõem o patrimônio material e imaterial da comunidade em torno da escola, reconstituindo a memória coletiva dos moradores da comunidade, dos professores, dos alunos, dos ex-professores e dos ex-alunos com o intuito de conhecer elementos do passado da comunidade. O projeto “Educação e Patrimônio: um resgate da memória coletiva da comunidade Wolmar Salton”, foi elaborado, em um primeiro momento, de forma conjunta com todos os professores da escola. Em um segundo momento, foram planejadas atividades específicas para os Anos Iniciais e Anos Finais.

Devido ao fato de estar localizada em uma região que teve a ocupação estimulada por meio da indústria e do comércio, compreender esse espaço e essa ocupação foi um dos objetivos do projeto. Para tal, três disciplinas foram articuladas, tendo como vetor o patrimônio e sua interligação com fatores socioeconômicos e culturais.

5. Metodologia:

O trabalho teve início com o mapeamento dos estabelecimentos comerciais. Visitas guiadas foram realizadas para a coleta de dados: fundação; finalidade; proprietários; nome; número de funcionários, etc. Esses dados após serem coletados foram cotejados, tendo sido seus resultados organizados em tabelas e gráficos. Esse trabalho buscou compreender quais eram os estabelecimentos mais antigos na comunidade escolar e qual a sua relação com a ocupação daquele espaço.

Partindo dos nomes dos estabelecimentos coletados, o trabalho da disciplina de Língua Estrangeira, nesse caso o Inglês, foi identificar quais nomes eram nomes familiares, de lugares ou expressões estrangeiras. Os nomes foram separados por categorias, e a disciplina de Matemática encarregou-se dos gráficos percentuais e da análise das articulações comerciais desempenhadas pelas empresas, isto é, da articulação local-regional, local-nacional, local-internacional e vice-versa. A disciplina de História, a partir dos dados apresentados pela Matemática, contextualizou a influência de algumas empresas no loteamento de áreas daquela região, articulando não só à história daquela comunidade, mas aos eventos e contextos nacional e internacional, em aspectos migratórios, econômicos e políticos. Para encerramento das atividades, a escola propôs

uma Feira, onde os dados levantados foram apresentados em tabelas, gráficos, mapas e maquete. A Feira, aberta a toda comunidade, pode inserir a comunidade em um eixo que extrapola os limites municipais.

- 1. Nome da Escola:** EMEF Padre Anchieta;
- 2. Envolvimento:** 6º Ano;
- 3. Disciplinas de área:** Artes/Geografia/História;
- 4. Atividades:**

A EMEF Padre José de Anchieta buscou identificar alguns elementos que influenciaram na constituição histórica do bairro, através do levantamento de dados no bairro Jerônimo Coelho, local onde a escola está situada. Buscando compreender a localização geográfica da escola e do bairro como elemento para a construção da identidade local, a escola articulou as três disciplinas (artes, geografia, história) para o desenvolvimento das atividades.

5. Metodologia:

Para dar início às atividades, foram organizadas visitas de reconhecimento do espaço, os alunos fizeram anotações sobre o espaço em que a escola estava inserida. Ao mesmo tempo, a escola organizou, por meio da disciplina de História, rodas de conversa, momento em que ex-alunos, ex-professores e pessoas da comunidade apresentaram um panorama do desenvolvimento do bairro e do papel da escola nesse processo. Ambas as atividades foram pensadas, tendo em vista o desenvolvimento de maquetes representativas do espaço escolar. Elegeram-se espaços de referência – escola, cemitério, parque, seminário, e partindo deles, buscou-se construir uma narrativa histórica do bairro. Esse trabalho baseado na História Oral resultou em histórias em quadrinhos, maquetes e um histórico do bairro.

- 1. Nome da Escola:** EMEF São Luiz Gonzaga;
- 2. Envolvimento:** 6º ao 9º Ano;
- 3. Disciplinas de área:** Língua Portuguesa/Geografia/História;
- 4. Atividades:**

A EMEF São Luiz Gonzaga teve como objetivo levantar dados referentes à história do bairro em que está inserida, através dos registros de memórias orais, escritos e iconográficos, bem como incentivar a participação dos professores, dos alunos e da comunidade na pesquisa, valorizando a cultura popular e o trabalho de investigação

no registro da história, produzindo dessa forma um Jornal Informativo, apresentando à comunidade os dados levantados na pesquisa.

5. Metodologia:

Da mesma forma que as escolas anteriores, a EMEF São Luiz Gonzaga buscou no primeiro momento o reconhecimento do espaço onde estava inserida, para tal foram realizadas visitas à comunidade, visando à coleta de dados: moradores mais antigos; aspectos históricos; espacialidade; recursos naturais, etc. Nesse processo, a comunidade teve fundamental importância, indicando quais espaços e pessoas deveriam ser visitadas. A disciplina de Geografia a partir dos dados levantados desenvolveu um trabalho acerca das nascentes e espaços naturais do bairro, como a pedreira, espaço de fundamental importância para a compreensão da ocupação da área. O levantamento de dados e a sistematização de informações em forma de textos ficou a cargo da disciplina de História, sendo auxiliada pela Língua Portuguesa que organizou os textos e produções dos alunos num jornal. O jornal, bem como as outras atividades desenvolvidas pela escola, foi apresentado à comunidade em uma feira.

1. Nome da Escola: EMEF Urbano Ribas;

2. Envolvimento: 6º ao 9º Ano;

3. Disciplinas de área: Língua Portuguesa/História/Geografia;

4. Atividades:

A EMEF Urbano Ribas buscou valorizar a memória da comunidade do bairro Independente através da Coleta e sistematização de informações referentes ao Campo do Independente e sua importância para a comunidade.

5. Metodologia:

A primeira etapa do trabalho na EMEF Urbano Ribas foi a elaboração e distribuição de um questionário para a comunidade, por meio dos alunos. A partir das informações recebidas, a escola pôde mensurar a importância do Campo do Independente para a formação da identidade local. Partiu-se então para as atividades de pesquisa coordenadas pela disciplina de História, foram organizadas visitas ao Arquivo Histórico Regional e ao Museu Histórico Regional, com vistas à coleta de dados sobre o Loteamento que se desenvolveu no entorno do Campo. A partir dessas informações, a disciplina de Língua Portuguesa desenvolveu atividades de produção de *Haicais*, articulando aspectos históricos e atuais. A disciplina de Geografia, por sua vez, trabalhou as mudanças e permanências do espaço do bairro, por meio de maquetes representativas. As maquetes

tiveram como base fotografias antigas do Campo do Independente e a análise do Campo atualmente, servindo de subsídio para a sistematização de uma narrativa histórica acerca do Loteamento Independente. Os trabalhos foram expostos na escola durante as comemorações do aniversário da mesma.

1. Nome da Escola: EMEF Dyógenes Martins Pinto;

2. Envolvimento: 6º ao 9º Ano;

3. Disciplinas de área: Filosofia/História/Geografia/Ensino Religioso;

4. Atividades:

A EMEF Dyógenes M. Pinto, visando ao reconhecimento dos alunos e de seus familiares pelo bairro, buscou desenvolver um trabalho que representasse a história do bairro, partindo dos próprios alunos.

5. Metodologia:

Percebendo que muitos de seus alunos pertencem a famílias migrantes dentro da cidade, a EMEF Dyógenes Pinto iniciou as atividades partindo dos próprios alunos e sua relação com a história, isto é, a disciplina de Filosofia desenvolveu, com os alunos, árvores genealógicas, para iniciar o debate acerca das migrações e da relação do homem com os espaços de ocupação. Essa atividade estava relacionada às visitas expedidas da disciplina de Geografia, que visava a mapear as nascentes e espaços naturais do bairro e analisar as adaptações feitas pelo homem. Da mesma forma, a disciplina de Ensino Religioso mapeou os espaços de devoção existentes no bairro, para exemplificar a diversidade religiosa e a articulação histórica da religião com o bairro, que fica próximo à Capela de São Miguel, tombada como Patrimônio Histórico Municipal em 1990 e relacionada à Festa e Procissão de São Miguel, iniciada em 1871. Essas atividades foram apresentadas na festa de 15 anos da escola, comemorados em 2014.

1. Nome da Escola: EMEF Frederico Ferri;

2. Envolvimento: 6º ao 9º Ano;

3. Disciplinas de área: História/ Ensino Religioso;

4. Atividades:

A EMEF Frederico Ferri dividiu o projeto por temas em turmas/anos para ser desenvolvido. Buscaram com esse trabalho valorizar as culturas e a história da comunidade através de diversas atividades.

5. Metodologia:

A EMEF Frederico Ferri, sentindo necessidade de narrar a história do Loteamento Maggi de César, buscou localizar informações, isso permitiu que a disciplina de História trabalhasse com a História Oral, momento em que os alunos entrevistaram diversos moradores sobre o início da ocupação e os modos de vida. Esse fato fez com que surgissem elementos ligados à religiosidade dos moradores, oportunidade para a articulação com a disciplina de Ensino Religioso que tratou das diferentes crenças presentes no bairro. Essas atividades foram registradas para compor a história do bairro.

Comunidade participando dos projetos escolares



Fonte: Arquivo Momento Patrimônio

Considerações finais

A par dessas atividades, podemos analisar a importância do uso da História Local em sala de aula, não apenas pela disciplina de História, mas pelas inevitáveis relações históricas entre a Educação Patrimonial e o ensino de história regional/local articuladas a uma totalidade histórica. A esse respeito, Circe Bittencourt diz que:

a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2009. p. 168)

Dessa forma, a Educação Patrimonial constitui-se em uma metodologia eficaz ao estudo do local e às devidas correlações. Assim, por um lado, a pesquisa e o estudo do patrimônio histórico, cultural e artístico, em suas diferentes classificações (monumentos, estatutária, edificações, toponímia, festas e ritos), na educação básica, podem contribuir para a conscientização do valor da memória local, bem como enriquecer o conteúdo em sala de aula (MACHADO et al, 2015, p. 56). De outro, a experiência nos conduz a duas considerações basilares sobre ensino e patrimônio, sendo elas: a construção curricular, e sua vivência, precisa estar atenta para que não se efetue apenas na base de recortes tradicionais, o que resultaria em fragmentos de história, despojada de sua singularidade interna e de suas articulações externas, ou seja, desconectada dos sentidos indetentários da comunidade escolar; quando referenciarmos memória e patrimônio, é primordial considerar a pluralidade e singularidade das experiências pretéritas e atuais, pois os indivíduos e os grupos sociais dos quais fazem parte constituem e são constituídos por memórias e referenciais patrimoniais próprios. Portanto, ao referirmos e propormos ações de Educação Patrimonial, devemos levar em conta que não estamos “alfabetizando patrimonialmente” ninguém, pois todos os sujeitos já estão constituídos de elementos indetentários próprios e, sim, devemos reconhecê-los, sistematizá-los e divulgá-los.

Referências Bibliográficas

BACELAR, Tânia. Desenvolvimento regional: a descentralização valorizaria a diversidade. In: FLEURY, S. (Org.). *Democracia, descentralização e desenvolvimento*: Brasil & Espanha. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: UNESP, 2001.

GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, 2007. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/9nn0NOTE/guia_bsico_de_educacao_patrimoni.html?locale=pt-BR>. Acesso em 04 maio 2014.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

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.

HORTA, M.L. Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial. In: *Revista Patrimônio. Museus*. Iphan. N31, 2005 (pp.220-233).

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1994.

MACHADO, Ironita P.; GUEDES, A. D.; CARVALHO, D.V.; GASPAR, W. Educação Patrimonial e Ensino de História. In: *Qualidade do Ensino na Educação Básica Interdisciplinaridade, Contribuição das Ciências Humanas, das Linguagens, dos Códigos e de suas Tecnologias*. Passo Fundo: UPF, 2015. pp. 48-65.

MELLO, Aline Alegre. *Educação Patrimonial: Um repensar pedagógico sobre a história de Rio Pardo*. Rio Pardo: Gráfica Garten Sul Ltda, 2011. 98p.

MILDER, Saul Eduardo Seiguer; SOARES, Fernanda Codevilla (Coord.). *Educação patrimonial: perspectivas*. Santa Maria: Ed. Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo, nº 10, pp. 7-28, dez. 1993.

ORIÁ, Ricardo. *Educação patrimonial: conhecer para preservar*. Disponível em: <<http://www.aprendebrasil.com.br>>. Acesso em: 12 dezembro 2014.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. Porto Alegre: Pyr, 2005. 139 p.

RICOEUR, Paul. Entre mémoire et histoire. In *Projet*. Paris: número 248, p.11, 1996.

SAQUET, M. A. *Abordagens e concepções sobre território*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

TEDESCO, João Carlos (Org.). *Usos de memória*. Passo Fundo: UPF, 2002.

TEDESCO, João Carlos. *Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração*. Passo Fundo: UPF; Caxias do Sul: EDIUCS, 2004.

VARINE, Huguesd de. *As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*. Tradução de Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

ZANOTTO, Gizele; MACHADO, Ironita A. P. (Orgs.). *Momento patrimônio: volume II*. Passo Fundo: Aldeia Sul; Berthier, 2013.

ZANOTTO, Gizele; MACHADO, Ironita A. P. (Orgs.). *Momento patrimônio*. Passo Fundo: Berthier, 2012.

O MÉTODO DE PROJETOS E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Gislene Garcia¹

INTRODUÇÃO

Neste ensaio, procuro revelar o cotidiano de uma escola pública que, descontente com o seu atual cenário pedagógico, busca alternativas para reinventá-lo. Dificuldades de aprendizagem, altos índices de reprovação, desmotivação dos professores, indisciplina na sala de aula e tantos outros eram os problemas enfrentados cotidianamente pelos docentes desta instituição de ensino.

Diante deste cenário, as possibilidades de mudança pareciam existir somente fora dos muros da escola. Famílias desestruturadas, falta de apoio dos governos, alunos sem educação, falta de tecnologias da informática nas salas de aula, entre outros, eram os motivos apontados pela escola para a existência de tantos problemas.

O que fazer? Contentar-se com o cenário existente? Reagir?

Reagir, essa foi a escolha. Entendendo que existem fatores sociais e culturais que influenciam diretamente no desempenho escolar dos alunos e que estes, na maioria das vezes, independem da escola, restou ao grupo de professores reagir, fazendo aquilo que lhe cabia: melhorar as práticas pedagógicas da escola e, conseqüentemente, elevar o desempenho acadêmico dos alunos.

Estruturo este texto, buscando relatar um trabalho realizado ao longo dos últimos sete anos e que visa a construir uma nova concepção de escola pública, como uma escola que busca ser um espaço de crescimento e promoção da vida, que seja reconhecida pela qualidade de suas práticas educativas, pelo trabalho coletivo, comprometido e inovador, pelo respeito mútuo e pela valorização de todos os membros da comunidade escolar. Sendo assim, este capítulo divide-se em: a) Uma escola, uma realidade, uma vontade: melhoria das práticas educativas; b) Uma proposta: repensar a metodologia de trabalho em sala de aula; c) Uma tentativa: o projeto Vida; d) Algumas conquistas, dificuldades e desafios.

¹Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental WolmarSalton. Aluna do Curso de Pós Graduação do PPGEDU da UPF. E-mail: gislenegarcia_@hotmail.com.

Iniciamos por refletir sobre as possibilidades de mudanças nas práticas educativas da escola, em sala de aula e fora dela.

UMA ESCOLA, UMA REALIDADE, UMA VONTADE: MELHORIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A escola, onde sou coordenadora pedagógica desde 2008 e sobre a qual farei este relato, é a Escola Municipal de Ensino Fundamental WolmarSalton, localizada no município de Passo Fundo – RS. Fundada em 1960, há 55 anos vem se consolidando como um patrimônio da comunidade do Bairro São Cristóvão.

No ano de 2014, a escola atendeu a aproximadamente 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos, distribuídos nos turnos da manhã (Anos Finais do Ensino Fundamental) e tarde (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), além de cerca de 100 (cem) alunos no contraturno com atividades do Programa Mais Educação, um programa do Governo Federal, que possibilita às crianças a permanência na escola durante sete horas diárias.

O espaço físico do educandário era composto por dez salas de aula, um refeitório, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de orientação pedagógica, uma sala de professores, uma sala de recursos multifuncionais e um ginásio para atividades esportivas. Apesar de estar localizada em um prédio antigo, a escola é bem cuidada e possui paredes bem pintadas, cortinas coloridas, flores nos corredores.

O quadro docente era composto por 27 (vinte e sete) professores, sendo todos com graduação na área de atuação. 97% (noventa e sete por cento) dos professores têm especialização, e uma professora é mestre em educação. Outra característica da escola é que 40% (quarenta por cento) dos professores trabalham na escola durante o dia todo.

Os alunos de nossa escola provêm, na sua maioria, de famílias que residem em casa própria, onde há rede de água, esgoto e luz elétrica. Residem no bairro da escola. Quem contribui para o sustento da casa é geralmente o pai e a mãe. Os pais ou responsáveis comparecem na escola sempre que solicitados e participam da vida escolar dos seus filhos. Grande parte dos alunos inicia sua vida escolar na escola e nela conclui o ensino fundamental. (PPP, 2012. p. 6).

Ao retornar um pouco no tempo e observar a história da escola, podemos perceber que este cenário atual (2014), de escola bem cuidada, professores qualificados, alunos

e pais presentes nas atividades escolares, até o ano de 2008, encobriam um quadro de reprovações, não aprendizagem e evasão escolar, que inquietava alguns professores que acreditavam poder fazer mais e precisar fazer mais.

Os registros mostram que no ano de 2008, dos 402 alunos matriculados, 136 não conseguiram nota suficiente para serem aprovados. Destes, 39 foram aprovados em conselho de classe, e 97 reprovaram. Reprovaram: 13% dos alunos do segundo ano; 17% por cento dos alunos do terceiro ano; 15% dos alunos do quarto ano; 20% dos alunos do quinto ano; 43% dos alunos do sexto ano; 29% dos alunos do sétimo ano; 35% dos alunos do oitavo ano e 13% dos alunos do nono ano; ou seja, reprovaram 24% dos alunos da escola.

Como ainda não bastasse, nesse mesmo ano, o Ministério da Educação divulgou a nota da Prova Brasil, aplicada no ano de 2007. Essa nota resulta na média do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – que é dada à escola a cada dois anos, desde o ano de 2005. O resultado foi ainda mais desanimador. A escola que, em 2005, havia ficado com média 4,1 para os anos iniciais e 3,8 para os anos finais, no ano de 2007, ficou com a média 4,3 para os anos iniciais e 3,3 para os anos finais – uma das piores médias do município.

O resultado dessa avaliação trouxe uma espécie de indignação aos professores e também uma sensação de impotência. Havia um abismo entre o ideal e o real na escola. Idealizava-se uma escola de qualidade, mas os índices não confirmavam esse ideal.

Diminuir a distância entre o ideal e o real apresentou-se como um grande desafio. A escola precisava melhorar os seus índices de aprovação e a média do IDEB, mas muito mais do que isso, a escola precisava garantir a aprendizagem dos seus alunos e resgatar os seus ideais, construir a sua identidade, provar o seu valor.

Surgiram então algumas reflexões: O que fazer? Colocar a culpa no governo que realiza avaliações em larga escala que não condizem com a realidade das escolas? Continuar a trabalhar como antes, pois havia uma convicção de que o melhor estava sendo feito? O problema estava nos alunos e nas suas famílias? Assumir uma postura de profissionais da educação, descontentes com a realidade que se apresentava, mas conscientes da responsabilidade das suas ações no processo ensino aprendizagem?

O grupo de professores decidiu que era preciso mudar o olhar sobre o problema. E, dessa forma, entendeu-se que a solução do problema passava por uma tomada de consciência de que todos – família, escola e sociedade – eram responsáveis por essa situação. Precisávamos sair do “senso comum”, que, muitas vezes, afirma que “não

adianta”, “eles nasceram assim e vão continuar assim”, “são pobres”, “carentes”, “estudam em escola pública”, “os professores ganham pouco e, sendo assim, já fazem demais”.

A vontade de mudar, que era de alguns, em pouco tempo, foi contaminando a maioria. Estudar, aprender, reaprender, esse parecia ser o caminho. Apostou-se na utilização dos horários destinados à formação em serviço para pensar na prática de sala de aula. Para aperfeiçoar esta prática, sabíamos que não era possível ficarmos apenas ancoradas na própria prática, recorreremos, então, à teoria. Esta, muitas vezes, criticou aquilo que julgávamos ser o correto. Outras vezes, nos mostrou que estávamos no caminho certo. Muitas e muitas vezes nos deixou em dúvida. No entanto, a cada reunião de estudo, nos fortalecíamos enquanto um grupo de professores que sonhava em construir uma nova escola. Uma escola pública da qual pudéssemos nos orgulhar.

A cada nova reunião de estudo, a cada novo encontro de formação em serviço, a vontade de fazer diferente aparecia. Precisávamos ousar mudar, mas ainda não sabíamos de que forma. Ou pelo menos, a forma como a mudança ocorreria não era consenso.

UMA PROPOSTA: REPENSAR A METODOLOGIA DE TRABALHO EM SALA DE AULA

Guiadas pelo ideal de construção de uma escola pública de qualidade, estabelecemos como nossa missão:

Oferecer um ensino de qualidade, através da excelência das práticas pedagógicas, garantindo a participação ativa da comunidade escolar, buscando a formação integral do aluno, para que seja ético, participativo e inovador na transformação do seu meio. (PPP, 2012. p. 4).

Dessa forma, precisávamos fazer a nossa parte: buscar a excelência das práticas pedagógicas. Encontramos em Zabala (2002, P. 11) uma afirmação que daria suporte a nossa busca: “centralizar o ato educativo mais nas pessoas do que nas matérias”.

Através de muitas reflexões, compreendemos, enquanto grupo, que os atores principais de nossa escola eram os nossos alunos. Eles representavam o nosso maior patrimônio. Portanto, era preciso voltar as nossas práticas pedagógicas a eles. A existência da escola, o planejamento das atividades pedagógicas, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados, só possuíam sentido se pensados sob essa nova perspectiva – o aluno (todos os alunos) como ator principal do processo de ensino e aprendizagem.

A progressiva difusão do pensamento democrático leva, cada vez mais, a se refletir sobre a importância da educação para o desenvolvimento da pessoa, independente do papel profissional que desenvolverá na sociedade. A generalização do ensino a setores da sociedade até então deserdados dos bens culturais faz com que, em diferentes lugares, apareçam grupos de ensino e pensadores que cada vez outorgam mais importância a um ensino direcionado a preparar não só os mais capacitados, mas a todos, e, portanto, não só a dar resposta às necessidades acadêmicas ou estritamente profissionais. O conceito de “educar para a vida” começa a se estender para um grande número de escolas, nas quais se introduzem novos conteúdos de aprendizagem vinculados não de maneira exclusiva a cadeiras ou matérias “pré-universitárias” (ZABALA, 2002. p. 21).

Assim, a lógica das disciplinas acadêmicas precisava ser revista. Era necessário pensar uma forma de organização dos conteúdos mais flexível. Pois, mesmo atribuindo uma importância fundamental às disciplinas, os conteúdos poderiam responder aos anseios e aos problemas reais do cotidiano e do interesse dos estudantes.

Ainda, de acordo com Zabala(2002. p. 27), “no ensino, a resposta a como organizar e apresentar os conteúdos em uma perspectiva não estritamente disciplinar deu espaço a uma série de propostas apresentadas sob o amparo de uma terminologia específica e classificadas de maneiras distintas conforme diferentes autores”.

Na análise de Zabala (2002. p. 28), esta forma de organização, no âmbito da educação, denomina-se métodos globalizados – métodos de ensino completos e enfoque globalizador – “termo especificamente escolar, que descreve uma determinada forma de conceber o ensino, na qual o conhecimento e a intervenção na realidade realizam-se sob uma visão metadisciplinar que pode comportar ou não a utilização de métodos globalizados e que em seu desenvolvimento escolar sempre implica o uso, em algum momento, de relações interdisciplinares”. De acordo com o autor: “A interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas” (p.33).

Entre os métodos globalizados apresentados por Zabala (2002), decidimos por trabalhar com o método de projetos. Esse método foi estruturado e difundido por Kilpatrick

Mas, as primeiras provas foram realizadas por Dewey, em 1896, na escola experimental da Universidade de Chicago. É um sistema baseado no funcionalismo e recebe influências do evolucionismo de Stanley Hall, das teorias condutistas de Thorndikie sobre aprendizagem e, evidentemente, das teorias socialistas de Dewey. Dewey decidiu romper com o intelectualismo que imperava no ensino e propôs incorporar a educação a experiência do educando, seus interesses pessoais e os impulsos para a

ação. Sua visão sublinha as diferenças individuais, as aptidões sociais dos alunos no ambiente escolar e seu desejo de participar no planejamento e na direção da própria aprendizagem. Atribui uma grande importância ao trabalho, à iniciativa individual, ao fato de aprender fazendo e à formação democrática (ZABALA, 2002. p. 203).

Para Kilpatrick, “o objetivo da educação é aperfeiçoar a vida em todos os seus aspectos e, a finalidade da escola deve ser a de ensinar a pensar e a atuar de maneira inteligente e livre” (ZABALA, 2002, p. 204). Portanto, o seu método consiste na elaboração de um projeto que possibilite a execução de um produto final (uma máquina, um viveiro, uma horta, um jornal, um livro, etc.), escolhido pelos alunos, com o auxílio e a participação dos professores. O projeto deve contemplar os interesses e desejos dos alunos, fazendo com que se sintam protagonistas do processo de elaboração, preparação, execução e avaliação.

Percebemos que, dessa forma, seria possível proporcionar aos nossos alunos o contato não somente com os conteúdos programáticos de cada disciplina, mas também com a música, a dança, a arte, a religiosidade, etc. Decidimos que deveríamos apresentar a eles um mundo de possibilidades para a construção de uma vida melhor, mais digna, mais humana, mais feliz.

Começamos a compreender a função que nossa escola passaria a ter: um “meio para desenvolver todas as capacidades das pessoas para que soubessem intervir de forma crítica na transformação e na melhoria da sociedade” (idem p. 12). Para isso, era preciso que fôssemos capazes de formar um cidadão “ético, participativo e inovador na transformação do seu meio” (PPP, 2012. p. 4).

UMA TENTATIVA: O PROJETO VIDA

Munidas de um ideal, abastecidas de coragem e certeza de que a mudança era necessária, buscamos, através dos horários destinados à formação em serviço dos professores, uma clareza teórica e metodológica. Fizemos dos espaços coletivos de formação um locus de sustentação às mudanças almejadas. Acreditamos que a escolha pela metodologia de projetos traria uma nova perspectiva para entendermos o processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, para desenvolver um trabalho interdisciplinar que possibilitasse ao aluno uma reflexão a respeito da vida e sua contribuição como ser humano para a construção de um mundo melhor, criamos, em 2009, o Projeto Vida. A criação do mesmo

tinha como finalidade regulamentar a escolha da escola por uma nova metodologia: o método de projetos.

O Projeto Vida foi criado com os objetivos de: “1- Transformar a escola num espaço de estudo, reflexão e inovação da prática pedagógica, assegurando ao aluno a garantia de uma aprendizagem de excelência e o desenvolvimento de valores essenciais a sua formação humana; 2- Diagnosticar as dificuldades encontradas pelos professores na inovação de suas práticas pedagógicas; 3- Aprimorar os estudos sobre metodologia de projetos, visando o aperfeiçoamento e inovação das práticas pedagógicas; 4- Oferecer espaço de planejamento por área de conhecimento, incentivando estratégias criativas e inovadoras; 5- Realizar atividades interdisciplinares de acordo com o tema anual do projeto”(PPP, 2012. p. 22).

À sua implantação, seguiu a seguinte metodologia: anualmente, a escola fez a escolha de um tema que nortearia as atividades interdisciplinares e disciplinares. Após a escolha do tema, em reunião de planejamento com a Coordenação Pedagógica da escola, os professores dos diferentes Componentes Curriculares (Anos Finais e os dos Anos Iniciais) elaborariam um projeto de trabalho, que contemplasse o tema da escola e os conteúdos desenvolvidos pela disciplina. Mensalmente, aconteceriam reuniões de planejamento entre as professoras envolvidas nas atividades e a Coordenação Pedagógica para avaliar, organizar e planejar as ações do plano de trabalho, a fim de que estas pudessem ser concretizadas. Para expor à comunidade escolar os resultados dos projetos realizados ao longo do ano, a escola organizaria uma Feira Interdisciplinar.

Dessa forma, em 2009, o tema escolhido foi “É preciso saber viver...”. O projeto foi dividido em dois semestres. No primeiro, foram realizadas atividades em torno do tema “É preciso saber viver... conhecendo-se MAIS”. A escolha tinha como objetivo fazer um resgate das origens dos alunos, das suas famílias, da sua história. No segundo semestre, com o objetivo de resgatar as relações humanas, as ações solidárias, religiosas e valores como a honestidade, a sinceridade e o bom caráter, o tema escolhido foi “É preciso saber viver... contribuindo para a construção de um mundo MELHOR”.

Em 2010, com o intuito de refletir sobre as relações humanas na escola, em casa e em sociedade, foram escolhidos os temas “É preciso saber viver... de bem com a vida” e “É preciso saber viver... de cara limpa”.

No ano de 2011, o tema “Eu faço, sim, uma grande diferença!” despertou a consciência e a responsabilidade de todos na construção de um mundo mais justo, solidário, sustentável e em constante transformação.

Em 2012, ressaltamos a importância de “ser” a diferença, colocando nas atitudes das pessoas da comunidade escolar a responsabilidade pela preservação das relações humanas, do meio ambiente e da vida, e o tema escolhido foi “A pessoa que eu sou faz, sim, uma grande diferença!”. No ano de 2013, decidimos por não realizar atividades relacionadas ao Projeto Vida.

No ano de 2014, em parceria com o Curso de História da UPF, Centro de Cultura, Memória e Patrimônio da Universidade de Passo Fundo, o Projeto Rede de Memórias e o Programa Momento Patrimônio da TV UPF, desenvolvemos o projeto “Educação e Patrimônio: um resgate da memória coletiva da comunidade WolmarSalton”². Este tinha como objetivo: identificar os elementos que compõem o patrimônio imaterial e material da comunidade em torno da escola, resgatando a memória coletiva dos moradores da comunidade, dos professores, dos alunos, dos ex-professores e dos ex-alunos, como intuito de conhecer o passado da comunidade, para compreender o presente e atuar na construção de um futuro e de uma comunidade melhor.

Ainda nos primeiros esboços feitos para planejar a realização desse projeto, tínhamos em mente algumas questões: próximo à escola não existe nenhuma construção histórica, nenhuma praça pública, nenhum monumento, sendo assim, qual seria o patrimônio material dessa comunidade? E o imaterial? Onde se localizariam os elementos que constituem a memória coletiva da comunidade WolmarSalton?

Após alguns estudos e reflexões, constatamos que o maior patrimônio da comunidade WolmarSalton é a própria comunidade. São as pessoas que a compõem. Assim, partimos do princípio de que, enquanto comunidade escolar, somos parte integrante desse patrimônio. Somos a história viva dessa comunidade e precisávamos resgatar aspectos importantes dessa história que ficaram esquecidos no passado.

Para tanto, nosso projeto, teve como objeto de investigação as pessoas da comunidade, suas histórias de vida e, principalmente, a relação existente entre a história de vida dos moradores e a história da própria escola.

Usamos da nossa matemática para compreender numericamente o crescimento “populacional” de nossa escola. Através de muita pesquisa, conseguimos tabular o número de alunos que estudaram em cada um dos 54 anos de existência da EMEF WolmarSalton.

Unimos a matemática à geografia para compreender a organização e localização do comércio e da indústria em nossa comunidade. Visitamos as empresas mais antigas

²As atividades desenvolvidas neste projeto estão descritas, em formato de oficinas, na terceira parte deste livro.

e estudamos um pouco da sua história. Assim, conseguimos compreender a importância econômica do nosso bairro para o nosso município e, principalmente, a importância dos empregos gerados por essas empresas às famílias da escola, muitas delas encontram nesses empregos uma forma de sustento.

Através da disciplina de História, identificamos moradores antigos da comunidade. Ao conversarmos com eles, pudemos identificar pessoas e fatos que fazem parte da memória e da cultura de nossa escola. Tentamos registrar as histórias contadas por esses antigos moradores, pois, desta forma, contribuimos para o registro da memória coletiva da comunidade escolar, visto que essa está presente apenas nos relatos orais dos antigos moradores e antigos alunos da escola.

O patrimônio religioso também foi nosso foco de investigação. Identificamos e estudamos sobre as diferentes religiões de nossas famílias. Aprendemos a respeitar as diferentes crenças e a conviver com a diversidade religiosa de nossa comunidade. Independente de nossa religião, há algo maior que nos une: o amor, a amizade e a solidariedade.

A língua portuguesa resgatou os “causos” contados pelos moradores da comunidade. E também estabeleceu um diálogo com os nossos antigos alunos, buscando, nas suas histórias de vida, um testemunho sobre a importância da escola na projeção de um futuro e da conquista de um espaço digno no mercado de trabalho.

Na disciplina de ciências, reconhecemos o patrimônio ambiental da comunidade, identificando, estudando e visitando as Áreas de Preservação Permanente próximas à escola.

A busca pela identidade de nossa comunidade aconteceu também com os alunos dos anos iniciais. Os alunos dos segundos anos refletiram sobre as mudanças ocorridas através da passagem do tempo nas ruas de nossa comunidade. Através do resgate de fotografias antigas de algumas ruas, juntamente com a imagem atual, ilustraram a passagem do tempo e as transformações ocorridas no ambiente.

Os alunos dos terceiros anos pesquisaram as ervas medicinais utilizadas ao longo dos anos pela comunidade e suas indicações de uso, valorizando, assim, os saberes populares dos nossos moradores mais antigos.

Os quartos anos estudaram a formação étnica de nossa comunidade e concluíram que as etnias italiana e alemã aparecem com maior frequência na constituição de nossa comunidade. Dessa forma, o folclore, os costumes, as danças e a culinária dos descendentes de alemães e italianos foram objeto de estudo.

Com a realização desse trabalho, a Escola Municipal de Ensino Fundamental WolmarSalton tem buscado um novo conceito para definir os atos de aprender e ensinar. Aprender está deixando de ser um simples ato de memorização. Ensinar não significa mais passar conteúdos prontos. O ato de ensinar necessita uma nova significação.

ALGUMAS CONQUISTAS, DIFICULDADES E DESAFIOS

A consolidação do Projeto Vida se deu através do planejamento e da elaboração de atividades focadas em um tema anual. Cada ano e cada componente curricular, dando ênfase aos seus conteúdos, pensando atividades a serem desenvolvidas, que despertassem o interesse dos alunos e as suas necessidades, tinham em vista a construção de, na compreensão de Alarcão(2011),

Uma nova escola, mais reflexiva e humana, que realmente possibilite a aquisição e a construção de uma outra mentalidade, mais compreensiva, mais flexível, mais resiliente, baseada em valores de verdade, justiça, equidade e solidariedade, na qual a partilha dos bens seja feita de um modo mais equilibrado, pelo maior número e se possível, por toda a gente. Mas também é preciso garantir que nessa partilha não sejam incluídos apenas os bens materiais, mas igualmente os do espírito, da cultura, do conhecimento, da informação, do bem-estar e do lazer (ALARCÃO, 2011. p. 52).

Talvez a construção dessa nova escola fosse fácil, se para construí-la dependêssemos apenas de novas paredes, de um novo prédio, de investimentos financeiros. No entanto, para nós, a construção de uma nova escola significava muito mais, pois compreende a construção de uma nova concepção de ensino. A construção de algo que não pode ser mensurável, que não pode ser palpável.

Construir uma nova concepção de escola, significar um “novo ser”. Criar um novo conceito. Pensar cotidianamente em “o que fazer”, “como fazer” e “porque fazer” coisas que, até então, fazíamos de forma mecanizada. Significa olhar para o velho, para o desacreditado e ser capaz de enxergar possibilidades novas.

Sendo assim, é difícil relatar as conquistas deste trabalho, pois grande parte delas está no novo aluno que pensamos ter formado. Nesse período, buscamos incansavelmente proporcionar aos nossos alunos o contato com os bens do espírito, da cultura, do bem-estar e do lazer. Mas como será possível afirmar que eles, nossos alunos, conseguiram compreender as nossas intenções?

Muitas foram as vezes em que realizamos momentos de reflexão, de oração, de solidariedade, de ajuda ao próximo, de ida ao teatro, ao cinema, de viagens culturais e de lazer, de jogos esportivos, de atividades recreativas (as mais diversas), de festas para a comunidade. Mas como quantificar os benefícios de tudo isso?

Como explicar a emoção de um aluno que, pela primeira vez em sua vida, tem a oportunidade de viajar, e essa viagem é com a escola? Como descrever a chegada de um grupo de alunos na praia para observar o mar pela primeira vez? Como falar de uma mãe que conhece o mar juntamente com o seu filho em uma excursão de escola? Como explicar que aproximadamente duzentos adolescentes, de diferentes religiões, conseguem participar juntos de momentos de oração, reflexão e celebração, e ainda conseguem se emocionar e emocionar aos seus professores cantando e louvando em comunhão? Como descrever as mudanças de postura, de maneira de agir, de forma de estabelecer diálogo, de se relacionar, de olhar para o aluno da maioria dos professores?

Talvez o mais fácil de mostrar sejam as mudanças nos índices de aprovação e reprovação e o aumento na nota do IDEB. Em 2008, quando inconformados com o cenário existente, o grupo de professores resolveu agir, tínhamos um índice de 76% de aprovação, ou seja, reprovaram 24% dos alunos da escola. No primeiro ano de trabalho com a metodologia de projetos, 2009, tivemos um índice de aprovação de 91%, ou seja, reprovaram 9% dos alunos da escola. Em um ano, reduzimos 15% o número de reprovações.

Esses índices continuam a se manter. Em 2010, 92% dos alunos foram aprovados. Em 2011, 96% dos alunos. Em 2012, 91% e, em 2013, 96% dos alunos foram aprovados. A média do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – também teve progresso.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, no ano de 2005, a média era de 4,1. Em 2007, 4,3. Em 2009, a média foi de 5,2. Em 2011 de 5,3 e, em 2013, atingimos a maior média do município 7,0. Nos anos finais do ensino fundamental, no ano de 2005, a média era de 3,8. Em 2007, aconteceu o que era improvável, a média baixou ainda mais, chegando a ser uma das piores do município, 3,3. Em 2009, passou para 5, uma das maiores médias do município. Em 2011, chegamos a 5,4 e, em 2013, com 5,1, ficamos entre as três maiores médias para os anos finais no município.

Verificar o aumento nos índices de aprovação e na média do IDEB trouxe aos professores uma “sensação de dever cumprido”, não é fácil enfrentar a mudança. Não é fácil passar do plano da ação para o plano da reflexão. Não é fácil mudar a rotina. Mas colher os frutos de tudo isso, nos faz crer que o caminho escolhido traz bons resultados e nos impulsiona a continuar apostando na melhoria das práticas pedagógicas.

CONCLUSÃO

Parece ficar claro que a aposta em um trabalho diferenciado, através de estudos e planejamentos traz benefícios para todos os envolvidos no processo educativo. No entanto, é preciso salientar que as dificuldades encontradas no caminho são inúmeras. Professores que não aceitam a mudança, que se negam a participar de um processo de construção diferenciado. Dificuldades dos professores com o estudo de uma teoria que fundamente a sua prática, o que ocasiona uma carência teórica e, muitas vezes, uma insegurança pedagógica para inovar ainda mais; em manter os planejamentos frente às demandas diárias impostas à escola; em planejar atividades que realmente sejam do interesse e da necessidade dos alunos e em atingir todos os alunos.

No entanto, apesar das dificuldades, a realização de atividades práticas, diferentes, muitas vezes, prazerosas e que vão ao encontro das suas necessidades e curiosidades, aproxima o aluno do professor e, conseqüentemente, a família do aluno da escola. A mudança na metodologia de trabalho da escola trouxe uma significativa melhora nas relações da escola com a comunidade. Quando o resultado é positivo, torna-se mais fácil a resolução dos conflitos existentes e quando todos, família e escola, estão satisfeitos, a aproximação é mais prazerosa e harmônica.

Temos a convicção de que estamos no caminho certo, apostamos em uma mudança nas práticas pedagógicas e conseguimos encontrar uma nova concepção de escola, de aluno e de professor. O trabalho com o método de projetos precisa se reinventar a cada novo ano, precisa sempre de uma nova ideia que o desafie e desafie a todos os participantes dessa empreitada. Difícilmente conseguiremos repetir ou superar as atividades realizadas no ano de 2014 em parceria com o curso de História da UPF e o Projeto Momento Patrimônio, uma vez que o desafio proposto por eles à escola foi imenso e intenso. Sem essa parceria, dificilmente, teríamos a oportunidade de fazer esse relato, dificilmente o trabalho realizado pela equipe de professores teria alcançado tamanha proporção.

Hoje, comungamos do pensamento de Albert Einstein ao afirmar que “a mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original”. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Wolmar Salton dificilmente voltará ao estado em que se encontrava antes de ousar realizar esse trabalho. Nossa mente, nossa docência, nossa escola... nada mais voltará ao seu tamanho original.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO. Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola Municipal de Ensino Fundamental WOLMAR SALTON, Passo Fundo/RS, 2012.

REGIMENTO ESCOLAR da Escola Municipal de Ensino Fundamental WOLMAR SALTON, Passo Fundo/RS, 2012.

ZABALA. Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CONSTRUÇÃO DO LUGAR DE VIVÊNCIA: BAIRRO SÃO LUIZ GONZAGA

Sirlei de Fátima de Souza¹

A EMEF São Luiz Gonzaga está localizada no bairro São Luiz Gonzaga e conta com aproximadamente 800 alunos. Nos turnos da manhã e tarde, são atendidos os alunos dos anos Iniciais e dos Anos Finais e, no turno da noite, a escola oferece a EJA (Escola de Jovens e Adultos).

Em 2014, a Escola foi convidada para participar do Projeto Momento Patrimônio, vinculado ao Centro de Cultura, Memória e Patrimônio da Universidade de Passo Fundo. Projeto este que visa ao reconhecimento e valorização da memória.

Aceitamos o desafio com o objetivo de possibilitar a participação dos professores, dos alunos e da comunidade na pesquisa, valorizando o patrimônio em todos os seus aspectos material ou imaterial, histórico ou cultural, natural ou ambiental. Também visando conhecer melhor o Bairro São Luiz Gonzaga, entendendo-o como parte de um contexto maior da história local e regional.

A investigação foi feita a partir da história oral, do estudo de documentos históricos e fotos conseguidas com os moradores. Também pesquisamos no Arquivo Histórico de Passo Fundo, no IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e na Prefeitura Municipal de Passo Fundo. Precisávamos fazer o registro das informações, então surgiu a ideia de criar um Jornal informativo, mas após a conclusão da pesquisa, devido à grande quantidade de informações, percebemos que poderíamos realizar a publicação de um livro.

Alunos, professores, funcionários, moradores do bairro alternavam-se conforme a disponibilidade de tempo para realizar as entrevistas. Cada entrevista ou nova descoberta nos entusiasmava a continuar, nos mostrava a complexidade de informações que surgiam e possibilitava direcionar a pesquisa interdisciplinarmente. Assim as professoras de Ciências optaram por visitar a Britadeira Farroupilha e a CORSAN (Companhia Riograndense de Saneamento), os professores de Geografia fizeram uma visita com os alunos, seguindo o curso do rio Passo Fundo nas proximidades do bairro para observar as transformações da paisagem com o passar do tempo. Na disciplina de História, exploraram a origem, os

¹Mestre em História Regional- UPF, coordenadora dos Anos Finais EMEF São Luiz Gonzaga e coordenadora da pesquisa na escola.

primeiros moradores, a história da Irmã Xavéria, na disciplina de Matemática, fizeram gráficos. Além disso, foram desenvolvidas poesias, desenhos de observação e muitos outros.

De acordo com a Margarete Pasqualli, “foi emocionante saber mais sobre a minha família pela história relatada por meu vizinho”². Muitos alunos puderam passar por essa mesma experiência. Foi emocionante pesquisar sobre o lugar onde está inserida a escola, ou sobre o lugar de vivência. A seguir, vamos compartilhar como ocorreu a construção desse conhecimento que obtivemos através da pesquisa.

O PASSO A PASSO DESSA CONSTRUÇÃO

O primeiro passo foi reunir os professores para explicar o projeto para que cada um pudesse sugerir o que poderia desenvolver na sua disciplina. Após a troca de ideias, organizamos a seguinte proposta metodológica:

- 1) Elaborar um questionário para o levantamento de dados sobre as famílias, bem como da história do Bairro. Anexo 1
- 2) Realizar a História Oral com os moradores mais antigos do bairro.
- 3) Pesquisar a data de fundação dos estabelecimentos mais antigos do bairro.
- 4) Organizar uma linha do tempo conforme a ordem cronológica da chegada dos estabelecimentos no bairro.
- 5) Pesquisar no Arquivo Histórico informações sobre esses estabelecimentos.
- 6) Procurar informações estatísticas sobre a população, estabelecimentos comerciais, industriais e de setor de serviços que existem no bairro para criar alguns gráficos.
- 7) Visitar locais para observação dos recursos naturais existentes no bairro.
- 8) Investigar como ocorreu a ocupação do espaço e os impactos no meio ambiente.
- 9) Pesquisar sobre as atividades esportivas, o lazer, as crenças existentes no bairro.
- 10) Após o levantamento das informações, publicar em forma de jornal, revista ou livro.

²Margarete Pasqualli é moradora do bairro São Luiz Gonzaga e acompanhou algumas entrevistas juntamente com professores e alunos.

Após a elaboração do questionário,este foi encaminhado às famílias, e através dele,obtivemos algumas informações sobre quem eram os moradores mais antigos, bem como sobre o que as famílias consideravam como patrimônio no bairro e a existência de documentaçãoque poderia ajudar na pesquisa.As professoras de Educação Física elaboraram um questionário para obter informações sobre as atividades físicas e esportes praticados no bairro.

Através das informações obtidas com os questionários, partimos para a entrevista oral com os moradores. Alunos, professores e algumas pessoasda comunidade acompanhavam as entrevistas, equipados com pranchetas para anotações, celular para gravar entrevista e fotografar o que achavam interessante, como podemos observar na figura abaixo.



Figura1- Margarete Pasqualli, moradora do bairro, professores e alunos realizando entrevistas no bairro.

A riqueza das informações surpreendia os alunos, isso ficou claro na entrevista com Ney d'Ávila, filho de Narciso d'Ávila, que era proprietário das terras que foram loteadas e deram origem ao bairro São Luiz Gonzaga. Essa entrevista permitiu nos situar no tempo e no espaço, entender a origem, pensar como era o local onde está situada a escola São Luiz Gonzaga, despertou a curiosidade dos alunos e o interesse pelo saber, pois o entrevistado é pesquisador da história local e possui um grande conhecimento sobre o município.

Os depoimentos dos entrevistados auxiliaram na construção ou desconstrução de imaginários,um exemplo disso foi quando os alunos entenderam que o terreno onde está localizada a escola era um potreiro onde ficava o gado, e não um cemitério como era dito antes.

Da mesma forma havia uma imagem negativa quanto à presença do Presídio Regional no bairro, mas através da pesquisa pôde-se perceber que a instalação desse estabelecimento contribuiu para o desenvolvimento urbano do bairro, pois impulsionou a vinda de moradores, a construção de casas, a instalação da energia elétrica, abertura de ruas pavimentadas.

É essencial quando trabalhamos com a história oral, localizar aquelas pessoas que podem contar sobre a fundação, a origem do lugar ou que foram atuantes na comunidade, como Francisco Cardoso dos Santos, um dos moradores mais antigos, que foi presidente da associação do bairro. Este, além de guardar muitos fatos na memória, possui uma mala onde é guardada uma preciosidade de informações, recortes de jornais, fotos das festas, das construções, das inaugurações, etc.



Figura 2-Entrevista com Francisco Cardoso dos Santos.

Esta entrevista nos revelou como a comunidade era unida na hora de reivindicar melhorias para o bairro e na participação da construção da escola, da igreja, do salão comunitário, do ambulatório.

E, assim, a rede de memórias foi sendo construída, uma entrevista levava a outra, as informações se completavam, os documentos, as fotos elucidavam a pesquisa, os lugares visitados, os fatos citados traziam lembranças, memórias de um espaço que aos poucos foi sendo construído ou modificado pelos moradores.

Nas entrevistas informávamos sobre o andamento do trabalho, eos professores juntamente com os alunos eram convidados a pesquisar o que estava faltando. Assim visitaram a Britadeira Farroupilha, O Centro de Juventude, a Casa das Irmãs, O Ambulatório, a Estação de Tratamento de Água (ETA). A linha do tempo, bem como a história desses estabelecimentos e dos fatos que foram relatados pelos moradores, foi se constituindo, conforme mostra a figura:



Figura 3 - Linha do tempo da História do Bairro São Luiz Gonzaga. Arte Gráfica: Olmiro Cristiano Schaeffer.

Nos relatos dos moradores, foi citado o nome da Irmã Maria Xavéria, como uma pessoa atuante no bairro, pois ajudava as famílias carentes e desempenhou um papel importante na construção do ambulatório. Esse fato nos despertou para saber mais sobre a história dessa Irmã, pois, antes da pesquisa, não tínhamos conhecimento do trabalho que havia desempenhado na comunidade.

Inicialmente fizemos uma visita informal à Casa das Irmãs situada no bairro nas proximidades do Ambulatório, e isto nos permitiu saber mais sobre a sua atuação junto aos moradores, bem como sobre a sua participação na construção do ambulatório. Foi possível descobrir que no Provincialado da Congregação Notre Dame poderia ter registros no Livro Tombo que comprovassem essa história. Então, solicitamos a documentação para prosseguir a pesquisa.

É relevante quando trabalhamos com a fonte oral retornar para uma segunda ou terceira entrevista, pois nesse tempo as pessoas refletem sobre o assunto e podem lembrar

de detalhes até mesmo enquanto localizam fotos e outros documentos importantes.

Na segunda visita à Casa das Irmãs, levamos uma turma de Oitavo Ano para buscar a documentação. Fomos recebidos pela irmã Imelda Jacob que nos falou sobre a importância do trabalho da irmã Xavéria no bairro. Foi uma emoção quando vimos os registros que foram feitos de forma detalhada pela Irmã.



Figura 5 - Visita da turma 8º C à casa das irmãs para buscar a documentação sobre a irmã Xavéria. Fomos recebidos pela irmã Imelda Jacob.

O material foi levado para ser trabalhado na escola e resultou na escrita do texto a seguir.

Irmã Xavéria - Dedicção e Fé

A irmã Maria Xavéria veio da Alemanha para trabalhar no Brasil. Em Passo Fundo iniciou seus trabalhos pastorais no início de 1969 com o Padre Paulo Jacques, na Vila Luiza. Foi um período difícil, de muito trabalho e dedicação para a construção da igreja, do ambulatório e para angariar fundos para que as obras se realizassem neste local.

O trabalho da Irmã consistia em percorrer a vila, visitando e orientando as famílias para que recebessem os sacramentos, consolando os doentes e encaminhando-os ao ambulatório.

Em março de 1977, chegaram, em Passo Fundo, as irmãs Franciscanas, vindas do Uruguai, para residirem na Vila Luiza e prestarem serviços pastorais. Como o trabalho nesta Vila já estava organizado, a irmã Xavéria interessou-se pelo bairro São Luiz Gonzaga onde não havia nem sequer um terreno para a igreja ou outras obras sociais. Dessa forma a irmã Xavéria entrou em contato com a dona do loteamento, Olinda Possapp d'Ávila, que residia em Porto Alegre, com a intenção de pedir a doação de um terreno para a construção do ambulatório. Depois de dois meses de negociação, em 18 de Janeiro de 1979, o terreno de 15 x 25 metros foi doado em benefício das famílias carentes.

Naquele ano, não havia luz ou água encanada, era muito difícil, mas a irmã não desanimava. Segundo a irmã Imelda, como era tudo a pé, *“Xavéria trazia um lanchinho e passava o dia inteiro aqui. Ela era Alemã e tive o privilégio de trabalhar com ela quando atuava na Vila Luiza, ela sempre foi em busca dos mais pobres”*.¹ Seu Francisco conta que, quando ficava difícil a comunicação, ela *“escrevia num papel o queria dizer para a Dileta”*², sua esposa que acompanhava a irmã em seu trabalho. Com frequência a irmã almoçava na casa dos moradores.

A Irmã Xavéria participava de tudo, de acordo com seus registros: *“o pessoal podia me ver sentada em tombeiras, caminhões e carro de bombeiro para buscar pedras, areia e água necessárias para a construção”*³. De acordo com seu Francisco, ela o acompanhou numa viagem a Porto Alegre junto com o prefeito Fernando Machado Carrion para reivindicar melhorias para o bairro. Também contava com a ajuda dos moradores para angariar doações das empresas e do comércio. Depois de muito empenho, finalmente, em 08 de Dezembro de 1979, ocorreu a missa de inauguração do ambulatório.

A irmã desempenhava várias funções: era responsável pela pastoral geral do bairro, recenseamento das famílias, visita às famílias, construção e reforma de barracos e catequese. Foi de extrema importância o trabalho, a dedicação e o afinho da irmã Xavéria na evangelização, no atendimento da população e na construção do ambulatório do bairro São Luiz Gonzaga.

¹Imelda Jacob. A entrevistada trabalhou com a Irmã Xavéria na Vila Luiza e atualmente reside na Casa das Irmãs no bairro São Luiz Gonzaga.

²SANTOS, Francisco Cardoso. O entrevistado reside no bairro São Luiz Gonzaga desde 1965.

³ANAIS da Congregação NotreDame. Histórico da residência São Luiz.



Figura 6 - Turma do 8º Ano C pesquisando sobre a Irmã Xavéria

Os alunos dos 9ºs anos puderam fazer um passeio orientado, proporcionado pela CORSAN, pelas nascentes dos rios Passo Fundo e Jacuí e pela Estação de Tratamento de Esgoto e pela Estação de Tratamento de Água (ETA 3) que está localizada no bairro. Após a visita, os alunos foram desafiados a escrever textos sobre o conhecimento que obtiveram sobre a importância da preservação da água e como ocorre o tratamento e conservação da qualidade da mesma. Podemos observar a seguir um dos textos que foi escrito sobre esse assunto:

ESTAÇÃO DE TRATAMENTO DE ÁGUA – ETA 3

A Estação de Tratamento de Água (ETA) está localizada no bairro São Luiz Gonzaga e presta serviços desde 12 de maio de 2000. A água, embora indispensável ao organismo humano, pode conter substâncias (elementos químicos e micro-organismos) que devem ser eliminados ou reduzidos à concentração que não sejam prejudiciais à saúde.

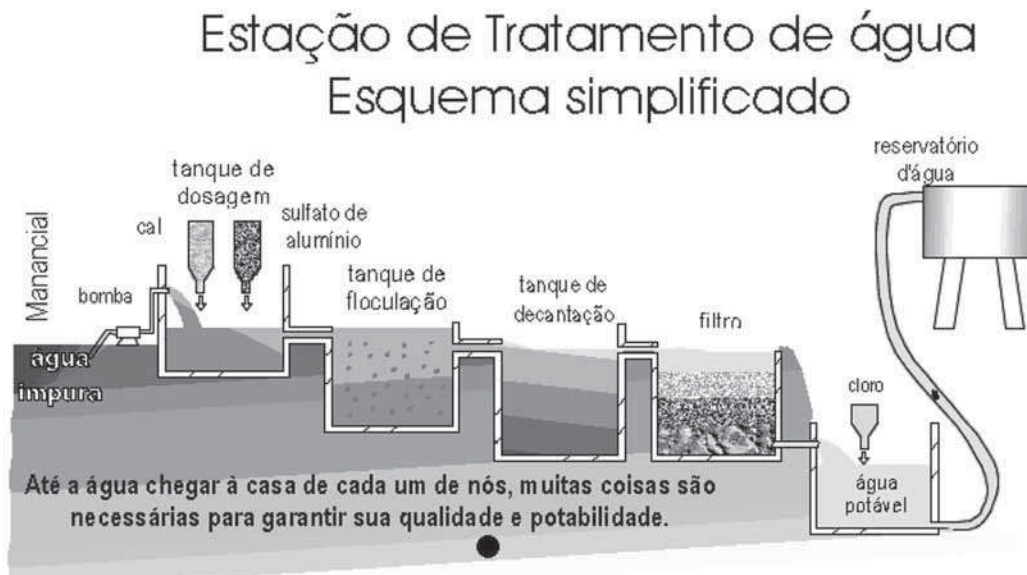
Primeiramente, a ETA 3 usava a água do Rio Passo Fundo e em 2003 começou a usar a água da barragem da Fazenda. Esta barragem é de acumulação e tem a capacidade de 3 milhões e 600 mil m³ que é o suficiente para dois meses e meio de abastecimento da cidade de Passo Fundo.

Em 2012, o nível da barragem baixou 4 metros e meio abaixo do normal. Para garantir o abastecimento, a CORSAN faz o reservatório da água no inverno, pois o consumo é menor do que no verão.

A CORSAN, além da tarefa de manter o volume de água tratada dentro dos padrões de potabilidade exigidos pela Portaria 518/04 do Ministério da Saúde, também se preocupa com a redução do consumo da mesma pois a porcentagem maior da água existente no planeta, é de água salgada que não é própria para o consumo.

Nas Estações de Tratamento de Água (ETAs) ocorre uma combinação de processos e de operações de tratamento, para remover os riscos presentes nas fontes de abastecimentos. Entre estes:

- Catação: retirada de água bruta do manancial;
- Adução: caminho percorrido pela água bruta até a Estação de Tratamento de Água;
- Mistura rápida: adição de um coagulante para remoção das impurezas;
- Floculação: onde ocorre a aglutinação das impurezas;
- Decantação: etapa seguinte, em que os flocos sedimentam no fundo de um tanque;
- Filtração: retenção dos flocos menores em camadas filtrantes;
- Desinfecção: adição de cloro para eliminação de micro-organismos patogênicos;
- Fluoretação: adição de compostos de flúor para a prevenção de cárie dentária;
- Bombeamento: para as redes e reservatórios de distribuição.



Fonte: muralvirtual-educaoambiental.blogspot...

ESTAÇÃO DE TRATAMENTO DE ESGOTO – ETE

A água, depois de eliminada, passa a ser chamada de esgoto. A origem do esgoto pode ser: doméstica, pluvial (água das chuvas) e industrial (água utilizada nos processos industriais).

O esgoto pode causar enormes prejuízos à saúde pública se não passar por processos de tratamento adequados. Pode, ainda, poluir rios e fontes, afetando os recursos hídricos e a vida vegetal e animal. Por isso, planejamento de um sistema de esgoto tem dois objetivos fundamentais: a saúde pública e a preservação ambiental.

As turmas dos 9ºs Anos da escola, tiveram a oportunidade de observar os dois Processos de Tratamento de Água e de Tratamento de Esgoto, através de um passeio: Caminho das Águas que foi proporcionado pela CORSAN. Tivemos como guia, Claudir Luiz Alves que nos explicou como funciona o trabalho na ETA 3 e na ETE (Estação de Tratamento de Esgoto).

Para o tratamento do esgoto é necessário uma rede coletora pública. O esgoto sai das residências e chega à estação de tratamento. O sistema é longo, feito com a utilização de alças, e exige a realização de grandes obras subterrâneas ao longo das ruas.

Uma vez instalada a rede coletora e implantado o sistema de tratamento, é a vez dos clientes fazerem a sua parte, pois cada morador deve fazer a ligação da sua residência à rede coletora para contribuir com a saúde e a recuperação ambiental.

Graças a todo o empenho no tratamento de água e esgoto, Passo Fundo pode contar com uma água de qualidade. Aquilo que está ao alcance da CORSAN está sendo feito, mas ainda depende de mais investimentos de infra-estrutura para a rede de esgotos, cujo custo é elevado e depende do poder público.

A Corsan presta um serviço de excelência com o projeto “Corsan nos Bairros”, orientando a comunidade para a preservação do meio ambiente, especialmente, o cuidado com as nascentes dos rios e a grande importância da redução no consumo de água na nossa cidade.

Aluna: VITÓRIA ÉLLEN DIAS

Carla Suseli Ambrósio Samúdio- Profª CIE/MAT/Pós. Ed. Matemática

Marinez Garbin Golo -Profª MAT/Pós Metodologia Inovadora



Aluna Vitória Éllen Dias na visita à ETA 3.

Outro local visitado foi a Britadeira Farroupilha, a entrevista com Ciloca Fuchs revelou dados sobre a história local e permitiu a ampliação do conhecimento sobre a exploração do basalto.

Da mesma forma, a pesquisa nos permitiu a obtenção de dados que elucidaram a história da escola São Luiz Gonzaga, pois pouco conhecíamos da história da escola antes de ser inaugurada como CIEP. A partir das entrevistas, localizamos Josephina Provensi Souza, que foi diretora da escola em 1967, e através dela e de outros entrevistados identificamos 1965 como o ano da construção da escola de madeira no bairro, num terreno doado por Narciso Vieira d'Ávila, considerado patrono da escola.

A pesquisa no arquivo Histórico de Passo Fundo foi essencial para entendermos as fases de ampliação, construção do CIEP, até a atual EMEF São Luiz Gonzaga.

Nas aulas de Matemática da professora Marcia Luciano, os alunos da turma 8º C fizeram gráficos, tendo como referência os dados do IBGE sobre a população residente na região do Bairro São Luiz Gonzaga, por sexo e grupos de idade – 2010 e, também, o número de meninos e meninas da sala de aula, de acordo com a faixa etária.

8º ANO C

12 anos - 2
13 anos - 6
14 anos - 3

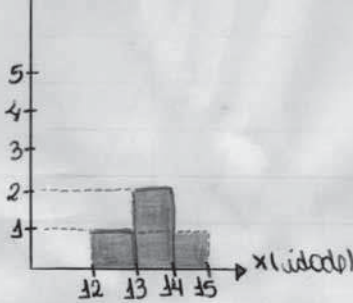
Meninos

12 anos - 1
13 anos - 4
14 anos - 2

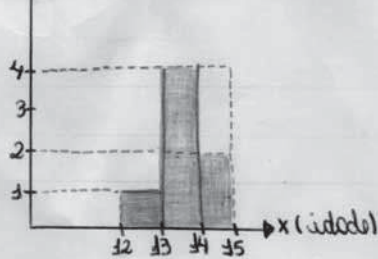
Meninos

- 1
- 2
- 1

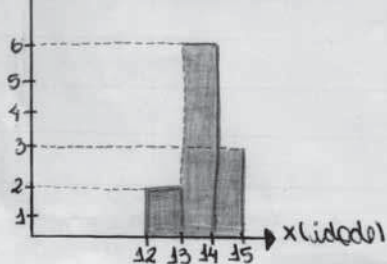
y (nº de alunos) → MENINOS 8º ANO C



y (nº de alunos) → MENINOS 8º ANO C



y (nº de alunos) → 8º ANO C



BAIRRO

- 181
- 208
- 226

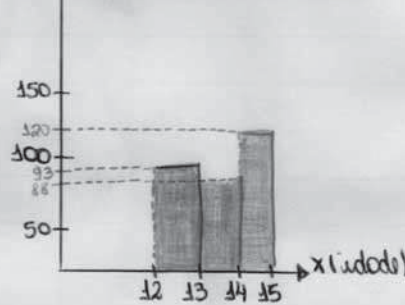
Meninos

- 93
- 88
- 120

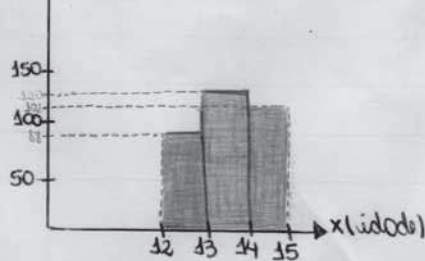
Meninos

- 88
- 120
- 106

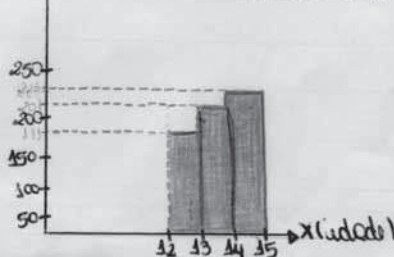
y (nº de habitantes) → MENINOS BAIRRO

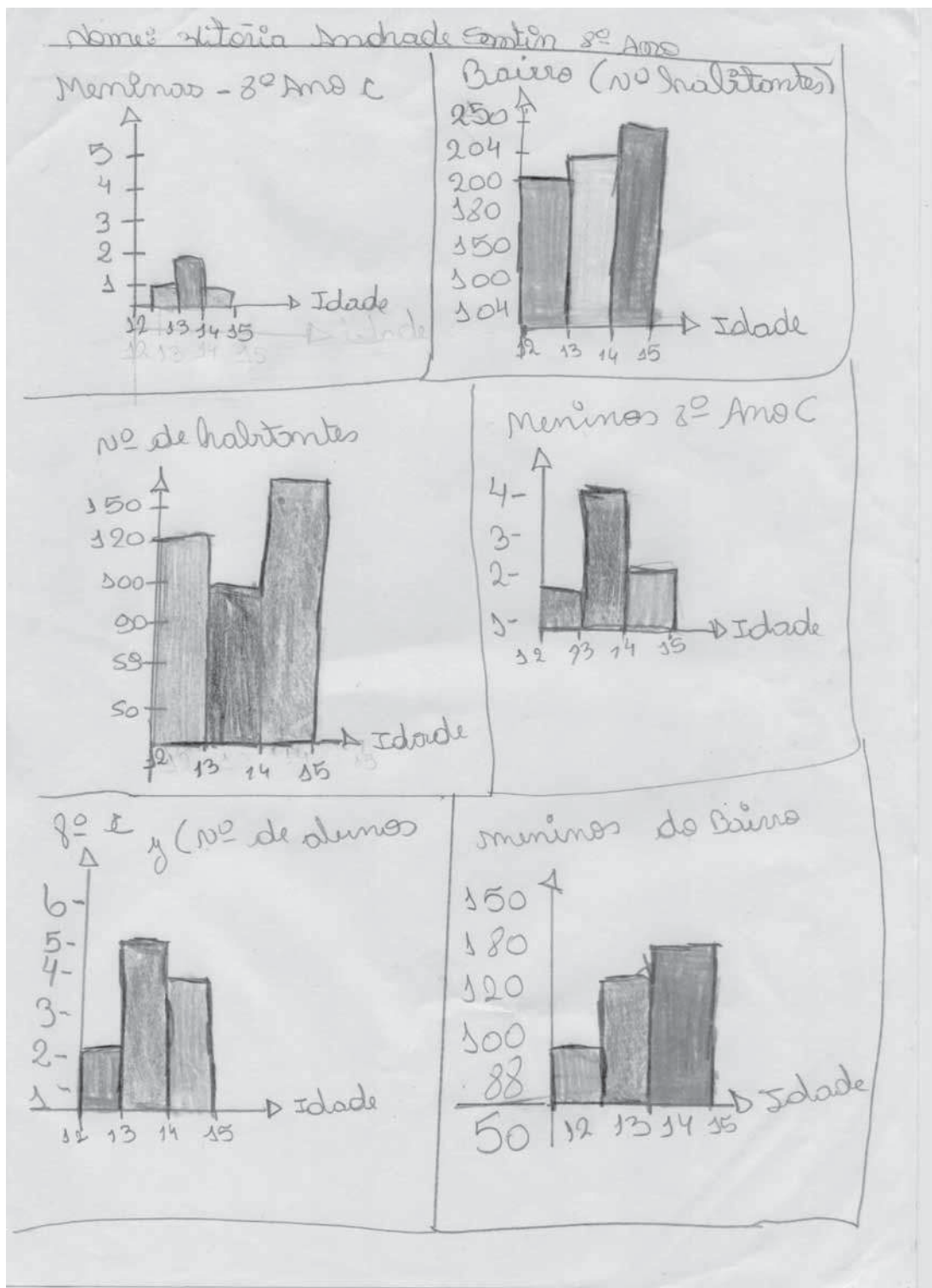


y (nº de habitantes) → MENINOS BAIRRO



y (nº de habitantes) → BAIRRO





Uma poesia foi escrita sobre a história do bairro: Pilares de São Luiz Gonzaga, nome sugerido como título da obra que será publicada com os textos desenvolvidos nesta pesquisa.

Após todas as informações, foi possível escrever o texto Memória e História, o qual permitiu entender melhor as mudanças que ocorreram nesse espaço através do tempo, conforme veremos a seguir.

MEMÓRIA E HISTÓRIA

As famílias que primeiro se estabeleceram no bairro São Luiz Gonzaga têm uma história que remete à união, à solidariedade e ao esforço para conseguir as melhorias necessárias para viverem em comunidade.

Em 1948, quando Narciso Vieira d'Ávila comprou as terras que originaram o bairro São Luiz Gonzaga, o lugar era conhecido como a Chácara do Anacleto, Ney d'Ávila contou que:

“Anacleto Machado era uma pessoa muito simples que vendia bilhetes de loteria e num domingo foi vender na festa de São Miguel mas voltou para casa com alguns bilhetes não vendidos que foram guardados por sua esposa. No outro dia, Segunda-Feira, a cidade estava em festa, ouvia-se o barulho dos foguetes porque o bilhete premiado tinha saído para um morador de Passo Fundo e identificaram que era um dos bilhetes que o Anacleto tinha ficado para vender. Então foram verificar e o número premiado era justamente aquele que havia ficado com ele, Anacleto tinha ido dormir pobre e acordou rico. E assim adquiriu 4 a 5 milhões de terra neste local onde mais tarde meu pai e meu tio se tornaram proprietários de uma parte”.¹

Por ter adquirido parte das terras e depois loteado em 1963, Narciso Vieira d'Ávila é considerado o fundador do Bairro São Luiz Gonzaga. O nome do bairro está relacionado ao município de São Luiz Gonzaga, onde a família do Narciso residiu entre 1943 e 1946.

A partir do início do loteamento começaram a chegar os primeiros moradores. Muitos eram militares, a firma loteadora havia feito um plano especial para a Brigada Militar com desconto das prestações na folha de pagamento, outros eram agricultores ou trabalhavam com comércio nos municípios vizinhos de Vitor Graeff, Soledade, Carazinho, Getúlio Vargas. Alguns eram recém-casados que adquiriram terrenos para a construção de suas casas.

Naquela época não havia água, nem luz, o acesso ao bairro era difícil, as ruas não eram calçadas, quando chovia o trânsito ficava difícil em alguns locais, e as enchentes

alagavam tudo e fazia muito lodo, com isso “tinha que ensacar os pés e depois tirar o saco antes de entrar no ônibus”,² se quisessem chegar com os calçados limpos na escola ou no trabalho.



Fonte: Calçamento da Rua Carmem Miranda. Acervo pessoal de CilocaFuchs

A primeira rua a receber calçamento e iluminação foi a Carmem Miranda, pois com a construção do presídio, passou a ser a principal. Seu Chico conta que “fizeram uma festa para comemorar a chegada da energia elétrica e à noite faziam filó nos vizinhos que moravam nesta rua. Quando voltavam para casa, deixavam as luzes para trás e entravam na escuridão conforme iam se afastando do lugar”.³

O acesso de veículos ao bairro São Luiz Gonzaga se dava da Rua Parobé passando pela Estrada Geral do Passo do Cruz (hoje Rua Epitácio Pessoa). Com a via férrea e o loteamento da Vila Nova ocorreu a modificação nos acessos. Conforme o relato dos moradores, na passagem da Vila Santa Maria para o bairro, antes de construírem a ponte, passavam por cima de uma tábua. Após a construção dessa, as dificuldades continuaram, conforme o relato de Elvori Bortolotti, *“O meu marido tinha que deixar o caminhão na Vila Santa Maria, pois não passava na ponte que era muito estreita”*.⁴

Conforme a notícia do jornal O Nacional, podemos observar que as chuvas prejudicavam a ida dos alunos do bairro que estudavam na Escola Alberto Pasqualini, pois *“o acesso ao Alberto Pasqualini era problemático nos dias de chuva, uma vez que os alunos não podiam passar pelo riacho (Arroio Santo Antônio) que separa os dois núcleos populacionais”*.⁵

Nas demais entradas que, atualmente, permitem o acesso ao bairro, havia troncos

de árvores colocados pelos moradores, onde os mesmos tinham que se equilibrar para passar. A preocupação com a ligação entre os bairros foi noticiada no início dos anos 1980 em *O Nacional*:

Garay pediu ligação entre bairros

O vereador Wilson Correa Garay, do PTB, solicitou a Câmara de Vereadores, providências do Executivo Municipal, no sentido de que a Secretaria de Obras faça a ligação do Bairro São Luiz Gonzaga, com a vila São José e o Parque Farroupilha, podendo utilizar para a ligação, a extensão da Rua Adrianópolis.

Segundo o vereador, a ligação do Bairro São Luiz Gonzaga com o Parque Farroupilha e com o Bairro São José é algo importante para o desenvolvimento da cidade e trata-se de uma antiga reivindicação das comunidades destes bairros. Pois facilitará não só a circulação de pedestres e automóveis mas ao próprio serviço de transporte coletivo que poderia efetuar a ligação entre os bairros.⁶



Além do acesso ao bairro ser difícil, o transporte coletivo também era precário. De acordo com seu Chico, “no início, o ônibus parava na Vila Santa Maria e depois começou a passar duas vezes por dia”⁷ e, mais tarde quando já havia o presídio, passava de hora em hora, Lurdes Galli lembrou que “o ônibus era o 21 escrito Presídio”.⁸

As primeiras casas de comércio localizaram-se nas proximidades do presídio. Nas entrevistas citaram o comércio do “Alceu” como um dos mais antigos.



Outro ponto de comércio citado foi o Armazém do Nene, que mais tarde passou a ser a Merceria São Luiz. Elvori Bortolotti, dona desse estabelecimento, conta que seu marido era caminhoneiro e quando voltava de viagem trazia muitos produtos que eram vendidos em casa e, mais tarde, na bodega:

“Nós vendia a granel e carneava porco, fazia salame..., eu não tinha a bebida junto onde vendia alimento, havia uma janela para atender aqueles que consumiam bebidas alcoólicas que ficavam para fora da bodega. Como sinal de respeito, os homens chegavam e entregavam as armas e todos que frequentavam a bodega tinham apelidos “aqui todo mundo tinha apelido de bichos era o Bode, o Cabrito, o Porco, o Porquinho, o Peixe, o Jundiá, se viessem procurar pelo nome ninguém conhecia.”⁹



Fonte: Acervo pessoal da família Bortolotti



Fonte: Acervo pessoal da família Bortolotti



Fonte: Estabelecimento atual da família Bortolotti

A família de Elvori Bortolotti atualmente continua trabalhando com comércio no bairro. A foto e os objetos que estão decorando a parede do estabelecimento da Fruteira Ponto Verde preservam a tradição familiar. De acordo com Tedesco:

*“Muitos objetos estão unidos inseparavelmente à memória, sua duração é em geral, o tempo de uma vida. Não repassados a outras gerações, tais objetos perdem sua razão se desvinculados de seus possuidores”.*¹⁰

Nesse caso, a foto está desempenhando o papel de manter viva a memória da família e a história do bairro, porque traz lembranças de como as pessoas se organizavam e se relacionavam.



Fonte: Acervo Pessoal da família Bortolotti

Assim sendo, a interação espaço/temporal e suas transformações são reveladas através dos objetos, das fotos e também da memória, quando nos referimos aos padrões de comportamento. Huberlan Bortolotti lembra com saudades do tempo de criança quando eram bem cuidados por todos que frequentavam a bodega,

“tinham um cuidado especial com as crianças do Nene e da Vura, quando saía do bairro para estudar na escola da Vila Santa Maria parecia que era outra cidade. Tudo era diferente. Eu não via a hora de retornar para jogar bola no campinho, também desciam de carrinho de lomba e parava lá embaixo na água naquela descida que hoje vem da RBS”.¹¹

Além do tempo de infância, quando brincavam com mais liberdade, os moradores lembraram-se das relações de vizinhança, de solidariedade e, quando alguém ficava doente, procuravam ajudar; quando vizinhos novos chegavam no bairro, ofereciam o poço para a retirada da água. Nessas memórias, destacaram também:

- a) A lavagem de roupa nas vertentes existentes no bairro, conhecidas também como “olho d’água”, que reuniam mulheres e crianças, fortalecendo a amizade entre os moradores.
- b) A participação das Irmãs da Congregação Notre Dame, em especial a Irmã Maria Xavéria, nome que foi muito citado nas entrevistas feitas com os moradores, por ter auxiliado muitas famílias, empenhando-se na construção do Ambulatório São Luiz Gonzaga, em terreno doado por Olinda Possapp d’Ávila.

Em 1984, o bispo, D. Urbano Allgayer, elogiou a Assistência Social, a Evangelização e a Catequese desenvolvidas pelas Irmãs e por outras lideranças do bairro. De acordo com ele, “Esse povo simples era um povo de boa vontade aberto para a prática do Evangelho e dispostos a lutar pelos direitos humanos, relativos à habitação e a infra-estrutura”.¹²

A solidariedade e luta pelos direitos teve destaque na construção da escola, do salão comunitário, da Igreja São Luiz Gonzaga, do Ambulatório, pois exigiram muitas reuniões, muitos ofícios e união da comunidade na realização do trabalho ou das visitas à Prefeitura Municipal de Passo Fundo.

Podemos dizer que a construção do Presídio Regional, do Centro de Juventude Leão XIII e do CIEP, atualmente EMEF São Luiz Gonzaga, propiciaram um avanço no desenvolvimento do bairro, pois em função da construção desses estabelecimentos, a infraestrutura no seu entorno foi privilegiada, podemos dizer que foram aglutinadores de pessoas e de estabelecimentos.

A escola oportunizou o estudo para a maioria dos moradores do bairro, e muitos desses atingiram o ensino superior ou cursos técnicos, especializando-se em diferentes funções.

Atualmente, a população do bairro conta com vários estabelecimentos dos setores industrial, comercial ou de prestação de serviços, entre estes a Creche José Antônio Falcão que atende as crianças menores, enquanto seus pais estão no trabalho.

Também a Estação de Tratamento de Água - ETA 3 da CORSAN - que desempenha um relevante trabalho no tratamento da água. Isso nos faz refletir sobre o compromisso que temos como cidadãos e evitar a poluição, exigir o tratamento do esgoto, garantindo, assim, água para as gerações futuras.

É importante que nossos alunos conheçam a história do lugar no qual estão inseridos. Percebam como tudo foi construído, as modificações que ocorreram neste espaço e a atuação das pessoas que participaram dessa construção. De acordo com Tedesco:

“Os conhecimentos dos mais velhos possuem ingredientes que transcendem as informações do ensino tradicional. Eles traduzem para os alunos a possibilidade de olhar com outros olhos o mundo presente, de ver a relatividade de nossas preocupações e, sobretudo, um sentido de ternura tão ausente nas relações burocráticas de nosso ensino”.¹³

Foi prazeroso o envolvimento dos participantes nesse trabalho, pois esse tipo de metodologia possibilitou a construção do conhecimento, oportunizou um novo olhar para a história e desafia a todos para que contribuam com suas idéias, visando ao crescimento do Bairro São Luiz Gonzaga ou de outros espaços que vierem a ocupar.

REFERÊNCIAS

¹AVILA. Ney Eduardo Possapp d'. O entrevistado é filho de Narciso Vieira d'Avila, fundador do Bairro São Luiz Gonzaga.

²COLLARES, Amélia. A entrevistada reside no bairro há 41 anos.

³SANTOS, Francisco Cardoso. O entrevistado reside no bairro São Luiz Gonzaga desde 1965.

⁴BORTOLOTTI, Elvori. A entrevistada e seu esposo foram proprietários de um dos primeiros pontos de comércio do bairro.

⁵ O NACONAL. Primeira escolinha reabrirá dia 8. Edição 14445. 05/03/1977

⁶O NACIONAL. Ligação entre os Bairros. 1980.

⁷SANTOS, Francisco Cardoso. Id.³

⁸SANTOS. Lurdes Galli. Foi diretora da Escola São Luiz Gonzaga em 1977.

⁹ BORTOLOTTI, Elvori. A entrevistada...

¹⁰TEDESCO, João. C. Memória e Cultura: o coletivo, o individual, a oralidade e fragmentos de memórias de nonos. Porto Alegre: EST, 2001.

¹¹BORTOLOTTI, Huberlan. O entrevistado é filho de ElvoriBortolotti.

¹²TOMBO. Paróquia São Francisco. Livro 1, p. 8, 29/05/1984.

¹³ TEDESCO, João. C. (Org.) Usos de Memórias (Política,Educação e Identidade). Passo Fundo: UPF, 2002.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, além de permitir a construção do conhecimento, nos permitiu o uso de metodologias pouco utilizadas na sala de aula, entre estas: a história oral e o trabalho com documentos históricos. Foi fundamental para a reflexão sobre o que é patrimônio, e além do resgate da identidade da escola,propiciou conhecer mais sobre a história do

bairro São Luiz Gonzaga. Permitiu entender os limites do bairro e conhecer lugares antes mencionados pelos alunos. No entanto, faltava ultrapassar as fronteiras da sala de aula para conhecermos.

O envolvimento dos alunos, professores, moradores proporcionou a aproximação da escola e da comunidade, visando a um objetivo comum: a busca da identidade e o sentimento de fazer parte desse espaço, dessa história e contribuir para a melhoria desse local.

Com certeza quem participou do trabalho tem algo a mais para contar e muitos registros na memória: de imagens, das falas, da emoção das pessoas que foram entrevistadas, dos lugares, das risadas, das filmagens e das amizades que surgiram.

Os alunos perceberam a diferença entre receber um texto pronto e participar da construção de um conhecimento, pois a investigação motiva e instiga a saber mais. Os professores além de terem a oportunidade de desenvolver uma nova metodologia de trabalho, entraram em contato com moradores e lugares que não conheciam e poderão fazer uso das informações obtidas em suas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BATISTELLA, Alessandro. Org. *Passo Fundo, sua história*: Méritos, 2007.

GEHM, Delma Rosendo. *Passo Fundo através do tempo*. Passo Fundo: Prefeitura Municipal de Passo , 1982. V.1

HEINSFELD Adelar. FARIAS, Álisson Cardozo. Patrimônio Material. In: ZANOTTO Gizele; MACHADO Policarpo Ironita (Org.). *Momento Patrimônio*. Passo Fundo: Berthier, 2012.

LENSKIJ Tatiana; HELFER Emma Nadir (Org.). *A memória e o Ensino de História*. Santa Cruz do sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

NASCIMENTO, Welci. *Conheça Passo Fundo*, Tchê. Passo Fundo: Berthier, 1992.

SOUZA, F. Sirlei. *Tradição X Modernização: a ação dos clubes 4 S em Passo Fundo (1950-1980)*

TEDESCO, João Carlos (Org.). *Usos de memórias (política, educação e identidade)*. Passo Fundo: UPF, 2002.

Anexo1



Escola Municipal de Ensino Fundamental SÃO LUIZ GONZAGA

PROJETO MEMÓRIA E PATRIMÔNIO NO BAIRRO SÃO LUIZ GONZAGA

O Projeto integra o Programa Momento Patrimônio vinculado ao Centro de Cultura, Memória e Patrimônio da Universidade de Passo Fundo (CCMP-UPF) coordenado pelo Curso de História. O Projeto de reconhecimento e valorização da memória será desenvolvido em parceria com as escolas, possibilitando que os alunos conheçam melhor o lugar onde vivem. É neste contexto que a EMEF São Luiz Gonzaga foi convidada a participar deste trabalho registrando e produzindo a sua própria história, e a partir da memória coletiva da comunidade pode contribuir para a elucidar a história local e regional.

Para iniciarmos a pesquisa, pedimos a colaboração das famílias para que respondam o questionário e enviem para a escola.

Nome: _____

Endereço: _____

Fone: _____

Escolaridade: _____

a) Há quanto tempo reside no bairro São Luiz Gonzaga? (Ano em que chegou) _____

b) Onde morava antes? (Outro bairro ou outra Cidade/Estado)

c) Quais as mudanças mais significativas que foram percebidas desde a chegada da sua família no bairro? (Mudanças para melhor? Mudanças para pior?) _____

d) Destaque um fato importante que tenha acontecido no bairro?

e) Você conhece os moradores mais antigos do bairro? Se conhece citar o nome, endereço, telefone) _____

f) Possui algum objeto ou foto que represente a época que chegou no bairro?_____

g) Qual a profissão dos pais ou responsável?

PAI:_____

MÃE:_____

RESPONSÁVEL:_____

h) Quantos irmãos possui?_____

i) O que você entende por Patrimônio Histórico?_____

j) O que pode ser considerado Patrimônio Histórico no Bairro?_____

k) Quais os estabelecimentos que são considerados patrimônio histórico no município?_____

l) Quais os recursos naturais existentes no Bairro? _____

m) Quais os estabelecimentos comerciais, industriais ou setor de prestação de serviços que está localizado próximo a sua residência? _____

O LUGAR, O COTIDIANO E A MEMÓRIA: UNIVERSOS DE SENTIDOS E DE APRENDIZAGENS

João Carlos Tedesco ¹

Introdução

O lugar/local, como o espaço do vivido e da interação profunda com o ambiente, é o horizonte em que o cotidiano é produzido, o movimento da História ganha concretude e, também, a experiência vivida produz uma territorialidade identificada subjetivamente, mas referenciada aos grupos sociais e ao território coexistente.

As identificações com o espaço/lugar revelam-se em seus traços, em suas marcas, e essas têm a capacidade de o transformar. Diz Carlos (1996, p. 82) que a memória “articula espaço e tempo, ela se constrói a partir de uma experiência vivida num determinado lugar; produz-se pela identidade em relação ao lugar, assim, lugar e identidade são indissociáveis”.

Dar visibilidade aos vestígios, às memórias de lugares e aos lugares de memória, é quase que um imperativo na sociedade atual, pois, como muitos críticos contemporâneos falam, vivemos num período de ameaça das identidades, de substituição de tempos e lugares, da mundialização, de encurtamento de distância, de massificação de registros (propiciada pelas técnicas digitais e midiáticas), de tempos com dimensões lineares, em geral, *para frente*, etc. (Le Goff, 1981; Nora, 1997; Divignaud, 1997).

Ferrarotti (1997), falando sobre temporalidades, insiste na questão da ligação estreita entre cotidiano, experiência e memória. Diz o autor que palavras, narrações, autobiografias, comportamentos e lugares cotidianos não possuem somente valores práticos e instrumentais, e, sim, um grande valor afetivo, o qual poderá ir se alterando com o tempo, perdendo-se ou intensificando-se.

A memória não se cristaliza só nos objetos, ainda que nesses seja um tanto visível, manipulável, tangível e transtemporal (Chagas, 2005); ela pode servir em muito como suporte de cultura pela sua objetualidade ou não, expressão de identidade social e étnica em aspectos que dizem as tradições, os grupos sociais e culturais, os âmbitos intangíveis da

¹Professor do PPGH/UPF.

vida humana em sociedade (línguas/dialetos, costumes, valores, regramentos, sentimentos de pertença, religiosidade, ideologia política, etc). e lhes são caros). A memória está presente nos dramas e tramas da História e da vida em suas (des)continuidades, rupturas, redefinições, estratégias e fenômenos visíveis ou não, enquadráveis e/ou deliberados pelo tempo para serem publicizados.

Por isso entendemos que reinterpretemos o passado através das lentes, fatos, ideias/ideais e intenções subsequentes, que vão além de seu ocorrido, e, nesse sentido, tanto a história quanto a memória engendram novos conhecimentos. Para ambas, é difícil recuperar ou recontar tudo, ou ir muito mais além de alguns fragmentos dos acontecidos. O passado, para ambas (história e memória), é de difícil correspondência *literal* com o que efetivamente aconteceu. Ausências de provas e testemunhos, os meios precários de recuperação, o próprio fato do passado ser/ter *passado*, as (situ)ações e acontecimentos correlatos, dentre uma série de outros fatores, fazem com que, tanto para a história, quanto para a memória, a narrativa do passado não demonstre ser um retrato, mas, sim, uma interpretação sobre o ocorrido (Koselleck, 1986).

A memória não possui um só tempo e nem uma só direção, não é um mero retorno ao passado pelo presente; este permite fazer o passado *ir para frente* e produzir o presente nele e com ele; nele, presente, acabam convergindo ambos, *enxergando-se*. Esse é o horizonte bidirecional da memória. O agora é também presença do passado. Por isso, o passado é também transfiguração, dá o tom do agora ao presente, projeta-se para o futuro como imagem, como experiência, como o “odor da memória” (Rossi, 2010, p. 134).

Nesse sentido, tentamos, nesse singelo e sintético texto, dar ênfase à correlação entre lugares cotidianos e memórias, experiências e vividos; ambos como horizontes que se imbricam e produzem sentidos e significados. Entendemos que os lugares de memória transmitem significados da mesma maneira ou com a mesma lógica dos tempos.

Os lugares a que atribuímos significação afetiva individual/grupal revelam memórias; essas podem ser de traumas, sofrimentos e sacrifícios. Alguns lugares, como diz Benjamin (apud Gagnebin, 2006), revelam “traços de sangue das vítimas do passado”, desse modo, os mesmos podem servir de ritual de protesto contra sofrimentos e injustiças cometidas numa situação espacial e temporal. Por isso, os lugares não possuem significados imanentes (Chappé, 2010), são, sim, expressões de uma memória vivida e socializada (a casa, o porão, a praça, a roça, a comunidade, a rua, a vizinhança, o local de trabalho e de lazer, o artesanato, etc.) que contêm símbolos que vão além de sua materialidade.



As casas antigas dão visibilidade histórica e temporal a lugares, sujeitos, relações e vividos em nossos espaços urbanos; elas marcam um tempo, identificam múltiplos processos que se condensam nelas e são ressignificadas com o passar do tempo. Ilustração fruto de pesquisa de campo.

Por isso, buscamos, como diz Lucena (1999), correlacionar os lugares de memória como produto de experiências de sujeitos; desse modo, os lugares do vivido não se limitam a fixar as lembranças e as certificar, dando-lhes uma localização territorial, mas encarnam uma continuidade de tempo que vai além da dos indivíduos e das épocas, por isso, produzem e fazem parte da história.

Insistiremos na idéia de que o lugar do vivido das pessoas é significativo, pode ser expressivo para o conhecimento histórico e ser revelador de memórias pela experiência das pessoas. Entendemos que os lugares ganham concretude na sua cotidianidade e familiaridade de relações com pessoas, ambiente físico, sua sociabilidade e as crenças comuns.

As expressões do lugar como horizonte do vivido e dos sentidos

O lugar é significativo para a memória, pois a vivência da experiência social concreta com as pessoas, o meio, as ações, as crenças, os conflitos, o trabalho, o lazer, a família, etc., vão produzindo sentidos, marcas no espaço e no corpo, bem como conhecimentos que se transformam em vividos, dando significados a eles. Nesse horizonte espacial, produzem-se territórios apropriados para a vida e que ganham a feição da experiência do meio, e a esse são cunhados significados que a lembrança e o esquecimento, em seu dinamismo, muitas vezes dialético, encarregam-se de imprimir, reproduzir e/ou esquecer.

Como diz Carlos (1996, p. 26), o lugar é cenário da sociabilidade; nele, o corpo se constrói fazendo parte da história de um povo, de um grupo, mas, também, da história da humanidade; é um território com feição e afeição do particular, mas que se move com os referenciais universalizantes da História e do mundial (Pesavento, 2001).

Desse modo, o lugar não é estanque e nem situado em si mesmo, mas, sim, um horizonte de relações, um fragmento do espaço em que se apreende o mundo distante por meio de redes que vão sendo constituídas entre os sujeitos, seus vínculos familiares e vicinais, as coisas materiais e o meio, por meio de informações, valores, conhecimentos, culturas, sentidos e experiências partilhadas (Santos, 1994, p. 62). Por isso, Santos afirma que o lugar/local torna-se global, e o global se localiza nesse.

Nessa esfera de relações, a vida se localiza no cotidiano, mas grande parte das referências são cada vez mais universais. Com a intensificação da dinâmica da globalização, os territórios, os locais de identificação de sujeitos e grupos lutam por preservar valores, memórias, sentidos, referenciais materiais e imateriais.

A memória, como faculdade de lembrar e esquecer, de apagar e significar, está situada nesse universo que se corporifica no lugar/local e que teme pela perda frente à pressão de referenciais de maior expressão territorial, pela tendência de destruição de lugares referenciados ao universo do vivido de sujeitos e pelo pragmatismo das relações econômicas, com os tempos, com o espaço e com as pessoas.

Nesse horizonte de temores e de limites, a memória permite reconstituir o lugar pela lembrança, revelando tempos, significados, sujeitos, interações e saberes. Diz Saramago (2001, p. 78) que “o tempo não é uma corda que se possa medir nó a nó; o tempo é uma superfície oblíqua e ondulante que só a memória é capaz de fazer mover e aproximar”. A memória do e com o lugar permite repisar nos rastros e reacender as brasas da lembrança, reviver de outra forma e em outro tempo, pela esfera dos sentidos.

O lugar/local pode produzir e expressar memórias coletivas, de grupos sociais, de frações de classes, de expressões étnico/raciais, de fatos aglutinadores de histórias comuns, de identidades que se autoafirmam em razão de sua performance social, sua importância e temor de perda (Divignaud, 1977; Balandier, 1983).

A rua, as casas, os locais de troca e de encontros, os carros, os vizinhos, as igrejas são horizontes desse movimento do tempo e dos significados do lugar para os cidadãos; a casa, o porão, a roça, as estações, a comunidade, a escola, os vizinhos, a estrada, o mato, as plantações, os animais, a natureza físico-geográfica também marcam e expõem o vivido e a experiência de fragmentos de vida em movimento no meio rural/agrícola;

são cotidianidades definidas nas espacialidades das relações e das identidades sociais. A transmissão desses universos de significados e de correlações com grupos sociais necessita de rituais, expressões orais, momentos de reflexão e de expressão de memórias.

Thompson (1992) afirma que a capacidade de uma sociedade para transmitir e expressar a sua memória social sob uma forma lógica e articulada não depende do domínio da escrita e nem só da história. A transmissão da memória articulada depende, num sentido mais geral, da maneira como uma cultura representa a linguagem e da maneira de como essa linguagem será utilizada pela sociedade/comunidade que a buscou. Nesse sentido, entendemos que as narrações, sejam orais, rituais, patrimoniais, etc., expressam experiências de vida; são mediações simbólicas na interpretação do mundo e dos significados que indivíduos e grupos sociais carregam. Esse carregar implica reconhecer uma série de elementos intervenientes no campo das identidades, tradições, cultura social, as quais necessitam de localização, de identificação dos atores em seu contexto (seu trabalho, seu mundo, os acontecimentos com os quais participou); ou seja, implica entender o ator por dentro, no cerne de sua cultura política, social e identitária (Aquino, 2006; Alberti, 2004; Thompson, 1992).

Entendemos ser possível perceber temporalidades apreendidas pelas vivências das experiências dos lugares através de uma hermenêutica do cotidiano do passado vivido e significado; nesse sentido é importante deixar vestígios, fazer falar a experiência. Os valores culturais superpostos ao horizonte da experiência e as histórias contadas misturaram-se em sonhos, imaginação e em múltiplas camadas de tempo e de espaço ao mesmo tempo (Alberti, 2004; Lucena, 1998). Associações, estímulos externos e graus de afetividade são importantes para reformular os caminhos da significação da narração de lembrança. As fotos, por exemplo, de pessoas ausentes e com grau de afetividade intenso, ganham importância maior do que sua presença de outrora.



As fotografias revelam dimensões retrospectivas e transcendentais das experiências dos sujeitos. Os objetos e/ou símbolos de memória são produtos materiais da atividade humana que adquirem um alto valor simbólico pelo fato de condensarem algumas representações importantes para o passado individual e grupal. Idosos gostam de olhar fotos; é uma forma de auxiliar e refrescar a memória de tempos, lugares, pessoas e de si mesmo. (Ilustração fruto de pesquisa de campo).

Segundo Bosi (1994), há uma memória implícita (que comumente é cotidiana), outra que é explícita, manifesta em momentos de imprevistos, de extraordinário. Por isso, a expressão oral, como manifestação de vividos (memória implícita), recorda com mais intensidade o significativo deles, trata-se de uma espécie de hermenêutica dos sentidos profundos, fazendo com que a vivência e a experiência histórica da narrativa oral possam desencadear um passado mais concreto (Alberti, 2004), como é o caso da história do cotidiano, da história de comunidades, de ruas, de bairros, do trabalho, bem como da compreensão dos padrões de socialização e de comportamentos, da história de instituições e biografias, de histórias de experiências, registro de tradições culturais, de representações do passado, dentre outras que revelam ser significativas.

Por estar no horizonte do espaço e do tempo da experiência, a narrativa oral pode desgastar-se, deslinearizar-se, ressignificar tempos e a própria experiência; no fundo, a tal narrativa está sempre no horizonte da possibilidade do refazer, do reinventar e do autoconvencer. Por isso, é dinâmica, está em interface com os tempos, dá uma dose de antropologia à História (Passerini, 2003). A mediação da oralidade está muito associada a um valor afetivo, à nostalgia a um tempo sobrevalorizado, ou à valorização mítica de um período, de uma situação, de um grupo, por isso, são em muito factuais, contextuais (modos de vidas, o cotidiano, representações práticas de organização social e familiar, transmissão e reprodução de saberes no trabalho, na gastronomia, nos valores culturais, etc.).

A narração de memória, por se dar em uma linguagem sustentada pelo tripé tempo, espaço e experiência, tem a característica de poder se desgastar, ressignificar e deslinearizar tempos (sejam eles sociais, históricos, culturais e econômicos), de poder perder velocidade e transparência na sucessão temporal. Os rituais, os símbolos, os mitos, as comemorações e os contos são linguagens que refrescam o tempo da memória (Alberti, 2004), o tempo histórico, o tempo passível de receber ressignificação.

Esses elementos narrativos do tempo, espaço e experiência (os quais ligam memória a identidade) têm o poder de entrecruzar temporalidades, dialetizar presença/ausência, contextualizar a interpretação histórica, projetar, problematizar, temporalizar o futuro e perspectivar a memória narrada (Jedlowski, 1986). O narrador, ao contar sua vida, sua presença em fatos históricos, sociais, ao se apoderar de conhecimentos vividos (experiência), ao relatar situações de copresença, torna-se, então, um decifrador dos sinais visíveis, os da natureza e os da história, cravados menos no mundo externo, do que na linguagem que o designa (Guimarães, 1997).

Enfim, entendemos que as narrativas, como expressão de sujeitos localizados e

experiências vividas significativamente, permitem articular passado e presente numa forma dialógica, numa fonte viva que interpreta suas vivências, suas invenções e recriações em tempos e espaços diferentes; podem vir acompanhadas de imagens (fotografias, marcas no corpo, objetos usados em ocasiões especiais, etc.); são memórias que vão-e-vêm, aliadas ao presente, contemporaneizando-se pela voz do narrador, restaurando-se no presente (Lucena, 1999). Por isso as memórias são dinâmicas, movidas por estratégias moldadas por fatos e (situ)ações em relação à adequação do tempo e das subjetividades. O conteúdo da manifestação da lembrança é selecionado, é um alternar-se contínuo de recordação e esquecimento, frutos de uma capacidade racionalizadora e de um juízo sobre o passado e seus significados. Desse modo, esse conteúdo pode ser alterado e transformado no tempo em consonância também com o nível da experiência do indivíduo em relação ao objeto de lembrança e seu vínculo com o lugar.



Ruas marcam os tempos e as transformações operadas nelas; seus ambientes construídos tornam-se também dinâmicos e alterados com o tempo e com a ação das pessoas que as frequentam e as habitam. A Rua 15 de Novembro em Passo Fundo, no espaço da ilustração, é muito significativa para um período da história de Passo Fundo em razão da presença de um cassino e de casas de prostituição no seu entorno. Ilustração fruto de pesquisa de campo.

Tempo, espaço e memória no cotidiano

Tempo e espaço se imbricam na memória. O tempo se projeta no espaço pela medida de sua significação, homogeneiza-se nos grupos pela força de sua identificação e importância, ao mesmo tempo em que se hierarquiza na seleção do que é mais importante para recordar e/ou esquecer. Desse modo, há rituais para lembrar (festejos, datas, comemorações, atos públicos de manifestação de crenças e de fortalecimento do sentido

histórico do conteúdo lembrado), bem como estratégias para encobrir e/ou apagar (lutos, políticas de memórias para memórias políticas, destruição de vestígios e objetos, etc.).

Na esfera do cotidiano, as lembranças são mais informais e mais difíceis de apagamento; o tempo do cotidiano vai além do relógio, está na memória, nos fatos, nos *souvenirs*, nas repetições, etc., formando o imaginário de um tempo que se esvai ao reproduzir-se/repetir-se, mas do qual também algo se conserva (Berteaux, 1983). Os espaços cotidianos, por mais que se caracterizem pela proximidade e acessibilidade, são dispersos (Balandier, 1983). Além da concretude da vida e das relações sociais, a fantasia, a memória, a experiência, as tradições e a imaginação estruturam os instantes temporais dos indivíduos na vida cotidiana. Desse modo, tanto o tempo quanto o espaço cotidianos têm sua esfera peculiar; a recuperação de ambos pela memória referencia a experiência, o vivido e os significados (De Certeau, 2002).

O cotidiano, na análise de Lefebvre (1981), resulta, também, da interferência entre os processos e tempos cíclicos.² É nesse sentido que o cotidiano contém e forma um sistema de signos próprio da práxis (repetitiva) cotidiana, tanto no espaço, quanto no tempo (as nuvens e sua relação com a chuva, a lua e as plantações, o calor e o vento, o calendário, as estações, etc.), funcionando, inclusive, como relação de causalidade. No cotidiano, cruzam-se os momentos do vivido e do concebido. Nessa dinâmica, opera uma zona de resíduos, de sombra que se constrói em representações, em visões de mundo, em saberes e valores. Segundo Lefebvre (1983), o cotidiano no mundo moderno é um horizonte por excelência de consumo de símbolos; as fontes de informação são variadas (rua, cartazes, anúncio e sistemas de iluminação, TV, rádio, notícias em manchetes, etc.), é fortemente programado pelos meios de comunicação social; estes estruturam as fontes audiovisuais que aproximam e sedimentam informações, inspirações, estilos de vida ritualizados, banalizados, etc., assim como também podem contribuir para potencializar a própria subversão do cotidiano. A memória, a experiência, os rastros e vestígios, os objetos guardados, os saberes/fazeres, as ilustrações simbólicas e valorativas, etc. são expressões desse enfrentamento, assim como o são o desejo de falar, de expressar saberes, de deixar marcas...; são ações e estratégias para enfrentar o programado, o modelar, a obsolescência e o temor de perda e esquecimento.

O cotidiano cristaliza-se num lugar, em geral, nos espaços do vivido em família, no trabalho, na rua, na comunidade, todos marcam e denotam a experiência concreta de

²Segundo Berteaux (1983), a vida cotidiana parece ou tende a ser entendida e estruturada na forma de ciclos: ciclo diário, semanal, anual, das estações, ciclos de trabalho, de saúde/doença, de juventude, velhice, de renovação das gerações, etc. Em razão dos ciclos, as pessoas e os grupos se organizam e se previnem; suas vicissitudes e práticas rotineiras colaboram para criar um *modo de vida*, uma dimensão simbólica da vida cotidiana.

O LUGAR, O COTIDIANO E A MEMÓRIA: UNIVERSOS DE SENTIDOS E DE APRENDIZAGENS

sujeitos. O cotidiano é produzido na intermediação entre a natureza física, os sujeitos e suas relações; daí surgem os lugares como espaços de identificação e de registro histórico e cultural de vivências.



O senhor “Busato”, com seus 85 anos, retornou ao espaço vivido na juventude para recordar passagens da vida e as transformações que foram ocorrendo num local “que tu não dava nada, era tudo um descampado e hoje virou cidade”. O mesmo encontrou-se com “uma moradora antiga do local” para relembrar feitos do passado e reconfigurar (contrapor, comparar, associar...) o novo espaço junto com a memória do vivido passado. (Ilustração produzida e autorizada em momento de entrevista).

Insistimos na ideia de que os lugares são expressões dos sentidos do vivido das pessoas; lugares e pessoas/grupos se marcam, identificam-se, por isso são importantes e auxiliam para recuperar algo do passado (Lucena, 1998; Bosi, 2003). A memória faz o tempo e o espaço reencontrarem-se (Poulet, 1992); os lugares vão e voltam (Nora, 1993), “nunca estamos sozinhos” diz Halbwachs (1990), querendo com isso dizer que sempre carregamos algo/alguém conosco (visões de mundo, valores, dimensões biológicas, saberes, crenças, o ambiente vivido... de outros). Segundo Nora (1984, p. XIX), o tempo é carregado de memória, e essa “é a vida, o vivido [...]; é evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações”. A memória se enraíza no fio dos tempos, no espaço, nos gestos, nas imagens, nos objetos, nos cheiros, na voz (Bohler, 2006, p. 10).

Sabemos que o tempo é objetivação e institucionalização convencionalmente construída por formas culturais variadas para dar ordem aos fenômenos naturais e sociais. O tempo é algo a ser incorporado e interiorizado pelos homens como forma de

apropriação do mundo externo para lhe dar ordenamento (Elias, 1998). Desse modo, não é algo somente externo; é expressão de exigências culturais; suas imagens, seus símbolos se alteram no tempo e se integram a interesses e estratégias de grupos sociais. Não há um único tempo, mas uma pluralidade de tempos que se entrecruzam de diferentes formas, segundo as circunstâncias e valores sociais preponderantes (Tabboni, 2006, p. 28); porém, na sociedade moderna, há o que autores chamam de “ditadura dos tempos” (existência real do tempo independente das necessidades e de decisões normativas da sociedade), de um tempo reificado que nos é exterior, que é fundado na maximização, na produtividade, na transformação dos tempos em mercadorias, em não perder tempo.

Os tempos e espaços são também critérios para lembrar e esquecer, esses estão intimamente ligados aos fenômenos de memória. As lembranças estão imersas em espacialidades, essas ser reais e/ou imaginárias (Poulet, 1992). Os espaços dão materialidade e credibilidade às recordações, reativam as lembranças e lhes significam, identificam, fazem produzir imagens do passado e revelam sentido de pertencimento dos indivíduos a um grupo ainda que possa ser temporário (ver os volumes da obra de Proust em torno da tentativa de buscar no espaço do vivido passado o “tempo perdido”). Os espaços dão exterioridade e ancoragem à memória.

Os tempos são apreendidos pela experiência vivida, por isso também sua afinidade com a memória, em especial, na sua faculdade de lembrar, de ressentir, de resistir ao tempo, ligando o passado ao futuro, mediada pelo presente. A memória pode nos ligar às coisas e às experiências nos tempos (Ferrer, 1996).

Na realidade, para recordar, precisamos de referências, de representações sociais do tempo, de testemunhos, de memórias e experiências de outros, de símbolos compreensíveis e códigos de percepção comum para podermos nos guiar no tempo e no espaço e para constituir categorias comuns que consentem conhecer e comunicar tempos passados (Seixas, 2002).



O “Cassino da Maroca”, que atualmente bastante desconfigurado, ainda conserva marcas que se tornam referenciais para a lembrança, permitem-nos pisar no rastro do tempo que marca um período da história local em suas múltiplas correlações. Ilustração produzida pela pesquisa de campo.

Os lugares que convencionamos para guardar e conservar lembranças revelam a manifestação de sentimentos do passado e possibilidades de inventariar referências físicas para a sua percepção visual e histórica. Por isso, está havendo uma tendência de institucionalizar lugares, famílias, etnias e propiciar a possibilidade de encontrar lembranças e reconstituir personalidades, formatos de organização de vida social, tendo como bases os referenciais do passado

Há uma produção do tempo, uma linguagem de exteriorização da memória através da criação e manutenção de um quadro comum de referência temporal (Elias, 1998). No fundo, se ligarmos tempo com poder, veremos que este busca sempre seu “calendário oficial”, elegendo fatos, datas significativas, importantes para lembrar, ritualizar e intercambiar, ou seja, o tempo em que se pode fazer festa. Autores dizem que quanto mais o poder se desvincula de referências mais sólidas no passado e no vivido de pessoas, tanto mais se torna necessário “recordar juntos”, selecionar a matéria-prima a ser recordada, no geral, a que pode ser mais significativa aos interesses dos grupos dominantes (Brefe, 1996).

Halbwachs (1990) diz que uma vez o passado construído de um espaço, de um tempo social, é a afetividade do momento presente que se destaca e que se investe no cenário como memória de um tempo vivido num grupo. Diz o autor que, ainda que a memória não seja, no todo, o suporte coletivo do grupo, ela busca ser dinâmica e racionalizar/significar o vivido, bem como engajar-se no agir social e cotidiano presente para redefinir e cristalizar laços sociais internos e externos. Nesse sentido, a memória não é só o passado esgotado nele mesmo, mas esse pode ser projetivo ao mesmo tempo em que é *pré-sentido* por alguém (Huyssen, 2000).

Enfim, o passado é dinâmico e móvel, é seletivo e problemático, é objetivo e subjetivo, é tempo e é espaço, é ontem, mas é, acima de tudo, o hoje que se projeta no amanhã, tentando referenciar-se (contrapor-se e/ou prolongar-se) ao passado, que faz a ligação da escala temporal e que define os meios do início e do fim (aqui visto também como *finalidade*) (Koselleck, 1986).

Experiências e identidades como âncoras de memória e de tempos

Insistimos nessa noção do tempo como experiência individual, social e cultural, como diversidade de formas históricas em que os homens traduzem e dão significados às suas experiências (Tabboni, 2006). As experiências humanas são fundamentais nesse horizonte do tempo; suas necessidades concretas, suas formas de organização e

a percepção dos ritmos de mudança no nosso corpo (biológico - na pele, nos cabelos, nas mãos...), a dimensão cíclica (as estações, o calendário, o trabalho e outras ações cotidianas), a aceleração dos tempos e o apagamento rápido *do que passou*, tudo isso está fazendo com que não haja tanta separação entre passado e futuro (Ferrer, 1996). Na verdade, o que queremos dizer é que existem experiências, exigências e organizações sociais, mudanças e relações que atribuem valores diferenciados e instrumentais aos tempos (Bohler, 2006). Por isso, o tempo está articulado ao espaço e aos seus discursos; ambos ressignificam os conteúdos dos vividos. O tempo está sempre em interlocução e interação com as relações sociais; são essas que o produzem; significados, valores, discursos, representações e silêncios dependem muito de conjunturas, de proximidades e distanciamentos temporais, por isso, há uma produção sócio-histórica dos tempos (Rossi, 2010).

Nessa questão dos tempos, os lugares servem de âncora da memória coletiva ou individual (Poulet, 1992), por isso eles musealizam o passado, apresentam-se nos monumentos de lembranças pessoais como o são as fotografias, os objetos, as paisagens, etc., e ritualizados em determinados períodos ou períodos determinados externamente e em situações especiais. A experiência, na visão de Elias (1998), é um elemento central de registro do tempo; ela é síntese; auxilia na orientação e localização física e temporal; é aprendizagem acumulada ao longo do tempo de vivência e pelo suceder de gerações. Segundo Elias (1998, p. 33), é através dessa “capacidade de aprender com essas experiências transmitidas de uma geração para outra que repousam o aprimoramento e a ampliação progressiva dos meios humanos de orientação, no correr dos séculos”. O autor reconhece a fragilidade desse *meio* de orientação no mundo atual.

A noção de experiência passada vincula-se com a de História (Grossin, 1974). O tempo torna-se linear, a *eternidade* é finita; há uma consciência de que o fluir social é a transformação constante de tudo, inclusive da vida. Porém, sabemos que nem tudo anda no mesmo ritmo *para frente*, e nem tudo, também, anda só *para frente*; há continuidades, ainda que possam parecer aparentes, movimentos sociais reivindicam horizontes do passado; há memórias (sociais, individuais e coletivas) que convivem com as mudanças culturais, mas mais lentamente. A cultura popular, as formas de manifestações da vida rural em determinadas regiões, o campo da religiosidade popular, dentre outras, tendem a imprimir “tempos lentos”; as lembranças e os rituais cotidianos freiam um pouco os ritmos racionais e passageiros que a cultura moderna em relação ao tempo produziu (Elias, 1998).

Como toda a experiência humana, a lembrança é também uma experiência continuamente *interpretada*, porque toda percepção se faz dentro de um quadro de interpretação, corrigido e transformado pelas novas experiências. Noções comuns pertencentes a um grupo são fundamentais para reconstruir o evento passado através da lembrança (Jedlowski, 1986). Memória e identidade estão ligadas; não há como ter identidade sem memória; a identidade define um modo de ser, de se comportar, por isso, ao perder a memória, é um pouco de nós mesmos que se perde, de nossa identidade pessoal, da autobiografia, de ausência de pertencer. Na realidade, a relação da memória com identidade possui uma grande base étnica e religiosa, ambas atuam no campo da assimilação, colocam força nas lembranças trágicas, de sofrimento (Shoa ao antissemitismo, por exemplo), do lugar/local. Isso favorece a noção de pertencimento, com familiaridade, com identidades locais e ligação social (Levi, 1989). Desse modo, estruturam-se tempos para lembrar, estratégias para esquecer, seleções de memórias e reconstituição de experiências modelares (mártires, lideranças).

As identidades e os grupos sociais guardam em si uma dimensão espacial; essa é seu suporte físico e delimitado no tempo; porém, nessa vinculação entre memória e suporte espacial, não há cristalização nem de um e nem de outro. Por isso, o lugar é um terreno “móvel” (Carlos, 1996), no qual a experiência da convivência é que, também, vai produzindo as identidades. As representações do tempo na memória vão depender dessa experiência, que pode não ser de todos os grupos e nem homogênea no interior deles.

Nesse sentido, a memória é dinâmica, ela aproxima, move, retrocede o tempo; enquanto houver sentidos e fatos para recordar, o passado se enlaça numa dimensão ampla e dinâmica de tempos, dialetizando e/ou significando ausências em presenças ou presenças de ausentes (Lefebvre, 1983).

Produzir testemunhos e registros visíveis e *visitáveis*, ainda que muitas vezes sejam expressões deliberadas por grupos, pelo campo mais institucional, é permitir fragmentos do tempo com sentido lógico e localizado. A experiência constituída em seus significados profundos expressa um vivido em sua intensidade, uma forte sensação de presença que comporta desejo de se presentificar e encontrar espaços no presente (Bosi, 1994); expressa competência, bagagem, capacidade de enfrentamento graças à familiaridade e ao exercício, certa disposição em relação à determinada coisa (Silva, 2004); é um processo que vai construindo capacidades e criações; é uma memória projetual, de eventos e circunstâncias que se condensam, delimitam e incorporam saberes específicos (Benjamin, 1997).

Proust (1981) dizia que revivemos nosso passado não em sua sequência contínua,

dia após dia, mas, sim, através de uma memória concentrada no frescor ou calor do sol de alguma manhã ou tarde. Diz o autor que o contato com as coisas, com objetos significativos do vivido, faz reencontrar tempos. Por isso, a memória está nas coisas, nos espaços, nos lugares, no tempo e, para recordarmos, necessitamos do contato, de ir ao seu encontro (Lowenthal, 1998, p. 97). Volta-se no tempo ao retornar a espaços significativos.



As ruas marcam a sociabilidade nas cidades; territorializam-se na vida das pessoas e de grupos sociais com feição e afeição particular, mas que dinamizam referências mais universais. É o caso da Rua Presidente Vargas em Passo Fundo, a qual se vê na ilustração em seu início na direção centro-bairro, nas primeiras décadas do século XX. Nela, vemos a grande casa comercial Max Ávila (atual Graziottin), os moinhos (Rio-Grandense/Passofundense e Busatto), bem como outras casas comerciais e residenciais. É uma rua que, na territorialidade econômica de Passo Fundo, possui uma grande identificação com a migração de italianos no município. (Foto gentilmente cedida e autorizada pelo senhor Beraci Porto, a qual faz parte de seu acervo particular).

Para Proust (1981), a dimensão física da geografia é importante como mediadora e medidora dos tempos, bem como e, por isso, ativadora da memória. Retornar ao lugar que se viveu na infância, viajar, reconstituir tempos como a tentativa de conhecer os locais em que habitaram avós e bisavós, que não conhecemos; buscar ver onde moravam os imigrantes, de que somos descendentes em outros países; tudo isso nos remete a tempos significativos de pertencimentos, produzidos por correntes que ligam espaços, tempos e sujeitos de significação.

Nesse sentido, o tempo envolve o campo das necessidades, dos projetos de vida, desejos individuais, a consciência de que a temporalidade de cada um é finita. Muitas vezes, em razão disso, intensificamos o tempo para realizar aspirações e projetos. Essa é a dimensão da *futurização* do tempo presente, da redução desse à dimensão utilitarista e projetual. Esse fenômeno tem o poder de anestesiar a ideia mesma que se faz de tempo, de sincronizar espacial e temporalmente a riqueza do vivido diacrônico, a capacidade de sedimentar a experiência nas conexões de tempo e de memória (Brefe, 1996). É desse

modo que os múltiplos vínculos entre tempos e espaços individuais e intersubjetivos parecem permitir a capacidade de salvaguardar aspectos da dimensão da experiência e da consciência da mutabilidade, instabilidade e contraditoriedade do universo sociocultural (Elias, 1998). A noção experiência, malgrado seu contexto de redução pragmática e/ou de limite significativo, carrega consigo a ideia de resposta, de processo ativo, cristaliza-se em torno de conhecimentos, valores, rituais comuns e intercambiáveis, linguagem socializadora de significados (Gagnebin, 2006).

É nesse horizonte das experiências que pessoas idosas, por exemplo, podem ser úteis na exteriorização de vividos, em narrativas sobre concepção de mundo e suas mudanças sentidas e vividas, na configuração histórica dos lugares, do ambiente construído no bairro, na rua, nos espaços coletivos e de sociabilidade comunitária, nas escolas, etc.

O espaço da escola poderia se tornar um espaço fértil para o intercâmbio de saberes, de experiências, de mundos em transformação, de valores que se transtemporalizam. A memória oral local expressa em espaços coletivos e de gerações variadas pode servir de fonte e de estratégia educativa, principalmente quando elementos do lugar poderão estar envolvidos: vida em família, a organização de vida comunitária, história do bairro, de moradores antigos, movimentos políticos locais, a localidade frente a um fato marcante na esfera política (revoluções, guerras, conflitos regionais, lutas sociais...), o horizonte do trabalho, saberes corporificados em formas artesanais.

A memória local poderia ganhar vida com tudo isso. Os lugares e os encontros de memória nascem e se reproduzem baseados no que diz Nora (1993, p. 12), “é preciso criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, porque essas são operações naturais”.

A presença de idosos nas escolas é revelador dos conflitos e tensões vividos subjetivamente por eles, em sua concepção sobre o mundo, sobre o futuro, etc. Tal ação desenvolve dimensões educativas na esfera da cidadania tanto para quem exterioriza a memória, quanto para quem a assimila, valorizando experiências, que capacitam indivíduos para o conhecimento de valores, de percepção da mudança, os conflitos daí gerados, as temporalidades que se cruzam, a consciência de pertencer a uma história coletiva vivida no espaço local. Este processo educativo leva ao “aprendizado mútuo que se desencadeia através das memórias compartilhadas, da herança e do patrimônio coletivos; facilita a relação do indivíduo com o seu grupo e o seu meio ambiente” (Horta, 2000, p. 281).

A escola pode ser um grande espaço de vivificação das recordações, pode ajudar a demarcar memórias coletivas e individuais, confrontando espaços e tempos sociais

individuais e grupais (comunitários, famílias, confrontos políticos locais), pode ser um dos espaços sociais e comunitários que faz ouvir as demandas dos idosos, um lugar para revelar preocupações, desejos e utopias, de produção do conhecimento, de narração e análise da própria prática pedagógica, pelo recurso da memória.

As estratégias e os sentidos da rememoração de alguns fatos, relegando outros ao insignificante e/ou esquecimento, criam imagens e produzem sentidos que podem ser ideologizados e/ou idealizados, manipulados pelas circunstâncias, enquadrados pelo material fornecido e comumente legitimados no vivido, pela experiência. Idosos podem expressar “memórias idealizantes” de fatos produzidos e carregados de sentidos e significados principalmente na esfera do trabalho, consubstanciado pelo sacrifício, pela luta, pelas condições-limite no âmbito material, de saber e de saber-fazer (Pollak, 1989).

Ao (re)produzir a memória, os idosos (re)produzem a história do local. A história, nesse aspecto, depende da memória que é incorporada ao seu campo de atuação. Assim como Pierre Nora revela a preocupação com os lugares de memória, as escolas e seu corpo de mediadores manifestam necessidade de reconstituir significados de memória do coletivo vivido na comunidade, necessidade de preservar referências comuns manifestas pelo sentimento de pertença e de possível perda; podem também produzir vestígios - sinais visíveis - ao manifestar experiências, promover exposições de objetos, imagens, saberes cristalizados em produtos de valor de uso e de simbologias; com isso, a escola pode constituir espaços sociais de identificação cultural materializados por grandes temas: a família, o trabalho, o progresso, o sacrifício, a festa comunitária e os vínculos morais e religiosos consistentes (Tedesco, 2005). Isso auxilia na configuração de memórias externalizadas pelo desejo de transmitir seus bens simbólicos reveladores de um tempo, de uma ordem moral, de uma maneira social de viver (Leroi-Gourhan, 1981).

Enfim, as memórias mediadas pela oralidade (de idosos ou não) localizam-se no espaço e espacializam-se no tempo como manifestação da experiência. A temporalidade e a espacialidade da memória são produtos sociais, ou seja, vinculadas ao grupo em seu dinamismo de relações *internas* e societais. É assim que Halbwachs (1990) refere-se à lembrança como reconstrução do passado, realizada com a ajuda de dados do vivido, tomados do presente e dos lugares. É por isso que insistimos no fato de que a experiência, também, não é um dado, mas um produto de uma atividade, um processo ativo que possui sentido e continuidade e que favorece a escolha e a localização significativa dos espaços e dos tempos (Bohler, 2006). Sua ligação com a memória, então, parece-nos patente e fundamental para a localização dos tempos e dos significados presentes na consciência e que se tornam desejosos de serem lembrados.



Seu Luiz, “Luigi”, como é conhecido, com 70 anos, senta diariamente na área de frente da casa, numa região periférica no bairro São Cristóvão em Passo Fundo “para ver o movimento”; ele conta que foi um dos “primeiros a vir para cá; na redondeza só tinha duas casas”. Em suas lembranças, convergem o avanço de sua idade com as transformações que foram acontecendo “na redondeza”, espaço da localização de seu vivido em família. (Ilustração produzida e autorizada em momento de entrevista).

Considerações finais

Sabemos que todos nós identificamos algo de nosso éthos (como característica, modo de ser), de nossa presença e utilidade no mundo através da mediação de objetos, de coisas visíveis e palpáveis, mas também dos lugares que guardam nossa marca, nosso vivido e experiência. Esses vestígios são carregados de valores sentimentais e mesclam-se com valores sociais, cruzam e afrontam temporalidades, conservando ou alterando significados e importância com referência a sua origem. A memória, nesse sentido, é uma grande mediadora.

É por isso que, ao referenciarem-se como realidade material, os objetos significativos deixam *lugar* em um horizonte imaterial, transportam-se com o tempo, com as correlações do presente e os novos valores e significados que lhes possam ser impressos. Esse deslocar revela o testemunho de uma duração, experiência e consciência de vividos (Lucena, 1998), bem como estimula a memória, a consciência do passado e os ajustamentos às nossas necessidades.

Diz De Certeau (2002, p. 125) que os tempos se rompem porque “as coisas do tempo” se alteram, sofrem modificações e/ou redefinições; reordenando as coisas,

reordena-se a concepção do tempo, ou fica-se para trás, ou, então, anda-se depressa demais. O autor diz que “o passado parece que perdeu autoridade sobre o presente, o novo se impõe ao velho”. Por isso, os tempos exigem movimentos, dinamismos de adaptação e de percepção do futuro, porém, sem se desvincular completamente do passado (Lucena, 1998). Isso favorece a reprodução de culturas, de etnias e de gerações que vão se sucedendo, de linhagens culturais e sociais. Tempos naturais e tempos sociais podem se aliar.

As lembranças produzem e sofrem as marcas do tempo, reconstroem histórias e memórias presentes de tempos vividos, de tradições, de costumes antigos – sua preservação, origem e rupturas/redefinições - organizam, quando possível, a reprodução de patrimônios materiais, espirituais e simbólico-culturais, a transmissão de bens e de valores que conduziram a família, o trabalho, a vida social, o tempo, os lugares, as heranças materiais e culturais.

A narração de memória se alimenta do presente para manter vivo o passado. Por isso, a importância das narrações de história de vida, principalmente com idosos, de reconstituir percursos identitários para estabelecer continuidades ou evidenciar descontinuidades no tempo. Os lugares do vivido e as imagens de seu espaço são um corpo consistente na memória das pessoas e não se apagam tão facilmente. Os espaços e suas significações não são imóveis e nem inertes, pois eles acompanham os ritmos das modificações sociais, por isso são trocadas muitas coisas em nosso espaço do vivido (objetos, mobílias, estilos de casa, pinturas, fotografias, etc.), alteramos significações e lhes imprimimos em objetos, coisas e símbolos. Os objetos assinalam épocas, por isso alguns são guardados como registro, como propriedade, como marca de um tempo, como personificação lacrada (Lins de Barros, 1989). Tempos e objetos envelhecem juntos, e os homens querem enfrentar essas duas dimensões com registros de sua passagem por ambos (Lucena, 1999).

Segundo Halbwachs (1990), o passado não se conserva tal e qual na memória. Há um processo de reconstrução parcial e aproximativo. A reconstrução acontece em correspondência e em consequência à evolução dos quadros coletivos em que se inscreve a lembrança. Todos os grupos operam relações no passado, sendo que não conservam senão uma pequena parte da massa de acontecimentos e de personagens que marcaram sua história – o que lhes interessa no momento presente e que lhes constitui aprendizagens. A memória do grupo evolui também sob influência do ambiente. As memórias coletivas se metamorfoseiam ao adotar novas ideias e as habilitar com novas representações (Coenen-Huther, 1994).

Segundo Nora (1984, p. 12), os *lugares de memória* são, antes de tudo, restos/rastros. Os vestígios, os discursos, os sinais visíveis, os testemunhos aparecem à medida que a memória tradicional vai desaparecendo, à medida que as respostas do presente necessitam de *provas*. Porém, o autor coloca que, na falta de uma interação temporal de memória, os lugares de memória passam a ser lugares de história, pois essa recebe os acontecimentos ditados pela memória presente nos variados tempos e nos variados lugares.

Na análise da Félix (1998), a memória auxilia na definição dos laços de identidade dos sujeitos coletivos. A autora diz que o lembrar nem sempre é possível e nem sempre é apreciado; há momentos em que pode causar constrangimentos. Em alguns momentos, banalizam-se e pragmatizam-se os símbolos, os objetos materiais e os lugares para que os mesmos não caiam no esquecimento.

Vimos que os lugares e os grupos são objetos de lembrança que originam fluxos de memória e que denotam expressões de identidades sociais. Através da memória, tempo e espaço permanecem, são colocados à *disposição*. A mudança do tempo, do espaço e do lugar/local (vivido) carrega e também perde lembranças. O lugar dá vida à memória e vice-versa. Retornar ao lugar de origem, a um lugar remoto no tempo vivido alivia a memória e rompe o esquecimento. A esfera do local e do espaço do vivido do grupo ganha contornos importantes ao reconstituir noções de identidade. Diz Certeau (1994, p. 163) que a “memória produz um lugar que não lhe é próprio. (...). A memória se desloca de um espaço a outro, e é no espaço que se encontram os testemunhos de uma duração”.

Enfim, os lugares de memória ganham *concretude* pela sua simbologia, assim como sua simbologia lhe dá materialidade e permanência, porém, esse processo depende muito dos significados e rituais impressos e expressos no conjunto das estratégias de lembrança/esquecimento (Martins, 1996). É, nesse sentido, que é possível interligar o uso da História com a memória e vice-versa como forma de visualização, alargamento e formalização das possibilidades de compreender e ritualizar a memória e o passado. Os lugares estão no entrecruzamento da história com a memória (Nora, 1993), servindo de visualização, vestígio, resíduos que possibilitam constituir memórias, fragmentos do passado, passíveis de análise, ressignificação e reconstituição constantes.

Referências

- ALBERTI, V. *Ouvir e contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- AQUINO, J. E. *Memória e consciência histórica*. Fortaleza: EdUECE, 2006.
- BALANDIER, G. Essai d'identification du quotidien. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, v. LXXIV, Paris: PUF, p. 5 - 12, 1983.
- BENJAMIN, W. Pequena história da fotografia. In: -----, *Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 91-107.
- BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. In:---- *Textos escolhidos* (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- BERTEAUX, D. Vie quotidienne ou modes de vie? *Revue Suisse de Sociologie*, v. 9, p. 21 - 36, 1983.
- BOHLER, D. *Le temps de la mémoire*. Bordeaux: PUB, 2006.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória. Ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BREFE, A. C. F. Pierre Nora: da história do presente aos lugares de memória – uma trajetória intelectual. *Revista História: Questões & Debates*. Curitiba, v. 13, n. 24, p. 105-125, jul/dez 1996.
- CARLOS, A, F. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- COENEN-HUTHER, J. *La mémoire familiale: un travail de reconstruction du passé*. Paris: L'Harmattan, 1994.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DIVIGNAUD, J. *Lieux et non lieux*. Paris: Éditions Galilée, 1977.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FÉLIX, L. O. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- FERRAROTTI, F. *L'Italia tra storia e memoria*. Roma: Donzelli, 1997.
- FERRER, O. S. *Le temps. La perception, l'espace, la mémoire*. Paris: Ellipses, 1996.
- GAGNEBIN, J-M. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- GROSSIN, W. *Les temps de la vie quotidienne*. Paris: Mouton, 1974.
- GUIMARÃES, C. *Imagens de memória: entre o legível e o invisível*. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo, Vértice, 1990.

- HORTA, M., de L. Educação Patrimonial, apud NAGEL, L., M. Educação patrimonial nas Missões Guarani-Jesuíticas do RS: vivências práticas e fundamentos teóricos. *Ciências & Letras*. Porto Alegre, n. 27, p. 277–296, jan./jun. 2000.
- HUYSEN, A. *Seduzidos pela memória*: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2000.
- JEDLOWSKI, P. *Il tempo dell'esperienza*. Milano: Franco Angeli, 1986.
- KOSELLECK, R. *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*. Genova: Marietti, 1986.
- KUNDERA, M. *Il libro del riso e dell'oblio*. Milano: Adelphi, 1998.
- LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: *Enciclopedia Einaudi*. Torino: Einaudi, 1981. [Verbete].
- LEFEBRE, H. *Presença y ausencia*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LEFEBVRE, H. *Critique de la vie quotidienne*. Paris: L'Arche, 1981.
- LEROI-GOURHAN, A. *Le geste et la parole*. Paris: Michel, 1981.
- LEVI, P. *Os afogados e os sobreviventes*. Quarenta anos depois de Auschwitz. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- LINS de BARROS, M, M. Memória e família. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.2, n. 3, p.29-42, 1989.
- LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. In: *Projeto História*, n. 17, São Paulo, p. 63-201, 1998.
- LUCENA, C, T. *Artes de lembrar e de inventar: (re) lembranças de migrantes*. Belo Horizonte: Arte e Ciência, 1999.
- LUCENA, C, T. Memórias de famílias migrantes: imagens do lugar de origem. In: *Projeto História*, n. 17, São Paulo, p. 397-413, 1998.
- MARTINS, J. de S. (Org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hicitec, 1996.
- NORA, P. (Sous la direction de). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1997, I vol.
- NORA, P. Entre memória e História. *Projeto História*. São Paulo, n. 10, p. 6–39, 1993.
- NORA, P. *Les lieux de mémoire*. T. I; La République. Paris: Gallimard, 1984.
- PASSERINI, L. *Memoria e utopia*. Il primato dell'intersoggettività. Milano: Il Saggiatore, 2003.
- PESAVENTO, S. J. (Org.). *Fronteiras do milênio*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.3-15, 1989.
- POULET, G. *O espaço proustiano*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- PROUST, M. *Alla ricerca del tempo perduto*. Torino: Einaudi, 1981.

ROSSI, P. *O passado, a memória, o esquecimento. Seis ensaios da história das idéias*. São Paulo: Unesp, 2010.

SANTOS, M. *Por uma economia política da cidade*. São Paulo: Hucitec, 1994.

SARAMAGO, J. *O Evangelho segundo Jesus Cristo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEIXAS, J. A. Os tempos da memória: (des)continuidade e projeção. Uma reflexão (in)atual para a história? *Projeto História*. São Paulo, v. 24, p. 43-63, 2002.

SILVA, J. R. Memória, narrativa e história: a propósito de Benjamin, Vernant e Le Goff. *Estudos de História*. Franca, v. 11, n. 2, p. 27-39, 2004.

TABBONI, S. *Les temps sociaux*. Paris: Armand Collin, 2006.

TEDESCO, J. C. *Nas cercanias da memória. Temporalidade, experiência e narração*. Passo Fundo/Caxias do Sul: UPF Editora/UCS Editora, 2005.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

A TOPONÍMIA REGIONAL LIGADA AO AMBIENTE: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO

Marcos Gerhardt*

Introdução

O texto propõe considerar a toponímia regional ligada ao meio ambiente como memória e patrimônio. Diversos nomes (os topônimos) de lugares, de rios e de formas da topografia do município de Passo Fundo e do Planalto rio-grandense estão associados às características ambientais observadas por diferentes grupos humanos em tempos passados. Exprime-se assim uma relação humana com o ambiente que foi, em primeiro lugar, uma forma de localizar-se no território, mas também a identificação das características da paisagem e a prática de atribuir-lhe significados e valores.

Adota-se a abordagem da História Ambiental, dedicada a estudar a importância da natureza na vida humana, as transformações ambientais produzidas pela ação de diversos grupos humanos e também os significados e valores atribuídos pelas pessoas à natureza. A discussão é proposta a partir de um conjunto de topônimos regionais encontrados em mapas, plantas, relatórios oficiais, testemunhos de viajantes e textos de cronistas. O recorte temporal é amplo e pouco preciso, pois é difícil determinar com exatidão quando determinado lugar recebeu uma denominação. Concentra-se, sobretudo, nos séculos XIX e XX. O recorte espacial adotado considera uma região formada pela interação humana com as primitivas formações vegetais, marcadas pela Floresta Ombrófila Mista ou floresta com araucárias, pela Floresta Estacional Decidual e por campos. A região é composta ainda pela interação humana com outros ecossistemas, presentes em banhados, rios, vales e morros.

Nomes de lugares ligados à vegetação

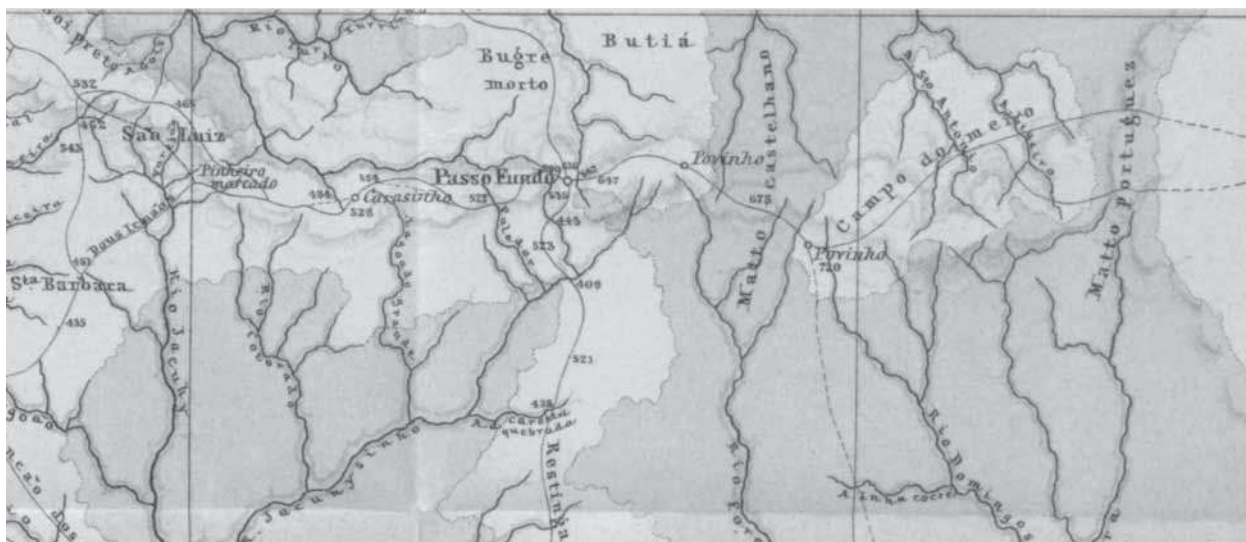
O Timbozal correspondeu ao lugar onde havia uma concentração da árvore timbó (*Ateleia glazioviana* Baill.) no Noroeste do Rio Grande do Sul, assim como o município de Pinhal Grande RS e a localidade de Pinhal Alto, em Guaporé RS, possivelmente corresponderam a lugares onde havia concentrações de *Araucaria angustifolia*. Abundam no estado os lugares cujo nome vincula-se à erva-mate (*Ilex paraguariensis* St. Hilaire) ou à atividade ervateira. Não é por coincidência que, no Planalto rio-grandense, existem

*Doutor em História pela UFSC. Professor no Curso de Graduação em História e no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo RS. E-mail: marcos@gerhardt.pro.br

denominações como Erval Grande, Erval Seco, São José do Herval, Engenho Velho (Catuípe RS), Capão da Erva (Redentora RS), Alto Erval Novo (Três Passos RS), Lajeado Ervas (Crissiumal RS), estrada do Pau-de-Herva (Augusto Pestana RS) e, mais ao sul, Herval de São João e Herval do Paredão (Santa Cruz do Sul RS). A importância socioambiental e econômica da erva-mate deixou marcas na identificação dos territórios e das paisagens.

Na região em estudo, o Campo do Meio (Figura 1) é uma denominação que situa um lugar no território, caminho para viajantes e tropeiros, tendo como referências o Mato Castelhana e o Mato Português (MABILDE, 1983, p. 60). Conforme o geógrafo Nilo Bernardes, no Planalto rio-grandense, os campos estavam “muito recortados pelas faixas de mata que avançam pelos vales e galgam as coxilhas, mas comunicando-se entre si por largos corredores, semelhantes aos estreitos de um arquipélago”. Esse mosaico de vegetação, intercalando campo e floresta, influenciou as formas de ocupação humana do Planalto e acrescentou complexidade aos sucessivos processos de repovoamento dos ambientes (BERNARDES, 1997, p. 46).

Figura 1 - O Campo do Meio



Fonte: BESCHOREN, Maximiliano. *Originalkarte des nordwestlichen teiles der brasilianischen provinz São Pedro do Rio Grande do Sul*. sl. scp., 1886. Escala 1:1.250.000.

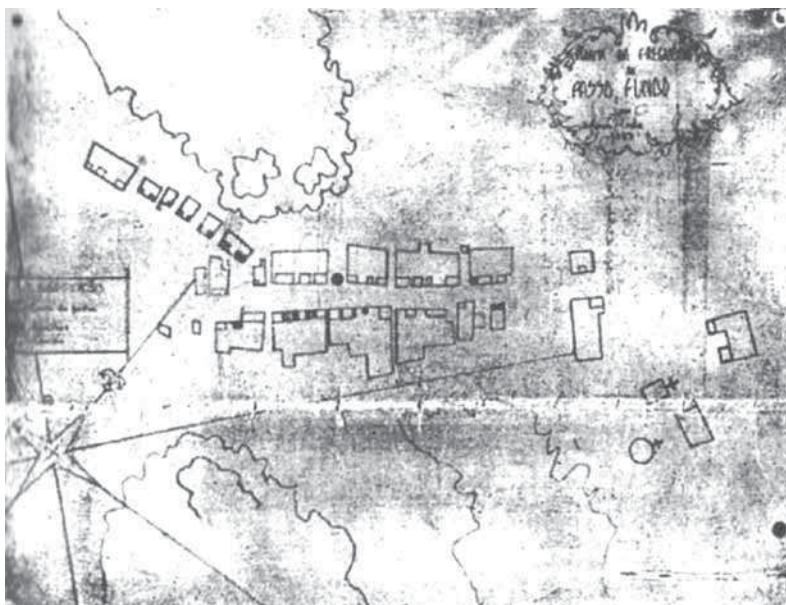
As denominações Muitos Capões, Capão do Cedro, Capão Bonito do Sul e Capão do Tigre (Bom Jesus), no Nordeste rio-grandense, denotam paisagens de mosaico formadas por campo e floresta, com predomínio do primeiro. Capão do Cipó e Capão do Leão, situados em outras partes do estado, têm o mesmo significado. Muitos dos “caápuan” do Planalto, na língua Guarani, “são tão grandes que não podem ser separados dos bosques

ou mattas essenciaes. A maior parte é, todavia, caracterizada pela sua pouca extensão e posição isolada”, escreveu o botânico sueco Carl Axel Magnus Lindman, que percorreu o estado no final do século XIX (1974, p. 258).

Um testemunho importante para entender a atribuição dos nomes dos lugares foi registrado por Francisco de Noronha na apresentação e avaliação do livro do cronista Evaristo de Castro. Ele escreveu sobre as florestas que predominam no Norte do Rio Grande do Sul: da orla do rio “Uruguay destacão-se grandes prolongamentos a que dão aqui o nome de pontões, nos municípios de Passo Fundo, Vaccaria, Santo Angelo e Palmeira” (CASTRO, 1887, p. 20). Este é o caso do município de Pontão RS, próximo a Passo Fundo, onde uma ponta de floresta avançava pelo campo, como uma península adentra o mar. Também é o caso da localidade rural de São Pedro do Pontão, no Noroeste do estado, que combina uma denominação religiosa com uma característica marcante da paisagem.

Compreende-se assim o significado de Boqueirão, hoje um bairro da cidade de Passo Fundo. Na Figura 2, da freguesia de Passo Fundo em 1853, representou-se a orla de mato de ambos os lados do caminho utilizado por viajantes e tropeiros. O Boqueirão, no lado oeste, é a grande “boca” de saída ou entrada no caminho da floresta, conexão do mato com o campo. Santiago do Boqueirão, Boqueirão do Leão e Boca da Picada são denominações análogas encontradas no Rio Grande do Sul.

Figura 2 - A boca do mato



Fonte: FROTTA, Antonio. Planta da freguesia de Passo Fundo: 1853. Arquivo Histórico Regional, Universidade de Passo Fundo.

O cronista Hemetério Velloso da Silveira observou e descreveu este lugar no início do século XX:

A sede do município é situada no dorso da imensa coxilha, que à partir do Mato Português, segue até os municípios de São Borja e Itaqui, a mesma de onde manam os caudais rios e arroios, que se lançam no Jacuí, no Ibicuí ou diretamente no Uruguai. Ocupa o terreno urbano, o que em gíria camponesa se chama um boqueiram, pois de um lado é um extensíssimo capão de matos (hoje muito devastado) que com outros formam, com poucas interseções, uma cordilheira, que se estende até o Pulador; do lado oposto outro (tão estragado como o primeiro) e que pode-se considerar um pontão da Serra Geral a qual vai por fim ligar-se (SILVEIRA, 1909, p. 301).

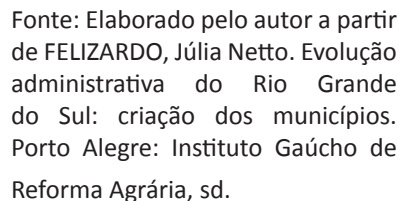
A toponímia de Passo Fundo, ligada à vegetação, se completa com denominações como bairro Jaboticabal (concentração de *Plinia peruviana*), Passo do Erval, Butiá e as localidades rurais de Pinheiro Torto, Capinzal e Taquari (pequena taquara). O engenheiro agrimensor Maximiliano Beschoren, quando conheceu o caminho de Passo Fundo a Campo Novo, em 1876, relatou a existência do Pinheiro Marcado (Figura 1), “um gigantesco e velhíssimo pinheiro, que permanece exatamente no lugar onde a estrada carreteira deixa a coxilha” (1989, p. 54).

Nomes de rios e dos lugares de passá-los

Próximo ao rio Passo Fundo construiu-se a Vila de Nossa Senhora da Conceição do Passo Fundo, depois transformada em cidade. A expressão “passo” é comum no espaço estudado e existem diversos topônimos indicando o local onde era possível passar de uma margem a outra do rio, ou seja, o nome estava ligado a uma prática e a uma localização. Passo Raso, Passo Molha Coco e Passo das Pedras são denominações que exprimem características específicas do próprio passo. Um passo fundo, junto à estrada principal, aumentava a dificuldade para o viajante transpor o rio, assim como o Passo Ruim. Temos o testemunho de Luiz Alves de Oliveira Bello, que percorreu parte do interior do Rio Grande do Sul em campanha eleitoral e escreveu, no ano de 1856, sobre a Picada da Conceição, no Noroeste do estado: “No fim dela corre o rio Conceição, cujo passo é muito perigoso e fica de nado com qualquer chuva. A légua e meia de distância desse passo está a casa do Sr. Aires, cunhado do Dr. Pinheiro. Almocei ali...” (1940, p. 28).

Passo dos Carros denotava um uso específico, ou seja, um lugar onde carros puxados por bois - e não apenas tropas de animais - podiam atravessar em segurança. O Passo Vira Carreta indicava o contrário. Passo da Ilha, Passo do Herval e Passo do Sobrado estavam ligados às características da paisagem próxima. O Passo do Corvo - no atual

Figura 3 - Passo Fundo em 1890



Os nomes atribuídos aos rios e arroios têm importantes vínculos com suas características ou com aspectos do ambiente. Rio Turvo, Rio Ligeiro, Rio da Várzea, Rio Colorado, Lajeado Gritador, Lajeado do Sarandi, Lajeado do Lobo e Lajeado da Mortandade são exemplos ilustrativos da região em estudo, assim como Rio das Antas, Rio Pardo, Arroio do Tigre e Arroio do Meio ilustram a mesma ideia em outras regiões. Alguns, como se pode notar, informam que o rio ou o espaço próximo era o *habitat* de animais da fauna regional. A toponímia, como parte do estudo da língua, tem variadas formas de classificação destes nomes.

Outros lugares, caracterizados pela presença de água, receberam nomes que indicam a relação de grupos humanos com eles: Varzinha, diminutivo de várzea - terreno baixo, plano, próximo de rio, mas não alagado - era o nome anterior do lugar onde foi construída a cidade de Guaporé RS (SILVEIRA, 1909, p. 301). Lagoa Vermelha, Lagoa dos Três Cantos, Barra Funda, Entre-Ijuís, Entre Rios do Sul, Dois Lajeados e Salto do Jacuí são nomes nascidos da ocupação humana de ambientes nos quais a presença da água é marcante.

Nomes ligados com a topografia e com os animais

A topografia é um dos elementos da paisagem. O olhar humano e a atribuição de significados produziu denominações como Cerro Largo, Cerro Pelado (Porto Xavier RS), Cerro Grande, Cerro Branco, Monte Alegre dos Campos, Monte Belo do Sul, Coxilha, Serrinha e Canhada Funda (Muliterno RS). As elevações do terreno receberam nomes que ressaltaram suas características visíveis ou ligaram-se a atributos e sentimentos humanos. No primeiro caso, uma característica singular pode tornar-se uma referência para a localização espacial. Beschoren esclareceu que a palavra “serra” nem sempre significou uma elevação do terreno. “Na região alta”, escreveu ele, “entende-se sob o termo ‘serra’, o alongamento de florestas, extensas ou estreitas, ao lado de um rio, cujo terreno pode ser bem plano, embora isso não ocorra, pois no mínimo a sub-elevação para o rio é mais ou menos íngreme” (1989, p. 89).

Existem ainda os nomes de lugares que derivaram de espécies animais, silvestres ou domésticas. Na região estudada, próxima a Passo Fundo, dois topônimos chamam a atenção: Veado Pardo (*Mazama americana*) e Burro Preto, ambos atribuídos a localidades rurais. No primeiro caso, é possível que a presença constante dos animais tenha motivado os moradores do lugar. A denominação existe, pelo menos, desde o final do século XIX e referia-se aos Campos do Veado Pardo e à Fazenda Veado Pardo, de Manoel Thomaz

dos Santos Vaz. No segundo caso, é difícil saber se a denominação se refere ao jumento (*Equus asinus*), popularmente chamado de burro, ou se trata do animal híbrido, resultado do cruzamento do jumento com a égua (*Equus caballus*), conhecida como mula quando fêmea ou burro, quando macho. Talvez a particularidade esteve na cor da pelagem, preta, menos comum que a clara. Jacutinga (*Aburria jacutinga*), Anta Gorda e Boi Preto são outros casos curiosos e interessantes deste grupo de topônimos.

Toponímia, memória e patrimônio

A instalação de balsas e a construção de pontes nos caminhos que cruzam rios e arroios diminuiu a utilização dos passos, mas muitos dos nomes atribuídos continuaram existindo, independente de haver uma ligação com o significado original. Neste sentido, a toponímia é uma memória, um vestígio da interação de grupos humanos com o ambiente. A vegetação original foi quase totalmente removida e novas paisagens foram construídas. Muitos dos nomes ligados a ela, contudo, permanecem como um patrimônio imaterial que herdamos. “Lugares são construções históricas”, “lugar é a ideia, o sentido, o símbolo, parcialmente materializado, pois está registrado no espaço como, por exemplo, as ruas e as praças” escreveram Ironita Machado e Diego Baccin (2015, p. 57), que estudaram a toponímia urbana de Passo Fundo como patrimônio e citaram Ciro Flamarion Cardoso, para quem “o *lugar* define-se como a construção ao mesmo tempo concreta e simbólica do espaço, servindo de referência para todos aqueles que são destinados por esse lugar a uma posição [...] no sistema de valores, da hierarquia, do poder” (1998, p. 14, grifo no original).

A abordagem adotada aqui corresponde ao que o historiador Donald Worster definiu como segundo e terceiro níveis da História Ambiental, ou seja, “o foco está na compreensão de como a tecnologia reestruturou as relações ecológicas humanas, isto é, na análise sobre as várias formas com as quais as pessoas tentaram transformar a natureza num sistema que produz recursos para o consumo”. No terceiro nível, está “aquele tipo de encontro mais intangível, puramente mental, em que as percepções, ideologias, ética, leis e mitos tornaram-se parte de um diálogo de indivíduos e de grupos com a natureza” (2002/2003, p. 26).

As transformações no ambiente, a construção das paisagens tem a ver com os sucessivos despovoamentos e repovoamentos do espaço. O rio Pinday passou a ser chamado de Santo Cristo (RAVE, 1858) e o Goio-en tornou-se o rio Uruguai (BESCHOREN, 1989, p. 47) quando outros grupos humanos interagiram com os ambientes sulinos e

atribuíram novos significados. Muitos topônimos tiveram origem entre os povos indígenas, especialmente os do tronco linguístico Jê. Outros foram criados depois, nos séculos XIX e XX, por tropeiros, viajantes, caboclos, engenheiros agrimensores, colonos e outros grupos sociais. A maioria dos topônimos que tem relação com o ambiente e a natureza nasceram da observação atenta, da interação contínua, da presença de animais silvestres ou da valorização de características específicas, que diferenciam cada paisagem e lugar. O estudo destas denominações nos ajuda compreender as complexas relações econômicas, culturais e socioambientais existentes em tempos passados.

Referências e fontes

BELLO, Luis Alves Leite de Oliveira. Diário de uma excursão eleitoral feita pelo interior da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul - 1856. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, n. 79, set. 1940.

BERNARDES, Nilo. *Bases geográficas do povoamento do Estado do Rio Grande do Sul*. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

BESCHOREN, Maximiliano. *Impressões de viagem na província do Rio Grande do Sul*. Tradução de Ernestine Marie Bergmann e Wiro Rauber. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1989.

BESCHOREN, Maximiliano. *Originalkarte des nordwestlichen teiles der brasilianischen provinz São Pedro do Rio Grande do Sul*. sl. scp., 1886. Escala 1:1.250.000.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Repensando a construção do espaço. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 7-23, 1998.

CASTRO, Evaristo Affonso de. *Notícia descritiva da região missioneira na província de São Pedro do Rio Grande do Sul*. Cruz Alta: Typographia do Commercial, 1887, 2 v.

DICK, Maria Vicentina. Toponímia e Línguas Indígenas do Brasil. *Estudos Avançados*, v. 8, n. 22, p. 435-436, 1994.

LINDMAN, Carl Axel Magnus; FERRI, M. G. *A vegetação no Rio Grande do Sul*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

MABILDE, Pierre F. Alphonse Booth. *Apontamentos sobre os indígenas selvagens da Nação Coroados dos matos da província do Rio Grande do Sul, 1836-1866*. LAGUE, May Mabilde (Coord.). São Paulo: Ibrasa; Brasília: INL/Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.

MACHADO, Ironita Policarpo; BACCIN, Diego José. Toponímia e história local: a cidade na história e a história da cidade. In: ZANOTTO, Gizele; MACHADO, Ironita Policarpo (Orgs.). *Momento patrimônio*. Erechim: Graffoluz, 2015. v. 3. (Coleção Memória & Cultura).

MIRANDA, Fernando Borgmann Severo de; MACHADO, Ironita Policarpo. Lugar de passagem: toponímia e patrimônio. In: ZANOTTO, Gizele; MACHADO, Ironita Policarpo (Orgs.). *Momento patrimônio*. Passo Fundo: Aldeia Sul; Berthier, 2013. v. 2. (Coleção Memória & Cultura).

MIRANDA, Francisco Nunes de. Sobre os diferentes ervaais, sua extensão, uberidade e cultura. 1859. Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

PLANTA da medição judicial da fazenda Veado Pardo. Escala 1:20.000. Arquivo Histórico Regional, Universidade de Passo Fundo (AHR UPF).

PLANTA geral das zonas: Veado Pardo, Serra Geral do Taquari, Serra do Jacuí, Arroio Três Passos, Resvalador e adjacências. Escala 1: 30.000. AHR UPF.

RAVE, Francisco. *Relatório dos campos do Serro Pellado, Ijuí e Uruguai explorados em 1857-1858*. Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIBEIRO, A. Santo. *Caderneta de campo, mappa e relatorio da medição e divisão da Posse do Cruz*. 1918. Escala 1:10.000. AHR UPF.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei n. 8.554/1988*. Cria o município de Ernestina. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br>> Acesso em: 10 jul. 2015.

SANTOS, Urbano B. dos. *Planta da fazenda Veado Pardo*. 1931. Escala 1:10.000. AHR UPF.

SCHAMA, Simon. *Paisagem e memória*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SILVEIRA, Hemeterio José Velloso da. *As missões orientais e seus antigos domínios*. Porto Alegre: Typographia da Livraria Universal, 1909.

WORSTER, Donald. Transformações da terra: para uma perspectiva agroecológica na história. *Ambiente & Sociedade*, v. V, n. 2, ago./dez. 2002. v. VI, n. 1, jan./jul. 2003.

ENSINO DE HISTÓRIA E OS ESPAÇOS HISTÓRICOS: QUANDO A MATERIALIDADE É FUNDAMENTAL

Letícia Mistura*
Rosane Marcia Neumann**

RESUMO:

Cada vez mais, a história ensinada preocupa-se com a formação humana de crianças e jovens, promovendo a inserção do estudante como sujeito efetivo nos processos educativos e históricos dos quais faz parte. As possibilidades metodológicas neste âmbito pedagógico, portanto, acompanham as motivações teóricas neste sentido. Em situação de estágio curricular, as preocupações dos futuros professores, ora licenciandos, não diferem das expressas nos meios acadêmicos e escolares formais. Partindo da conceituação de “educação patrimonial” e das possibilidades de trabalho didático por meio da utilização e instrumentalização de bens culturais materiais nas aulas de história, propostas por Ivo Matozzi (2008), apresenta-se uma experiência no âmbito do estágio curricular, realizada com 29 alunos do 7º ano de uma escola da rede pública estadual do município de Marau/RS, que se propôs tanto a incluir os estudantes nos processos de sua própria aprendizagem quanto a formalizar atitudes numa ação em que a consciência temporal para a valorização do patrimônio cultural estivesse presente.

Palavras-chave: Ensino de história. Educação patrimonial. Espaços históricos.

INTRODUÇÃO

Em situação de estágio curricular, o licenciando – na condição de um profissional em formação inicial – é personagem multifuncional. Figura em seu ambiente de principal existência, o acadêmico, enquanto estudante, fazendo “pontas” em um ambiente diverso – o escolar – do qual é tributário, comumente, e retorna como futuro docente. Como nos múltiplos espaços de composição de um espetáculo, na articulação entre ensaio, camarim e palco, o estagiário necessita igualmente relacionar-se com todos os aspectos de sua formação, em uma totalidade e efetivamente.

* Acadêmica do curso de História (Licenciatura Plena) da Universidade de Passo Fundo (UPF). Estagiária do Ensino Fundamental II (2014/2).

** Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo (UPF). Supervisora do Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental.

O *tornar-se* professor não acontece durante as limitadas horas/aula cumpridas durante o estágio curricular de docência, tampouco no momento do planejamento do projeto de estágio e dos planos de aula subsequentes. A construção da identidade do *ser professor* ocorre em uma continuidade processual durante toda a licenciatura – e após ela, na formação continuada e na prática docente (que, é preciso observar, nem sempre caminham juntas) (CAIMI, 2008). Tomando a “marca de palco” comoliciencianda e estagiária, é possível que se façam, a partir de observações ao longo da preparação pessoal e de colegas de curso no decorrer da experiência de estágio, alguns apontamentos sobre o sentido dos comportamentos mais comuns e das principais angústias “meta-docentes”¹ em um ponto de vista nem sempre explorado.

Justamente, um dos temas mais perenes quando se trata de discussões sobre formação docente é a problemática da dicotomia ou relação entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2014). O estágio configura-se como o período “prático” no interior do currículo “teórico”, inchado, da licenciatura. Manifestam-se tímidas, “desnecessárias” vozes sobre esta relação, que parece ser evidente – enfim, trata-se da utilização *prática* do conteúdo *teórico* acumulado durante o curso da licenciatura. Ainda assim, as tensões que envolvem situações de aprendizagem teóricas não-resolvidas durante as disciplinas da licenciatura emergem a partir da problemática metodológica: *como* ensinar? *Como* articular os saberes acadêmicos ao espaço escolar? E, finalmente, uma questão extensamente discutida: *como* contribuir para que os alunos entendam, gostem e se relacionem com esta disciplina? (CAIMI, 2006).

Nosso “estudo de caso” é a disciplina de História – que, especialmente e a despeito de outras disciplinas, possui as margens entre teoria e prática *esfumadas* e pouco visíveis exclusiva e individualmente. No entanto, talvez o problema entre a composição teórico-metodológica que demanda um plano de aula aceitável exija justamente uma separação mais clara, no decorrer da licenciatura, da teoria (da educação e científica, da própria disciplina) e da prática (docente e do pesquisador/historiador), para que sejam conjuntamente compreendidas em suas inquebráveis relações. Corre-se o risco, ao encorajar-se a divisão simplória da prática como o “conteúdo” ou os “fatos históricos” e da prática como “ensino” desse conteúdo, de formarem-se “nem bem historiadores, nem bem professores” (SEFFNER, 2014)².

¹“Meta-docente” é aqui utilizado com o sentido de formação posterior à docente, ao mesmo tempo como correspondente de um momento/posição de reflexão sobre esta formação.

²Informação oral: Prof. Dr. Fernando Seffner, no Fórum PIBID/História, durante a XX Jornada de Ensino de História e Educação: 20 anos de pesquisa e ensino de história. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande (RS), novembro de 2014.

O período de estágio configura-se, portanto, em uma situação de difícil articulação para a absoluta maioria dos licenciandos, por justamente combinar elementos já conhecidos em outra ambientação – a teoria e um espaço escolar idealizado – e elementos desconhecidos – o espaço escolar real, composto por estudantes, perpassado por políticas internas, formado por um corpo docente e diretivo e o palco de atuação: a sala de aula –, articulando esses dois universos, supostamente separados, em um mesmo projeto. Paralelamente, tal período trata-se de uma etapa de formação e aperfeiçoamento continuado, mas, principalmente, uma possibilidade de experimentação. Esta experimentação se dá em dois patamares: estagiário-estudante, na medida em que o estagiário é desafiado a buscar formas (e fórmulas!) metodológicas para execução em sala de aula; e estudante-estagiário, na medida em que também o estudante da educação básica é colocado em uma situação de aprendizagem diversa.

Imerso na condição “experimental”, do estagiário é esperada uma efetivação de um projeto que dê conta de três aspectos essenciais: a interlocução entre os saberes acadêmicos e as metodologias de ensino e a inclusão do estudante como parte e razão de ser do processo de ensino e aprendizagem. Partindo do pressuposto de que os seres humanos são atraídos e movidos por aspectos da vida que lhe prestem algum tipo de correspondência identitária ou construção de sentido (RÜSEN, 2010), a fim de resolverem situações de carência individuais ou sociais, o ensino de história se coloca a serviço destes processos, na medida em que os conecta (os seres humanos e seus contextos-problema) em suas relações *temporais* e *espaciais*.

A disciplina de História, atrelada às chamadas *humanidades*, não possui campo laboratorial específico: seu objeto de estudo é tão expressivo e amplo quanto o ser humano no mundo em que vive, suas motivações e experiências relacionadas às espacialidades, temporalidades, e sentidos compostos por estas e aquelas. É preciso, então, *seleções* e *recortes* teórico-metodológicos por parte do professor de história, dentro da história como disciplina escolar, para criar e apropriar-se de situações-laboratório, campos de estudo, em que o estudante seja tanto o protagonista quanto o pesquisador das realidades apresentadas, no âmbito de construir competências históricas e cidadãs. Isso significa, também, ser responsável pelo direcionamento e orientação de perspectivas identitárias e de identificação, sempre em uma multiplicidade de correspondências históricas. A utilização de campos *próximos* de estudo – tanto em materialidade geográfica quanto em aspectos culturais – pode ser uma ferramenta fundamental para a criação desta conexão entre o estudante e a história ensinada.

De acordo com Matozzi (2008, p. 136), os processos desenvolvidos historicamente por agentes naturais e humanos em interação dão origem a *marcas*. Nestas *marcas* estão inscritos, além dos contextos históricos de origem e existência, que completam uma longitudinalidade de acontecimentos históricos, valores instrumentais de informação e conexões valoradas esteticamente, afetivamente e simbolicamente.

Quando exploradas nos vínculos da histórica local, como no âmbito de práticas educativas com bens culturais, também documentos não escritos (BITTENCOURT, 2012), o professor coloca a serviço do aluno a aprendizagem histórica em três diferentes sentidos: o instrumental, uma vez que para a compreensão e análise de determinado bem cultural serão necessárias ferramentas e procedimentos da pesquisa histórica, em escala específica de utilização; o conceitual, de forma que será indispensável uma teorização a respeito dos contextos de construção e significado do bem cultural em estudo; e o comportamental, visto que este tipo de trabalho precisa ter em seus meios um objetivo de produção, pelos estudantes, de tomadas de consciência sobre a formação cultural local e, portanto, do espaço em que vive, formalizando a noção de uma “educação patrimonial”, que exige a composição de uma atitude histórica consciente.

Ainda segundo Matozzi (2008, p. 137), são necessárias determinadas “condições” para que um bem cultural seja estudado, compreendendo-se a perspectiva de uma educação patrimonial. As etapas elencadas pelo autor são:

1. A utilização efetiva de bens culturais nos processos de aprendizagem;
2. Que estes bens culturais sejam o objeto de estudo (analítico) para a produção de informações;
3. Que estes bens culturais estejam alocados em seus contextos históricos e institucionais;
4. Que se promova a consciência da amplitude de “patrimônio” e de suas ligações temporais, que constroem conhecimentos em nível histórico e estético; e
- 5 e 6. Que se ampliem as “descobertas” valoradas dos bens culturais e patrimoniais e se estreite o conhecimento sobre os sujeitos ou instituições que estudam ou tutelam os bens culturais.

O autor, em sua narrativa, elenca-os desta forma para caracterizar sua proposta *curricular* para a educação patrimonial, que engloba os sujeitos dos processos educativos na grande tomada de consciência do valor dos bens culturais. Aqui, estas etapas serviram de orientação e indicações para a formulação de uma experiência pedagógica em situação de estágio curricular.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Esta experiência esteve alocada como um dos exercícios avaliativos dentro do projeto de estágio curricular desenvolvido junto de uma turma de 7º ano (29 estudantes entre 11 e 13 anos) do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual do município de Marau, Rio Grande do Sul. O conteúdo histórico do projeto desenvolvido tematizou conceitualmente o período de transição entre a Idade Média e Moderna da divisão tradicional quadripartite da história ocidental. Na sequência didática finalizada pela experiência em foco, importava o entendimento dos principais conceitos estéticos em mudança na arte, por meio da formalização de como a expressão artística pode ser objeto, para a história, de estudo humano sob a justificativa de aproximar-nos da subjetividade e dos imaginários de determinado recorte temporal passado (DELUMEAU, 2004).

No caso, o estudo de um bem cultural demandava a localização de uma materialidade alheia à temporalidade brasileira, uma vez que o foco de espaço dos movimentos artísticos estudados era a Europa. Por razão de ter conhecimento de dados de diagnóstico de religiosidade (tanto de “comunidade” religiosa quanto de significação da vida espiritual) dos estudantes, por meio de um pequeno questionário respondido no início do período de estágio, foi possível identificar a presença de um número aproximado de 90% de católicos. A partir deste diagnóstico e entendendo-o como pressuposto do ensino deste período de transição e relações entre as duas “eras”, a medieval e a moderna (especialmente por meio do movimento Renascentista do século XV), foi possível construir um plano que visasse o estudo antecipado de algumas características arquitetônicas medievais e “modernas” renascentistas, problematizando sempre as conceituações do significado de cada estrutura arquitetônica, o sentido de “beleza” e as condições de construção do período, relacionando-as com o poder da Igreja durante a época estudada. A linha de estudo culminaria em uma visita à Igreja Matriz católica do município³, a fim de realizar uma “atividade de campo” em que seriam observadas as tendências arquitetônicas europeias – medievais e renascentistas – presentes na construção de uma edificação do século XX. Para cada estudante foi entregue, na aula anterior à em que se daria a visita, um subsídio de estudo em que constavam diversos aspectos de composição arquitetônica em três categorias (medieval – românica, medieval – gótica e renascentista), com imagens-exemplo de cada uma. Os estudantes foram instigados antecipadamente a pensarem na visita, imediatamente fazendo a relação temporal entre as construções, ficando confusos e especulando se a construção apresentaria realmente aquelas características. Para o dia

³Localizada na Avenida Barão do Rio Branco (Centro, sentido norte/sul), em frente à quadra onde está localizada a praça central, denominada Praça Elpídio Fialho, no município de Marau/Rio Grande do Sul. Sua construção data do ano de 1937.

da visita, foi requisitado que levassem um aparelho celular (todos possuíam aparelhos celulares com câmera fotográfica) ou uma câmera fotográfica para utilização no exercício.

A atividade principal do dia, portanto, consistia em observar, analisar, verificar, identificar e fotografar as tendências arquitetônicas de construção da igreja que fossem medievais – românicas ou góticas – e renascentistas.

Na introdução da aula, importou o esclarecimento de algumas práticas do trabalho do historiador com as fontes, em diversos “campos” de trabalho, como uma possibilidade de utilização, por alunos do ensino fundamental, de ferramentas e métodos aproximados aos utilizados pelo profissional que se ocupa da história, para se “aproximarem” do seu objeto de estudo, a história. Também foi discutida brevemente a questão documental das fontes (documentos escritos e não escritos) e da fotografia (uma das atividades a serem desenvolvidas), como “retrato” da realidade.

Algumas questões trabalhadas durante a primeira parte da aula, em que a turma ficou acomodada em bancos em uma das laterais da igreja, foram a inexistência de separação entre um “historiador” e um “ser humano”, pela questão do historiador ser um ser social e logo estar exposto a uma quantidade de concepções e emoções que podem afetar seu trabalho com documentos (LE GOFF, 2003), as possibilidades de pesquisas históricas com fontes fotográficas, as influências de visões prévias sobre um documento histórico a ser pesquisado e finalmente a possibilidade de pesquisar construções, como a igreja, que é fruto de uma linearidade histórica local e traz elementos (como a arquitetura) de outros tempos históricos. Aos alunos então foi dada uma ficha de preenchimento, com diversos “campos”, conforme a estrutura estética e formal da igreja e conforme os exemplos do material-subsídio entregue na aula anterior.

Os estudantes estiveram intensamente envolvidos no exercício, que rendeu demasiada agitação e ansiedade. Foi dada grande importância pelos estudantes), em tratar (o que foi percebido ao tratarem o trabalho com muita seriedade, à discussão que foi gerada entre eles sobre os formatos do teto e a consequente tentativa de identificá-los, bem como à possibilidade de fotografarem o aspecto que mais tinham gostado – para isso, precisaram adaptar-se à posição do sol e aos reflexos dos vitrais coloridos.

O preenchimento da ficha de trabalho entregue aos alunos demandava um tempo determinado de observação e consistia em três tarefas: a primeira, consistia na atividade de observação primária da construção, em que deveria ser feita a comparação das imagens com aquelas que tinham recebido como exemplo dos aspectos selecionados à construção estética apresentada pela igreja, tal tarefa conectava-se à segunda atividade:

uma percepção de *quantos* aspectos de cada uma das categorias (medieval-românica, medieval-gótica, renascentista) a igreja possuía, e a verificação, então, de qual era o estilo majoritário da construção. A terceira tarefa incluía a atividade de fotografia. Os estudantes precisavam fotografar a parte da igreja que mais lhes tivesse agradado ou chamado a atenção, explicando em seguida o porquê. A sequência de questões continuava: também precisaram falar sobre a interferência ou não de seu estado de humor no trabalho desenvolvido e na escolha do detalhe fotografado, pensar como seria se não conhecessem (apenas um estudante nunca tinha visitado) a igreja e se isto interferiria na forma de observá-la e, finalmente, explicar o *porquê* de uma igreja poder ser considerada uma fonte histórica. A quarta tarefa consistia no envio da fotografia para a professora, por três meios diferentes de comunicação.

A atividade procurou perscrutar e incluir, circunstancialmente, os “passos” fornecidos por Matozzi (2008) para que seja considerada parte de uma *educação* para o patrimônio. Embora não tenha sido utilizada conceitualmente, a noção de patrimônio esteve presente em vários dos discursos produzidos pelos alunos. Destaca-se um depoimento: “Eu nunca tinha pensado que ‘dava’ para estudar a igreja, achava que era possível só vir aqui para rezar. A gente viu que a igreja tem várias coisas medievais. O que eu mais gostei foram os vitrais coloridos. É legal porque é na nossa cidade”. (Maria, 12 anos).

É importante salientar os fragmentos identitários manifestados pela estudante ao caracterizar a igreja como parte de um “nosso”, um coletivo homogeneizante e memorialístico. É, à sua maneira, um reconhecimento de valor patrimonial e uma conexão importante para a formalização de dimensionalidade das dinâmicas da consciência histórica (RÜSEN, 2010), uma vez que relaciona temporalidades e produz discursos que validam o sentido da experiência.

O fechamento da aula foi realizado com dificuldade, uma vez que os alunos mesmo após terminarem as atividades insistiram em ficar rondando a igreja e discutindo vários dos aspectos. Ao reunir a turma novamente, problematizou-se sobre uma utilização futura, por alguém, do material fotográfico que tinham produzido. Muitos acharam extremamente engraçado que pudesse existir a possibilidade de um estudo acontecer dessa forma, mas vários formularam afirmações interessantes. Destaca-se: “várias pessoas da cidade ajudaram na construção da igreja e hoje estávamos estudando algo que o passado deixou para a gente” (Lucas, 13 anos).

A importância do patrimônio local não está somente em aproximar o aluno de uma realidade passada histórica, mas também em trazer para a sua realidade pessoal um novo

olhar, uma tomada de consciência sobre algo que já lhe é familiar. A história, ao mesmo tempo em que rompe com a realidade estática em curso, fornece-lhe as movimentações temporais e as possibilidades dinâmicas de sentido. Cabe também incluir o estagiário, em sua situação-“problema”, como sujeito histórico que necessita de tomadas de consciência sobre a própria realidade, construída em materialidade na história local e nos documentos disponíveis para pesquisa, uso (tanto didático-pedagógico quanto como objeto de pesquisa científica) e valorização. O professor de história também se constrói como tal quando é capaz de realizar interlocuções qualitativas com a realidade em que vive, compreendendo-a em sua historicidade, em um movimento empático que fornece a consciência de sua prática. A intenção de significar o tempo presente para os estudantes deve partir de uma realidade duplamente sua, histórica e localmente. Não deve apenas constituir-se como dever, mas como meta do estagiário o desafio. Não somente o desafio pedagógico, da sala de aula, que envolve professor e estudante, mas o desafio de extrapolar os espaços usuais do próprio conhecimento histórico, o elevando a nível de significação dialógica e dinamicamente temporal – histórica, enfim, como defendido por Zabala (1998) e Schmidt e Cainelli (2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Alves (2006, p. 69),

importa criar uma motivação acrescida para as “exemplificações” que levamos para a sala de aula e será fundamental encontrar um espaço laboratorial onde seja possível verificar o exercício da competência histórica. Para um e outro caso, a localidade, seja na sua componente testemunhal seja na arquitectónica, pode constituir um exemplo privilegiado do nosso passado, que aproxima o professor ao aluno, que o enraíza no seu espaço, que o forma criticamente no exercício da sua cidadania e que o aproxima do saber histórico.

Não obstante, ao ter contato direto com os procedimentos de um pesquisador – a observação, o estudo comparado e consulta de referências, a produção de registros e de discursos reflexivos sobre o apreendido – e com *bens culturais* próximos, o estudante não somente é aproximado do “saber” histórico, mas também dos próprios meandros da história processual, composta de dinâmicas temporais e de *marcas* testemunhais da passagem do ser humano em determinados espaços, prática metodológica defendida por Prats (2006). O patrimônio como um espaço histórico importa a partir do momento em que as relações do estudante com ele – como ser social, histórico – passam a ser diretas. Especialmente quando o “bem cultural” patrimonial é produzido por mão humana, “acende” no estudante a noção material do que compõe um sujeito histórico: não

apenas aquele que produziu a materialidade, mas todo um grupo social que *existiu*, em materialidade, no momento em que este bem cultural foi erigido, e o próprio aluno, que se vê como sujeito do presente, usufruindo desses resquícios do passado, e co-responsável pela sua manutenção/preservação/proliferação.

A história escolar esteve historicamente preocupada com situações extremamente externas ao aluno: o que a *sociedade* pensava ser necessário à instrução, o que o *Estado* julgava preciso à formação da identidade nacional, o que era *verdade*.

Muito aquém dos princípios normativos sociais, muito aquém da formação de um cidadão ideal com base em exemplos históricos insípidos, a história escolar hoje busca entender, primariamente, quem é este sujeito estudado e *quem* é o sujeito estudante – movimento que também acompanha a história científica. É dever tanto da história ensinada e proposta nos currículos escolares quanto do professor de história, articulador principal das propostas curriculares, entender a importância da composição de princípios atitudinais, nos estudantes, voltados às questões de valorização, preservação e inclusão social dos bens culturais patrimoniais. Esta preocupação pode e deve começar desde cedo na experiência docente, ainda que a nível experimental, ainda que em doses modestas de realização, como na tão propícia situação do estágio curricular.

Ficha de trabalho utilizada pelos estudantes:

LISTA:

ASPECTOS PARA MARCAR AO OBSERVAR A CONSTRUÇÃO E A ARQUITETURA DA IGREJA MATRIZ CRISTO REI – MARAU/RS

PRIMEIRA TAREFA: circular pela igreja, dentro e fora e observar os detalhes listados. Marcar um “xis” na frente dos detalhes que perceberem. Após, preencher o que se pede.

1. ESTILO MEDIEVAL – ROMÂNICO

- () Porta única
- () Apenas um corredor principal (interior)
- () Arco de volta perfeita (redondo – janelas e portas)
- () Abóbada de berço (interior)
- () Abóbada de aresta (interior)
- () Duas colunas na fachada (frente)
- () Campanário (onde fica o sino) separado do prédio principal
- () Janelas estreitas

2. ESTILO MEDIEVAL – GÓTICO

- () Arcos ogivais (em forma oval – janelas e portas)
- () Três portas na fachada (frente)
- () Rosácea (janela redonda, acima da porta principal)
- () Abóbada de nervuras (interior)
- () Paredes grandes e altas
- () Vitrais coloridos
- () Planta (formato) cruciforme (em forma de cruz)

3. ESTILO RENASCENTISTA

- () Grande cúpula central
- () Decoração em todas as abóbadas em cúpula
- () Abóbadas de berço
- () “Frontões” (em portas e janelas)
- () Pequenas capelas internas
- () Harmonia em cores claras e formas

SEGUNDA TAREFA: contar quantos aspectos há de cada estilo.

MEDIEVAL – ROMÂNICO: _____

MEDIEVAL – GÓTICO: _____

RENASCENTISTA: _____

Qual é o estilo predominante na Igreja Matriz de Marau? _____

TERCEIRA TAREFA: FOTOGRAFAR:

a) se você fosse um historiador, fazendo uma pesquisa histórica, qual parte em especial da construção da igreja lhe chamaria mais a atenção? Tirar uma foto desta parte e explicar por quê.

b) a forma como você está se sentindo hoje (feliz, com fome, com sede, triste, indiferente) interferiu na escolha do detalhe que você fotografou? Por quê?

c) se você não conhecesse a igreja, acha que teria prestado atenção nos mesmos detalhes ou a sua visão seria diferente?

d) uma construção, como a igreja de Marau, pode ser usada como fonte histórica? Por quê?

QUARTA TAREFA: ENVIAR A FOTOGRAFIA PARA A PROFESSORA.

Fotografia da Igreja Matriz de Marau/Rio Grande do Sul.



Figura 1 – Fotografia da Igreja Matriz Cristo Rei de Marau/Rio Grande do Sul. Fonte: Fotografia da autora, em 10/12/2014.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Luís Alberto Marques. A História local como estratégia para o ensino da História. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques*, Porto, Portugal: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, vol. 3, p. 65-72, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed. 1. reimp. São Paulo: Cortez, 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Aprendendo a ser professor de história*. Passo Fundo: Editora UPF, 2008.

_____. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-32, jul. 2006.

DELUMEAU, Jean. *A civilização do renascimento*. Lisboa: Edições 70, 2004.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: _____. *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MATOZZI, Ivo. Currículo de história e educação para o patrimônio. *Educação em Revista*, Belo Horizonte (MG), n. 47, p. 135-155, jun. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 7. ed. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 2014.

PRATS, Joaquín. *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*. Educar, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006. Editora UFPR.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MUSEUS: FONTES E RECURSOS INDISPENSÁVEIS PARA A FORMAÇÃO INTELECTUAL DO ALUNO

Sidinei Carlos LambrechtAgatti¹

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, inúmeras pesquisas, propostas e debates emergiram em torno da disciplina de história, todas propondo transformações nos procedimentos de ensino, que até então eram utilizados como recurso para a obtenção do conhecimento histórico. Tornou-se necessário debater e refletir sobre os objetivos do estudo da história bem como o seu processo de Ensino-Aprendizagem, uma vez que a disciplina de história ao longo do tempo cumpriu diferentes papéis na formação escolar e sofreu inúmeras alterações em seu propósito.

O ensino de história deve oferecer ao aluno incentivo para a compreensão da realidade. O professor (educador ou mestre) deve considerar a premissa de que os alunos são produtores do próprio conhecimento, partindo deste pressuposto deve ainda conduzir ações e propostas no sentido de deixar o aluno em plenas condições de mobilizar os conhecimentos adquiridos em prol de seus interesses. Ensinar, estudar e aprender história exige reflexão diante dos fatos e acontecimentos apresentados. O conhecimento histórico nunca estará pronto e findado, à medida que novos dados e enfoques aparecerem, a história sempre estará em constante construção.

Para isso, surgem interpretações e mecanismos que favorecem na construção do processo de Ensino-Aprendizagem do aluno, ferramentas de ensino responsáveis por um aprendizado menos árduo e reinventado, (não que o tradicional não seja correto, ressaltar o fato de que foi uma metodologia de aprendizado eficaz dentro de seu tempo), mas com mais disposição e sentido para a vida do aluno. A utilização da Memória e do Museu como instrumentos de ensino vem bem a calhar diante das constantes transformações e da quantidade de informações que a atualidade nos proporciona.

A memória e a aprendizagem estão intimamente relacionadas, são processos complementares, são processos inter-relacionados, fundamentais no processamento de informações. Ambas estão na base da construção do conhecimento sendo que a memória é responsável pela aquisição de novos conhecimentos e a aprendizagem pela

¹Mestrando em História, fornecido pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo – UPF.

retenção dos conhecimentos aprendidos. As fontes da memória são variadas e podem expressar-se em biografias, genealogias, rituais, patrimônio público, cenários turísticos, acervos documentais, em arquivos, museus, bibliotecas, famílias, empresas. A memória não se dissocia dos fenômenos culturais das sociedades e dos tempos em determinadas sociedades; auxilia na reprodução e na dinâmica interpretativa dos mesmos. A memória consiste num conjunto de procedimentos que permite ao indivíduo manipular e compreender o mundo, tendo em conta o contexto e as experiências individuais. Estes procedimentos envolvem mecanismos de codificação, retenção e recuperação.

Os chamados lugares de memória, sejam eles espaços nas cidades, comunidades, em centros culturais, ou em museus, reafirmam o permanente diálogo entre educação e cultura. Como instituição dedicada à memória e à celebração do passado, os museus desempenham um papel fundamental na construção de ideologias e identidades nacionais e sociais. Os museus possuem um caráter educacional vinculado à sua própria origem, uma vez que, desde o início, se configuravam como espaços de pesquisa e ensino. Ao oferecer acesso a novas linguagens, tecnologias, conhecimentos e valores, estimulando a curiosidade dos visitantes, os museus são reconhecidamente instrumentos que favorecem o aprendizado. O conhecimento que os museus se propõem a difundir é majoritariamente centrado na visualidade dos objetos exibidos através de exposições. O valor que esses objetos adquirem, enquanto documentos, está na sua capacidade de tornar presentes as realidades distantes, pois são considerados como partes, fragmentos ou vestígios dessas realidades.

Partindo destes pressupostos, o ensino da história pode assim contribuir para a formação de cidadãos conscientes da importância da participação social, preocupados em resgatar e respeitar o patrimônio histórico. O conhecimento e a compreensão da natureza social e individual do ser humano, bem como a consciência da realidade em que vive para o reconhecimento da sua herança cultural e coletiva, também devem ser objetivos do ensino da história. Assim o ensino da história deve ter como ponto de partida a compreensão da vida cotidiana de cada aluno, para que ele possa, pelas experiências, entender a dimensão destas na vida de todos os homens.

MUSEU E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Antes mesmo de realizarmos analogias ou sugerirmos caminhos que possam vir a auxiliar o professor de história na utilização da Memória como prática educativa, ou até mesmo, apresentarmos elementos que evidenciem a importância dos Museus como

ferramentas de ensino, faz-se necessário compreender, ao menos de maneira sucinta, os seus conceitos e características, para a partir disso, posicionar-se em relação a estes instrumentos, que por sua vez possuem o poder de tornar as aulas de história mais agradáveis e munidas de conhecimento.

Elaborar ou até mesmo dimensionar um conceito para a Memória, para muitos autores e estudiosos da área seria realizar uma ação equivocada e errônea, em razão da sua amplitude e complexidade, tarefa que certamente nos renderia muitas páginas. Porém, como o presente trabalho busca de maneira ao menos superficial identificar características e elementos presentes neste instrumento de aprendizagem, acredito que podemos nos utilizar das palavras de TEDESCO, quando diz que:

A memória nos permite comparação de tempos, fatos e vividos, por isso expressa dinamismo, atualidade e atualização; é transformação do presente pelo passado e do passado pelo presente (talvez mais este do que aquele); é reelaboração; é testemunho (que dialética esquecimento/silêncio deliberado com lembranças); é apropriação (de datas, símbolos, representações, imagens, ressentimentos...). (TEDESCO, 2011, p.10).²

A memória é alimentada pelo princípio de ser a busca de garantia de futuro ao passado, mediado pelo presente; reproduzir, traduzir o passado e transformá-lo em presente. Os lugares da memória ganham solidez através de sua simbologia, ao mesmo tempo em que ganham materialidade e permanência. A memória consiste num conjunto de procedimentos que permite ao indivíduo manipular e compreender o mundo, tendo em conta o contexto e as experiências individuais. Estes procedimentos envolvem mecanismos de codificação, retenção e recuperação. A aprendizagem é o processo através do qual nós adquirimos conhecimento, já a memória é o processo pelo qual essa aprendizagem é codificada, retida e posteriormente evocada ou recuperada.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, de que é preciso criar arquivos para mantê-las vivas, pois tal longevidade não acontece casualmente, sendo que tais operações não são naturais. Os lugares de memória se fazem pela experiência, pelos restos, resíduos daqueles que vivem o lugar e pela preocupação em perpetuar uma memória que é viva, mas crê-se no seu desaparecimento, daí a necessidade de um espaço que reviva essa memória de criar arquivos gerados para a lembrança, para o desejo de não esquecer e não ser esquecido, memória que são restos, rastros de uma história. Segundo NORA:

²TEDESCO, João Carlos. Passado e presente em interfaces: introdução à uma análise sócio- histórica da memória. Passo Fundo. Editora Universidade de Passo Fundo, 2011, pág 10.

Se a memória estivesse em permanente processo de rememoração, não haveria necessidade de lugares. No entanto, se a história sente a necessidade de criá-los é justamente porque ela corre o risco de se ex-tinguir, ou seja, há o sentimento entre as minorias de que se não houver comemorações, a história os varreria. (NORA, 1993, p. 13).³

Museu é uma palavra de origem latina proveniente do termo Museum, que por sua vez deriva do grego Mouseion. A partir do Renascimento passou a ser vinculado a coleções de objetos de valor histórico e artístico e, atualmente, é visto como instituição dedicada à memória e à celebração do passado, que desempenha um papel fundamental na construção de ideologias e de identidades.

Os museus têm se transformado profundamente desde sua criação, refletindo as mudanças históricas. Existem muitas maneiras de definir os museus, mas todas convergem para a definição abrangente e estabelecida pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) de que se trata de instituições de interesse público com a finalidade de conservar, estudar, expor e valorizar os testemunhos materiais do homem e de seu ambiente, para educação e lazer da sociedade. Vejamos o que nos diz NASCIMENTO, 1998:

A dimensão pedagógica do Museu, não está relacionada apenas com a apresentação dos objetos, mas certamente, na compreensão da historicidade do objeto museal. Por isso, defende-se a tese que cada objeto traz consigo a sua historicidade, que reflete as inter-relações dos homens com o seu meio e com o fato cultural, num espaço-tempo histórico determinado. Assim, se concretiza uma práxis pedagógica, cuja relação sujeito-museólogo e sujeito-visitante é mediatizada pelo objeto museal, tomado enquanto objeto de conhecimento.(NASCIMENTO, 1998, p. 32-33).⁴

O museu passa a ser entendido, portanto, como um vetor para produção de conhecimento, não só para uma exposição, porque é através da pesquisa que esse instrumento irá apresentar várias teias de relações com o objeto de estudo, possibilitando uma construção dinâmica do processo de Ensino-Aprendizagem. Sendo assim, o objeto museal enquanto objeto de conhecimento passa a ser o mediador para o entendimento de determinados momentos históricos, levando ao homem a compreensão e as contradições sociais, já que a manifestação cultural não é algo isolado do seu espaço-tempo histórico.

³NORA, Pierre. Entre memória e história a problemática dos lugares. Tradução Yara AunKhoury. Projeto História: Revista do Programa de Estudos em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

⁴NASCIMENTO, Rosana. O objeto museal, sua historicidade: implicações na ação documental e na dimensão pedagógica do museu. 1998. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). ULHT, Universidade Federal da Bahia, 1998.

RECEITA PARA O SUCESSO?

O sucesso na aprendizagem é determinado por vários fatores. Atenção, motivação, dedicação, necessidade e os fatores cognitivos são apenas alguns agentes consideráveis para o êxito do processo de Ensino-Aprendizagem. A motivação e a necessidade dão solidez à aprendizagem. A dedicação ajuda a definir a quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos. Os fatores cognitivos são os mecanismos que permitem entender e assimilar as informações do mundo.

A concepção tradicional de ensino, restrita à sala de aula, ao professor e aos livros, tem sido geralmente associada à concepção de aprendizagem formal, enquanto as experiências educativas que ocorrem em outros cenários externos à escola estão associadas com a aprendizagem não-formal. Mas não são propriamente os cenários que determinam esse tipo de aprendizagem. Vejamos o que nos diz Coelho:

A aprendizagem formal, tradicionalmente identificada com o contexto escolar, tem características específicas e seu objetivo fundamental é a aprendizagem do aluno. Já a aprendizagem não-formal, ligada a contextos culturais, tem um conteúdo estético e lúdico, pretende muito mais o entretenimento e o fruir cultural, apresentando-se de forma muito mais atraente e curiosa. (COELHO, 2009, p. 20).⁵

A educação em museus é um campo de estudo bastante abrangente, na medida em que os museus são instituições diversificadas, tanto no que se refere a sua diversidade de acervo, quanto a sua história. Ela lida com os conceitos de memória, apreciação e reflexão, pois a memória construída ao longo do tempo, da qual o objeto é suporte, é vivenciada pelo visitante (observador) que agregará aos diversos significados, já constantes do objeto, o seu significado, que é resultado de sua apreciação pessoal.

O desenvolvimento da função educativa dos museus pode ser delimitado em três etapas sucessivas. A primeira delas é a criação e inserção de museus em instituições de ensino formais, no caso, as universidades. A segunda etapa é marcada pela progressiva entrada de um público mais amplo, e de classes sociais diferenciadas, nos recintos museológicos. A terceira etapa do papel educativo dos museus é caracterizada pela chegada de grupos escolares aos museus. O olhar sobre os processos de aprendizagem estabelecidos a partir dos museus permite-nos aprofundar algumas questões, a exemplo da relação entre experiências culturais prévias, expectativas da visita e resultados de aprendizagem.

⁵COELHO, Erica Andreza. A relação entre Museu e Escola. UNISAL. Lorena. Ano 2009, pág. 61.

Como instrumentos pedagógicos, os museus desempenham importante papel no que diz respeito não só à criação de consciências pessoais, mas também à construção e à representação de identidades coletivas diversas. É importante salientar que o museu educa por meio da tridimensionalidade e, nesse sentido, a exposição e todas as linguagens que a compõem educam não somente o olhar, mas também sobre a História.

De acordo com MIRANDA, é possível indicar tendências, a partir do conjunto da obra de Bloch, sobre o que seria o seu apêndice sobre Ensino de História, nunca concluído:

Um ensino capaz de formar, pelo entusiasmo, novos historiadores, porém, ao mesmo tempo, capaz de fornecer utensílios mentais que permitam a qualquer indivíduo acumular condições de conhecer o presente e, desse ponto de vista, olhar o passado, interpretando-o e buscando regularidades por intermédio de procedimentos comparativos. Um ensino que permitisse ao sujeito lançar mão, em sua vida cotidiana, daquilo que envolve a forma de investigação da História para se posicionar perante os fatos, tendo em vista o que isso representa em termos de possibilitar a condição de olhar sob múltiplos ângulos, e argumentar, com rigor, mas sem deixar de considerar que a percepção da diversidade precisa se sobrepor sempre à busca da verdade. (MIRANDA, 2004, p.41).⁶

Ensinar história deixou de ser a memorização de datas e nomes, a disciplina passou a oferecer ao aluno a possibilidade de construir conhecimento a partir de experiências próprias e bagagem cultural. O mestre deve sempre que possível adequar conceitos e conhecimentos históricos à realidade do aluno, considerando os conhecimentos dos alunos como bagagem de contribuição para o estudo dos temas trabalhados. A aprendizagem e o conhecimento histórico só acontecem pela construção e pelo domínio de conceitos que vão se formando, ampliando e ganhando nova significação, com a assimilação de novos conceitos e processo históricos. Segundo FREIRE:

Saber ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, as perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p.47).⁷

O papel do professor e da professora é ajudar o aluno a descobrir que dentro das dificuldades há um momento de prazer de alegria. Para isso, torna-se prioritária a

⁶MIRANDA, Sonia Regina. Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. 2004. Tese. (Doutorado em Educação), Campinas, Unicamp, 2004.

⁷FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

prática do diálogo em que ambos, educador e educando, através da realização de seus objetivos, cheguem ao acesso do saber historicamente elaborado pelo exercício cultural da humanidade. O grande desafio do educador é, pela formação permanente, buscar subsídios teórico-práticos, para o exercício da docência, para a compreensão de que o conteúdo a ser trabalhado é uma síntese da humanidade e que, ao ser considerado relevante, conduz o aluno a transitar por ele, provocando inquietações que o fazem avançar ainda mais. Vejamos o que nos diz FREIRE:

Na construção desta necessária disciplina não há lugar para a identificação do ato de educar, de aprender, de conhecer, de ensinar, com um puro entretenimento, uma espécie de brinquedo com regras frouxas ou sem elas, nem tão pouco com um que fazer insosso, desgostoso, enfadonho. O ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso...É preciso, pois, que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem. (FREIRE, 1992, p.83).⁸

Sabemos que o museu é muito mais que um local de acumulação de objetos, sua função é conservar, estudar, valorizar e expor ao público elementos da vida social que estejam ligados de formas diversas à história e à memória. Os museus são fontes de conhecimento, pois materializam um contexto histórico e através de objetos e de outras maneiras preservam a realidade de uma época, de um costume, de uma utilidade, enfim daquilo que foi, pois a partir do momento da entrada de um objeto em um museu, ele deixa de exercer sua função original e passa a ser conservado para fins de preservação de memória. Segundo REIS:

Os museus devem ser um espaço sugestivo, lúdico e interessante onde não necessariamente as coisas devam ser explicadas como acontece na escola. E neste caso, considerar que não há uma única forma de construção do conhecimento, de aprendizagem, ele pode despertar no sujeito a afetividade instigando a emoção, o romantismo, a ação, a interação e a reflexão. (REIS, 2005, p.42)⁹

Portanto, a proposta primordial dessa parceria educativa entre escola e museu, ou seja, a relação social entre essas duas instituições de ensino, uma formal e a outra não-formal, é diversificar as formas de aprendizagem para melhor atender as necessidades dos alunos. Deve-se levar em consideração que no diálogo entre educação e cultura é

⁸FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

⁹REIS, Bianca Santos Silva. Expectativas dos professores que visitam o Museu da Vida. 2005. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

importante formular diretrizes e estratégias, bem como reafirmar o compromisso com a construção da cidadania e como aprendizado. Nesse contexto, os museus possibilitam diferentes experiências, como por exemplo, o contato com o objeto de estudo e a apresentação interativa da temática. Para isso, os museus oferecem serviços educativos, desempenhando ações de mediação, contemplando as demandas do público em geral. Segundo CARVALHO:

A verdadeira função didática da escola e dos museus não é a de dar todos os conhecimentos, mas desenvolver o espírito analítico e pesquisador no estudante. É a verdadeira práxis libertadora, a educação através da conscientização e reflexão. (CARVALHO, 1998, p.15)¹⁰

Os museus podem ser constituídos em torno de temáticas extremamente variadas, cobrindo uma vasta área da produção humana. O conhecimento que os museus se propõem a difundir é majoritariamente centrado na visualidade dos objetos exibidos através de exposições. O valor que esses objetos adquirem enquanto documentos está na sua capacidade de tornar presentes realidades distantes, pois são considerados como partes, fragmentos ou vestígios dessas realidades.

EXPERIÊNCIA QUE DEU CERTO

Como podemos perceber, Museus são locais com grande potencial educativo, onde é possível ter uma proximidade com obras originais (fontes primárias), além de uma verdadeira noção do que é patrimônio histórico e cultural, estando diretamente em contato com os mais variados objetos pertencentes à sociedade nos diversos períodos da história. É importante preparar bem a visita a estes locais de aprendizagem não-formal, para desmistificar a ideia que muitos têm de que museu é chato, lugar de coisa velha. Cabe ainda dizer, nessa perspectiva de educação histórica, que o museu não é visto somente como prova real do passado. O uso do objeto histórico denominado museu é visto na sua dimensão como evidência histórica, mas também como estimulador de perguntas e dúvidas.

O museu pode ser entendido como uma instituição duradoura, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu próprio desenvolvimento. É um estabelecimento aberto ao público em geral, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exhibe evidências

¹⁰CARVALHO, Ione. Museus didáticos comunitários: fortalecimento da identidade cultural e sua função social hoje. [s.l.]. [s.d.], p.4. (mimeo.). In: NASCIMENTO, Rosana. O objetomuseal, sua historicidade: implicações na ação documental e na dimensão pedagógica domuseu. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). ULHT, Universidade Federal da Bahia, 1998.

MUSEUS: FONTES E RECURSOS INDISPENSÁVEIS PARA A FORMAÇÃO INTELECTUAL DO ALUNO

materiais do homem e de seu ambiente, para fins de pesquisa, educação e lazer. O museu possui um grande significado pedagógico, e a sua utilização como recurso educacional adquire importância ímpar para o ensino da história. Uma visita ao museu aguça o olhar e a mente dos alunos.



Figura 1: Alunos da E. M. E. F. Alberto Pasqualini, visitando exposição do museu.

O desenvolvimento desta ação de visitação da Instituição Museu foi de uma importância significativa para a formação intelectual do aluno. A atividade constatou alunos muito interessados e participativos durante a exposição, superando as perspectivas, com tamanha a atenção e envolvimento. A tarefa educativa desenvolvida em museus é diferente da realizada no ambiente escolar, a essência dos museus são os objetos, as coisas, não o indivíduo. Os museus são ambientes de livre escolha, não são avaliativos nem competitivos, os aprendizes são heterogêneos, encorajam a aprendizagem em grupo e atuam fortemente no emocional dos alunos. Essa forma de educar é interessante e muito válida devido às dificuldades de romper com a educação tradicional. No museu, a exibição de objetos não só promove a aprendizagem como também ajuda a estabelecer uma linha entre o passado e o presente.

O processo de construção do conhecimento é resultado da interação dos indivíduos com o mundo em que vivem. Este processo é contínuo e toda a experiência vivida contribui

para tal processo. Assim, a aprendizagem, como resultado desse processo de construção de conhecimento, acontece no lado cognitivo e afetivo. Os museus podem oferecer a oportunidade de vivenciar experiências diferentes importantes para a formação intelectual do aluno. Esses espaços propõem aos visitantes verem objetos reais e representações. Possibilitam usar os meios de comunicação, fomentando a aprendizagem coletiva. Contribuem através de ideias e conceitos que podem ser apresentados em contextos atuais. As situações vividas no museu promovem reflexões para quem as experimenta, dependendo de seus interesses e seus conhecimentos prévios.

O museu deve conciliar as necessidades de evocação e celebração da memória com a responsabilidade de promover a consciência histórica, utilizando suas obras como objetos de conhecimento. A permanência do aluno no museu possibilita uma experiência desencadeadora de múltiplas reações, ideias, associações, pensamentos e gestos, buscando, com isso, fornecer aos alunos uma nova maneira de aprender a História, com um aprendizado baseado na curiosidade e satisfação, possibilitando uma maneira mais agradável de instigante de adquirir conhecimento.

Os museus não são simplesmente casas onde são conservados e preservados vestígios e restos do passado, estão muito além disso, são fontes de sonhos e de criatividade, de reflexão da evolução social e cultural. O maior valor do museu, independente do conteúdo que possa ter, está no estímulo à imaginação, no despertar da curiosidade, aprofundando o significado daquilo que está exposto, proporcionando a admiração de coisas que estão muito além do alcance e que provocam a sensação de espanto com as maravilhas do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os museus são, por sua vez, instituições que ocupam um lugar fundamental no circuito cultural e na mediação da cultura e sociedade. Estes espaços culturais criam novos sentidos e redefinem a realidade. São instituições essenciais na conservação e produção de identidades e memórias coletivas. Os museus contêm em si campos que veiculam as questões patrimoniais e são em si mesmos instituições da memória. Assim, estas instituições desempenham um papel crucial no processo social de recordar.

A educação e o ensino da história são fundamentais no processo de aprendizagem dos jovens. Sabemos das inúmeras barreiras e dificuldades presentes no meio escolar. Contudo, não podemos acomodar-nos, mas, sim, encontrar soluções mesmo que momentâneas para sanar tais adversidades. O trabalho educativo realizado dentro do

museu é um caminho viável, para um dos problemas mais presentes no cotidiano escolar. O desinteresse pela educação nos jovens e a busca por aulas atrativas com mais sentido têm sido assuntos que proporcionam grandes discussões na atualidade.

Os museus possuem um potencial educacional muito grande, que, aproveitado de forma correta pelas escolas e profissionais da educação, oferece inúmeras possibilidades na busca de objetivos em comum. A verdadeira função didática da escola e dos museus não é a de apresentar todos os conhecimentos, mas desenvolver o espírito analítico e pesquisador no estudante. É fornecer a educação e possibilitar o aprendizado através da conscientização e reflexão.

O museu oferece acesso a novas linguagens, conhecimentos e valores, estimula a curiosidade dos seus visitantes. Museus e centros culturais são reconhecidamente instrumentos que favorecem o aprendizado, uma vez que ensinar é privilegiar situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno a formação de sua bagagem intelectual. Entendemos que os museus ofereçam como base a investigação e também a capacidade de estimular debates, experiências e aprendizados diferenciados. Constituem um recurso de elevado potencial científico, político e cultural e, desta forma, devem ser usados e aproveitados pelos professores, alunos, e comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRODBECK, Marta de Souza Lima. Vivenciando a história: metodologia de ensino da história. Curitiba: Base Editorial, 2012, 184 pág.

COELHO, Erica Andreza. A relação entre Museu e Escola. Lorena: UNISAL, 2009, pág 61.

COMPAGNONI, Alamir Muncio. “Aula-visita” ao museu paranaense: narrativa e consciência histórica. 2008. 29 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Desenvolvimento Educacional – Seed, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FALCÃO, Andréa. Museu e escola: educação formal e não-formal: Museu como lugar de memória. TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO. Ano XIX, Nº 3 2009.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História (Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História) Departamento de História, PUC-SP), São Paulo, v.10, p.7-28, 1993.

TEDESCO, João Carlos. Passado e presente em interfaces: introdução à uma análise sócio- histórica da memória. Passo Fundo. Editora Universidade de Passo Fundo, 2011, 265 pág.

NASCIMENTO, Rosana. O objeto museal, sua historicidade: implicações na ação documental e na dimensão pedagógica do museu. 1998. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). ULHT, Universidade Federal da Bahia, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MIRANDA, Sonia Regina. Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. 2004. Tese. (Doutorado em Educação), Campinas, Unicamp, 2004.

REIS, Bianca Santos Silva. Expectativas dos professores que visitam o Museu da Vida. 2005. 106f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

CARVALHO, Ione. Museus didáticos comunitários: fortalecimento da identidade cultural e sua função social hoje. [s.l.]. [s.d.], p.4. (mimeo.). In: NASCIMENTO, Rosana. O objetomuseal, sua historicidade: implicações na ação documental e na dimensão pedagógica domuseu. 1998. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). ULHT, Universidade Federal da Bahia, 1998.

REGISTRANDO SABERES: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CULTURA CABOCLA NO OESTE CATARINENSE

Márcio Luiz Rodrigues¹

Resumo: o trabalho apresentado traz parte do relato de experiência ligado ao projeto de pesquisa realizado pela equipe técnica do Museu Histórico de Pinhalzinho, nos anos de 2012/13, intitulado “Registrando Saberes: o palavreado, as crenças e as tradições relacionadas à cultura popular dos caboclos do Oeste de Santa Catarina”. Projeto apresentado ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), através do Edital n. 001/20, “Mapeamento e Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial”.

Sobre o Museu Histórico de Pinhalzinho

Localizado atualmente na Avenida Porto Alegre, n.º 2.590, bairro Baixada Pioneira, no município que caracteriza o próprio nome do museu, o Museu Histórico de Pinhalzinho foi criado em 03 de setembro de 1988², com o objetivo de preservar a memória e o patrimônio da comunidade local (Pinhalzinho/SC) e regional (oeste catarinense), através de objetos, fotos, documentos, depoimentos, etc., evidenciando experiências dos diferentes grupos étnicos que ajudaram, e ainda ajudam, na (re) formação sociocultural.

Vinculado à Secretaria de Educação e Cultura do município de Pinhalzinho/SC, o Museu Histórico de Pinhalzinho atualmente destaca-se como uma Instituição de pesquisa na área cultural nos segmentos de Patrimônio Material e Imaterial. Segmentos esses com significativa relevância para compreender a constituição e os desdobramentos históricos ligados à sociedade local e regional. Seu público alvo compreende alunos da rede de ensino Fundamental, Médio e Superior e grupos detentores da sabedoria popular ligados às etnias indígena, cabocla, alemã, italiana, polonesa, entre outros.

Atualmente, o museu apresenta funcionários graduados em áreas como História, Pedagogia, Língua Portuguesa e Artes, e é caracterizando, entre outros aspectos, por ações interdisciplinares.

No ponto de vista estrutural físico, o museu tem em sua sede uma área aproximada de cento e oitenta metros quadrados, distribuída em sala para exposição de longa duração,

¹Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo (UPF) e bolsista do CNPq.

²Lei municipal n.º 673 de 03 de setembro de 1988.

a qual recebe o acervo com objetos doados pela comunidade e catalogados pela Comissão Avaliadora³; sala de exposições temporárias, espaço destinado a exposições itinerantes e de curta duração; sala temática contemplando aspectos da História Regional com desenhos e objetos tridimensionais; sala de reserva técnica, espaço para conservação e acomodação de objetos que estão fora do acervo na exposição de longa duração e, por fim, sala para realização de práticas pedagógicas e atividades lúdicas; além das demais dependências como dois banheiros, cozinha e hall de entrada. O museu também fornece suporte para pesquisas acadêmicas de diversas áreas, em especial para aquelas ligadas às Ciências Humanas e Sociais, que englobam o Patrimônio Cultural Imaterial e Material. Entende-se que compreender os patrimônios culturais dos povos é promover de forma clara o direito à diferença e à singularidade, meios de combater as diversas formas de discriminação e a xenofobia.

Guardar, guardar, guardar...As coleções e o ponto de partida para o surgimento dos primeiros museus

De origem grega, “*Museion*” pode significar, entre outros, templo da musa e deusa da memória Mnemonise. Esses templos eram considerados lugares ligados a formas de contemplação e veneração dos aspectos relacionados à memória dos diferentes indivíduos.

Na atualidade, esses templos são representados por museus de diferentes tipologias. O fato é que quando as pessoas decidem visitar um determinado templo ou museu e deparam-se com as mais diversas exposições, elas estão interessadas, pelo menos parte delas, em vivenciar nostalgicamente uma revitalização de suas memórias. Em outras palavras, são pessoas com o interesse em reviver suas experiências em acervos, que muito tempo resistiu e, ainda resiste, a mudanças tecnológicas significativas na sua essência.

De certo, os acervos que compõem os museus no Brasil e no mundo, apresentam algo em comum específico: são formados e configurados a partir da iniciativa de guardar ou de colecionador.

Do latim *Collectione*, o ato de colecionar pode significar, entre outras definições, a forma mais adequada de não deixar cair no esquecimento momentos significativos na vida de uma pessoa ou um determinado grupo.

³A comissão avaliadora é composta atualmente de sete pessoas com representantes ligados ao museu, poder público municipal e a comunidade civil.

Contudo, o ato de colecionar e, conseqüentemente, o surgimento dos primeiros acervos não é algo contemporâneo. Cronologicamente, pode-se reportá-lo mais ou menos ao início da Idade Moderna (século XV), através do surgimento dos “Gabinetes de Curiosidade” que eram formados através de coleções:

[...] por estudiosos que buscavam simular [...] em gabinetes, [...] grande quantidade de espécies variadas, objetos e seres exóticos vindos de terras distantes, em arranjos quase sempre caóticos. Com o tempo, tais coleções se especializaram. Passaram a ser organizadas a partir de critérios que obedeciam a uma ordem atribuída à natureza, acompanhando os progressos das concepções científicas nos séculos XVII e XVIII. Abandonavam, assim, a função exclusiva de saciar a mera curiosidade, voltando-se para a pesquisa e a ciência pragmática e utilitária. (JULIÃO, 2006, p. 32).

Fruto de coleções principescas, os Gabinetes de Curiosidades proporcionaram novas formas de associar as coleções ao subjetivo de seus colecionadores. Exemplo disso são as produções artísticas em grande escala como quadros, estátuas e estatuetas, livros, joias, etc., bem como as ações que visavam a adquirir uma gama de curiosidades exóticas oriundas do novo mundo, Ásia e América.

Assim, o ato de colecionar vem ao longo dos tempos representar aspectos que englobam cores, sons, cheiros, etc. É uma das formas mais apropriadas para proporcionar os chamados “dispositivos da memória”, responsáveis diretos por possibilitar de forma instantânea uma revitalização da memória. Colecionar é por excelência o método mais contundente de manter na memória lembranças, passadas de geração para geração, onde a memória é instigada, entre outras ações, nos salvar material.

No ponto de vista histórico, é com o surgimento dos “Gabinetes de Curiosidades”, entre os séculos XV e XVIII, transformados posteriormente no primeiros acervos museais, que se observa precisamente a salvaguarda material e os reflexos dessa sobre a memória. No mesmo limiar, observa-se, também, que o surgimento desses acervos esteve vinculado ao envolvente contexto renascentista entre os séculos XV e XVI. Um contexto de profundas mudanças europeias, que atingiu em cheio não só a salvaguarda material, mas qualquer expressão/representação humana sobre o universo e tudo que está ligado a ele.

Fatos como o surgimento da imprensa por Gutenberg em 1440 e a chegada dos portugueses ao Cabo Bojador na costa do Continente Africano em 1482 no princípio das grandes navegações, entre outros, haviam inaugurando cronologicamente o que conhecemos hoje por Idade Moderna (1492 a 1789). A partir daí, velhas e novas concepções científicas desencadeiam de imediato novas possibilidades de adquirir objetos, estáticos ou não,

até então desconhecidos do mundo europeu. Adicionalmente, o homem nesse período apresenta uma visão mais aperfeiçoada de elementos científicos e humanistas que consolida, posteriormente, o que alguns estudiosos denominam de “Iluminismo” (século XVIII).

No entanto, os acervos museais encontrados nesse período, originários ou não dos gabinetes de curiosidades, e aqueles surgidos em virtude da expansão mundial através das grandes navegações, ainda são considerados de caráter elitistas: estão ligados somente aos nobres e ao clero.

No entanto, a partir do advento da Revolução Francesa em 1789, esses acervos museais começam a deixar de lado esse caráter elitista (clero e monarquia) e passam a ser campo de estudos que privilegiem desde a natureza dos objetos que os compunham, até as concepções científicas vinculadas ao seu surgimento. Outra transformação significativa desses acervos foi sua democratização: se antes estavam ligados apenas a uma pequena parcela da sociedade, agora estavam à disposição, ainda que de forma tímida, a diferentes segmentos da sociedade. O que consolidou, mesmo que de forma obsoleta, a democratização do conhecimento dentro dos museus da Europa. Contudo, pode-se observar que, mesmo antes da insurreição francesa de 1789, há todo um processo de democratização ao acesso dos acervos museais na Europa. Um exemplo disso é a criação do Museu de Londres em 1753, trinta e seis anos antes do fato francês.

Posterior a isso, mais especificamente quatro anos após, como uma consequência dos ideais revolucionários franceses (liberdade, igualdade e fraternidade), há a criação do Museu de Louvre (1793): primeiro museu aberto ao público em geral, dinamizando de forma mais democrática os conhecimentos ligados aos seus respectivos acervos.

Nos anos noventa (século XIX), os acervos museais europeus passam a conter características oriundas de um contexto onde os movimentos nacionalistas eram a tônica da vez. Isto é: apresentavam características de reunir e preservar objetos ligados a grandes líderes políticos, objetivando despertar maior sentimento de nação nos seus respectivos públicos. Fato decorrente disso, dentre outras constatações, foi a grande produção de estátuas e estatuetas, conhecida por alguns estudiosos por Estatuomania. Uma salvaguarda material que enaltecia os grandes personagens ligados à história das nações em aspectos como a política e as campanhas de guerra.

Passada a efervescência dos movimentos nacionalistas europeus no século XIX, na primeira metade do século XX, vislumbra-se as primeiras legislações pertinentes aos acervos museais e as questões museológicas. É o caso do Conselho Internacional de

Museus (ICOM) que, um ano após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1944, com o objetivo de regulamentar os acervos museais como espaços abertos ao público e, ao mesmo tempo, como um campo de investigação sobre as evidências materiais deixadas pelo homem, regulamentou, através do seu Conselho Internacional de Museus, não só os tramites ligados aos acervos museais europeus, mas serviu de base para os futuros acervos mundo afora.

O Conselho Internacional de Museus trouxe novas luzes para as ações não só nos museus em si, mas também no que tange a qualquer iniciativa referente aos acervos e suas formas de valorização e preservação. Por fim, esse conselho estabelece que os museus e seus acervos devem proporcionar ao público meios de comunicar as evidências materiais das gerações passadas, em ações de Educação Patrimonial com atividades lúdicas. Evidente que novos acervos museais continuaram a emergir e a formar novos museus: a diferença agora é que os museus estavam respaldados por leis e decretos que traziam uma definição na íntegra do que deve ser um museu.

No Brasil, o surgimento dos primeiros museus vai seguir a mesma trajetória europeia, sendo constantemente influenciados tanto no que se refere às ações ligadas à conservação e preservação dos acervos museais, quanto à legislação vigente sobre os mesmos. Especificamente, é com a vinda da Família Real Portuguesa em 1808 que começa o ponta pé para a aplicação de um conjunto de ações que veio a reestruturar os aspectos citadinos, para atender às exigências culturais ligadas à nobreza portuguesa.

Resulta daí, entre outros, o surgimento do primeiro museu brasileiro: o Museu Real, criado em 1818, que atualmente é conhecido como Museu Nacional. O surgimento do Museu Real vai desencadear o surgimento de outros com renome internacional: Museu do Exército em 1824, da Marinha em 1868, o do Estado do Paraná em 1876, o Instituto Histórico e Geográfico da Bahia em 1894 e o Museu do Ipiranga em 1894.

Especificamente é no ano de 2009, com a Lei 11.906, que surge o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Sua finalidade é de assegurar, dentre outras funções, a implementação de políticas públicas ao segmento museológico, com vistas a contribuir para a organização e gestão dos acervos museais em diferentes museus (Art. 3º). Em particular a Lei considera instituição museal “os centros culturais [...] que possuem acervos e exposições abertas ao público, com o objetivo de propiciar a ampliação [...] identitária, a percepção crítica da realidade cultural brasileira, o estímulo à produção do conhecimento e à produção de novas oportunidades de lazer [...]”. (Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>).

Registrando saberes... Projeto de salvaguarda das tradições ligadas aos caboclos do oeste catarinense

“Registrando saberes: o palavreado, as crenças e as tradições relacionadas à cultura popular dos caboclos do Oeste de Santa Catarina” foi um projeto de pesquisa apresentado ao edital n.º 001/2011 denominado “Mapeamento e Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial”, edital disponibilizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em parceria com o Museu Histórico de Pinhalzinho.

O projeto de pesquisa que teve como principal objetivo reconhecer, valorizar e registrar os conhecimentos do saber/fazer encontrados no patrimônio material e imaterial dos caboclos do Oeste de Santa Catarina, nos municípios de Pinhalzinho, Modelo, Saltinho, Saudades, Chapecó e Campo Erê. Para esse intento, organizou-se um pequeno acervo de informações audiovisuais, fotográficas e bibliográficas, disponibilizados posteriormente à comunidade em geral. Para a elaboração desse material, decorrente da pesquisa e vinculado ao projeto, houve a participação de profissionais ligados às áreas de História, Biologia, Artes e Pedagogia, formando, no momento, uma equipe técnica multidisciplinar.

Na execução do projeto, foi necessária a realização de etapas como: 1) mapeamento dos grupos formais e informais de origem cabocla; 2) registro do palavreado, crenças religiosas, superstições, tradições e costumes, etapa caracterizada por pesquisa de campo em cada município envolvido, totalizando a participação aproximada de trinta pessoas; 3) agendamento de entrevistas com os participantes visando a registrar os depoimentos através de fotografias e filmagens; 4) análise dos depoimentos colhidos e dos registros de imagens, para posterior realização de uma produção audiovisual de 40 minutos e cartilha educativa com textos, relatos, imagens e sugestões de atividades relacionadas à temática do projeto; 5) Por fim, houve a elaboração de uma exposição itinerante com painéis fotográficos e ações educativas em oficinas de Educação Patrimonial, dinamizadas em aula expositiva com recursos através de slides e audiovisual.

Exclusivamente a cartilha teve como objetivo principal propiciar a socialização de um referencial didático direcionado para professores e alunos. Em ressonância com a comunidade em geral, a cartilha disponibilizou informações de forma dinamizada: esclarecimentos relacionados à história e à cultura dos caboclos na região oeste catarinense. A partir daí, disponibilizou-se, mesmo que de forma genérica, material que sanou em parte a ansiedade da comunidade em geral em buscar maiores informações sobre as questões ligadas à história regional.

Especificamente, a participação dos caboclos no projeto de pesquisa ocorreu em dois momentos bem distintos: 1) na pesquisa de campo com entrevistas gravadas, filmadas e registradas fotograficamente com autorização assinada pelos participantes;⁴ 2) no decorrer das ações educativas em Educação Patrimonial, onde os mesmos interagiram com o público geral, relatando suas histórias e experiências de vida. Para a realização das ações educativas em oficinas de Educação Patrimonial, foram utilizadas as dependências do Museu Histórico de Pinhalzinho.

No mais, verificaram-se ótimos resultados em consonância com diferentes disciplinas ofertadas pela rede de ensino em toda a área de abrangência do projeto. Abaixo, foram dispostas algumas imagens das oficinas de Educação Patrimonial realizadas nas dependências do Museu Histórico de Pinhalzinho. São alunos da rede de ensino básico do município de Pinhalzinho/SC em exercícios de observação/reflexão através de painéis fotográficos ligados ao projeto “Registrando saberes: o palavrado, as crenças e as tradições relacionadas à cultura popular dos caboclos do Oeste de Santa Catarina”.

IMAGEM I – AÇÃO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 5º AO 9º ANO



Escola de Educação Básica Estadual José Márcolino Eckert.
Fonte: acervo digital Museu Histórico de Pinhalzinho. Pinhalzinho/SC, 2012.

⁴Em anexo modelo de autorização utilizado no projeto de pesquisa.

IMAGEM II– AÇÃO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 5º AO 9º ANO



Centro De Educação Objetivo. Fonte: acervo digital Museu Histórico de Pinhalzinho.Pinhalzinho/SC, 2012.

IMAGEM III – AÇÃO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO



Escola de Educação Básica Estadual VendelinoJungues.
Fonte: acervo digital Museu Histórico de Pinhalzinho.Pinhalzinho/SC, 2012.

IMAGEM IV – AÇÃO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 5º AO 9º ANO



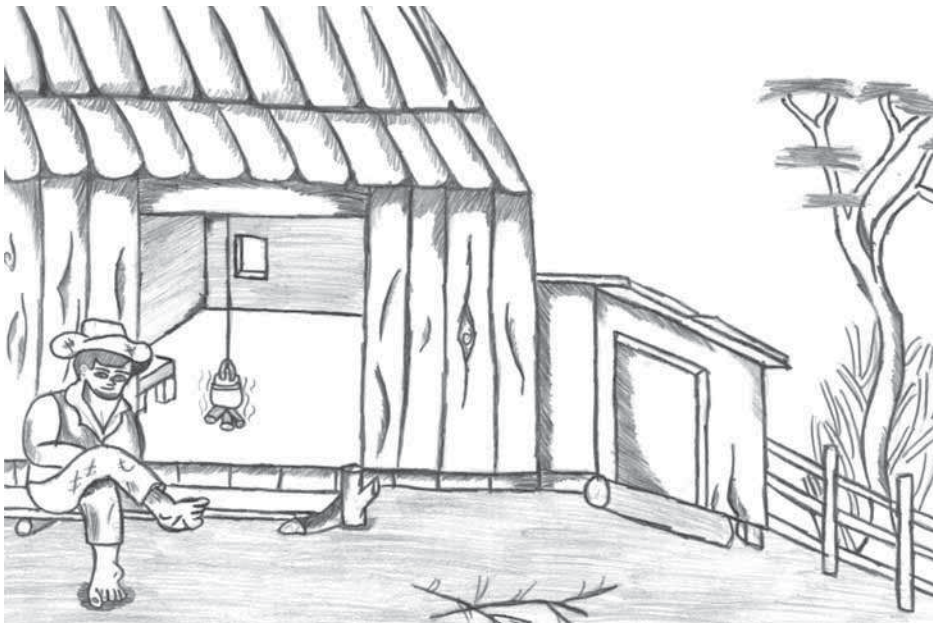
Escola de Educação Básica Municipal Utzig.

Fonte: acervo digital Museu Histórico de Pinhalzinho. Pinhalzinho/SC, 2012

Do mesmo modo, os trabalhos realizados por professores dentro de suas respectivas áreas de ensino mostram grande aceitação do projeto, o que pôde ser verificado nos ótimos resultados alcançados nos assuntos ligados à Educação Patrimonial.

Serão exemplificados, na sequência, trabalhos realizados por alunos nas disciplinas de Artes, História e Educação Religiosa. São trabalhos elaborados por alunos matriculados na rede de Ensino Fundamental e Médio, revelando boa assimilação nas questões ligadas aos aspectos culturais dos caboclos e da história da região oeste catarinense. Nesse sentido, houve a certificação da eficácia das ações adotadas de forma lúdica dentro do propósito do projeto e executadas pela equipe técnica do Museu Histórico de Pinhalzinho: reconhecer e valorizar conhecimentos ligados ao grupo étnico dos caboclos, em questões como religiosidade, moradia, práticas de cura, festas típicas e outros.

Figura I – desenho realizado por aluno do Ensino Médio



Fonte: acervo digital Museu Histórico de Pinhalzinho

Figura II – desenho realizado por aluno do Ensino Fundamental



Fonte: acervo digital Museu Histórico de Pinhalzinho

Figura III – desenho realizado por aluno do Ensino Fundamental



Fonte: acervo digital Museu Histórico de Pinhalzinho

Figura IV – desenho realizado por aluno do Ensino Fundamental 1º ano



Fonte: acervo digital Museu Histórico de Pinhalzinho

Figura V – desenho realizado por aluno do Ensino Fundamental 2º ano



Fonte: acervo digital Museu Histórico de Pinhalzinho

A origem do caboclo no oeste catarinense

De acordo com pesquisas já realizadas e com a proposta do projeto “Registrando Saberes: o palavreado, as crenças e as tradições relacionadas à cultura popular dos caboclos do Oeste de Santa Catarina”, o caboclo seria o indivíduo originário da miscigenação entre índios e bandeirantes paulistas, ocorrida ainda no século XVIII, em meio à realização das Bandeiras em direção aos Sete Povos das Missões.

Essa miscigenação acarretou, entre outros fatores, a fixação e posterior posse das terras que correspondem, atualmente, à região oeste catarinense.

A chegada dos caboclos e, conseqüentemente, sua fixação sofreu também eventos históricos bem específicos como a Revolução Federalista (1892-95), Guerra do Contestado (1912-16) e a Coluna Prestes (1925-27). Para Renk (2006), os caboclos que ocuparam a região oeste catarinense no início do século XX são caracterizados como uma população nômade, acrescida por excedente de indivíduos oriundos das mais diferentes razões:

[...] por aventureiros, ex-trabalhadores da Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande; das revoluções de 1893 e 1923; expropriados do Rio Grande do Sul, pela frente de expansão do noroeste daquele estado; ex-peões de estância que, com o declínio da pecuária passaram à atividade extrativa. Esta população que se deslocou para a área miscigenou-se com a população indígena local. (RENK, 2006, p. 106).

Do ponto de vista do biótipo, Silva (2004) afirma que etimológica e historicamente o caboclo é o resultado da miscigenação entre índios, colonizadores europeus e negros. Em outras palavras, o caboclo situado no oeste catarinense na atualidade pode ser conceituado, e ainda de forma bem genérica, como um homem interiorano, intimamente relacionado à natureza de seu habitat, de pele parda, religioso e dotado de saberes e práticas passadas de geração para geração. Nas palavras de POLI (1995, p.98) seria uma pessoa nascida e criada “[...] no sertão, te[m] hábitos e comportamento de sertanejo e pele de cor mais ou menos escura [...]”. Sua principal “atividade era a agricultura de subsistência, o corte da erva-mate e o tropeirismo [...]”. (POLI, 1995, p. 73).

Contudo, a partir da segunda década do século XX com o início do processo de colonização da região, este grupo social foi sendo fragmentado e expropriado das terras que ocupava até em regime de posse.

Como consequência disso, verifica-se atualmente que os remanescentes dos caboclos residem em bairros periféricos das cidades localizadas na região oeste catarinense e, em muitos casos, em comunidades rurais de forma irregular. Por outro lado, mesmo diante dessas e outras adversidades, como preconceito, os caboclos encontrados no Oeste de Santa Catarina mantêm vivos aspectos socioculturais herdados de gerações passadas. São aspectos que revelam um conjunto de tradição, tais como o palavrado, as crenças religiosas, as superstições, os versos, os mancebos, as práticas de cura e benzimentos, bem como um arcabouço de comidas típicas.

Outro diagnóstico dessa pesquisa, feita acerca dos caboclos no oeste catarinense, é a intensificação de associações e a realização de festas típicas como uma forma de valorização da identidade étnica e afirmação da importância do grupo na formação sociocultural.

Por fim, falar de caboclos nos dias atuais, sobretudo na região Oeste Catarinense, não é uma tarefa fácil. Não se trata apenas de formular uma categoria representativa direcionada a um grupo de pessoas que durante muito tempo foram submetidas de forma paradoxal a um desprezo racial e, ao mesmo tempo, figuraram como necessárias em lidas na terra, em práticas ligadas à agricultura: os caboclos são os principais agentes

topográficos, pois detêm conhecimentos que perpassam desde o uso de ervas até os períodos direcionados para os diferentes plantios de sementes.

Assim, para falar dos caboclos na atualidade, é necessário compreender a formação histórico-social brasileira. Ou seja: deve-se ter a sensibilidade de perceber que o caboclo ou luso-brasileiro é o sujeito que apresenta traços culturais que englobam as três grandes matrizes, ajudando a compor a “nação brasileira” e suas respectivas particularidades regionais (índio, negro e europeu).

O que se observa nas últimas décadas é que um grande número de estudos tem abordado a participação desse grupo na história da região oeste catarinense. São estudos direcionados à definição e à representação social dos caboclos, culminando na ressignificação da “identidade cabocla”, a qual, conforme foi provado até agora, está sendo perpetuada, consciente ou inconscientemente, nas famílias, nas rodas de amigos, nas músicas, pratos típicos, enfim nos mais variados espaços de sociabilidade.

REFERÊNCIAS:

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a História do Museu. In: *Caderno de diretrizes museológicas*. Brasília: Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ e Superintendência de Museus, 2006. 2ª Edição.

POLI, Jaci. Caboclo: pioneirismo e marginalização. In: *Cadernos do CEOM para uma História do oeste catarinense: 10 anos de CEOM*. Chapecó/SC: Unoesc, 1995.

RENK, Arlene. *A Luta da Erva: um ofício étnico da nação brasileira no oeste catarinense*. 2. ed. rev. Chapecó/SC: Argos, 2006.

SILVA, Márcio Both da. *Por uma Lógica Camponesa: caboclos e imigrantes na formação do agro do planalto rio-grandense (1850-1900)*. Porto Alegre, 2004, 183 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SITE CONSULTADO:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2009/Lei/L11906.htm>. Acesso em: 31/03/2015.

Anexo

Modelo de autorização utilizado durante a realização da pesquisa de campo no projeto “Registrando Saberes: o palavreado, as crenças e as tradições relacionadas à cultura popular dos caboclos do Oeste de Santa Catarina”.

A U T O R I Z A Ç ã O

Eu, _____, portador(a) da cédula de identidade n.º _____, **autorizo** a gravação em vídeo da imagem e depoimentos bem como a veiculação da imagem e depoimentos em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e depoimentos não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

_____/SC, _____ de 20__.

Assinatura do(a) responsável legal. _____.

E ISSO TUDO É NOSSO? ANÁLISE DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ÁREA DE INFLUÊNCIA DA USINA HIDRELÉTRICA MAUÁ

Fernando Arnold Lorenzon¹

Ainda que nos proponhamos a tratar de experiências na área de ensino de História, neste caso, mais precisamente, discutir experiências de Educação Patrimonial desenvolvidas na área de Influência da construção da Usina Hidrelétrica Mauá – PR, não se pode descartar certos aspectos conceituais, teóricos e históricos do desenvolvimento da Educação Patrimonial no Brasil que, no decorrer dos anos, deixa de ser “apenas” uma metodologia de ensino aplicada em raros casos para se tornar uma área de estudo e trabalho que cada vez mais assume um espaço de grande destaque no cenário educacional e ambiental nacional.

A princípio, trataremos de analisar as construções e definições acerca do conceito de Educação Patrimonial. Partimos da definição de educação de John Dewey, que, de acordo com Westbrook (2010, p. 37), afirma se tratar do processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. Também, o mesmo autor nos traz que por esta definição de Dewey, o fim (o resultado) da educação se identifica com seus meios (o processo), do mesmo modo, aliás, os fins da vida se identificam com o processo de viver. (WESTBROOK, 2010 p. 38).

Aliando-se a esta definição de educação, temos também o conceito de experiência educativa que para Dewey,

é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais. (WESTBROOK, 2010 p.37)

Analisando estas definições, podemos, desta forma, considerar a educação como um processo de construção individual que se dá através da experiência de cada indivíduo

¹Aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Processos pedagógicos na educação básica pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Erechim e Licenciado em História pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI –Campus Erechim. Email: fernandolorenzon@ymail.com

inserido em contextos socioculturais específicos, sendo que, para que este processo aconteça, é necessário que ocorra a experiência reflexiva, na qual se percebe crescimento individual através da apreensão de conhecimentos maiores e mais complexos dentro do antes e do depois de cada sujeito.

Para além de uma simples metodologia de ensino, como é tratada por alguns autores, a Educação Patrimonial se configura como esta experiência educacional reflexiva a que faz referência Dewey, uma vez que dentro de seu processo, proporciona a aquisição de novos conhecimentos, sejam eles de maior ou menor abrangência.

A Educação Patrimonial, para Finokiet (2012, p. 17), tem como pressuposto básico a questão da apropriação do passado pelos indivíduos. Desta forma, a mesma aparece com duas finalidades. A primeira e mais aparente é a de proporcionar aos indivíduos um contato, um sentimento de pertencimento e finalmente a apropriação de elementos que vêm a constituir a sua identidade desde um contexto mais amplo, abrangendo questões ligadas a sentimentos de identificação com a nação em que vive, até questões microcontextuais ligadas a especificidades de microrregiões socioculturais.

A segunda finalidade, esta mais subjetiva, podendo ser considerada até mesmo disfarçada, é, muitas vezes, o uso das questões referentes ao Patrimônio Cultural como uma forma de construção de um cidadão considerado representante de uma determinada nação, configurando-se a educação patrimonial, assim, como uma das ferramentas para inflamar sentimentos nacionalistas, uma vez que, através do patrimônio histórico e cultural, são resgatadas, inventadas e reinventadas tradições e mitos de origem necessários à manutenção de uma identidade e de uma hegemonia nas disputas de poder.

Quando falamos de tradições resgatadas, inventadas e reinventadas, Hobsbawm e Ranger (1997, p. 9) nos trazem que

por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.

De acordo com os autores mencionados, podemos considerar que a educação patrimonial e até mesmo outras atividades ligadas ao patrimônio cultural tanto servem para manutenção de identidades, valores e normas de comportamento consideradas tradicionais e corretas, quanto para criar um vínculo e estabelecer uma continuidade

com o passado, levando em conta que se deve tratar o patrimônio como uma construção sócio-histórica, pois, de acordo com Canclini (1994, p. 98),

aquilo que se entende por patrimônio nacional muda de acordo com as épocas. Isto demonstra que, mesmo existindo suportes concretos e contínuos do que se concebe como nação (o território, a população, seus costumes, etc), em boa parte o que se considera como tal é uma construção imaginária.

Assim, mesmo com as atividades e políticas voltadas para o patrimônio, dentre elas a Educação Patrimonial, que é o tema central deste artigo, o Patrimônio se apresenta como um elemento maleável e inconstante no que se refere aos sentidos dados a ele e a sua abrangência, uma vez que este reflete os contextos sociais, históricos e econômicos específicos de cada localidade e espaço temporal.

Educação Patrimonial no Brasil

A Educação Patrimonial tornou-se, nos últimos anos, um campo fértil de debates por apresentar-se como propícia ao desenvolvimento e discussão do conceito de Patrimônio, permitindo a discussão dos pressupostos que orientaram a constituição do campo do patrimônio no Brasil.

Evelina Grumberg define a Educação Patrimonial como o ensino centrado nos bens culturais, como a metodologia que toma estes bens como ponto de partida para desenvolver a tarefa pedagógica, que considera os bens culturais como fonte primária de ensino. Sendo assim, os bens culturais agem como um recurso a ser utilizado nos processos de ensino.

Em termos teórico-metodológicos, a Educação Patrimonial se utiliza dos lugares e suportes da memória (museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas, sítios históricos, vestígios arqueológicos, etc.) no processo educativo, a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e dos cidadãos para a importância da preservação desses bens culturais.

A implantação da Educação Patrimonial envolve também a elaboração de uma proposta curricular a ser ministrada nas salas de aula. Ao falar neste termo, normalmente somos condicionados a pensar na listagem de conteúdos distribuídos em uma grade curricular, com o objetivo de conduzir o educador na sua atividade em sala de aula. Apple (1994, p. 59) nos diz que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre

parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.

Neste sentido, o currículo aparece como resultado de relações de poder que são explicitadas discursivamente em sala de aula, dando oportunidade aos alunos de aprenderem determinados conteúdos selecionados previamente em detrimento de outras temáticas possíveis, instrumentalizando o professor a decidir o que deve e o que não deve ser ensinado aos estudantes, fazendo com que os princípios norteadores da organização curricular sempre priorizem alguma temática e excluam outra, de acordo com as demandas históricas atuantes.

A Educação Patrimonial é uma proposta interdisciplinar de ensino voltada para questões atinentes ao patrimônio cultural. Compreende desde a inclusão, nos currículos escolares, de todos os níveis de ensino, de temáticas ou de conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes propiciar informações acerca do acervo cultural, de forma a habilitá-los a despertar, nos educandos e na sociedade, o senso de preservação da memória histórica e o consequente interesse pelo tema, criando um modelo curricular justo no que se refere à diversidade cultural existente, já que, para Campam (1997, p. 3), para haver justiça na educação, é necessário que haja justiça curricular.

A necessidade da Educação Patrimonial ou da utilização do acervo cultural brasileiro como objeto de estudo nos currículos e programas escolares já se constituía uma preocupação dos ideólogos do patrimônio cultural, e a inserção da oficina de Educação Patrimonial no Programa Mais Educação vem como alento para esta preocupação, mas também faz com que os debates sobre a temática do patrimônio sejam retomados. Neste contexto contemporâneo, quais são as articulações e possíveis desdobramentos do patrimônio? Em um país que se coloca, através da legislação, em prol da valorização da diversidade, como se movimentam as ações de Educação Patrimonial e como se chega à metodologia atual utilizada como padrão nas atividades relacionadas ao campo?

Dentro da legislação em vigor, atualmente temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96 – que enfatiza, no seu artigo 26, que a parte diversificada dos currículos dos ensinos fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura², o que abre espaço para a

²Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996

construção de uma proposta de ensino voltada para a divulgação do acervo cultural dos estados e municípios.

Além da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), trazem uma inovação, ao permitir a necessária interdisciplinaridade na educação básica, mediante a introdução dos chamados “temas transversais”, que deverão perpassar as diferentes disciplinas escolares. Dois desses temas transversais possibilitam à escola o estudo do patrimônio histórico e a consequente adoção de projetos de Educação Patrimonial. Trata-se dos temas do meio ambiente e da pluralidade cultural. Como complemento destes temas, há também, dentro dos objetivos do ensino fundamental, o seguinte trecho:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1997, p. 66)

Atualmente o que temos de mais próximo em matéria de legislação acerca da Educação Patrimonial é a LDB e os PCN’s, entretanto, as ideias atuais construídas em torno da Educação Patrimonial tem uma raiz histórica datada da década de 1930, quando começam as primeiras menções e ações que revelam uma incipiente preocupação com o campo. Segundo Custódio (2010, p. 23), o conceito de que “preservar o patrimônio histórico é educação” foi proposto por Mario de Andrade já no período da criação do IPHAN.

Apesar de já existirem menções às questões educacionais do uso do patrimônio desde a década de 1930 no Brasil, na prática, as ações educativas no campo patrimonial não acompanharam as ideias expostas. Apenas no final dos anos 1970 é que se coloca em discussão o tema da Educação Patrimonial. Efetivamente, a temática ganha nova relevância através das ações promovidas pelo Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC).

Através do CNRC, desenvolveu-se o primeiro projeto efetivo que trabalha o patrimônio e a cultura popular junto às escolas. Levando o nome de Projeto Interação, o projeto envolve moradores de bairros populares e comunidades indígenas em diferentes pontos do Brasil. Para Custódio (2010, p. 24), como seu próprio nome indica, o projeto visava “à interação entre a educação e os contextos culturais populares”.

O Projeto Interação, em sua essência, tinha como objetivo principal segundo Custódio (2010, p. 25),

o desenvolvimento cultural, concebido como uma das dimensões essenciais para a ampla democratização da vida brasileira, dirigido essencialmente aos menos favorecidos da população, em uma perspectiva antilutista, comprometida com o conhecimento, a preservação e a dinamização dos valores culturais do povo.

Temos que levar em consideração que este projeto integrador foi desenvolvido no início dos anos 80, no século XX, no final do período da ditadura militar brasileira, quando o contexto histórico em questão desencadeia elementos que direcionam a política nacional para a elaboração deste documento. Neste período, os encaminhamentos econômicos do regime militar deixam como resultado uma inflação incontrolável no país, uma enorme dívida externa, desemprego em massa e, por conta destes fatores, há um aumento na distância entre pobres e ricos no Brasil.

Por consequência da queda processual do regime militar, ocorre uma reorganização de forças políticas em disputa pelo poder. Esta reorganização de forças possibilita que as políticas em torno da educação se desenvolvam como um elemento fundamental para a manutenção ideológica dos indigentes (HOTZ, 2008 p. 85). Desta forma, diante das novas configurações políticas, econômicas e sociais, aparentemente os planos educacionais se estabelecem como forma de salvação da sociedade em crise, e a Educação Patrimonial se apresenta como uma tentativa de fortalecimento e reestruturação de um regime que está em processo de declínio.

Paralelamente a estas ações políticas na Educação Patrimonial, nos anos 1980, a temática esteve presente como uma das bases na ação ligada a museus, em que as atividades buscam complementar os processos educacionais, tendo como referência nacional a metodologia da Educação Patrimonial introduzida no Brasil pela museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta, há pouco menos de trinta anos, precisamente em 1983, por ocasião do 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, organizado pelo Museu Imperial, em Petrópolis, no Rio de Janeiro (HORTA, 1999, p. 5).

Concebida como proposta de desenvolvimento de ações educacionais voltadas para o uso e apropriação dos bens culturais que compõem o patrimônio cultural local, esta metodologia teve seu berço na Inglaterra, sob a denominação Heritage Education (HORTA, 1999, p. 5).

Sendo a premissa básica das ações de Educação Patrimonial o uso do bem cultural como fonte primária da aprendizagem, espera-se com este contato o conhecimento crítico e a apropriação consciente pela comunidade do seu patrimônio para a preservação sustentável destes bens e fortalecimento de sentimentos como identidade e cidadania (HORTA, 1999, p. 6).

Após este marco inicial da Educação Patrimonial, onde se estabelece de certa forma uma metodologia que se considera ideal para o trabalho, diversas atividades foram desenvolvidas em vários lugares do país, culminando numa necessidade de materiais e bibliografia relacionados ao tema e na produção, com o apoio do IPHAN e Ministério da Cultura, em 1999, do Guia Básico da Educação Patrimonial, como incentivo ao conhecimento do nosso patrimônio.

Por certo, as ações educacionais voltadas para o uso e a apropriação dos bens culturais integrantes do nosso Patrimônio cultural receberam impulso com a promulgação da atual Constituição Federal, em 1988 (BASTOS, 2002, p.134), e também, anos mais tarde, com a nova regulamentação dos sistemas educativos no Brasil, resultante da criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e da adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir de 1997, que atenderam transformações processadas na sociedade.

Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e apreender o social (BITTENCOURT, 1992, p. 134).

Todas essas investidas ocorridas nos últimos anos corroboraram para a introdução da preservação patrimonial no âmbito escolar. Mas, na ocasião do 1º Encontro Nacional de Educação Patrimonial, realizado em São Cristóvão, Sergipe, no ano de 2005, chegou-se à conclusão que:

as ações educativas, voltadas para a preservação do patrimônio e desenvolvidas pela sociedade, aparecem como iniciativas de grupos que assim entendem ser seu papel ou que resolvem ocupar o vazio deixado pela ausência de uma ação efetiva do Estado (municípios, governos estaduais e governo federal) nesse campo. (CASCO, 2006, p. 01)

Como já mencionado, acontece em alguns lugares a parceria entre as entidades responsáveis pela guarda do patrimônio, universidades e gestores da educação. Pode-se citar como exemplo, o recente acordo firmado entre o IPHAN e a Prefeitura Municipal de João Pessoa, na Paraíba³, para fortalecer o estudo do patrimônio por meio da Educação Patrimonial.

³<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarDetalheConteudo.do?id=13423&sigla=Noticia&retorno=detalheNoticia>

Porém, ainda é carente o campo da Educação para o Patrimônio de ações sistemáticas e agressivas do Estado, tal como a cobrança pela elaboração e difusão de metodologias, normas e diretrizes que ajudassem a organizar esse campo promissor e incipiente. Contudo, é possível de se observar, através dos contextos históricos expostos, que, a partir da década de 1930, há um crescimento nas atenções voltadas para a preservação do patrimônio histórico-cultural nacional, mesmo tendo um breve recesso no período militar, e que as legislações produzidas até a contemporaneidade preveem o direito ao acesso a todo e qualquer objeto ou manifestação cultural que faça parte da construção sociocultural e da identidade de cada indivíduo, ou seja, preveem o acesso incondicional de cada um a todo o patrimônio cultural material ou imaterial que fez ou faz parte da construção de sua identidade.

Porém, mesmo com este crescimento, ainda são muito restritas e limitadas as ações governamentais visando ao uso deste patrimônio como fonte de aprendizagem em conjunto com os meios já utilizados nos sistemas de ensino. O que temos de mais efetivo neste ponto, como já mencionado, são ações de empresas privadas de pesquisa na área do patrimônio cultural, que, com parceria e supervisão do IPHAN, elaboram e executam ações voltadas para a Educação Patrimonial.

Segundo o artigo 216 da Constituição Federal,

Artigo 216° - Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, [...]

§ 1°. O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2°. Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3°. A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4°. Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5°. Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Mesmo não sendo específica no que tange à Educação Patrimonial, a Constituição Federal garante incentivos para a promoção e produção de bens e valores culturais, tornando a administração pública responsável por estas iniciativas.

Como a legislação brasileira garante o direito de conhecimento e acesso ao patrimônio histórico-cultural da sociedade e também prevê que a administração pública deve tomar para si a responsabilidade sobre as políticas para efetivar este direito, ao passo em que estão as políticas públicas neste âmbito, temos uma situação que se encaminha para o campo do direito subjetivo que, segundo Duarte (2004, p. 113),

trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência da sua posição especial como membro da comunidade que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio.

Chegamos, desta forma, a uma condição onde o poder público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo que é de direito de todos em benefício de um particular.

A legislação brasileira teve avanços no campo da preservação e proteção do patrimônio histórico-cultural nacional, porém ainda é deficiente no que tange à inclusão da Educação Patrimonial e do uso do patrimônio cultural como fonte de aprendizagem. Neste momento, a ação mais efetiva no campo da Educação Patrimonial é a inclusão de uma oficina específica no Programa Mais Educação, que utiliza como base legislativa para afirmar a sua implantação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996, que diz que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Pode-se considerar que a lei mencionada reconhece a devida importância aos processos de construção de identidades e a tudo que é criado e fabricado ou tem participação nestes processos, sejam estes objetos materiais ou imateriais, identificando o contexto sociocultural como importante espaço de formação de sujeitos.

Fica evidenciado, após esta análise, que, a partir da década de 1930, há um crescimento lento em relação ao interesse e preocupação com a proteção e preservação do patrimônio cultural e uma evolução ainda mais lenta nas políticas voltadas para a Educação Patrimonial, tanto para implantação da Educação Patrimonial nas escolas, quanto para o uso do patrimônio cultural como fonte atuante no processo pedagógico de ensino.

Políticas culturais no Brasil: Tessitura de particularidades

Ao ser retomada a trajetória das políticas de cultura no Brasil, podemos estabelecer algumas etapas distintas no processo histórico. Apesar de não considerarmos como marco inicial das políticas de cultura, o período imperial brasileiro também tem ações em prol da cultura e patrimônio, porém, mais do que criar e preservar uma identidade brasileira, as ações do período imperial visam a afirmar e justificar a manutenção do poder imperial que se estabelece após a independência do país. Neste período as ações se voltam para a preservação de monumentos relacionados a uma descendência europeia, especialmente portuguesa e cristã. O período fica marcado pelo baixo índice de ações no campo cultural, tendo apenas algumas ações dispersas na área.

No período posterior à proclamação da república, ainda antes de 1930, não há um cenário favorável à ação político-cultural, tendo apenas algumas ações pontuais, aparentemente, por ainda estar se estabelecendo o sistema republicano e ser um momento de indefinição dos grupos que mantinham o poder no cenário nacional. Podemos caracterizar o período imperial e o período da república até 1930, como uma etapa onde eram mínimas ou nulas as ações em prol da cultura.

Na década de 1930, com o governo Vargas, tem início uma nova etapa onde se estrutura formalmente a área da cultura com a criação de um órgão específico (SPHAN) para tratar do patrimônio histórico nacional. Este período é marcado pela reestruturação da nacionalidade, e o patrimônio se mostra como parte fundamental da construção da memória oficial da nação brasileira que está tentando se reconstruir e reinventar.

Já no período militar, especialmente nos governos de Médici e Geisel, temos um processo intenso de renovação da ação do governo no campo de cultura, onde ocorre uma forte apropriação pelo Estado da responsabilidade pelas intervenções no campo da produção cultural. Como é um período de repressão cultural e política, é conveniente ao Estado a manutenção do controle sobre a produção artística e cultural e, conseqüentemente, no que concerne ao patrimônio. Ao assumir a responsabilidade pelo campo, o Estado também pode definir as bases consideradas ideais para construção e manutenção da identidade brasileira.

Após o regime militar, as políticas culturais caminham para uma gradativa diminuição da intervenção estadual no campo cultural, intervenção esta que chega ao ponto de ficar restrita somente à parte do financiamento, que se dá através de políticas de renúncia fiscal. Este afastamento estadual caminha assim até o governo de Luis Inácio Lula da Silva, que toma uma nova atitude frente às políticas de patrimônio e cultura, tentando

reassumir a responsabilidade pela área e, conseqüentemente, reaproximar o Estado do campo decisório de tais ações.

Estas considerações finais sobre a seção nos mostram que não só as políticas específicas para a cultura e o patrimônio apresentam caráter de descontinuidade, mas toda a área educacional é caracterizada desta forma. Descontinuidade esta definida pela balança de poder que oscila desde a declaração da independência brasileira.

Em conjunto com a descontinuidade, a presença governamental nas ações em prol da educação e cultura oscila de acordo com os contextos históricos específicos que vão se desenvolvendo. A aproximação e o afastamento do Estado se dão de acordo com as correntes ideológicas vigentes em cada momento específico da trajetória política brasileira, reforçando a relação de poder que influencia ideológica e politicamente a construção política cultural brasileira

Análise das ações

As atividades de Educação Patrimonial a serem analisadas neste artigo foram desenvolvidas durante o ano de 2010, durante a construção da Usina Hidrelétrica Mauá, instalada no rio Tibagi e localizada entre os municípios de Telêmaco Borba e Ortigueira no estado do Paraná. Estas ações são executadas como parte das exigências da portaria nº 230 de 17 de dezembro de 2007 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que vem regulamentar e orientar a execução de grandes empreendimentos no que se refere à preservação do patrimônio histórico arqueológico local uma vez que estes empreendimentos, em sua maioria, têm grande potencial de impacto, alteração ou até mesmo destruição de bens arqueológicos.

Para atender tais exigências, a empresa Habitus Assessoria e Consultoria, responsável pelas tarefas de levantamento, salvamento e monitoramento arqueológicos, executa as atividades de Educação Patrimonial concomitantemente à execução do empreendimento e às atividades mencionadas. Neste ponto, cabe uma leve crítica ao empreendimento, no que se refere à equipe de execução das atividades, uma vez que a mesma equipe que realiza as atividades de levantamento e salvamento também tem a responsabilidade de desenvolver e executar o projeto de Educação Patrimonial. Fator este que faz com que as atividades educacionais ocorram de forma inconstante, sendo dependentes do andamento do trabalho em campo da empresa.

Deve-se atentar para este aspecto uma vez que, mesmo sendo lúdicas e espontâneas, estas atividades não podem dispensar o planejamento, não podem ser aleatórias e, sim,

devem seguir um projeto elaborado de forma a contemplar aspectos gerais da atividade e também a abordar especificidades de cada local onde se dará a Educação Patrimonial e, ao final do programado, a partir da avaliação e dos relatórios advindos da ação, deve-se buscar otimizar as ações futuras de outros projetos.

A fim de realizar uma análise das metodologias e materiais empregados nestas ações educacionais citadas, realizamos a pesquisa com base nos relatórios emitidos pela empresa responsável por todo o trabalho voltado a questões arqueológicas no momento, fontes estas de acesso público, uma vez que se referem ao patrimônio nacional.

Percepções acerca dos documentos analisados

Os relatórios fornecidos pela empresa para pesquisa e análise foram os documentos trimestrais do ano de 2010, sendo que, além das descrições de aspectos teóricos, técnicos e metodológicos referentes aos processos de salvamento arqueológico e resultados de pesquisa, estes documentos também armazenavam em suas páginas uma média de duas ou três atividades de Educação Patrimonial, descrevendo locais de ação, atividades realizadas, fotos-registro das ações educativas e suas conclusões com resultados.

Detemo-nos com maior atenção nas referidas partes acerca das Educações Patrimoniais realizadas no momento. No que se refere a recursos materiais, os relatórios descrevem a cartilha produzida pela própria empresa responsável, que se configura como um material didático para uso em sala de aula claramente voltado para alunos de 4º a 6º ano. Neste recurso, constam imagens, textos explicativos e conceitos referentes ao trabalho dos arqueólogos, tais como: definições de arqueologia, vestígios históricos, informações sobre o trabalho dos arqueólogos e outros conceitos específicos da área. Além desta parte conceitual, a cartilha é composta também de atividades a serem realizadas pelo público presente em conjunto com a equipe de educação e, ao final da cartilha, há uma pequena referência ao patrimônio voltado para os movimentos migratórios ocorridos no Brasil.

Em conjunto com esta descrição dos recursos materiais utilizados, encontramos explicitadas, nos relatórios, as atividades específicas realizadas em cada educação patrimonial feita. Estas atividades se resumem a duas que recebem maior destaque nos textos:

- 1 – minigincana com perguntas e respostas onde os participantes são divididos em grupos e devem responder questões retiradas aleatoriamente de uma caixa.
- 2 – oficina de cerâmica onde os participantes são orientados na produção de um pequeno

recipiente feito com argila de forma semelhante à utilizada pelos indígenas.

Há também, nos documentos estudados, uma pequena descrição dos locais onde foram realizadas as Educações Patrimoniais com informações como: nome da escola/local, número de alunos de cada turma, cidade, número de pessoas participantes das atividades, dentre outros dados, e uma parte de considerações finais onde são relatados os resultados das ações em cada localidade. Complementando estas descrições, encontramos fotos de cada atividade e de seus resultados bem como imagens dos locais onde foram desenvolvidas as atividades. (FOGOLARI, E. P., 2010)⁴

Para além de características meramente descritivas, foram detectadas algumas particularidades que cabem ser comentadas aqui. A princípio, temos as características contextuais e históricas específicas de cada local, escola, bairro ou município, que são pouca ou quase nada abordadas nos relatórios, ficando limitadas a nomes de escolas ou de empresas, número de alunos e professores e nomes de municípios e bairros.

Ao ser analisado este aspecto, é perceptível uma certa tendência de homogeneização e padronização tanto dos aspectos metodológicos quanto dos aspectos humanos. De acordo com Scifoni (2012, p. 34), os projetos devem ser pensados e planejados junto com as comunidades envolvidas, a partir de suas próprias necessidades e demandas. Neste sentido, ao serem analisados os relatórios, nota-se a pequena articulação entre as atividades, metodologia e conteúdo da Educação Patrimonial e o contexto social e histórico em que vai se dar a atuação da equipe de ensino, fator este que acaba por dificultar a apropriação pelos indivíduos daquilo que é apresentado como patrimônio constituinte de suas identidades locais e individuais. O próprio Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) tem orientações em suas publicações, afirmando que as iniciativas educativas devem ser encaradas como um recurso fundamental para a valorização da diversidade cultural e para o fortalecimento da identidade local, fazendo uso de múltiplas estratégias e situações de aprendizagem construídas coletivamente. (IPHAN, 2014, p. 22)

Outro ponto a ser destacado, nos relatórios, é uma tendência latente à homogeneização identitária. Este fator não se dá de forma a serem anulados determinados grupos culturais em detrimento de outros, mas sim ao serem identificados todos estes agentes culturais como integrantes da identidade dos indivíduos de qualquer localidade onde se realizaram as atividades de educação. Este fator se confirma através

⁴Informações estas contidas nos relatórios produzidos pela empresa Habitus Assessoria e Consultoria LTDA e fornecidos para análise e produção deste artigo.

das diversas vezes em que foi ouvida a pergunta: “e isso tudo é nosso?”, que na maioria das vezes foi feita não com sentimentos de posse sobre o patrimônio apresentado, mas sim com intenção de questionar sobre as raízes de suas identidades, uma vez que muitas localidades não se sentiam identificadas ora como descendentes de imigrantes, ora como descendentes de comunidades de indígenas, ora como afrodescendentes.

Nestes termos, o tratamento dado às temáticas abordadas na Educação Patrimonial deve seguir o pressuposto de que é fora de dúvida que as experiências educativas são mais efetivas quando integradas às demais dimensões da vida das pessoas (IPHAN, 2014, p. 23), ou seja, devem-se relacionar as temáticas, ações e metodologia da prática educativa a elementos com que os indivíduos presentes na atividade estejam identificados, para que possam assim construir um forte sentido de pertencimento com o patrimônio local.

Um terceiro ponto a ser observado nos relatórios é o fato de que, aparentemente, a maioria das experiências consistem de: aula expositiva com slides ou somente fala, mostra de material arqueológico, aplicação das tarefas existentes na cartilha e, ao final, a gincana relatada acima e a confecção do recipiente cerâmico.

Ocorre que, desta forma, a educação Patrimonial não atinge seu principal objetivo, que é o que Paulo Freire vai chamar de conscientização, termo este que, segundo o autor citado,

significa a superação pelo homem de sua condição de objeto, ela implica uma atitude crítica diante do mundo, na qual o homem escolhe e decide, constrói a si mesmo como pessoa, transforma a realidade na medida em que se produz como sujeito da história. (FREIRE, 2001)

Ao tratarmos as ações educativas desta forma, evitamos o que Paulo Freire (1970) vai chamar de *educação bancária*. Onde os alunos são simples espectadores do conhecimento, ou seja, locais onde será depositado o conhecimento.

Para além destes comentários, as experiências analisadas geraram também aspectos positivos, que puderam ser vistos ao serem feitas referências nos relatórios às reações das pessoas envolvidas após as atividades, principalmente em forma de perguntas como:

- Como eles faziam as pontas de flecha?
- O que eles comiam?
- Como eles construíam suas casas?
- E tudo isso é nosso? (pergunta esta que dá o título a este artigo)

Breves Considerações

Ao finalizar esta análise, podemos perceber que é cada vez mais frequente a aplicação de atividades voltadas às questões de reconhecimento e preservação do patrimônio cultural, tanto na forma de legislação como podemos perceber na trajetória das políticas de Educação Patrimonial, quanto nas ações efetivas nos mais diversos locais. Isso representa um fator de grande crescimento do número de ações, uma vez que a história nos mostra que a atenção dada a estas questões no que se refere ao governo apresenta um caráter de descontinuidade, característica esta que é corriqueira nas políticas de ensino em geral.

Esta descontinuidade faz com que estas atividades, ainda que cada vez mais frequentes, estejam apenas no seu princípio em nível de política educacional efetiva e somente sejam realizadas em situações específicas, principalmente no âmbito privado, onde só se realizam estas ações mediante a contratação para trabalhos na área, como é o caso analisado. Neste contexto, além da produção de pesquisa e conhecimento, entram questões comerciais como prazos a serem cumpridos para rápida finalização das obras. Estes fatores acabam tendo uma parcela de responsabilidade sobre a padronização das atividades, não sendo consideradas especificidades de cada local e, algumas vezes, nem mesmo faixa etária, série escolar ou local de aplicação (se é escola, empreendimento ou empresa).

Ao finalizar esta pesquisa, vemos que o campo do Patrimônio, e mais especificamente o da Educação Patrimonial, é um campo ainda fértil para debates, discussões, disputas. É um campo em que se pode produzir ainda muito conhecimento sobre e através da Educação Patrimonial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo : Cortez, 1994^a
- BASTOS, R.L. Patrimônio Arqueológico, Preservação e Representação Sociais: Uma proposta para o País através da análise da situação do Litoral Sul de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Arqueologia. Museu de Arqueologia e Etnologia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da História sagrada à História profana. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH. V. 13; n. 25/26, set. 1992/ago. 1993. Disponível em: www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3734
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- CAMPAM, Adriana. Educação Patrimonial: uma experiência em busca de uma inovação no ensinar e no aprender. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, V. 78, nº 188/189/190. p. 7-21, jan/dez. 1997.
- CANCLINI, Néstor Garcia. O Patrimônio Cultural e a Construção Imaginária do Nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. IPHAN, nº 23, 1994.
- CASCO, Ana Carmem Amorim Jara. Sociedade e Educação Patrimonial. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=526>.
- CUSTÓDIO, Luiz Antônio Bolcato. Educação Patrimonial: Experiências. In: BARRETO, Euder Arrais, et. Al. (org). Curso de Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial: Artigos e Resultados; Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- DUARTE, Clarisse Seixas. *Direito público subjetivo e políticas educacionais*. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 18(2): 113-118, 2004.
- FINOKIET, Bedati. Educação Patrimonial: História e Memória. Santo Ângelo: Furi, 2012.
- FLORENCIO, S.R. etall (2014). Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF : Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc
- FOGOLARI, E. P. Relatório Parcial de Pesquisa Trimestral – Abril de 2010. Salvamento Arqueológico UHE Mauá. Habitus Assessoria e Consultoria: Erechim, 2010.

FOGOLARI, E. P. Relatório Parcial de Pesquisa Trimestral – Julho de 2010. Salvamento Arqueológico UHE Mauá. Habitus Assessoria e Consultoria: Erechim, 2010.

FOGOLARI, E. P. Relatório Parcial de Pesquisa Trimestral – Outubro de 2010. Salvamento Arqueológico UHE Mauá. Habitus Assessoria e Consultoria: Erechim, 2010.

HOBBSAWM, Eric J.; RANGER, Terence. *A Invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial; Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN; Museu Imperial; 1999.

HOTZ, Celso. O III plano setorial de educação, cultura e desporto e o alinhamento das diretrizes setoriais da educação paranaense (1979 – 1985). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.30, p.84-97, jun.2008 - ISSN: 1676-2584.

POLLAK, Michel. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. John Dewey. Recife: Massangana, 2010. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues.

Educação patrimonial: reflexões e práticas. / Átila Bezerra Tolentino (Org.) – João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3840>

BRASIL. *Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos*.. Distrito Federal: Iphan, 2014. Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4218>>. Acesso em: 29 mar. 2015

OS DESAFIOS DO ESTUDO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NOS LIMITES PAROQUIAIS: VALORIZAÇÃO DA MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL EM CAMBIRA (PR)

Alessandro Arzani¹
<http://lattes.cnpq.br/8187479779224919>
arzanimaster@gmail.com

O estudo da história local tem um caráter que se diferencia dos “grandes temas universais” relacionados a objetos já consagrados pela historiografia mundial. Essa especificidade se manifesta na delimitação de um campo ou região dentro de um nível mais amplo e na busca por aspectos relacionados à vida cotidiana das pessoas. Não se trata de um campo novo dos estudos históricos, mas no mundo globalizado a história local tem a relevância de refletir sobre o lugar em que se vive, como foram produzidas as tradições, os costumes, as características político-sociais, a identidade local e suas relações com as macrorregiões e seu macrocosmo.

Tendo em vista o desafio de formar cidadãos capazes de pensar sobre sua condição local e de interpretar os elementos representativos de sua cultura e região, foi lançado em 2008 com o apoio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) o projeto “*História Local: a Educação Patrimonial e o Exercício da Cidadania*”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sandra C. A. Pelegrini. Além de “fortalecer o intercâmbio de conhecimentos entre a Educação Básica Pública e o Ensino Superior” e promover a “popularização das atividades desenvolvidas no âmbito acadêmico”, esse projeto tinha por objetivo “instrumentalizar professores do Ensino Fundamental e Médio com materiais e métodos capazes de valorizar a história local, o patrimônio cultural e ambiental, de modo a fomentar o exercício da cidadania entre a população residente nos municípios de Bom Sucesso, Cambira e Marumbi – Paraná”². Esses três municípios foram escolhidos para o desenvolvimento do projeto por terem uma população relativamente baixa e não apresentarem nenhum destaque histórico-cultural já contemplado, proporcionando assim o desafio da valorização da memória e dos aspectos culturais locais em contrapartida ao esquecimento e aos discursos macroscópicos e universalizantes.

¹Doutorando em História na UFRGS (Capes) sob a orientação do prof. Dr. Francisco Marshall; Mestre e graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atuou como pesquisador junto ao Centro de Estudos das Artes e do Patrimônio Cultural (CEAPAC-UEM) no projeto de extensão “História local: educação patrimonial e exercício da cidadania” sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Sandra C. A. Pelegrini e financiamento da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior-SETI.

²PELEGRINI, Sandra C. A. Apontamentos sobre uma experiência de articulação entre o ensino de história e a educação patrimonial no Paraná. *Revista Cadernos do Ceom*, Vol. 22, No 30. 2009. p. 377.

Na primeira etapa do projeto, houve empenho em conhecer a região e levantar variados tipos de documentos que proporcionassem uma visão geral dos municípios para então se partir para os aspectos específicos. Foi uma atividade trabalhosa por meses e houve sucessivas viagens entre a sede do CEAPAC-UEM e as respectivas cidades, o que nos rendeu muitas fotografias, textos de memorialistas, anotações de professores, jornais antigos, testemunho oral de antigos moradores e documentos paroquiais.

Após a análise do *corpus* documental formado, foi possível perceber a recorrência de elementos da memória que apontavam sempre para cenas do passado em torno da vida paroquial. Fotos da Igreja, narrativas das festas da paróquia, relatos de como a juventude interagiu nos festivais e após a missa. Esses sinais chamaram a atenção para o desafio de desenvolver estudos sobre as interações sociais nos limites paroquiais, atentando para o valor das práticas de sociabilidade na construção das memórias locais. Assim, proponho uma reflexão sobre as atividades sociais nos limites paroquiais tendo em vista a necessidade da valorização da memória e o incentivo ao desenvolvimento da história local de pequenas cidades como Cambira-PR.

I

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, a missa foi uma celebração importante para a congregação dos fiéis católicos. A religião, por sua vez, caminhou junto com os homens por tantos outros lugares alcançados pela expansão para o interior. E quando nos propomos a estudar pequenas cidades como Cambira, deparamo-nos com um número significativo de vestígios da memória das interações sociais ou formas de sociabilidades que contornam as atividades religiosas e, enfim, paroquiais.

O termo ‘paróquia’ provém do vocábulo grego *paroikia*, substantivo que nomeia a “morada”, a “habitação”, o “residir como estrangeiro” ou em “condição de exilado”. Deriva do verbo *paroikew*, que significa literalmente “habitar junto”; e ainda pode ser empregado como “residir”, ou “habitar em”. Com o tempo, a palavra “paróquia” passou a ser usada para se referir à assembleia ou à igreja na Era Cristã. A definição padrão para “paróquia” no Código de Direito Canônico da Igreja Católica estabelece que “Paróquia é uma determinada comunidade de fiéis, constituída estavelmente na Igreja particular, e seu cuidado pastoral é confiado ao pároco como a seu pastor próprio, sob a autoridade do Bispo diocesano” (Cân. 515 § 1º). O Código determina também que “toda diocese ou outra Igreja particular seja dividida em partes distintas ou paróquias” (Cân. 374 § 1º). As paróquias são circunscrições eclesiásticas territoriais que compreendem todos os fiéis de

um determinado território³. Também costuma ser chamada de “freguesia”, evidentemente com uma conotação laica. Segundo James A. Corriden (1999, p. 6), a comunidade paroquial é a igreja local cujos membros têm variados graus de participação e mútua interação, de comprometimento e ativo engajamento. Mas a paróquia também estabelece limites territoriais e alguns países ou regiões acabam sendo sinônimo de ‘município’. Essa relação é bastante compreensível, consirando que a organização da diocese em várias paróquias é uma estratégia administrativa. No entanto, não é uma regra geral os limites municipais serem os mesmos que os das paróquias. Um município pode ter inúmeras paróquias.

Os estudos históricos sobre as “paróquias” remontam ao século XVIII. John Southerden Burn (1867), pesquisador dos registros paroquiais ingleses, sentiu-se incomodado ao perceber que a obra de Mr. Bigland, *Observations on Parish Registers* (publicada por volta de 1766), era uma das únicas sobre os registros de paróquia até o final do século XVIII. Esse tipo de investigação ascendeu na Inglaterra, pois lá existia o modelo de *civil parish*⁴, o que tornava a análise dos arquivos eclesiásticos uma atividade promissora para o estudo da sociedade. Nesse modelo, o poder ‘espiritual’ e o ‘secular’ se inter-relacionam (SMITH, 1857). Atualmente vários estudos demográficos são feitos a partir dos registros paroquiais de batismo, casamentos, mortes e enterros, como a reconstrução da história populacional da Inglaterra desenvolvida por Edward Anthony Wrigley e Roger Schofield (2002). O estudo dos arquivos paroquiais tem possibilitado o entrecruzamento de informações para compreensão dos aspectos religiosos, culturais, políticos e econômicos de determinadas sociedades.

Katherine French, Gary Gibbs e Beat A. Kümin (1997)⁵ desenvolvem uma ampla análise da vida paroquial na Inglaterra entre 1400 e 1600, relacionando os mais variados aspectos que possam contar um pouco da história desse período. Ademais, os registros paroquiais, como observa Maria Luiza Marcílio (2004, pp. 13-20), tornaram-se importantes para o controle social a partir do Concílio de Trento, pois muitas regiões europeias estavam se tornando protestantes e era preciso distinguir o perfil demográfico das sociedades. Por fornecerem dados sobre a vida das pessoas da sociedade do nascimento à morte, os registros podem ser explorados para diversas análises históricas.

³A ideia de território segundo o conceito paroquial é autoritário. Trata-se de limites espaciais determinados segundo o consentimento do Bispo diocesano. Não deve ser confundido com as teorias geográficas.

⁴Quando uma paróquia tem direitos administrativos civis, além de cuidar da assistência social, também chega a desempenhar a ‘magistratura’ e a recolocação nos postos de trabalho, dentre outras coisas.

⁵Katherine French também desenvolve um importante trabalho sobre a vida comunitária católica na diocese inglesa na Idade Média (*The people of the parish: commutity life in a late Medieval English Diocese*. Philadelphia: University Pensylvania Press, 2001); em outro estudo sobre a paróquia, a autora analisa a condição das mulheres na comunidade (*The Good Women of the parish: gender and religion after the black death*. Philadelphia: University Pensylvania Press, 2008).

Por meio de uma série de correlações estabelecidas através de indícios, sinais e sintomas, identificando seu significado à luz de seu próprio contexto (LEVI, 1992), vamos analisar os vestígios das interações sociais na comunidade católica de Cambira-PR. Embora Cambira seja um município com poucos anos de existência, não é uma tarefa fácil encontrar alguns dos seus fundadores. Uma boa parte já faleceu, e outros se mudaram com suas famílias para outras regiões. Ainda assim é possível conseguir entrevistas, por meio da metodologia da história oral (PRINS, 1992). Certamente uma investigação micro-histórica⁶ oferece subsídios para que possamos relacionar essas informações às memórias de alguns membros da população residente e perceber seus elementos dinamizadores.

II

Em 30 de abril de 1959, o Bispo de Londrina Dom Geraldo Fernandes CMF⁷ institui a Paróquia de Cambira⁸. No entanto, esta não vem à existência apenas mediante uma assinatura, há um processo de formação da comunidade religiosa que antecede esse ato episcopal. Para se compreender a organização de uma paróquia, é preciso compreender, antes, esse processo de formação de comunidade.

A área que hoje forma o município de Cambira, na Microrregião 8 do Norte Central do Estado do Paraná fazia parte do Município de Apucarana-PR (KOHLHEPP, 2014). Cambira é o nome dado a um cipó com flor lilás que era muito comum na região. O cipó deu nome à Estrada da Cambira, que hoje é a Avenida Belo Horizonte da cidade, passando ao lado da Igreja Matriz e seguindo como “Rodovia do Milho” para o Bairro Bela Vista.

Apucarana passou por um período de desenvolvimento na década de 1940, principalmente com a chegada da ferrovia. O Norte do Paraná, em grande medida devido a um excelente trabalho de Marketing para a comercialização de terras, atraía pessoas de diversas regiões. O café tornou-se uma das principais culturas (KOHLHEPP, 2014).

Encontrar fontes e informações sobre a formação do vilarejo que deu origem a Cambira exigiu conversar com seus moradores e perguntar sobre informações, registros ou fotos. Pelo menos dois cidadãos já haviam tentado compilar informações sobre as origens de Cambira em livretos: o Sr. Narciso Capeloto (1998) e o Sr. Nivalci Claudiano (1997). Ambos os textos, com inúmeras semelhanças, são anotações de caráter memorialista, valorizando e supervalorizando nomes de famílias e personalidades de destaque nos anos

⁶Deve-se atentar para o fato de que micro-história e história regional ou local são coisas distintas e não podem ser confundidas.

⁷*Cordis Mariae Filii*.

⁸Decreto de fundação da Paróquia de Cambira-PR. Registrado na Cúria Diocesana de Londrina-PR em 1 de maio de 1959.

de formação do vilarejo de Cambira. Mas o trabalho de ambos tem o mérito de compilar informações importantes sobre a memória local.

Maurice Halbwachs (1968) já apontava que é preciso buscar referências que estruturam a memória e a introduzem na memória da coletividade. Dentre esses pontos estão os monumentos, o patrimônio arquitetônico, as paisagens, as datas e personagens históricos de cuja importância somos incessantemente lembrados, as tradições e costumes, certas regras de interação, o folclore, a culinária, a música, etc. E se tratando de pequenas cidades ou vilarejos, destaca-se o desafio de opor-se ao esquecimento que inibe a capacidade do povo local de compreender o espaço, as relações sociais e a sua própria condição de existência. Às vezes, é preciso encontrar os vestígios da memória no silêncio.

Como destacava Le Goff (1990, p. 535), o “interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar”. Há várias décadas, a história passou a abranger novos objetos e a contemplar novos problemas. Nestes novos campos, o registro paroquial conserva para a memória vários aspectos da vida comunitária. Neles, são assinalados os nascimentos, os matrimônios, as mortes e, por meio desses registros, também é possível notar as atividades que mobilizavam a comunidade.

Ainda segundo Pierre Nora (apud LE GOFF, 1990. pp. 473-474), a “memória coletiva” é “o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado”. A memória deve ser compreendida como “um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (1990, p. 477). Pode-se dizer que uma das camadas do “vivido” se estabelece nas inter-relações protagonizadas na comunidade religiosa, ou paroquial, e tende muitas vezes a ser ignorada e deixada no silêncio.

Cambira conta com aproximadamente 7.237 habitantes (IBGE, 2010), a maior parte de sua população é católica e como tantas cidades tem em seu centro urbano o prédio da Matriz. A Igreja Matriz pode ser considerada um *monumentum* das interações locais, pois como destaca Le Goff, “o *monumentum* é um sinal do passado, [...] é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação”.

Desde a década de 1930, a região passou a receber migrantes, que vinham se estabelecer em propriedades rurais na região. Capeloto (1997) considera que a maior onda de migrantes para a região ocorreu entre 1940 e 1950, nessa época, as lavouras de

café demandavam muita mão-de-obra. A comunidade católica de Cambira, assim como em outros municípios, formou-se devido ao estabelecimento de migrantes católicos na região.

Em 1947, ao lado de onde passa a via férrea, foi formada a Vila Formosa, um loteamento empreendido pelo Sr. Marco José Calsavara, que não havia tido boa sorte depois de se mudar de São Paulo para o Paraná. No ano de 1954, Júlio Sapatini, Geraldo Marcato e Cecílio Nakad adquiriram de João Davanel e desmembraram uma área em lotes urbanos (CAPELOTO, 1997). Gradativamente, foi ganhando tamanho um núcleo habitacional significativo no local, por isso em 1953, tornou-se distrito a então chamada Vila São José de Cambira.

Segundo o Sr. Antenor Calsavara⁹, desde 1942, já havia um Cruzeiro cravado no chão pelos primeiros moradores. Depois, no terreno cedido, foi construída uma humilde barraca coberta com folhas de palmeira, onde eram celebradas as missas. Em 1947, foi construída a primeira Capela, sendo o padroeiro São José. O Sr. Antenor também aponta que a primeira missa na nova capela foi rezada em 19 de março de 1948, pelo Padre Francisco Korner, Vigário da Paróquia de Apucarana-PR.

À medida que crescia o círculo social em desenvolvimento na região da Vila de Cambira, transformava-se também aquilo que pode ser chamado de o símbolo da comunidade católica local. Primeiro aparece o Cruzeiro, o símbolo do cristianismo. Depois é erigida uma Barraca para a congregação de alguns fiéis. Essa já esboça a ideia de coletividade, pois é o lugar onde pessoas se reúnem para juntas celebrarem religiosamente. Tão logo, os membros se mobilizam para construir uma pequena capela de madeira. Mas esta foi mal projetada, não comportando o número de fiéis participantes da congregação, e outra precisou ser elevada.

⁹CALSAVARA, Antenor. *Histórico*: Início da cidade de Cambira. Cambira, PR: Mimeo, 1991. Declaração do Sr. Antenor Calsavara, que chegou à região na qual viria a ser Cambira no ano de 1946, juntamente com sua família. Vieram de Penápolis, região noroeste do Estado de São Paulo.



Fig. 1 Construção da primeira Igreja de São José
Fotografia: autor desconhecido



Fig. 2 Fachada da Igreja
Fotografia: autor desconhecido

As fig. 1 e 2 foram recolhidas na Biblioteca municipal de Cambira e foram feitas por autores desconhecidos. As legendas são confusas, pois entram em conflito em as informações apresentadas. Provavelmente a Fig. 1 é anterior a 1959. Tempo suficiente para que crescesse vegetação atrás da Igreja na Fig. 2. Segundo Capeloto (1998), quando o templo em madeira da primeira igreja de Cambira se tornou inadequado devido a suas limitadas dimensões, foi então desmontado e transferido para uma comunidade na zona rural.

Os moradores destes espaços acabavam por estabelecer formas de sociabilidade, religiosidade e cultura, vivenciadas pela comunidade nas práticas religiosas. Dentro de uma comunidade católica são várias as atividades que podem expressar os laços socioparoquiais. Além da liturgia comum às celebrações, cada paróquia tem a oportunidade de desenvolver algumas características próprias. Esses aspectos se manifestam quando grupos de fiéis se organizam na execução de uma programação social que represente diretamente um ideal desenvolvido em função da expressão da fé professada.

Entre as formas possíveis que podem aparecer estão as atividades filantrópicas, as festas para arrecadar fundos para algum fim caridoso ou alguma reza específica. Nesse período que antecede a instituição da paróquia de Cambira-PR, as principais ações responsáveis pela integração da comunidade estão relacionadas à construção da Capela e ao exercício de atividades religiosas. Quando essa comunidade já se encontra suficientemente desenvolvida, torna-se então uma Paróquia.

Em 1959, o Bispo Dom Geraldo Fernandes (CMF) nomeou o Pe. Hermínio di Gioia (OSJ) como Pároco da nova Paróquia. O território definido para a paróquia de Cambira foi “separado, dividido e desmembrado” da paróquia de Apucarana, segundo as seguintes divisas, como consta no Decreto episcopal:

Começa na cabeceira do córrego Acanga, desce por ele até a fóz com o Rib.do Marumbí, desce por este até a foz com o Rib.Itacolomi, desce por este até o Rio Bom, sobe até a foz do Rib.Cambira, sobe por este até o Corr.Grulichama, atravessa a estrada Apucarana-Jandaia, desce a cabeceira do Corr.Ubatuba. Desce este até a foz com o Rib.dos Dourados, sobe este até a foz do Corrego Ivai, sobe este até a cabeceira, atravessando a Estrada Apucarana-Jandaia, procura a cabeceira do Corr. Acanga, ponto de partida¹⁰.

O termo de abertura do *Livro Tombo* apresenta a seguinte expressão: “para que nele sejam relatados os principais acontecimentos da vida paroquial de Cambira”. Essa expressão padrão sintetiza a principal finalidade do Livro Tombo. Ele é um espaço da memória, será uma fonte para a história da paróquia, mas não é nem um pouco pleno. É fruto da perspectiva de quem sobre suas páginas registrou o que concebeu como “principais acontecimentos”.

A solenidade de posse do primeiro Vigário da nova Paróquia é descrita nas primeiras páginas do *Livro Tombo*. O Pe. Hermínio di Gioia escreve que o evento “deixou na alma de todos os presentes e” – no seu coração de Sacerdote – “uma grande emoção e no mesmo tempo um grande estímulo para trabalhar animadamente para o bem espiritual de todas as almas” a ele confiadas (LIVRO TOMBO, p. 3).

Na mesma ocasião, foi confirmada a primeira diretoria da Paróquia para cooperar na administração. Também foram escolhidos os cargos dos presidentes das Irmandades¹¹. Organizada a estrutura administrativa e os grupos religiosos da nova paróquia, as próximas atividades desenvolvidas na comunidade podem ser analisadas como uma opção de interação social entre os moradores do distrito.

Ao buscar refletir sobre as questões que envolvem as atividades paroquiais e a memória dos primeiros passos dessa instituição, é possível identificar uma opção de interação social em Cambira. Por morarem próximas umas das outras, as pessoas desenvolvem meios de se socializar e de interagir. Um pequeno núcleo urbano ascende, mas a maioria da população concentrava-se na zona rural.

Conforme considerou Fichter (1978, p. 4), “em essência, então, um entendimento

¹⁰Conforme o Decreto episcopal de criação da paróquia transcrito para a página 1 do Livro Tombo da Paróquia São José de Cambira.

¹¹Congregados Marianos; Filhas de Maria; Senhoras do Apostolado; Cruzada Eucarística Infantil.

do papel do Catolicismo na sociedade moderna requer um estudo não só de seus valores e significados, mas especialmente dos ‘veículos’ empregados para ativá-lo e dos agentes que acreditam nesses valores e empregam esses veículos”. Usando seus próprios termos, esses “veículos” são analisados como responsáveis pelos desenvolvimentos das atividades interacionais para mobilização da comunidade.

Ainda que a Igreja Católica, por algumas vezes se meta em questões seculares, seu primeiro objetivo como instituição é a salvação dos seres humanos. A paróquia, por sua vez, “é uma instituição humana, desenvolvida para propósitos práticos da administração e mantida como uma área operativa no interior da estrutura social e hierárquica da Igreja” (FICHTER, 1978, p. 12). Tendo em vista essa perspectiva sociológica sobre essa instituição, é possível vislumbrar as relações humanas que aí existem entre o clérigo e os leigos e entre pessoas e grupos em meio aos próprios leigos.

Para se compreender a integração socioparoquial desenvolvida na comunidade, é preciso considerar alguns elementos fundamentais. Primeiramente, deve-se destacar que a integração implica não só ordem e estrutura, senão também ação e função. Nesse sentido, a integração sociocultural não significa uma estrita homogeneidade. O termo integração, segundo Fichter (1974, p. 416), “significa com frequência um processo social como o de assimilação, amálgama, socialização ou aclimatação cultural”.

As pessoas que iam se achegando a Cambira durante sua formação, principalmente na Vila onde se desenvolveria a área urbana, sofreram um processo de integração sociocultural, ao adotar gradualmente as pautas de comportamento do novo ambiente e desenvolverem relações sociais com gentes que antes lhes eram estranhas. Também dentro da Paróquia, existe o exercício de integração através das atividades. A integração de um grupo quer dizer que os membros deste desempenham seus papéis recíprocos em interdependência mútua com o fim de obter os objetivos dos mesmos.

De modo geral, entende-se por grupo integrado aquele que logra seus fins com o menor conflito possível. Trata-se de um grupo não apenas bem estruturado, como também cujas relações sociais de seus membros procedem de forma produtiva e prática e acentuando os processos sociais de cooperação, acomodação e assimilação. A essa pesquisa, no entanto, não coube em nenhum momento quantificar o nível de integração socioparoquial, mas analisar o tipo de atividade desenvolvida que possa ter contribuído para mobilização da comunidade. Para isso, três fatores essenciais de integração sociocultural apontados por Fichter (1974) devem ser considerados: consenso de valores; participação nas funções comuns, bem como o grau de voluntariedade; e a múltipla participação das pessoas nos diferentes grupos.

A mobilização da comunidade da Paróquia pode ser analisada através dos apontamentos relativamente cronológicos *Livro Tombo* e cruzados com o relato oral de alguns moradores. Conforme destacou Sônia M. de Freitas ao prefaciар a obra de Thompson

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória [...], mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. [...] A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (1993, p. 17).

O mês de maio de 1959 foi o mês mariano na Paróquia. No encerramento do mês, as Irmandades de todas as Capelas se juntaram para assistir à Coroação de Nossa Senhora e para a consagração de toda a Paróquia ao Sagrado Coração de Maria.

Junho era o mês da Consagração ao Sagrado Coração de Jesus. Na primeira sexta-feira, foi iniciada uma novena em louvor ao Sagrado Coração. O Padre escreveu que durante esse mês, somando todas as noites, 95 famílias foram visitadas e consagradas ao Santíssimo Coração de Jesus. A visita às famílias contribui para a aproximação entre o novo pároco e os fiéis.

Em agosto, foi organizada a primeira festa na Matriz, em louvor a Nossa Senhora Assunta ao Céu. O pregador da Missa Vespertina foi o Pe. Agostinho Cola. Na ocasião da festa, foi organizado um concurso de “Rainha do Café”. A renda da festa foi usada para pagar as dívidas que foram feitas para instalação da Paróquia.

Sem nenhum comentário sobre o mês de setembro, o Padre escreve que o mês de outubro foi consagrado à Reza Solene do Santo Rosário. A participação das crianças chamou a atenção do Pe. Hermínio, que as comparou aos “pastorinhos” de Fátima, por rezarem o Terço “aos pés de Nossa Senhora” (LIVRO TOMBO, p. 4).

Em Dezembro, a Comissão da Matriz determina o início da construção de um salão Paroquial de tijolos para múltiplas atividades. Poderia ser usado para reunião das Irmandades; para iniciar a escola Paroquial; para a diversão dos fiéis, dando início a um cinema paroquial, teatro, etc. Em 31 de janeiro de 1960, foi realizada uma festa para arrecadar fundos e desenvolver a nova construção. Anota-se que “a festa deu uma renda boa” (LIVRO TOMBO, p. 4). A comunidade pôs em curso seu projeto de organizar uma Escola Paroquial. A inauguração foi marcada para o dia 19 de março, data na qual se celebrava o dia de São José, Padroeiro da Matriz. Para esta ocasião, foi marcada uma festa.

No referido dia compareceu o Revmo. Bispo Diocesano Dom Geraldo Fernandes para inaugurar o Salão Paroquial. A vinda de uma autoridade tornava a celebração especial para os moradores. O prédio de 26 metros de comprimento, por 10 de largura, com 5

de altura contribuiria para as variadas atividades sociais. O edifício reserva um espaço para uma máquina de cinema e um palco. O prefeito de Apucarana Marino Pereira, o Pe. Armando Círio do Superior provincial dos Josefinos e diretorias das Capelas da Paróquia também estiveram presentes para a inauguração. Aproveitando a ocasião, o Bispo ministrou Crisma na Matriz. Na parte da tarde, o palco foi inaugurado com apresentação de peças teatrais e a máquina de cinema, com um curta-metragem.

O Padre sempre atribui expressões positivas à comunidade. Nesse caso, comenta que a cerimônia foi bem sucedida, “deixando no povo um grande entusiasmo e uma geral satisfação” (LIVRO TOMBO, p. 5). Tais descrições aparecem sempre como aprovação das obras desenvolvidas na Paróquia, como forma de confirmar sua atuação.

A assim denominada Escola Paroquial “São José do Cambira” teve seu primeiro dia de aula em 21 de março de 1960. A primeira turma era composta de 42 alunos, dos quais 32 frequentavam o 1º. ano e 10 frequentavam o 2º. ano primário, todos das 12h às 18h30. A professora é descrita como uma pessoa muito envolvida com os trabalhos da paróquia e responsável pela catequização das crianças.

As atividades da Semana Santa eram inéditas em Cambira. Na Quinta-feira Santa, foi celebrada Missa da Santa Ceia. A adoração diante do Santo Sepulcro foi um momento continuado desde as 19h da Quinta-feira até as 15h da Sexta-feira Santa. Para auxiliar no recebimento de Confissões, foi convidado o Pe. Severino Ceratti, diretor do Colégio “São José” de Apucarana-PR. Anota-se que a procissão contou com “um número extraordinário de povo” (LIVRO TOMBO, p. 6). O panorama do pátio da matriz é descrito como uma “imensidão de fiéis”. O número de pessoas que compareceram não pode ser estimado, mas por ser a primeira celebração pascal, qualquer número ali reunido seria “imenso”. Pela primeira vez, ocorre no local a bênção do Círio Pascal e da Água Batismal.

É possível notar que a paróquia se desenvolvia e se estruturava. Em oito de maio do mesmo ano, foi inaugurada uma Capela num novo bairro. No mesmo dia, foram estabelecidas as Irmandades dos Congregados Marianos, Pia União das Filhas de Maria, Senhoras do Apostolado da Oração e Cruzada Eucarística Infantil. Sobre o povo, anota-se, como em outras ocasiões, que “ficou muito satisfeito [pela] nova Capela, recebendo assim uma grande oportunidade de poder satisfazer com mais facilidade as próprias obrigações religiosas e recepção mais freqüente dos santos sacramentos” (LIVRO TOMBO, p. 7).

O mês de maio foi organizado na Matriz e nas Capelas da Paróquia. O pároco escreve que “para suscitar um pouco de animação e emulação entre as Capelas, foi organizado um Concurso Mariano” (LIVRO TOMBO, p. 7). Em cada Capela ou na Matriz, foram escolhidos representantes que receberiam uma imagem de Nossa Senhora que devia percorrer

todas as casas do próprio bairro. O grupo que alcançasse o maior número de visitas domiciliares, de reza do Rosário, de frequência do povo (em número de pessoas por noite) e de arrecadação (em dinheiro ou em grãos), seria proclamado no encerramento oficial a realizar-se na Matriz vencedor do Concurso Mariano 1960.

Cambira ficou agitada durante as atividades do evento. No encerramento, todas as comunidades das Capelas se dirigiram à Matriz. Anota-se que “nunca viu tanto povo no Cambira e tantas conduções” (LIVRO TOMBO, p. 7). Havia muita gente na cidade. No período da tarde foi realizado um desfile pelas ruas com as imagens das Santas. Num palco enfeitado defronte à Matriz, foi dado o resultado: a vencedora do Concurso Mariano foi a Capela de Santo Antônio Itacolomi. Após a proclamação, houve a representação de quadros vivos da vida de Nossa Senhora e outros.

Sobre os concursos, festas, reuniões das Irmandades, apresentações teatrais e outras ações o Sr. José Jordão Beleze, sua esposa a Sra. Elena Nakad Beleze e o Sr. Antônio Roberto Toledo Pires¹² afirmam que esse período da história da Paróquia foi bastante animado, com muitas atividades que mobilizavam a comunidade. Aliás, não existiam outras atrações para o povo de Cambira nessa época, exceto algum torneio de futebol que atraía um público considerável. A ida para as cidades vizinhas não era simples, pois normalmente exigia que se tomasse transporte público.

A Sra. Elena comenta que o Pe. Ermínio “era muito bacana com os jovens [...]. E nós fizemos teatro na época dele. Ele tinha pilhas de livros, assim, de teatro. [...] Ele convidou um grupo, assim, que tinha interesse, né, e formou um grupo de teatro”. As peças eram apresentadas no salão paróquia. Em uma ocasião a Sra. Elena declamou um poema para a abertura de uma peça. “Eu declamei um poema de Castro Alves que eu estava decorando e o padre quis para a abertura do teatro. Eu me lembro de que me emprestaram uma manta [...] que veio da Espanha, [...] tipo um chalé grandão”, diz ela. O grupo sempre ensaiava com o padre. Ela ainda acrescenta: “naquela época a gente era [...] criança e dava ataque de riso e a gente não conseguia fazer. Mas ele tinha uma paciência e esperava, esperava... Aí a gente fazia certinho”. Com entusiasmo ela afirma:

o Pe. Hermínio era muito animado. Tudo que ele fazia, a gente tava no meio. [...] E minha família não era assim muito de igreja, sabe? [...] Mas eu desde pequeninha gostava. Desde a ‘cruzadinha’... a gente participava de canto de tudo, Nossa Senhora! Eu vivia lá. Era aquela igreja antiga, de madeira, com o altar tudo cheio de degrauzinho [...]. Depois fui Filha de Maria, e comecei a namorar ele [seu esposo José Beleze] e ele também era congregado mariano, né?

¹²Sr. José Jordão Beleze, sua esposa a Sra. Elena Nakad Beleze e o Sr. Antônio Roberto Toledo Pires. Entrevista concedida em agosto de 2010, em Cambira, Paraná. Tempo de duração: 1h12min.

Com certa descontração, a Sra. Elena também conta que “quando chovia em Cambira era uma “festa”. Ficava aquele monte de carro atolado na lama”. Contava-se com o trem, mas os atrasos deixavam muitas pessoas irritadas. A Sra. Luiza Capelotto¹³ relata que as festas e missas da igreja também eram ocasiões para rever os amigos, conversar. A Sra. Elena diz: “eu me lembro muito das festas da igreja, né. Mais era muita gente!”. E o Sr. Antônio Roberto confirma: “Era muita gente!”¹⁴. Ambos ao mesmo tempo: “e tinha aquelas barraquinhas em volta”. “Então as festas eram assim, muita barraquinha lotada, a outra barraca de brinquedo, aqueles aviõezinhos pra crianças...”, diz a Sra. Elena. “coelho, porquinho [de brinquedo]...”, acrescenta o Sr. Antônio. “Todo pessoal da Congregação mariana [...] todos trabalhavam... não é como hoje [...]”. “Se empenhavam”, comenta o Sr. Antônio. O Sr. José Beleze acrescenta que também tinha o futebol. E a Sra. Elena comenta entusiasmada: “até eu gosta de ir pro campo!”. Ela ainda comenta que o máximo que se ia além de Cambira era até Jandaia ou Apucarana, e que “se perdesse o último ônibus, meu Deus!”.

Na ocasião da substituição do pároco, com a presença do Bispo Dom Geraldo Fernandes, foi lançada a pedra fundamental da nova Igreja, e 296 crianças foram crismadas (LIVRO TOMBO, p. 9). Logo é dado início aos trabalhos da nova Matriz, e foi organizada pela Congregação Mariana e da Pia União das Filhas de Maria uma visita domiciliar da imagem de Nossa Senhora a cada família, tanto da Matriz quanto das Capelas. Anota-se que “os fiéis tomam parte a esta devoção com grande fé e confiando em Nossa Senhora” (LIVRO TOMBO, p. 11).

As atividades dos demais meses são apontamentos rápidos. Em junho, são realizadas festas nas Capelas dos Bairros Sete de Maio e Santo Antônio. Em julho, começa a colheita do café e a campanha em benefício da construção da Matriz. Por volta do mês de agosto, as paredes da Matriz já começam a ganhar altura.

¹³Luiza Capeloto, dona de casa. Entrevista concedida em junho de 2011, em Cambira, Paraná. Tempo de duração: 15min.

¹⁴Estima-se que a população de Cambira chegou a 20 mil habitantes na década de 1960, mas sofreu grande queda a partir do final da década de 1970 (Cf. CAPELOTO, 1998).

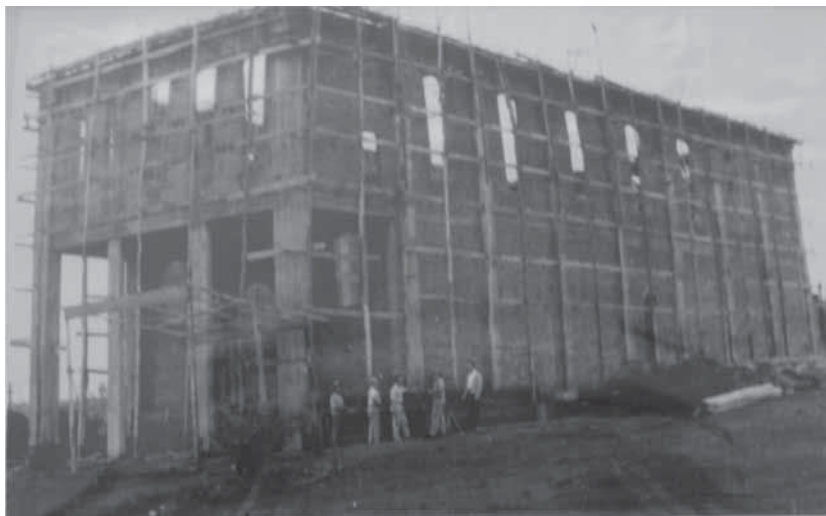


Fig. 3 Construção da nova Matriz da Paróquia São José
Fotografia: autor desconhecido

Também em Itacolomi, a nova Igreja já estava com sua construção adiantada. No dia 15 de agosto, é realizada a festa de Nossa Senhora da Assunção, padroeira da Capela. A comunidade organizou uma rifa de um Jeep para angariar fundos para a construção da Matriz. Setembro é marcado por festas nas Capelas em louvor a Nossa Senhora Aparecida. Em outubro, o terço é rezado nas Capelas e nas Casas. O motivo principal dessa vez é pedir a Nossa Senhora do Santo Rosário a proteção e o bom êxito no Santo Concílio Ecumênico Vaticano II. No mês de novembro, é feita a primeira cinta de concreto da nova Matriz, e as paredes se elevam. A festa da Imaculada Conceição é realizada no dia 08 de dezembro. Na véspera do Natal, um vento forte e a chuva derrubam uma parede da nova construção. Nesse período de construção da nova Matriz, o Salão Paroquial serviu de igreja provisória.

O ano de 1963 começou com a retomada da construção da Matriz. O Padre anota que mesmo após os estragos causados pelo vendaval, “o povo, depois do primeiro choque, não desanima e continua a construir generosamente” (LIVRO TOMBO, p. 13).

Em Itacolomi, a igreja que estava em construção já se encontrava coberta, e o povo celebrava, no início do ano, a festa de São Sebastião. Em 17 de março, o Bispo visita novamente a Paróquia. Ele também comparece na Matriz em Cambira e na Capela de Itacolomi, onde concede a crisma.



Fig. 4 Construção da Matriz da Paróquia São José
Fotografia: autor desconhecido

Após a programação pascal do mês de abril, houve reza do terço nas famílias, atividade que dinamizou o mês de maio. Nesse mês, a comunidade se organizou em campanha para arrecadar cereais em benefício dos seminaristas com poucos recursos financeiros e também para ajudar nas obras da Paróquia. Anota-se que “todos concorrem e dão de boa-vontade” (LIVRO TOMBO, p. 13).

As anotações sobre os meses de julho e agosto são marcadas por calamidades. Segundo os registros, “as lavouras da Paróquia são castigadas por uma prolongada seca, por geadas que acabam com 60% dos cafezais, o fogo destrói pastarias, casas, tulhas e matas; o povo pede a proteção a N. Sra. Aparecida” (LIVRO TOMBO, p. 13). Percebemos que, entre a década de 60 de 70, houve vários problemas naturais que dificultaram a agricultura na região, algo que é analisado melhor por Gerd Kohlhepp (2014).

Durante o mês de setembro, a Paróquia contou com a participação do Missionário Caretiano Pe. Asterio Pascoal. As atividades desse mês movimentaram a comunidade. Por todas as Capelas, havia confissões, comunhões, visitas a enfermos e algo que parece ser bastante significativo quanto à integração social: Foram feitas várias regularizações de uniões “ilegítimas” (do ponto de vista católico), e outros que estavam afastados da participação das atividades religiosas foram conduzidos novamente aos sacramentos da Igreja. Conta-se que “foram feitas nove mil comunhões, legitimados quarenta e seis casamentos, feitas 55 práticas, 24 conferências” (LIVRO TOMBO, p. 14-15) e 22 doentes foram visitados. Essa iniciativa procurou aproximar as pessoas mais afastadas das celebrações da Igreja.

No mês de outubro, como nos anos anteriores, rezou-se o rosário. A construção da nova Matriz continuava. O madeiramento já estava cortado e pronto para ser utilizado na solidificação do prédio. Em novembro, foi preparado o piso da Igreja e, depois de dezenove meses do lançamento da pedra fundamental da Matriz, ela já se encontrava coberta. Desse modo, conforme aponta o *Livro de Tombo*, as festividades de Natal já puderam ser realizadas na nova Matriz (LIVRO TOMBO, p. 15).

Janeiro de 1964 contou com inúmeras festividades a São Sebastião. Em março, ocorrem as celebrações ao Padroeiro São José, para arrecadar fundos para a construção. Na Semana Santa, a Paróquia contou novamente com a presença do Pe. Asterio Pascoal (CMF). Em maio, todas as irmandades se movimentam para rezar o terço com as famílias. Nesse momento, acontece o “Golpe civil-militar de 1964”. O Padre expõe sua visão política ao anotar que, diante desses acontecimentos, “volta a calma em todo o País” (LIVRO TOMBO, p. 17). Além disso, ele se mostra favorável à intervenção dos militares e, pouco antes, conclamava o povo para interceder pelo Brasil, para que ficasse livre da “comunização” (LIVRO TOMBO, p. 16).

Em 27 de dezembro, é assinada pelo Papa a Bula de Criação da Diocese de Apucarana. A nova Diocese passa a ter o primeiro Bispo, na pessoa do Revmo. Dom Romeu Alberti. A celebração de elevação da Diocese e posse do Bispo aconteceu em 28 de março de 1965. Anota-se que vinte mil pessoas compareceram à cerimônia. A Paróquia de Cambira passa a fazer parte dessa Diocese¹⁵.

A professora Selena Della Pietra, que chegou com sua família em Cambira por volta do ano de 1961, relata que não havia muita gente na cidadezinha. Grande parte da população estava concentrada na zona rural. Com a fala marcada pela emoção da recordação, ela diz que:

As festas eram festinhas de igreja né. Quando tinham que comemorar o padroeiro... quando fazia algum almoço. Era pouca gente que tinha. O pessoal morava muito no sítio. No sítio mesmo que a gente morava ali tinha uma família. Eu dava dois períodos de aula, cedo e à tarde. E também viajava a cavalo lá nos alemães. No começo eu ia a cavalo. Naquele tempo tinha bastante alemães e poloneses¹⁶.

Não há muitas fontes de informação sobre a atividade religiosa na zona rural, mas a professora Selena contribui com informações de como eram as atividades entre os jovens no campo em meados da década de 60.

¹⁵Antes, pertencia à diocese de Londrina. Este fica sendo o limite final do recorte deste estudo.

¹⁶Selena Della Pietra, professora. Entrevista concedida em junho de 2011, em Cambira, Paraná. Tempo de duração: 32min.

No sítio era muita gente, sabe?! O povo lá gostava de andar à noite. Passar em casa, contar história, brincar. A gente não tinha televisão. E rádio quase não tinha. Então a gente reunia a rapaziada, as moças... a gente brincava de roda, mesmo. De passar anel. E tinha umas músicas que a gente cantava envolvendo os casais. Era uma coisa assim meio que de namorico, sabe?! Aí a gente escolhia o par que a gente queria... a gente fazia a noite assim, diante do pasto verdinho. Nos domingos a gente fazia essas brincadeiras. A gente brincava de “olha o macaco na roda”. A gente fazia um círculo... tudo em par, um homem e uma moça. Aí um ficava no meio e os dois círculos ao redor giravam enquanto cantavam: “Olha o macaco na roda, olha o macaco na roda”. Então o macaco gritava: “Oi”. Aí cada um tinha que buscar seu par. Aí o que sobrasse sem par era o macaco. Era muito divertido. Era bem diferente do que é hoje... esse povo tomando cerveja... só drogas! Lá era uma coisa tão inocente, que eu fico pensando: ‘Meu Deus, como que nós brincávamos de roda!’ Os rapazes e as moças. Bailes quase não tinha lá. Também brincava de jogar lenço¹⁷.

Esse tipo de tipo de recordação proporciona observações como a da Sra. Elena: “hoje a vida é tão corrida que quando a gente começa a contar alguma coisa pros filhos eles dizem: ‘nossa, mãe! Era assim...?’! Uai, vocês não vêm sentar perto da gente, pra gente poder contar! [...] Mas é tudo muito corrido!” Elas contrastam o presente e o passado e manifestam certa surpresa diante do vivido.

Esse conjunto de atividades desenvolvidas nas comunidades paroquiais não devem ser ignoradas, nem lançadas no esquecimento, pois são parte fundamental para se compreender a identidade local e a formação de seu povo. São elas as bases de boa parte da memória local e têm simbolicamente no prédio da igreja Matriz no centro da cidade o *monumentum* de tantas experiências (ARZANI, 2011). Além disso, é um campo útil à educação patrimonial por oferecer inúmeros elementos que vinculam a geração atual às memórias de tempos passados. Desse modo, pode-se considerar que o estudo das interações sociais nas comunidades religiosas desafia a comunidade acadêmica a refletir sobre esses aspectos da memória e ao mesmo tempo oferece importantes subsídios para o trabalho pedagógico sobre a história local.

Considerações finais

Um dos méritos do projeto *História Local: a Educação Patrimonial e o Exercício da Cidadania* foi justamente aproximar a universidade de uma aplicação vivenciada no contexto da comunidade local¹⁸. Além do exercício de técnicas e métodos da história oral, da coleta e análise de imagens, da busca por documentos, do recolhimento de materiais

¹⁷Selena Della Pietra, professora. Entrevista concedida em junho de 2011, em Cambira, Paraná. Tempo de duração: 32min.

¹⁸Quando iniciei o projeto em 2009, eu era aluno do 2º ano do curso de História na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

relevantes da cultural material e imaterial dos municípios contemplados, o projeto ainda contou com o oferecimento de oficinas para desenvolvimento da “educação patrimonial” e o oferecimento de materiais de apoio produzidos no CEAPAC.

De um modo particular, conforme desejei retratar nestas páginas, os estudos desenvolvidos e o contato com a população local revelaram a importância da reflexão sobre as interações sociais nos limites paroquiais. Os desafios vão desde a valorização da memória e dos aspectos cotidianos em uma análise que reduz o foco à microanálise, incidindo sobre o destaque para a contemplação de objetos à mercê do esquecimento, e às vezes desprezados pela historiografia. Desse modo, por meio do exame dos vestígios da memória de Cambira-PR, é possível identificar o fluxo das interações socioparoquiais. São, em suma, momentos que fazem parte da trajetória da vida da comunidade Católica, mas que ao mesmo tempo talham no tempo e na memória coletiva a identidade do lugar. Para entender as atividades de integração promovidas na Paróquia, é preciso seguir o traçado do processo de formação do pequeno grupo religioso que foi tomando dimensões ao longo do tempo. Como uma instituição ativa na sociedade cambirense, a Igreja aparece como a grande responsável pelas interações vividas no cotidiano local.

Por essa perspectiva, tornam-se claras as mobilizações dos fiéis em torno do ‘consenso de valor’ proporcionado por essa instituição. Pessoas de diferentes esferas sociais são chamadas a compartilhar de atividades conjuntas, quer seja nas Irmandades, na preparação das festas, na Escola Paroquial, nas construções ou em outros tipos de ações. O desenvolvimento dos vínculos sociais e da voluntariedade contribuiu para a flexibilidade das relações no envolvimento com a educação religiosa (catequese) e a promoção cultural por meio do teatro e do cinema.

Assim, destaca-se também o valor da memória das interações sociais em torno dos grupos católicos para o desenvolvimento da história e da identidade local.

Referências

Autor desconhecido. *Construção da primeira Igreja de São José*. 195-. Fig. 1

Autor desconhecido. *Fachada da Igreja*. 195-. Fig. 2

Autor desconhecido. *Construção da nova Matriz da Paróquia São José*. 196-. Fig. 3

Autor desconhecido. *Construção da Matriz da Paróquia São José*. 196-. Fig. 4

ARZANI, A. A igreja matriz como monumentum paroquial da comunidade católica cambireense. In: PELEGRINI, Sandra C. A.; RODRIGUES, João Paulo P. (Org.). *História Regional & Patrimônio: prospecções didáticas e pedagógicas*. 1ed. Maringá: CEAPAC/UEM-Editora Gráfica Massoni, 2011, p. 1-11.

BURN, John Southerden. *The history of parish registers in England, also of the registers of Scotland, Ireland, The East and West Indies, the dissenters, and the Episcopal chapels in and about London*. 2. ed. London: John Russell Smith, 1867.

CALSAVARA, A. *Histórico*: Início da cidade de Cambira. Cambira, PR: Mimeo, 1991.

CAPELOTO, N. *Cambira*. Governo do Paraná, Secretaria de Estado da Cultura, 1998.

CLAUDIANO, Nivalci. *Livro da memória cambireense e alguns resumos*. Cambira: Nivalci Claudiano Editora, 1997.

CODEX IURIS CANONICI. Promulgado por João Paulo II em 1983. Tradução da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. São Paulo: Paulinas, 2002. CD-ROM.

CORRIDEN, James A. *The parish in Catholic Tradition: history, theology, and canon law*. Mahwah (New Jersey): Paulist Press, 1997.

FICHTER, Joseph Henry. *Dynamics of a city church*. New York: Arno Press, 1978.

FICHTER, Joseph Henry. *Sociología*. 9. ed. Barcelona: Editorial Herder, 1974.

FRENCH, Katherine. *The Good Women of the parish: gender and religion after the black death*. Philadelphia: University Pennsylvania Press, 2008.

FRENCH, Katherine. *The people of the parish: community life in a late Medieval English Diocese*. Philadelphia: University Pennsylvania Press, 2001.

FRENCH, Katherine; GIBBIS, Gary; KÜMIN, Beat. *The parish in the England life, 1400-1600*. Manchester: Manchester University Press, 1997.

HALBWACHS, M. *La mémoire collective*. Paris: PUF, 1968.

IBGE. Censo Populacional 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (29 de novembro de 2010). Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/populacao_por_municipio.shtm. Acesso 11 de dezembro de 2010.

KOHLHEPP, Gerd. *Colonização agrária no Norte do Paraná*. Maringá: Eduem, 2014.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

Livro Tombo da Paróquia São José de Cambira (PR). Cambira: S/E.

MOMENTO PATRIMÔNIO

Luiza Capeloto, dona de casa. Entrevista concedida em junho de 2011, em Cambira, Paraná. Tempo de duração: 15min.

MARCÍLIO, Maria Luiza. Os registros paroquiais e a história do Brasil. *Revista Varia História*, 31, jan. 2004, p.13-20.

PELEGRINI, Sandra C. A. Apontamentos sobre uma experiência de articulação entre o ensino de história e a educação patrimonial no Paraná. *Revista Cadernos do Ceom*, Vol. 22, No 30. 2009.

PELEGRINI, Sandra C. A. *História Local: a Educação Patrimonial e o Exercício da Cidadania*, Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. Curitiba: SETI, 2008.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992.

RUSCONI, C. (Ed.) Dicionário do grego do Novo Testamento. São Paulo: Paulus, 2003.

Selena Della Pietra, professora. Entrevista concedida em junho de 2011, em Cambira, Paraná. Tempo de duração: 32min.

Sr. José Jordão Beleze, sua esposa a Sra. Elena Nakad Beleze e o Sr. Antônio Roberto Toledo Pires. Entrevista concedida em agosto de 2010, em Cambira, Paraná. Tempo de duração: 1h12min.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado - história oral*. Rio de Janeiro: Cortez, 1993.

WRIGLEY, Edward Anthony; SCHOFIELD, Roger. *The population history of England, 1541-1871: a reconstruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

PARTE II
A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM AÇÕES

EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO: UM RESGATE DA MEMÓRIA COLETIVA DA COMUNIDADE WOLMAR SALTON

É com orgulho que, ao comemorar os 55 anos de nossa escola, apresentamos a vocês um pouquinho do nosso trabalho. Esse, que é realizado cotidianamente, pelos nossos professores, com o desejo de que a nossa escola consiga

Tornar-se uma nova escola, mais reflexiva e humana, que realmente possibilite a aquisição e a construção de uma outra mentalidade, mais compreensiva, mais flexível, mais resiliente, baseada em valores de verdade, justiça equidade e solidariedade, na qual a partilha dos bens seja feita de um modo mais equilibrado, pelo maior número e, se possível, por toda a gente. Mas também é preciso garantir que nessa partilha não sejam incluídos apenas os bens materiais, mas igualmente os do espírito, da cultura, do conhecimento, da informação, do bem estar e do lazer (ALARCÃO, 2001. p. 52)

Para a realização desse sonho, buscamos tornar nossas disciplinas e conteúdos o mais “vivo” possível. No ano de 2014, encontramos, no Projeto Rede de Memórias – Programa Momento Patrimônio da UPF, uma equipe disposta a alimentar e incrementar os nossos desejos. Junto a eles, buscamos, incansavelmente, alcançar mais um objetivo: identificar os elementos que compõem o patrimônio material e imaterial da comunidade em torno da escola, resgatando a memória coletiva dos moradores da comunidade com o intuito de conhecer o passado para compreender o presente e atuar na construção de um futuro e de uma comunidade melhor.

Agora, queremos compartilhar com todos os resultados de nosso trabalho. Dessa forma, organizamos os projetos em formato de oficinas. Não temos a pretensão de “dar uma receita”, mas de compartilhar uma experiência significativa para uma comunidade escolar. Desejamos que, ao conhecer o nosso trabalho, outras escolas e professoras se inspirem a pensar e refletir sobre a sua prática, e as possibilidades existentes na escola pública de realizar um trabalho de qualidade. Aceitem o desafio de planejar, registrar e avaliar constantemente o seu trabalho, de trabalhar em grupo, de pensar coletivamente, de estabelecer parcerias.

Oficina: RESGATE HISTÓRICO DAS RUAS DA COMUNIDADE WOLMAR SALTON 2º ANO

Ediane Garcez Grazziotin
Fabiana Baratieri Pires

Objetivo:

Refletir sobre a história, a evolução e as transformações ocorridas com o passar do tempo, nas ruas da comunidade, através do resgate de fotos antigas do Bairro São Cristóvão.

Conteúdos:

- Espaço comunitário.
- Observação.
- Representação cartográfica (caminho percorrido da casa para a escola e vice-versa).
- Toponímia (ruas próximas da escola).

Metodologia:

Realizamos, junto às famílias da comunidade, uma coleta de fotos antigas das ruas do Bairro São Cristóvão. Após, identificamos essas ruas, localizamos as mesmas com a ajuda do googlemaps e fizemos uma fotografia atual.

Construímos um painel de fotos mostrando as mudanças ocorridas com o passar do tempo.

Estudamos com o auxílio do livro Passo Fundo – O passo das ruas, o significado do nome das ruas fotografadas.

Avaliação:

Esta exposição atingiu o objetivo proposto, pois houve a participação voluntária dos alunos e da comunidade escolar. Conseguiram resgatar fotos a partir dos anos 80 e comparar com as atuais, das mesmas ruas, revelando que todas as ruas haviam passado por mudanças no seu calçamento e na paisagem.

Alguns alunos apresentaram oralmente o trabalho no dia da Feira Interdisciplinar na escola, onde cada um conseguiu desenvolver muito bem sua oratória, explicando e

EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO: UM RESGATE DA MEMÓRIA COLETIVA DA COMUNIDADE WOLMAR SALTON mostrando o trabalho realizado.

Bibliografia:

[http: // www.google.com.br/maps](http://www.google.com.br/maps)

MIRANDA. Fernando Borgmann Severo e MENDES. Jeferson dos Santos. Passo Fundo – O passo das ruas. Passo Fundo: Méritos, 2011.

Anexos:



Fonte: Arquivos da Escola

Oficina: RESGATE DO USO DAS ERVAS MEDICINAIS 3º ANO

Ieda Marisa Aguiar
Josiane Costa Fávero

Objetivos:

Resgatar a cultura popular com a utilização das ervas medicinais com poder de cura de certas doenças, incorporando-as à vida diária das famílias.

Conteúdos:

- Elaboração de frases.
- Produção textual.

- Uso do dicionário.
- A importância das plantas para nossa saúde.
- Cinco sentidos.

Metodologia:

Realizou-se uma pesquisa com as famílias sobre o que eram as plantas medicinais, quais ervas eram utilizadas no tratamento e cura de algumas doenças ou males, e quais eram cultivadas em casa.

Em passeios pelo bairro da escola, identificamos e coletamos as ervas. Em sala de aula, utilizamos dos órgãos dos sentidos (tato, olfato, visão e paladar) para separá-las conforme as suas características. Na sequência, identificamos e nominamos as plantas.

A partir da experiência realizada, foram produzidos frases e textos, individuais e coletivos, ilustrações e cartazes.

Foi produzido um folheto informativo sobre diversas ervas medicinais, para maior informação da comunidade escolar.

Confeccionamos um painel gigante ilustrado com um corpo humano, onde localizamos as partes beneficiadas com as ervas medicinais.

Com várias ervas expostas e chás para degustação, alguns alunos explicaram para a comunidade os benefícios e características das ervas e sua importância para nossa saúde.

Avaliação:

Os alunos participaram de forma efetiva, indo em busca de plantas e informações que fossem importantes e colaborassem para o projeto. As famílias apoiaram e se dispuseram a ajudar no que fosse necessário.

Avaliamos como muito positivo o trabalho e a aprendizagem dos estudantes, pois contemplou o conteúdo do 3º ano.

Este trabalho superou nossas expectativas, e atingimos nossos objetivos. Foi uma verdadeira rede de memórias, pois resgatamos a cultura da utilização das ervas medicinais como remédio, que era utilizado pelos antepassados, mas que ainda fazem parte de nosso presente nas famílias de nossa comunidade escolar.

Bibliografia:

<http://www.jardimdeflores.com.br/ervas/>

<http://www.plantasmedicinaisfitoterapia.com/ervas-medicinais>



Oficina: ETNIAS DA COMUNIDADE ESCOLAR WOLMAR SALTON 4º ANO

Luciane Formigheri
Roseli Lourdes Lago Fior

Objetivo

Conhecer, valorizar e respeitar as diferentes culturas, reconhecendo sua presença de forma positiva nos diversos segmentos da comunidade, referente à arte, à culinária, à linguagem, ao modo de viver, ao de pensar, ao de rezar, e a sua contribuição para a evolução da comunidade São Cristóvão.

Conteúdos

- Leitura compreensiva.
- Produção escrita adequada e significativa.
- Produção oral adequada, eficaz e coerente.

- Situações matemáticas.
- Sistema monetário.
- Medidas de massa.
- Medidas de capacidade.
- Diferenciação nos modos de produção de alimentos: as diferentes culturas e o uso de recursos tecnológicos na produção.
- Industrialização de alimentos.
- Linha do tempo e a árvore genealógica.
- Comunidade e bairro como parte integrante do município.
- Processo de construção da história de Passo Fundo.
- Imigração: contribuição étnico-cultural dos imigrantes europeus e afrodescendentes.
- Posição do município no mapa: Passo Fundo no RS, no Brasil e no Mundo.
- Elementos sociais: dados da população.

Metodologia:

O estudo teve início a partir de uma pesquisa realizada na comunidade escolar sobre a etnia formadora das famílias dos alunos.

Após as pesquisas, os alunos trouxeram as informações para socialização em sala de aula e elaboração de um painel representativo da etnia formadora de cada educando.

No laboratório de informática, foi realizado o estudo das etnias predominantes na comunidade, sendo elas: alemã e italiana.

Após a realização do estudo das etnias (cultura, lazer, moradia, culinária...), foi solicitado aos alunos que trouxessem para a escola fotografias, objetos, peças de artesanato, roupas, utensílios domésticos e receitas típicas das etnias presentes na comunidade para elaboração de um folder de receitas típicas e montagem de uma exposição denominada de museu das etnias.

Avaliação

A história de vida de todas as pessoas é importante. Todas têm histórias de sua vida para contar. Ao contar nossa história de vida, percebemos que outras pessoas participam dela. Os costumes da época e os valores do grupo a que pertencemos também são

EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO: UM RESGATE DA MEMÓRIA COLETIVA DA COMUNIDADE WOLMAR SALTON revelados.

Com a realização desse projeto, percebeu-se um grande envolvimento dos alunos e de suas famílias no resgate de suas raízes, trazendo toda a sua história e forma de vida, contribuindo, assim, para a formação cultural da comunidade a que a escola pertence, e para uma efetiva aprendizagem dos educandos, valorizando e respeitando o modo de vida de cada um.

Anexos:



Oficina: A DIVERSIDADE RELIGIOSA COMO MEMÓRIA CULTURAL DA COMUNIDADE WOLMAR SALTON 5º ANO E ENSINO RELIGIOSO

Adriana Canalli
Sandra Maria dos Santos

Objetivo:

Promover o reconhecimento da diversidade e do pluralismo religioso, suas crenças e ritos, como forma de conhecimento e respeito e reconstrução da memória cultural e religiosa da comunidade escolar.

Conteúdos:

- Patrimônio material religioso: Igrejas; templos; sinagogas; mesquitas; terreiros.
- Principais religiões do mundo e do Brasil e líderes religiosos.
- Patrimônio imaterial religioso: religião; religiosidade; crenças; fé.
- Símbolo; sagrado; rituais; livro sagrado.

Metodologia:

5º Ano

As atividades foram desenvolvidas no período semanal de Ensino Religioso, conforme segue:

Inicialmente, foi apresentado o projeto da UPF aos pais e as atividades a serem desenvolvidas na escola.

Através de uma história, foi introduzido o conceito de pluralismo religioso.

Foi realizado, então, um levantamento das religiões dos alunos, representado posteriormente em gráficos.

A partir do levantamento feito, foram trabalhadas as principais religiões do Brasil e do mundo, dando ênfase à dos alunos (origem, rituais, crenças, líderes religiosos).

O projeto culminou com um seminário, no qual os alunos, representantes das diversas religiões da turma, explanaram sobre a sua religião. Foi montado um altar ecumênico com os objetos sagrados que cada aluno trouxe de sua religião.

No decorrer de todo o projeto, foi dada ênfase ao respeito à diversidade religiosa.

Na Feira Interdisciplinar da escola, foi montada a sala Caminhos da Fé com a participação das entidades religiosas.

9º Ano

No mês de abril, foi realizado em sala de aula um estudo sobre o patrimônio material e imaterial religioso existente no bairro ao qual a escola pertence.

Em maio, foram selecionadas as perguntas a serem feitas aos líderes religiosos das entidades a serem visitadas (católica, umbandista e evangélica).

No mês de junho, foram realizadas visitas às sedes das religiões: Igreja São Cristóvão, Igreja Evangélica e Templo Guerreiros da Luz (umbandista), onde foram realizadas as entrevistas.

Em sala de aula, foi abordada a diversidade religiosa através da exposição dos principais símbolos, livros sagrados, vestimentas e instrumentos musicais de cada religião.

O projeto culminou com a sala Caminhos da Fé na Feira Interdisciplinar.

Avaliação:

A investigação, o reconhecimento e o estudo das diferentes religiões existentes na comunidade escolar despertou o sentimento de respeito à diversidade religiosa, atingindo, dessa forma, o objetivo proposto.

Bibliografia:

BESEN, José Artulino. O universo religioso: as grandes religiões e tendências religiosas atuais. São Paulo: Mundo e Missão, 2008.

SELF, David. Religiões do Mundo. São Paulo: Paulinas, 2009.



Oficina: RESGATANDO CAUSOS FAMILIARES

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º ANO

Claudia Zimmermann Teixeira

Objetivos:

- Ler e analisar contos populares de origem oral.
- Conhecer as características do conto popular de origem oral.
- Pesquisar relatos orais de acontecimentos envolvendo mistério e alumbramento, através de conversas com as pessoas de mais idade do núcleo familiar (preferencialmente os avôs) ou moradores antigos do bairro São Cristóvão.
- Retextualizar o causo oral para a modalidade escrita, baseando-se no estudo das características e estrutura do conto popular.
- Compor um livro com a coletânea dos causos familiares.
- Realizar o lançamento e sessão de autógrafos do livro “Causos de espanto e alumbramento” durante a Feira Interdisciplinar.

Conteúdos:

- Leitura, compreensão e interpretação de contos populares.
- Contos populares de origem oral: características e estrutura.
- Produção textual.
- Ortografia.
- Pontuação.

Metodologia:

Iniciamos as atividades com a apresentação do livro “Contador de histórias de bolso Brasil” de Ilan Brenman, salientando que a obra é uma coletânea de contos de origem oral, ou seja, histórias que são contadas pelo povo, pesquisadas e escritas pelo autor Ilan Brenman.

Líamos um ou dois contos por aula. Cada aluno recebeu um exemplar do livro para, coletivamente, realizarmos as leituras. Após a leitura de cada conto, realizávamos oralmente a compreensão do texto e, num segundo momento, desenvolvemos algumas atividades lúdicas para ampliar a compreensão de sua estrutura, como: ilustrações livres,

retextualização em história em quadrinhos, ilustração estilo xilogravura (preto e branco), ilustração com tecido.

Iniciamos, então, o estudo da estrutura do conto popular de origem oral, que é composto por: situação inicial de normalidade, conflito, consequência, solução final e desfecho. Nesta etapa, cada aluno escolheu um dos contos estudados e o transformou em uma história em quadrinhos com base na sequência de sua estrutura.

Para complementar, realizamos a leitura do livro “Contos de espanto e alumbramento” de Ricardo Azevedo e, neste momento, realizamos o estudo da estrutura dos contos e a análise da presença dos elementos sobrenaturais em posição secundária.

Finalmente, propomos que cada aluno realizasse uma conversa/pesquisa com os familiares ou vizinhos de mais idade, com a finalidade de coletar histórias, contos, causos que ocorreram, preferencialmente, no bairro São Cristóvão e que envolvessem espanto e alumbramento.

Cada aluno relatou, então, a história pesquisada durante um seminário realizado em sala de aula e, num segundo momento, estas histórias foram escritas.

Realizamos a revisão dos textos em sala de aula. Inicialmente em duplas, onde os próprios colegas destacavam o que deveria ser reescrito e após foi feita a revisão da professora.

Conforme os textos ganhavam forma, realizamos a digitação no Laboratório de Informática para compor um livro de causos dos 6º anos.

Realizamos um concurso para escolher a ilustração para capa e contracapa do livro.

Então, imprimimos e encadernamos o livro para entregar aos familiares durante a Feira Interdisciplinar, dia 11 de novembro, com uma sessão de autógrafos.

Avaliação:

A realização desta sequência de atividades foi bastante agradável e facilmente desenvolvida. Acredito que as obras de Ilan Brenman e Ricardo Azevedo contribuíram, pois são leituras cativantes e que agradam aos jovens devido, principalmente, à presença dos elementos sobrenaturais.

Durante a realização da pesquisa dos causos, alguns alunos se mostraram contrariados, porém, à medida que os colegas relatavam seus textos, a grande maioria se incentivou para desenvolver a atividade.

A etapa mais trabalhosa foi a correção e reescrita dos causos, pois muitos alunos

acreditavam que somente uma correção seria suficiente para que a escrita ganhasse forma. Foram muitas as reclamações por ter que refazer, reescrever os causos.

Já o lançamento do livro na Feira Interdisciplinar foi um grande sucesso. Era evidente a alegria dos alunos e de seus familiares durante a sessão de autógrafos.

Bibliografia:

- AZEVEDO, Ricardo. Contos de espanto e alumbramento. São Paulo: Scipione, 2005.
- BRENNAN, Ilan . Contador de histórias de bolso Brasil. São Paulo: Moderna, 2008.
- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Tereza Cochar. Português: linguagens. São Paulo: atual 2009.
- RÖSING, Tania Mariza Kuchenbeckere BECKER, Paulo (Org.). Caderno de atividades da VI Jornadinha de Literatura 2011. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2011.

Anexos:

Fatos inexplicáveis nos campos da São Cristóvão

Minha avó e meu avô contaram que logo que eles se casaram vieram morar aqui na São Cristóvão. Naquela época o bairro era um grande campo, pois havia poucos moradores residindo neste local.

Minha avó passava muito medo durante as noites, pois meu avô saía para trabalhar e ela ficava sozinha em casa. Casa de tábuas velhas e com frestas. Enquanto ela estava sozinha, muitas vezes, diz ter ouvido passos e visto vultos em volta da sua humilde casa. Ela passa a noite acordada, com medo, só conseguia dormir quando amanhecia o dia e o meu avô voltava do trabalho.

Às vezes ela via vultos inexplicáveis também durante o dia. Certa vez, meu avô resolveu conversar com os vizinhos sobre os vultos e o mais estranho foi que, também os vizinhos, diziam ouvir passos e enxergar vultos inexplicáveis.

Contado por: Vivaldino Santos Pilatti e Diamantina da Silva Pilatti

Escrito por: Alisson Giacomini

A assombração do velho sem cabeça

Meu avô conta que no tempo da segunda guerra mundial estavam convocando todos os homens para irem guerrear. Meu bisavô trabalhava para um homem de sobrenome Forquine.

Ele lavrava com os bois e não queria ir para a guerra.

Um dia enquanto meu bisavô e o seu patrão lavravam com os bois, combinaram que se o patrão chamasse o cavalo, seria um sinal para o meu bisavô se esconder no mato, pois eram os soldados que estavam recrutando para a guerra.

Contavam que no mato daquela propriedade tinha uma assombração de um velho sem cabeça, que aparecia montado num cavalo. Mas meu bisavô não acreditava em histórias de assombração e dizia que era história criada para assustar crianças mal educadas.

Um dia, o Forquine esqueceu o combinado e chamou o cavalo para fazer um passeio, o meu bisavô ouviu e foi, imediatamente, se esconder no mato.

Depois de um tempão, ele lembrou o combinado e foi buscar meu bisavô, foi a cavalo e usando uma capa preta, que parecia que ele ficava sem cabeça.

Quando meu bisavô viu o seu Forquine, pensou que era o velho sem cabeça e começou a correr.

Quando o patrão alcançou meu bisavô ele, então, percebeu que não era uma assombração.

Meu bisavô ficou se escondendo no mato até a guerra terminar, pois ela não queria, de jeito nenhum, passar pelos horrores das batalhas.

Contado por: FrankilnKurtz

Escrito por: Gabriel Kurtz dos Santos

Luzes estranhas

Meu tio Benjamim de 72 anos contou que na época que era moço e estava se dirigindo à casa da namorada, passava por uma estrada que cruzava um mato fechado.

Quando chegou à metade do mato, enxergou a claridade de uma vela acesa, flutuando bem no meio da estrada. Como não havia nada a fazer, continuou caminhando e percebeu que a luz também se movia. A distância entre o meu tio e a vela era de uns

cinco metros.

Ele começou, então, a ficar com medo, sacou o seu revólver 38 Schmidt e disse:

- Apareça se for bem homem.

Para piorar a situação apareceram mais duas velas, o que aumentou ainda mais o medo do meu tio.

Ele ficou tão apavorado que disparou um tiro quase sem sentir, então apareceram inúmeras velas, umas maiores outras menores.

O tio Benjamim saiu correndo sem olhar para trás até chegar em casa. Contou para seus pais e irmãos o que viu na estrada e junto com seus familiares voltaram para a picada olhar se as luzes ainda estavam lá, mas nada encontraram.

Meu tio nunca descobriu o que foi que ele viu naquela noite, mas sente medo até hoje.

Contado por: Benjamim Bordin

Escrito por: Bruno Bordin Trento

Assombração do cemitério

O meu tio Antônio conta que existia um cemitério abandonado na localidade onde ele morava quando criança. Ninguém gostava de passar perto daquele local, pois era muito assustador. Antes desse cemitério havia uma ponte com muitas árvores ao seu redor, que a deixava muito escura.

Uma manhã, meu tio estava atravessando a ponte, quando uma senhora lhe perguntou:

- Você não tem medo de passar perto do cemitério?

- Ele respondeu com uma negativa, muito orgulhoso de sua coragem.

Então a senhora disse-lhe:

-Então siga em frente, mas não se assuste com o que vai ver adiante!

A passar pela frente do cemitério ele enxergou, dentro do cemitério, a mesma senhora com quem havia conversado enquanto atravessava a ponte.

Ele ficou com muito medo e voltou para casa correndo!

Meu tio nunca mais esqueceu aquele fato e até hoje não sabe explicar o que viu...

Contado por: Antônio dos Santos Valencio.

Escrito por: Giovana Suzana Valencio.



Oficina: PROFISSÕES – PENSANDO NO FUTURO LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO

Zulmira Puerari Pan

Objetivos:

Incentivar os alunos a continuarem e aprofundarem seus estudos e conhecimentos, mostrando diferentes profissões, com o intuito de que os mesmos tenham sonhos profissionais e assim sejam capazes de cursar o ensino médio com dedicação, tendo em mente que através do estudo poderão ter uma qualidade melhor de vida, aproveitando as oportunidades que se apresentarão durante o período estudantil.

Conteúdos:

- Oralidade
- Produção de textos e relatórios das visitas de estudos às unidades de ensino.

Metodologia:

As atividades realizadas envolveram palestras, testes vocacionais, pesquisas sobre

profissões, visitas de estudo a unidades de ensino de Passo Fundo e região, encontro de ex-alunos, leitura dos textos escritos pelos alunos dos anos anteriores. As atividades realizadas seguiram as seguintes etapas:

1ª etapa: Apresentação do projeto em sala de aula com leitura dos textos escritos pelos alunos do ano anterior sobre a trajetória do ensino médio, curso superior, trabalho e vida pessoal. Este é um texto fictício onde o aluno escreve sobre a sua vida após sair do ensino fundamental, ele é convidado a sonhar com uma profissão e como seria sua vida futura.

2ª etapa: Na sala de informática, os alunos fazem testes vocacionais, pesquisam sobre as profissões que aparecem em seus testes e depois escolhem uma para apresentar aos colegas em sala de aula vestidos com roupas que representam a profissão escolhida.

3ª etapa: Encontro de ex-alunos. Nesta etapa, a escola convida ex-alunos que estejam cursando o nível superior ou já formados para que relatem sua história aos alunos do 9º ano: como foi o ensino médio; onde estudaram; se trabalharam ou estão trabalhando, enfim, as facilidades ou dificuldades que tiveram ou ainda têm na sua vida estudantil ou profissional. Esta etapa visa a dar aos alunos um conhecimento sobre as possibilidades de prosseguir estudando, mostrando que é possível fazer um curso superior ou técnico tendo sido aluno de escola municipal e com poucas condições financeiras.

4ª etapa: Palestras sobre estudo e profissões. A escola organiza palestras para fornecer dicas de estudo e para falar sobre as diferentes profissões com o objetivo de conhecer formas diferentes de estudar e o que é preciso fazer para escolher e conquistar um caminho profissional.

5ª etapa: Visita de estudo às unidades de ensino de Passo Fundo. Os alunos são levados a Instituições de Ensino Superior particulares (UPF e IMED) e Institutos Federais (IFSUL) de Passo Fundo e região para que possam conhecê-los e verificar a possibilidade de continuar seus estudos num destes estabelecimentos após o ensino médio ou mesmo cursar o ensino médio, no caso da Escola Agrícola de Sertão. Esta etapa tem como objetivo levar os alunos a conhecer espaços onde seja possível continuar estudando, seja nas instituições públicas ou privadas.

6ª etapa: Produção textual: o aluno irá escrever sobre fatos marcantes em sua trajetória como aluno da escola; vai escolher uma profissão e fazer um texto fictício sobre sua vida desde a formatura na escola Wolmar Salton. Essa história passa pelo ensino médio, superior ou técnico, contando sobre sua vida pessoal e profissional. É feito um livro com os textos da turma e entregue aos mesmos no dia da formatura, como uma lembrança da

Avaliação:

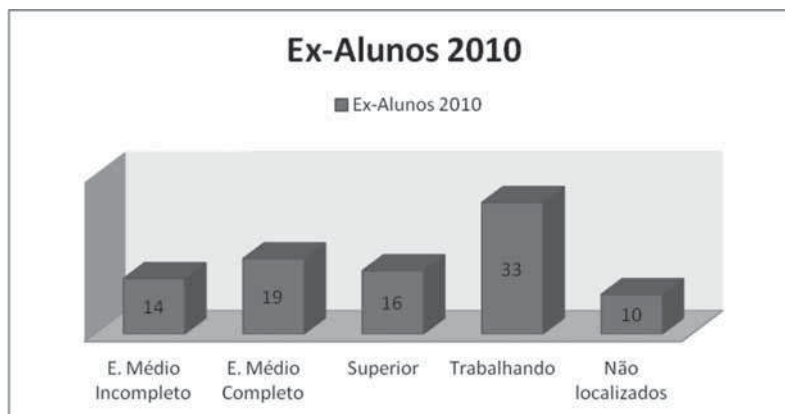
Este projeto iniciou em 2010 devido à preocupação com os alunos que não terminavam o ensino médio, entrando na drogadição ou marginalização, pois alunos que desistem do estudo no primeiro ano do ensino médio levam muito tempo para retornar ao estudo, quando retornam. Por isso da necessidade que mais alunos concluíssem o ensino médio no tempo hábil de 3 anos.

Como os adolescentes de 13 e 14 anos aprendem com exemplos, foi pensada uma forma em que eles se envolvessem e tivessem assim vontade de estudar, sabendo que teriam a possibilidade de fazer um curso superior, e que o fator econômico não é mais empecilho para o estudo.

Foi percebido que as visitas às instituições de ensino fazem com que os alunos sintam vontade de estudar naquele estabelecimento. Iniciando-se assim, um sonho, muito mais do que uma profissão. Ainda é cedo para que decidam por uma profissão, mas é a hora certa para que eles dediquem a sua vida estudantil, projetando uma trajetória de ensino médio e profissional.

A autora Tania Zagury, em seu livro “Os Direitos dos Pais”, afirma que: “O perigo maior para um jovem não são as drogas: é não crer no futuro e na sociedade em que vive. A falta de esperança, essa sim, é que pode levar à depressão, ao individualismo, ao consumismo exacerbado, ao suicídio, à marginalização e às drogas. Em contrapartida, a convicção num caminho produtivo a ser trilhado e o desejo de contribuir fazem com que os jovens progridam, criem, estudem e realizem”.

O projeto completou sua primeira etapa com sucesso, pois pesquisamos os alunos que participaram dele há três anos atrás e pudemos verificar os seguintes dados:



Os sonhos, os projetos de vida são tão importantes para os nossos jovens, e é isso que esse projeto tenta incutir em nossos alunos. Uma vontade de estudar e desfrutar de tudo o que o ensino e a escola possam oferecer.



Oficina: PATRIMÔNIO AMBIENTAL - ÁREAS DE PRESERVAÇÃO PERMANENTE CIÊNCIAS – 6º ANO

Nisiane Caldart Telles

Objetivos:

- Conhecer e saber identificar uma APP.
- Refletir sobre (ou propor ações) de preservação e conservação de uma APP.
- Descobrir e garantir formas de fazer uso dos recursos naturais das APPs, sem destruí-las.
- Desenvolver habilidades de reconhecer, no entorno, identificando o impacto das ações (indevidas) do homem sobre o meio.

Conteúdos:

- Água.
- Tipos de solo.
- Clima da região.
- Variedades da vegetação.

Metodologia:

A oportunidade de exercitar a reflexão e a criatividade aconteceu na socialização das tarefas a serem realizadas. As estratégias implementadas seguiram os seguintes tópicos:

- Visitação prévia ao local onde o estudo será realizado.
- Visita à biblioteca e à sala de informática para pesquisar sobre as leis que amparam as APPs, as determinações estabelecidas e quantas e quais são as localizadas no bairro onde a Escola está inserida.
- Audição de uma palestra com profissional habilitado, levantando questões e esclarecendo dúvidas sobre as APPs.
- Retorno ao espaço físico em estudo, a fim de levantar dados, tirar fotos, listar aspectos relevantes, mediados pela intervenção do professor, e, ainda, realizar entrevistas com os moradores mais antigos.
- Montagem de um texto individual sobre o estudo realizado.
- Seminário para apresentação (contextualização) das tarefas realizadas (dos relatórios escritos), dos dados levantados pelos alunos, tendo como propósito estimular o debate e a reconstrução do conhecimento.

Avaliação

A proposta deste trabalho tem como meta o permanente desafio de melhoria e qualidade da aprendizagem e da vida da população alvo, atendendo, também, aos anseios da comunidade. Após o diagnóstico da realidade local, reflexões, estudos, tomada de decisões, optamos pela colocação de placas nas APPs próximas à escola com a intenção de esclarecer a comunidade sobre o significado destas áreas.

As conquistas alcançadas no decorrer do trabalho foram alvo de constantes observações, através da contextualização dos conteúdos estudados e das atitudes dos alunos no desenvolvimento das tarefas. Desta forma, foi possível acompanhar o

MOMENTO PATRIMÔNIO

interesse, a responsabilidade, a participação e a aprendizagem dos alunos através dos resultados apresentados nos relatos individuais - orais e escritos - e nas habilidades adquiridas. A avaliação de todas as atividades, em face aos objetivos propostos, tem como fim acompanhar, assessorar e implementar exercícios que favoreçam a aprendizagem. Tal avaliação mostra o sucesso das atividades realizadas, pois produziram mudanças substantivas no educando, oportunizaram a inclusão social, ampliando a cidadania. O Projeto foi eficiente e eficaz.

Bibliografia:

<http://www.oeco.org.br>

<http://www.senado.gov.br/.../codigo-florestal/areas-de-preservacao-permanente>

<http://www.canalrural.com.br/.../regras-novo-codigo-florestal-sobre-areas-pres>



Oficina: COMUNIDADE, UM IMPORTANTE PATRIMÔNIO HISTÓRIA – 7º ANO

Maria Cláudia Fazenda

Objetivos:

Reconstruir a história da Escola WolmarSalton, usando as informações da comunidade como fonte de pesquisa.

Reconhecer a comunidade, seus hábitos, seus costumes e modo de vida como um valioso patrimônio imaterial.

Conteúdos:

- Formação e evolução da comunidade em torno da escola e da própria escola.
- Linha do tempo da escola Wolmar Salton.
- Cultura da comunidade.

Metodologia:

Identificamos as pessoas que moram no bairro há mais de 50 anos para entrevistar. Através de conversas com professores e funcionários que residem no bairro, listamos alguns nomes de moradores mais antigos que tenham acompanhado a escola desde a sua fundação até os dias de hoje e, conseqüentemente, acompanharam o crescimento do bairro.

Elaboramos um roteiro de entrevistas, com perguntas simples do dia-a-dia desses moradores.

Durante as entrevistas, solicitamos aos moradores, no caso de terem disponível, fotos da escola, de sua fundação, de festividades e das atividades diárias.

Após as entrevistas e a garimpagem das fotos e registros antigos da comunidade, partimos então para a montagem da exposição.

Dividimos a sala em quatro ambientes: o primeiro com fotos das décadas de 60(ano da inauguração da escola) e 70;o segundo ambiente, com um túnel de móbile com as fotos, fazendo um contraponto entre o passado e o presente de alunos, professores, direção, eventos tradicionais da escola, entre outros;o terceiro ambiente com relíquias cedidas por uma ex-aluna na década de 70, como a faixa de Rainha Primavera de 1971, fotos e certificados escolares; e,no quarto e último ambiente,foram dispostos trechos das entrevistas realizadas com pessoas que fizeram história dentro da escola e da comunidade: GeniVanin, Loreci Z. Loss, Pedro e Adélia Calherrão.

Durante a exposição e visitação, ouviram-se muitos comentários das pessoas que por ali passaram, espantando-se com as mudanças, com o progresso tanto da escola como do bairro. Em muitas pessoas era visível, em especial em suas expressões, a emoção de se reconhecer nas fotos e de rever amigos, colegas que há muito não viam.

Avaliação:

A exposição foi um sucesso, fruto de muito trabalho. Conseguimos, num espaço de uma sala de aula, contar um pouco da história da escola Wolmar Salton e desta comunidade maravilhosa que se formou junto a essa escola.

Constatamos que a solidariedade, a alegria e a união foram e ainda são traços marcantes e que fazem parte da cultura desta comunidade.

Durante as entrevistas que foram realizadas pelos alunos, seus olhos brilhavam com as falas dos entrevistados, que contavam um pouco de como era a escola, do respeito em relação às professoras, da relação entre escola, comunidade e autoridades (prefeitos), que muitos dos alimentos que eram usados pra fazer a merenda eram produzidos pelos próprios alunos, professores e funcionários, tudo muito e não muito novo, pois, em muitas informações, constatou-se que só mudaram os anos, mas a prática continua a mesma.

Vemos o orgulho e a alegria estampada no rosto dos entrevistados foi realmente muito emocionante, pois ao falar sobre suas participações na história da escola e da comunidade, sentiram-se realmente participantes, sentiram-se agentes da história, peças importantes neste enorme quebra-cabeça, foi realmente muito gratificante.

Anexos:

Depoimento de uma ex-aluna

Eu estudei no Grupo Escolar Wolmar Salton, entre os anos de 1970 e 1971, onde cursei a terceira e quarta séries. Na época tinha apenas duas salas de aulas, uma cozinha, uma sala dos professores e o gabinete dentário, onde tínhamos tratamento dentário gratuito.

Por terem poucas salas de aulas a escola adotou horários diferenciados com três períodos: das 07h30min às 11h, 11h às 14h30min e 14h30min às 18h, sendo possível acomodar todos os alunos.

Eu gostava muito de estudar no Wolmar Salton, principalmente por ter uma professora atenciosa, carinhosa e acolhedora, a professora Valderez. Nos dias de frio cada aluno levava seu cobertor e ela passava classe por classe enrolando cada aluno no seu cobertorzinho. Ela era uma professora muito exigente e quando a turma se comportava, ela pedia ao aluno José Eugênio para cantar uma música ao final da aula, ele cantava muito bem e estes cuidados e atenção permanecem para sempre nas minhas lembranças.

Neste mesmo ano, concorri à rainha da primavera e foi uma batalha para vender os votos, a família toda se mobilizou em prol do concurso, sei que no final da apuração dos votos, a professora Valderez acabou por comprar vários votos para que eu pudesse ser eleita.

Tínhamos uma bandinha e cantávamos várias músicas e para isto fazíamos uso de instrumentos de plásticos para incrementar as apresentações, e o mais importante era que cada componente da banda usava uma capinha azul céu para se apresentar, um luxo!

Eu, como rainha da primavera, também fui eleita para cantar uma música, em dupla com o meu colega José Eugênio. Cantávamos a música “A Florista”. Foi muito bem recebida por todos, elogiaram nossa apresentação, eu cantava e carregava uma cesta de flores. Foi um sucesso!

Foram anos de muita emoção, o que me permitiu conviver com pessoas atenciosas, com um olhar voltado para ensinar com carinho, participei do concurso, cantei, fiz amigos e levo até hoje só boas recordações desta escola.

Foi muito bom compartilhar com vocês, um pedacinho da minha história que foi construída aí dentro, a qual conto com orgulho e carrego para sempre em minha memória e meu coração.

Loedi Lucia Garcia



Oficina: REPRESENTAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR ATRAVÉS DE MAQUETE GEOGRAFIA – 9º ANO

Eliane Germi

Objetivo:

Delimitar cartograficamente a área de abrangência da Escola e sua comunidade escolar através da localização pelos alunos de seus respectivos endereços, identificando o Bairro bem como a rede de comércio e indústria localizada na região então demarcada.

Identificar o comércio e a indústria na área de abrangência delimitada da Comunidade Escolar/Bairro.

Classificar os comércios identificados por área de atuação como vestuário, alimentício, prestação de serviços, etc.

Identificar as principais indústrias e sua importância para a formação do bairro.

Construir uma maquete com a representação da Escola como ponto de referência, das principais indústrias e do comércio, com suas respectivas classificações.

Conteúdos:

- Orientação Cartográfica.
- Estrutura Urbana.
- Ocupação Urbana – áreas de atração populacional.
- Comércio e Indústria.
- Representação espacial.

Metodologia:

Localização da Escola no Bairro através do mapa do município de Passo Fundo e do Google Maps.

Delimitação do Bairro do qual a Escola faz parte a partir da área de abrangência da comunidade Escolar.

Localização das Ruas e Endereços de moradias dos alunos no mapa para delimitação da área de abrangência da Comunidade Escolar, a qual seria também a delimitação do bairro, área de estudo.

Identificação e listagem dos comércios e indústrias do bairro para posterior tabulação por área de atuação destes.

Construção da Maquete da Escola, a partir da planta de engenharia original fornecida pela Prefeitura, e sob a orientação e suporte do Curso de Arquitetura da UPF.

Construção da maquete do bairro, com apoio e suporte do Curso de Arquitetura da UPF, com a localização dos comércios e suas respectivas áreas de atuação com destaque para três principais empresas do bairro: Grazziotin, GZT e Semeato, que, por vez, foram objeto de estudo pelo destaque e relevância no porte empresarial e empregatício representando no bairro, bem como, na estruturação populacional deste.

Avaliação:

O Projeto iniciou com várias ideias que com o passar do tempo delimitaram-se, tendo um sentido mais prático e didático, identificando-se com conteúdos e turmas para serem desenvolvidas conforme a relevância de um Projeto, pois Ana Fani Alessandri Carlos “destaca a necessidade de se trabalhar com projetos, pois os projetos permitem tanto o aprofundamento de determinadas temáticas, conforme as realidades de cada lugar, como maior flexibilidade no planejamento do professor”.

As práticas que envolveram visitas e produções com a participação de todos os alunos foram mais envolventes e produtivas, enquanto atividades como a produção de maquetes se restringiu a um grupo com representantes de várias turmas.

O envolvimento com outras disciplinas proporcionou a integração entre as formas de conhecimentos e conteúdos e a própria interdisciplinaridade, destacando pontos positivos relevantes conforme PCNs de Geografia:

- Foram retomados conceitos básicos, como paisagem, lugar, território e região.
- A inovação deu-se a partir da proposição de um trabalho interdisciplinar, auxiliando o processo ensino-aprendizagem.
- Acrescentou-se subjetividade à objetividade dos estudos geográficos.
- Foram proporcionadas inovações, quando foi destacada a necessidade de se trabalhar os temas transversais como facilitador da formação integral do educando.

A Integração entre a comunidade e a escola é outro ponto positivo deste projeto, e um dos fundamentais, alcançado com êxito,

Bibliografia:

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais – 3o e 4o ciclos do ensino fundamental. Geografia Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARLOS, Ana Fani Alessandri [org.] et al. A geografia na sala de aula: repensando o ensino. 3ª ed. São Paulo: CONTEXTO. 200, p. 144.

PONTUSCHKA, NídiaNacib; TOMOKO, IydaPaganelli, CACETE, NúriaHanglei. Representações cartográficas: plantas, mapas e maquete. In: _____. Para ensinar e aprender a Geografia. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 323 – 336.

ZANOTTO, Gizele; MACHADO, Ironita Policarpo (org) et al. Momento Patrimônio vol.II. Passo Fundo: Aldeia Sul; Berthier, 2013.



Oficina: ESPAÇO GEOMATEMÁTICO DA COMUNIDADE WOLMAR SALTON MATEMÁTICA – 9º ANO

Juliana Toldo

Objetivos:

Desenvolver procedimentos de coleta de dados sobre os estabelecimentos comerciais existentes nas proximidades da escola, classificando-os por tipo de comércio, onde se organize e represente os mesmos em tabelas e gráficos.

Conteúdos:

- Organização de informação na forma de tabelas e gráficos.
- Porcentagem.
- Medidas e ângulos.

Metodologia:

Os alunos participantes foram dos nonos anos da escola WolmarSalton, realizando as seguintes tarefas:

- Coleta de dados referente aos estabelecimentos comerciais e industriais nas proximidades da escola, e construção de uma lista individual de comércios que cada um encontrou no caminho de casa até a escola.

- Socialização da lista individual e construção de uma comum, envolvendo todos os comércios existentes no bairro.

- Com a lista pronta, os alunos classificaram cada comércio conforme área de atuação: Produtos Alimentícios, Produtos Farmacêuticos, Prestação de Serviço, Confeção e Brinquedos, Máquinas, Ferramentas e Implementos Agrícolas, Peças Automotivas, Móveis, Eletro e Decoração, Materiais de Construção, Posto de Combustível, Revenda de Automóveis, Produtos de Limpeza, Plásticos e Embalagens.

- Construção de diferentes tipos de gráficos na sala de aula com uso de régua e medidas e também utilização da sala de informática, a fim de construir gráficos no computador.

- Visitamos as maiores empresas do bairro: Grazziotin e GZT, para um enriquecimento do trabalho, conhecendo um pouco das empresas, tipos de serviços, números de funcionários, importância dessas empresas para o bairro. Não conseguimos uma visita na Semeato que era nosso desejo também.

- Os alunos foram divididos em três grupos para realizar um trabalho escrito sobre o histórico das empresas:

- o 9º A – Centro Administrativo Grazziotin
- o 9º B – GZT
- o 9º C - Semeato

- A turma do 9º ano A visitou o Centro Administrativo do Grazziotin, verificando ano de fundação, importância para o bairro, número de funcionários e funcionamento da empresa.

- A turma do 9º ano B, que visitou a GZT, estudou os países de importação da empresa, como localização, número de habitantes e área territorial.

- A turma do 9º ano C pesquisou sobre a SEMEATO, os países de exportação da empresa, como localização, número de habitantes e área territorial.

- Produto Final: Exposição das pesquisas, tabelas, gráficos e maquete construída na disciplina de Geografia com a localização cartográfica dos comércios existentes nas proximidades da escola.

Avaliação:

Esse projeto foi de grande importância para um melhor conhecimento do bairro escolar e um resgate de sua história. Houve uma grande participação dos alunos que se empenharam em observar mais detalhadamente o caminho de casa até a escola. Não foi um trabalho muito fácil, pois a cada aula tínhamos que alterar a lista ou tabelas, pois nos lembrávamos de mais comércios nas proximidades. Também fizemos um trabalho em conjunto com a disciplina de Geografia e a todo o momento estávamos compartilhando nossas descobertas. O trabalho estatístico para a construção de tabelas e gráficos, no papel ou no computador, teve um maior significado, pois eram dados que os alunos mesmos pesquisaram, descobriram e elaboraram.

Enriquecemos o trabalho ao visitar o Centro Administrativo do Grazziotin e a GZT, verificando o histórico das empresas, migração da população, dados estatísticos como números de funcionários, estudo sobre importação e tipos de produtos comercializados. A empresa Semeato também foi pesquisada para o estudo da exportação, mas não conseguimos agendar uma visita, deixando os alunos com um gostinho de saber e conhecer mais. Essas atividades promoveram aulas interdisciplinares, dialogadas e exploratórias e envolveram todos os alunos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades como processo de investigação, pesquisa, resolução de problemas, localização cartográfica e cálculos estatísticos.

Fico feliz e realizada com o empenho de meus alunos e pelos trabalhos apresentados na mostra de trabalhos da escola, construindo uma aprendizagem significativa e valorizando a construção do conhecimento. Após o término do projeto, surgiram mais ideias, como estudo das moedas dos países de importação da empresa GZT e suas cotações.

Bibliografia:

ANDRINI, Álvaro; VASCONCELOS, Maria José. *Praticando Matemática*. São Paulo: Renovada, 2012.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CINTURIÓN, Marília; JAKUBOVIC, José. *Matemática: Teoria e Contexto*. São Paulo: Saraiva, 2012.

GIOVANI, José Ruy Jr; CASTRUCCI, Benedicto. *A Conquista da Matemática*. São Paulo: FTD, 2009.

IMENES, Luiz Márcio; LELLIS, Marcelo. *Matemática*. São Paulo: Moderna; 2009.

LEONARDO, Fabio Martins De. *Matemática: Projeto Araribá*. São Paulo: Moderna, 2013.

MORI, Iracema; ONAGA, Dulci Satiho. *Matemática: Idéias e Desafios*. São Paulo: Saraiva, 2009.

RIBEIRO, Jackson. *Matemática: Projeto Radix*. São Paulo: Scipionei, 2010.

SOUZA, Joamir; PATARO, Patricia Moreno. *Matemática: Vontade de Saber*. São Paulo: FTD, 2012.

Anexos:

Nome: William Garcia

Turma: 9º B

Legenda:

- Amarelo - Comércio Alimentício
- Azul - Auto Peças, Auto Motivo, Ferrs
- Vermelho - Prestação de serviço
- Verde - Mat. Construção
- Laranja - Prod. Farmacêuticos

- Preto - Confeccção
- Cor de pele - Prod. Limpeza
- Preto - Combustível
- Marrom - Populário e Bazar
- Azul forte - Plásticos
- Verde forte - Beleza

Indústrias	Comércio
●● Plasti Parro	● Mercado Racha
●● Zimcom	● Mercado Jongo
●● Semente	● Macrodeal
● Star Usimagem	● FC Pinturas
	● ONIZ
	● GZT
	● Graziatim
	● J.P. Mat. de Constr.
	● Polico reparadora de vidros
	● Secmaster
	● Cadore
	● Farmácia São João
	● Bem este padaria
	● Mercado Paroé
	● Pomera
	● Restaurante Prato Branco
	● Sadia
	● Borracharia do Palito
	● Lavagem do Peca
	● Carmelita embalagens
	● Martes
	● Teppal
	● Katchatorum
	● Pate Sentina
	● Autentica Modas
	● Costelaria Bressou Sentou

Indústrias	Comércio
	● Vá Arthur
	●● Pato Seco
	● Madureira Sandozi
	● Agnaldo Salomão
	● Chim Sul
	● Bar do Nego
	● Friteira Jongo Vida
	● Sellar Automóveis
	● Bover
	● Colbeck
	● Santa Felicidade, mercado
	● Distribuidora, Rede Super 99
	● Pizzaria Paulista
	● Casa do sorvete
	● Bazar da Silva
	● Marangoni São Cristóvão
	● Scola
	● Bar do Bhipo
	● Padaria e minimercado Saporel
	● Bar Momentos
	● Wolmar cabeleireiro

2010

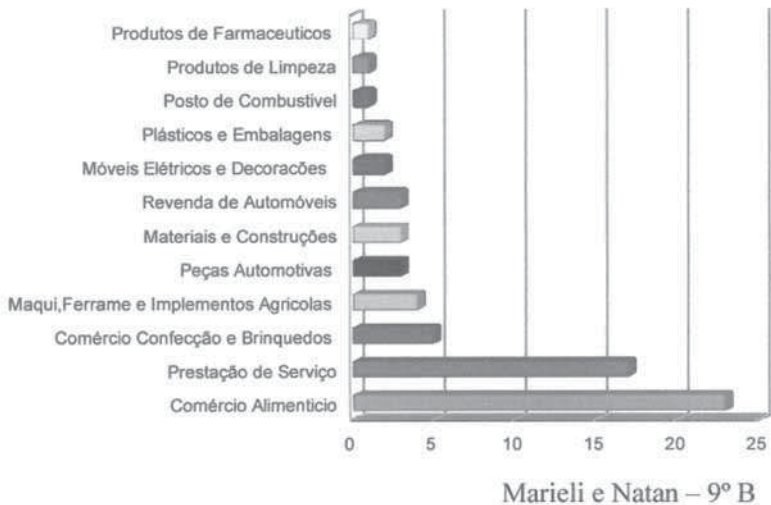
[illegible]

Frutinha Sampa Rica
 Frutinha Automóvels
 Rover
 Mercado Santa Felicidade
 Distribuidora Rede Super 2018
 Zingaria Toulsta
 Sals do Porto
 Frigorífico Sampa
 Frigorífico Sampa
 Bar do Tilius
 Salsaria e Piquê Mercado Tofarol
 Bar Momento

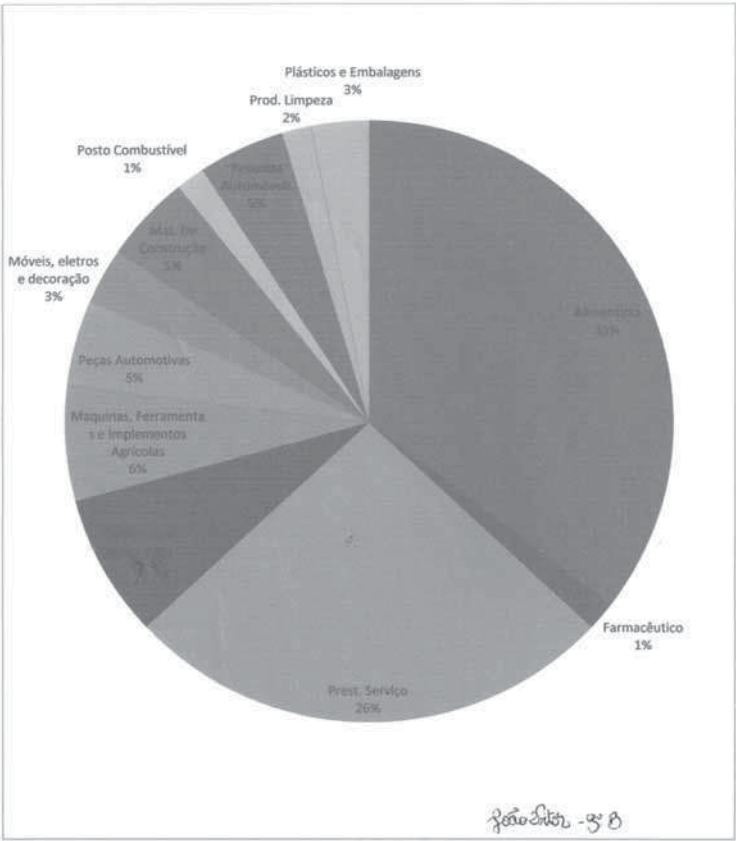
= comércio alimentícios
 = automotivos; autopças
 = prestação de serviço
 = material de construção
 = produtos farmacêuticos
 = produtos de limpeza
 = combustível
 = papelaria e lazer

Nome: Lucas
 Turma: 9º B

Área Comercial e Industrial nas Proximidades da
Escola Wolmar Salton



COMÉRCIOS E INDÚSTRIAS NAS PROXIMIDADES
DA ESCOLA WOLMAR SALTON



AREA COMERCIAL E INDUSTRIAL NAS PROXIMIDADES DA
ESCOLA WOLMAR SALTON



Nome: Igor
Turma: 9º ano B



Oficina: O MAIOR PATRIMÔNIO DA ESCOLA SÃO NOSSOS ALUNOS MATEMÁTICA – 6º AO 8º ANO

Cleide Pertussatti
Terezinha Segalin

Introdução:

A pesquisa em educação faz parte do desenvolvimento individual e coletivo do ser humano sujeito a mudanças relacionadas à família, à civilização, à sociedade para a melhoria da compreensão e desempenho pessoal do próprio sujeito.

Ao se tratar do educar por projeto de pesquisa, devemos considerar algumas questões fundamentais como: a convicção de buscar subsídios para o tema; o reconhecimento de que a coleta de dados é a essência do processo de pesquisa; a necessidade de convencimento para o processo de formação.

As pesquisas em educação podem se concentrar num campo específico a ser priorizado na inserção do projeto da própria escola. Nossa pesquisa prioriza o campo da geometria por ser denominada pesquisa de campo, onde foram coletados dados relacionados ao número de alunos que estudaram na escola desde sua fundação em 1960 até 2013. Um projeto de pesquisa inicia a partir de uma pergunta desafiadora e de um objetivo definido que possa responder a essa pergunta. O interesse desse estudo voltou-se para a construção de tabelas e gráficos e é fruto das inquietações, reflexões, diálogos como educadoras matemáticas do ensino fundamental.

Objetivos:

O objetivo principal do projeto foi a coleta de dados e a realização de uma pesquisa referente ao número de alunos que frequentaram a escola. Os 8º anos A e B desenvolveram a pesquisa com o intuito de obter dados desde a fundação da escola Wolmar Salton em 1960, até 2013, já nos 6º anos A e B, o objetivo foi investigar se os alunos conseguiam trabalhar com documentos, buscando dados que possibilitassem a construção de tabelas e gráficos no plano cartesiano e os que correspondiam aos anos de 1993 a 2013.

Conteúdos:

- Medidas de comprimento.
- As operações fundamentais.

Metodologia:

Após a realização da pesquisa e a coleta de dados junto às atas e aos registros documentados na escola e na secretaria de educação municipal, partimos para a construção de tabelas, onde verificamos a quantidade de alunos e o crescimento do número dos mesmos.

Tratar de uma investigação que exige o uso de vários instrumentos (documentos, régua, lápis, borracha, caneta, lápis de cor, folhas de ofício e sulfite 60) e da tecnologia para transcrever os dados no modo estatístico favorece avaliar o estudante em relação às habilidades adquiridas ao usar o material.

Em um segundo momento, organizamos os dados em forma de tabelas em sala de aula e no laboratório de informática. Com os dados transcritos em tabelas, esboçamos os gráficos manualmente pelos alunos.

Na realização do trabalho de pesquisa, foram envolvidos conteúdos básicos em duas grandes categorias, “domínio do uso do material” e “utilização de medidas”.

Para essa investigação, foi proposta a atividade em grupo para transcrever os dados coletados seguindo uma caminhada:

1° - organizar em tabelas, manualmente; num padrão matemático com margem e medidas corretas, ver em anexo;

2° - refazer a tabela no laboratório de informática, ver em anexo;

3° - construir o gráfico, manualmente, ver em anexo;

4° - refazer o gráfico no laboratório de informática, ver em anexo.

Os gráficos demonstraram o número de alunos por décadas, iniciando em 1960.

Avaliação

Em razão das dificuldades do ensino da geometria constatadas no desenvolvimento das atividades em relação aos conhecimentos geométricos, o adquirido no meio social e o científico organizado num sistema hierárquico, optou-se por refazer várias vezes o mesmo trabalho até que se aproximasse do real.

Ao completar o ensino-aprendizagem da matemática que envolve registros (dados reais), pode-se concluir que trabalhar com projetos abre possibilidades para que os alunos possam manusear documentos, evidenciar dados e nomes de pessoas conhecidas: pais, irmãos, vizinhos e pessoas importantes que estudaram na escola.

Portanto, verificamos o número de alunos que frequentaram a escola que iniciou com 30 alunos em 1960, e em 2013, finalizou com 436 alunos, e esse é o grande patrimônio da Escola de Ensino Fundamental Wolmar Salton.

Com a realização do projeto Patrimônio, podemos evidenciar o crescimento pessoal dos nossos alunos ao verificar o entusiasmo, o interesse pela disciplina, as comparações que os mesmos fizeram em relação aos dados estatísticos, valorizando, assim, a aprendizagem da matemática.

Além do crescimento dos alunos no trabalho, o fator mais importante de todos foi o nosso crescimento profissional e pessoal com eles.

Referências

ANDRINI, Álvaro; VASCONCELOS, Maria José. *Praticando Matemática*. São Paulo: Renovada, 2012.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CINTURIÓN, Marília; JAKUBOVIC, José. *Matemática: Teoria e Contexto*. São Paulo: Saraiva, 2012.

GIOVANI, José Ruy Jr; CASTRUCCI, Benedicto. *A Conquista da Matemática*. São Paulo: FTD, 2009.

IMENES, Luiz Márcio; LELLIS, Marcelo. *Matemática*. São Paulo: Moderna; 2009.

LEONARDO, Fabio Martins De. *Matemática: Projeto Araribá*. São Paulo: Moderna, 2013.

MORI, Iracema; ONAGA, Dulci Satiho. *Matemática: Idéias e Desafios*. São Paulo: Saraiva, 2009

RIBEIRO, Jackson. *Matemática: Projeto Radix*. São Paulo: Scipionei, 2010.

SOUZA, Joamir; PATARO, Patricia Moreno. *Matemática: Vontade de Saber*. São Paulo: FTD, 2012.

Anexos:

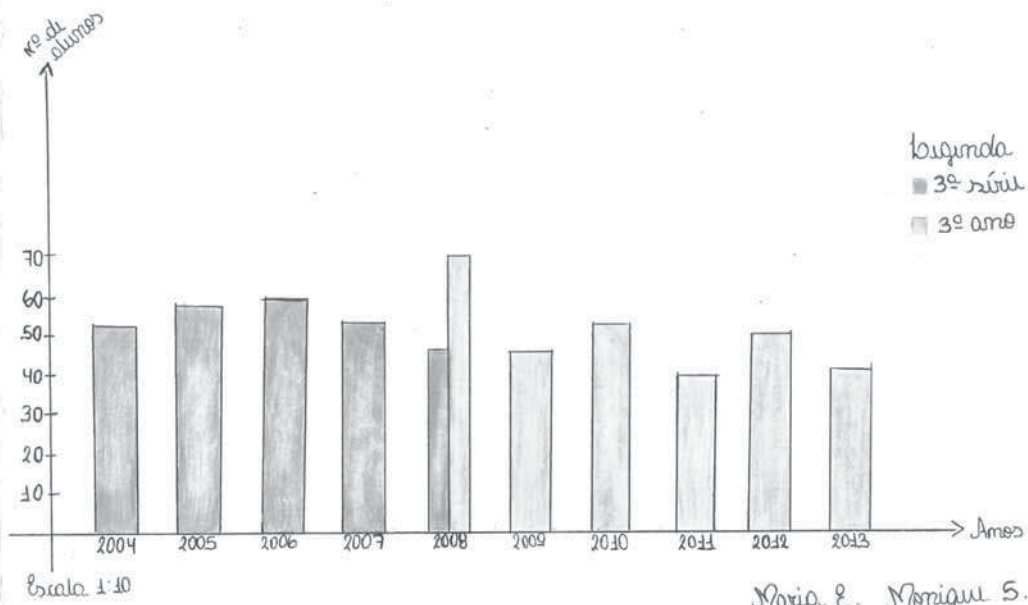
Números de alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental
Wolmar Salton de 2004 a 2013

Ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	TOTAL DE ALUNOS
2004	57	60	52	76	69	53	55	42		464
2005	63	54	59	67	77	59	43	55		467
2006	48	45	66	61	83	72	64	51	37	527
2007	38	69	49	55	77	84	54	48	33	497
2008	43	45	69	47	58	68	74	49	44	497
2009	27	55	46	62	52	76	54	63	30	465
2010	46	39	51	48	58	51	69	49	54	465
2011	35	54	39	49	49	74	48	57	46	451
2012	46	42	46	38	62	50	68	40	50	448
2013	45	30	40	49	37	54	54	66	46	421

Maria E. Monique S.

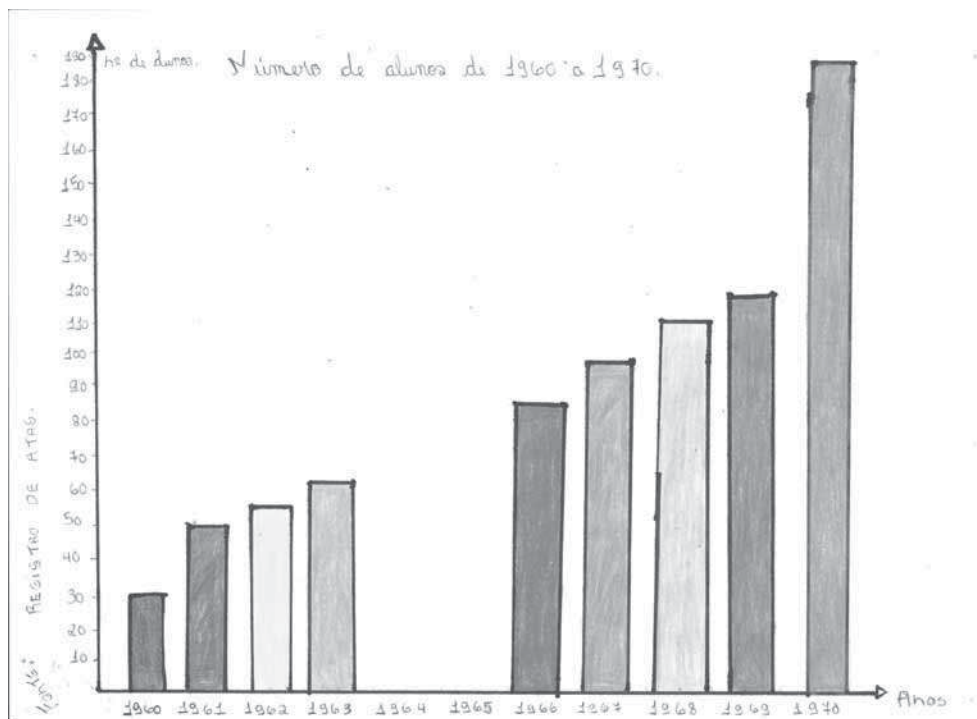
Dados coletados sobre o número de alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldemar Lottum de 2004 a 2013

Gráfico de colunas



ANO	NÚMERO DE ALUNOS
1960	30
1961	49
1962	55
1963	63
1964	
1965	
1966	76
1967	97
1968	106
1969	113
1970	186

•Não foram localizados os documentos escolares referentes aos anos de 1964 e 1965



EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES MULTIPLICADORES

Caroline da Silva¹
Djiovan Vinícius Carvalho²
Ironita Policarpo Machado³

A Educação Patrimonial vai ao encontro dos paradigmas da educação moderna, pois suas formas de interferência possibilitam o reconhecimento dos bens culturais, tornando-se, dessa maneira, um importante processo de promoção e vivência da cidadania, o que consequentemente motiva a responsabilidade para a valorização e preservação do patrimônio. Esse processo permite uma “leitura de mundo” e das coisas produzidas pelo indivíduo em sua vida cotidiana, capacita o aprendiz, enquanto cidadão, a entender melhor sua identidade cultural e se “apropriar”, efetivamente e conscientemente, de seus valores e marcas próprias, de seu “patrimônio” pessoal e coletivo.

Através de um trabalho consistente e sistematizado de Educação Patrimonial, é possível dar um “salto para o futuro”, aprendendo a dar um “salto para o passado”, ativando e enriquecendo os processos da transformação. Nesse sentido, concorda-se com Queiroz quando ela afirma que:

através da Educação Patrimonial, o processo de ensino e aprendizagem pode ser dinamizado e ampliado, muito além do ambiente escolar onde toda a comunidade pode estar envolvida. Pode tornar-se um instrumento a mais no processo de educação que colabore com o despertar de uma consciência crítica e de responsabilidade para com a preservação do patrimônio - em toda sua expressão - e a percepção da relação entre esse com sua identidade pessoal e cultural. (QUEIROZ, 2004)

A Educação Patrimonial se configura como um exercício educativo e social, que permite elaborar ações pedagógicas que privilegiem espaços e memórias que façam parte da realidade dos alunos. A utilização de bens culturais no ensino permite a integração de diferentes saberes que vão muito além do estudo do passado.

¹Acadêmica do curso de História da Universidade de Passo Fundo; Bolsista do Programa de Apoio Institucional a Discentes de Extensão e de Assuntos Comunitários (Paidex) UPF; E-mail: 135444@upf.br.

²Acadêmico do curso de História da Universidade de Passo Fundo; Estagiário do Projeto Rede de Memórias pelo Projeto Parceria: Educação e Trabalho (Propet) UPF- Secretária Municipal de Educação de Passo Fundo; E-mail: 110055@upf.br.

³Professora do curso de História Licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo; Coordenadora do Projeto Rede de Memórias e do Projeto Momento Patrimônio; E-mail: iropm@upf.br.

Essas questões inserem-se nas propostas atuais de educação patrimonial, descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴, que propõem a utilização de fontes primárias na escola, através, também, da utilização e visitação de arquivos e museus.

Embora a ideia de patrimônio seja bastante difusa, concordamos aqui com Letícia Vianna que alerta para o fato de que patrimônio é “uma porção de coisas consagradas e que tem grande valor para pessoas, comunidades ou nações”, bem como para a humanidade. Para a autora, essa ideia “remete à riqueza construída e transmitida, herança ou legado que influencia o modo de ser e a identidade dos indivíduos e grupos sociais”. (2008, p.119).

Destaca-se, nesse sentido, o papel da escola e dos professores na valorização da diversidade cultural, inculcando nas novas gerações o respeito e a tolerância. Da mesma forma, despertando o interesse dos jovens pela história e identidade local, não só para que essas histórias sejam conhecidas, mas para que obtenham o reconhecimento da comunidade. Nunca é demais retomar o discurso freireano da interação entre a educação básica e os contextos culturais, a fim de diminuir a distância entre educação escolar e o cotidiano dos alunos.

Aqui se configura a tríade ensino – pesquisa – extensão, papel inerente da universidade aberta e inovadora, orientada pelo princípio metodológico da práxis, num movimento de formação inicial (graduandos do curso de História) e da formação continuada de professores de História e demais áreas da educação básica (professores das redes de ensino), reciprocamente. Assim, concretizando na prática o que se prevê na Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, quando considera:

a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerente ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (Ministério da Educação, 2015).

Dessa forma, a Educação Patrimonial constitui-se em uma metodologia eficaz ao estudo do local e às devidas correlações. Contudo, devemos atentar para a necessidade de

⁴Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como função orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Os Parâmetros indicam como um dos objetivos do ensino fundamental que “os alunos sejam capazes de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.” (PCN, 199, p. 69)

orientações relativas aos princípios teórico-metodológicos que envolvem a educação para o patrimônio, tendo em vista a diversidade cultural e os diferentes recursos encontrados no contexto escolar em que se atua. Desta forma, uma primeira proposta é a capacitação de multiplicadores para o trabalho com o patrimônio, para ilustrar tomamos como referência a primeira etapa do projeto Rede de Memórias, que se constituiu em oficinas de formação aos professores da Rede Municipal de Educação de Passo Fundo (RME-PF), sendo elas voltadas à História Oral, ao Patrimônio, à Iconografia, à Museologia e à Geo-história.

Oficina: História Oral

A oficina foi ministrada pelo professor do Programa de Pós-Graduação em História da UPF João Carlos Tedesco, graduado em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (1988), mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992), doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e especialista em economia. Fez estágio de pós-doutoramento (2002) e de professor visitante (2009 e 2014) na Universidade de Verona - Itália. Fez também segundo pós-doutoramento (2011) na Universidade de Milão (Itália). Tem experiência na área de Sociologia, história e economia regional, atuando principalmente nos seguintes temas: memória, imigração, campesinato, trabalho e movimentos sociais.

Objetivo: Discutir referenciais teóricos e práticos da História Oral; Incentivar a reconstrução de elementos constitutivos da memória da região das comunidades de Passo Fundo, a partir dos registros de memória orais, partindo de pesquisa de campo para a coleta dos dados e o posterior desenvolvimento de ações concretas junto às escolas locais, identificando as possibilidades da História Oral constituir-se em metodologia do ensino.

Metodologia: Partindo da discussão de textos introdutórios, buscou-se apresentar de forma breve as contribuições da metodologia da História Oral para a História, entendendo que esta se constitui em estratégia para valorização da autoestima dos atores sociais envolvidos no desenvolvimento histórico da região, na medida em que passam a se perceber como sujeitos sociais, no momento em que têm suas versões sobre os fatos contadas nos diferentes registros de memórias e, portanto, valorizadas.

Bibliografia sugerida:

FÉLIX, Loiva Otero. *História & Memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.

TEDESCO, João Carlos (Org.). *Usos de memória*. Passo Fundo: UPF, 2002.

TEDESCO, João Carlos. *Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração*. Passo Fundo: UPF; Caxias do Sul: EDIUCS, 2004.



Figura 1 Registro Oficina “História Oral”. Acervo Projeto Momento Patrimônio

Oficina: História e Patrimônio

A oficina foi ministrada pela professora do Programa de Pós-Graduação em História Ironita Policarpo Machado, graduada em História pela Universidade de Passo Fundo (1989), mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (2000) e doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Regional do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: espaço, economia e sociedade; história agrária e judiciário; Metodologia e Pesquisa-Ensino.

Objetivo: Contextualizar a memória e o patrimônio, entendidos como construção social; reconhecer a educação patrimonial como metodologia possível de reconhecer, valorizar e

divulgar a história das comunidades de Passo Fundo, bem como as estratégias de relação com o conteúdo formal, e as técnicas e os recursos do ensino fundamental.

Metodologia: Organizada para acontecer em dois momentos, a atividade foi iniciada com uma conversa introdutória, quando foi desenvolvida uma atividade de memória com o objetivo de contextualizar a importância do trabalho com a memória. No segundo momento, buscou-se identificar as estratégias utilizadas pelos professores na articulação do ensino de história/geografia/ensino religioso com aspectos da história local, em especial das comunidades escolares.

Bibliografia sugerida:

MACHADO, Ironita P. *História Regional em Sala de Aula*. 1ª. ed. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2014. v. 1. 197p .

MACHADO, Ironita P. *Educação Patrimonial*. In: Gizele Zanotto; Ironita Adenir Policarpo Machado. (Org.). *Momento Patrimônio*. 1ed.Passo Fundo: Berthier, 2012, v. 1, p. 23-34.

MACHADO, Ironita P. *Metodologia, Patrimônio e Ensino*. In: Gizele Zanotto; Ironita Adenir Policarpo Machado. (Org.). *Momento Patrimônio*. 1ed.Passo Fundo: Berthier, 2012, v. 1, p. 35-58.



Figura 2 Registro Oficina “História e Patrimônio”. Acervo Projeto Momento Patrimônio.

Oficina: História e Imagem

A oficina foi ministrada pela professora do Programa de Pós-Graduação em História Marlise Regina Meyrer, graduada em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1993), mestre em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1997) e doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008). Tem experiência de pesquisa nas seguintes áreas da História: imigração alemã no Rio Grande do Sul, história e gênero, história da imprensa brasileira, história e imagem e história e fotografia, atuando principalmente com os temas: gênero, etnicidade, fotorreportagem, fotografia e história cultural do Brasil nos anos 50.

Objetivo: Contextualizar a importância que a imagem vem atingindo na nossa sociedade, levando em consideração o crescente interesse das ciências sociais por pesquisas nessa área, cujo trabalho é potencializado pelo alargamento das fontes de pesquisa, bem como pela expansão dos estudos interdisciplinares. Propor o desenvolvimento de mecanismos capazes de atender as necessidades relacionadas ao uso da imagem como instrumento pedagógico, uma vez que a formação e informação dos alunos no universo escolar têm por base as imagens em suas diferentes modalidades (impressas, áudios-visuais e digitais).

Metodologia: A partir de imagens facilmente reconhecidas pela sociedade, buscou-se problematizar acerca das construções históricas e ideológicas empregadas na criação e/ou uso das imagens, identificando contextos, possibilitando, assim, um processo de “alfabetização visual” em que os professores aprendam e possam ensinar a seus alunos a ler imagens, decodificá-las, percebendo o seu caráter ideológico e persuasivo.

Bibliografia sugerida:

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Iconografia e história*. Resgate, 1990.

MEYRER, M. R.. *Imagem no ensino superior de História: discussão de uma metodologia*. Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online), v. 4, p. 109-128, 2012.

NEIVA, Eduardo. *Imagem, História e Semiótica*. Anais do Museu Paulista. Nova Série Nº 1. UAB/UFF, 1993.

PANOFSKY, E. *Significado nas Artes Visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2007.



Figura 3 Registro Oficina “História e Imagem”. Acervo Projeto Momento Patrimônio

Oficina: História e Museologia

A oficina foi ministrada pela museóloga dos Museus Histórico Regional e de Artes Visuais Ruth Schneider Joana Soster Lizott, graduada em Museologia pela Universidade Federal de Pelotas (2011).

Objetivo: Apresentar os conceitos de museu e museologia e suas possíveis aplicações na escola e na comunidade. Discorrer sobre o papel dos museus e do patrimônio na aproximação da escola com a realidade social dos alunos.

Metodologia: Problematisando questões como: Quem deve definir o que é representativo? Quem os museus devem representar? O que os museus devem guardar?

Iniciou-se a exposição de possibilidades de ações educativas que tenham como referência o patrimônio cultural, enfocando as diferentes maneiras humanas de ser, de estar no mundo e de construção e reconstrução das múltiplas realidades.

Bibliografia sugerida:

CURY, Marília Xavier. *Exposição: concepção, montagem e avaliação*. Ed. Annablume. São Paulo, 2005.

SANTOS, Maria Célia. *Encontros Museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. MINC/IPHAN/DEMU: Rio de Janeiro, 2008.

CHAGAS, Mario. *A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: Ibram/Garamond, 2009.



Figura 4 Registro Oficina “História e Museologia”. Acervo Projeto Momento Patrimônio.

Oficina: Construindo Noções de Espaço e Tempo Através da Cartografia

A oficina foi ministrada pelo professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Antônio Carlos Castrogiovanni, graduado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1980), mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) e doutor em Comunicação Social na área de práticas sociais em Comunicação, Geografia e Turismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004). É atualmente: Professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; professor do Curso de Pós-Graduação O Ensino de Geografia e História: saberes e fazeres na Contemporaneidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professor Convidado do Curso de

Pós Graduação em Turismo da Universidade São Franciscana (UNIFRA). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia e Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: geografia e ensino e as novas tecnologias, formação de professores, turismo e planejamento, geografia e turismo - turismo urbano.

Objetivo: Relacionar a importância da cartografia no processo da leitura do mundo e suas relações espaciais e temporais, além do desenvolvimento de atividades para a construção das noções de espaço e tempo com o uso da cartografia.

Metodologia: A partir da utilização de mapas e de globo buscou-se fazer com que os professores identificassem-se no tempo e no espaço, orientando-se pelos pontos cardeais. No segundo momento, elencaram-se aspectos da história local, levando em consideração a localização geográfica das escolas e dos bairros como elemento para a construção das identidades locais.

Bibliografia sugerida:

BARROS, José D'Assunção. Geografia e História: uma interdisciplinaridade mediada pelo espaço. Geografia (Londrina) v. 19 n. 3, 2010.

CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, Lígia Beatriz; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. Um Globo em Suas Mãos - práticas para a sala de aula. 1. Ed. Porto Alegre: Editora Da Universidade, 2003. V. 1. 160p.

FEBVRE, Lucien. A terra e a evolução humana: introdução geográfica à história. Lisboa: Cosmos, 1991.



Figura 5 Registro Oficina “Cartografia”. Acervo Projeto Momento Patrimônio.



Figura 6 Registro Oficina “Cartografia”. Acervo Projeto Momento Patrimônio.

Para não encerrar as reflexões, apenas dar início ao processo reflexivo sobre o nosso papel como docentes em formação inicial e continuada, esta transversalisada pelo ensino, a pesquisa e a extensão, como permanentes aprendizes (prática – teorização – prática), estabelecemos algumas proposições acerca da Educação Patrimonial, que vai ao encontro dos paradigmas da educação moderna, provisoriamente, são as seguintes: “possibilita o reconhecimento dos bens culturais, das questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípio de equidade” (Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015); busca construir em método capaz de contribuir à educação indígena, quilombola, do campo; trabalha pelo reconhecimento e afirmação da diversidade histórica das constituições socioculturais contemporâneas, ou seja, a pluralidade identitária que forma uma sociedade localizada espacial e temporalmente constituidora e constituída histórico e culturalmente de patrimônios.

Referências Bibliográficas

GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, 2007. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/9nn0NOTE/guia_bsico_de_educacao_patrimoni.html?locale=pt-BR>. Acesso em 04 maio 2014.

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.

HORTA, M.L. Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial. In: *Revista Patrimônio. Museus*. Iphan. N31, 2005 (pp.220-233).

IPHAN. *Educação Patrimonial*. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=15481&retorno=paginalphan>>. Acesso em: 05 maio 2014.

MACHADO, Ironita P. *Metodologia, Patrimônio e Ensino*. In: Gizele Zanotto; Ironita Adenir Policarpo Machado. (Org.). *Momento Patrimônio*. 1ed. Passo Fundo: Berthier, 2012, v. 1, p. 35-58.

MILDER, Saul Eduardo Seiguer; SOARES, Fernanda Codevilla (Coord.). *Educação patrimonial: perspectivas*. Santa Maria: Ed. Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 de setembro de 2015.

ORIÁ, Ricardo. Educação patrimonial: conhecer para preservar. Disponível em: <<http://www.aprendebrasil.com.br>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2014.

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

QUEIROZ, Moema Nascimento. *A Educação Patrimonial como Instrumento de Cidadania* - 2004. Revista Museu. Disponível em: http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=3562. Acesso em 10 de jun. 2014.

II CONCURSO DE QUADRINHOS DO ARQUIVO
HISTÓRICO REGIONAL – PASSO FUNDO:
HISTÓRIA E PATRIMÔNIO

Equipe do Arquivo Histórico Regional (AHR-PPGH/UPF)

As questões relacionadas à História e ao Patrimônio cidadão tem tido amplo espaço de debate e divulgação nos últimos anos, todavia, ainda muito é necessário em termos de pesquisa, debate e atitudes valorativas da história, memória, educação patrimonial e políticas públicas de preservação concernentes ao rico e diversificado patrimônio material e imaterial de Passo Fundo e região. Unindo-nos a este esforço de reflexão/ação em prol dos bens coletivos locais, o Arquivo Histórico Regional (AHR) de Passo Fundo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História da

UPF (PPGH/UPF) promove o II Concurso de Quadrinhos AHR, desta vez dedicado ao tema "História e Patrimônio". O objetivo desse concurso é, sobretudo, instigar estudantes de todos os níveis, profissionais e a comunidade em geral para a importância das memórias e da história local, bem como para os acervos que fazem possível seu estudo e divulgação, em especial o acervo AHR, que dispõe de mapas, documentos, fotografias, manuscritos públicos e privados e que versam sobre a história da cidade e região.

PATROCÍNIO



APOIO



Projeto
Passo Fundo
Apoio à cultura

Patrimônio

IHPF
Instituto Histórico de Passo Fundo

UPF
Universidade
de Passo Fundo

UPF
Universidade
de Passo Fundo

2º CONCURSO DE QUADRINHOS AHR

HISTÓRIA E PATRIMÔNIO

INSCRIÇÕES DE
15/JUN
A 17/JUL

MAIS INFORMAÇÕES:

(54) 3316-8516
@ ahr@upf.br
upf.br/ahr
historiaupf.blogspot.com



REGULAMENTO

PARTICIPANTES

1

Poderão participar estudantes de todos os níveis, desenhistas de quadrinhos não profissionais e profissionais de todo o país e estrangeiros que apresentem trabalhos originais e inéditos que versem sobre o tema deste concurso.

2

Categorias:
I. Estudantes do ensino fundamental
II. Estudantes do ensino médio
III. Acadêmicos de graduação e desenhistas em geral

APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

3

Só poderão ser apresentadas obras integrais, produzidas em formato HQ, que serão avaliadas e selecionadas pela Comissão Julgadora por atribuição de nota de 0 a 10 (as notas serão utilizadas exclusivamente pela Comissão e não serão divulgadas em nenhuma circunstância).

4

As propostas não poderão ser divulgadas por outras vias até o encerramento do Concurso, em 19 de agosto, sob pena de desclassificação sumária.

5

Será de responsabilidade dos autores o cumprimento das seguintes condições da obra: ser inédita, de sua autoria (própria ou coautoria); que não tenha sido apresentada anteriormente em outro evento e/ou concurso; que não tenha seus direitos de edição comprometidos; e que não tenham sido e não sejam publicados em qualquer forma por terceiros.

6

As historietas em quadrinhos, escritas em português, devem ter extensão mínima de 2 páginas e máxima de 6 páginas, em papel A4 (210 x 297 mm), realizadas somente em um dos lados e que estejam claras e visíveis (trabalhos realizados em lápis comum devem ser refeitos em caneta/pincel/lápis PRETO). O texto deve ser feito totalmente em letras maiúsculas e os desenhos poderão ter técnica livre, mas apresentados em preto e branco. Trabalhos coloridos serão sumariamente recusados para avaliação.

7

Os textos das historietas devem versar sobre a História e o/s Patrimônios de Passo Fundo e região norte do estado, tendo por base a compreensão de que os patrimônios são bens significativos para um grupo e/ou pela sociedade local e regional.

8

Cada trabalho deve ser apresentado no original e em três cópias, assinadas com nome ou pseudônimo dos autores em cada página. Em todos os trabalhos, deverá figurar o pseudônimo e/ou nome ao pé e no reverso de cada original e cópia.

9

Em um envelope, deve-se colocar, no verso, o título da historieta em quadrinhos e o pseudônimo do(s) autor(es) e a categoria em que estão se inscrevendo. No seu interior devem constar o trabalho (original e três cópias), a ficha de inscrição devidamente preenchida e o termo de ineditismo do trabalho apresentado, assinado por cada autor.

10

Todo o material deverá ser entregue diretamente no Arquivo Histórico Regional ou encaminhado via SEDEX (o selo de postagem deve enquadrar-se às datas de inscrição apresentadas no item 11).

Arquivo Histórico Regional (AHR)
Campus III da UPF
I Concurso de quadrinhos AHR
Rua Paissandu, 1756 - Centro,
Passo Fundo - RS - CEP 99010-102

11

O prazo de recebimento das inscrições inicia em 15 de junho de 2015 e encerra em 17 de julho de 2015. O horário de recepção dos originais no AHR será das 8h às 11h30min no período da manhã e das 14h às 17h30min no período da tarde, de segunda a sexta-feira. Os trabalhos enviados via SEDEX devem considerar a data de postagem dos Correios e seu horário de funcionamento.

JULGAMENTO DOS TRABALHOS

Os jurados estarão facultados a realizar a seleção das historietas e escolher a premiação dos trabalhos por categoria de inscritos. As decisões dos jurados serão inapeláveis e serão conhecidas no dia 19 de agosto de 2015, em local a definir. A Comissão Julgadora será composta por profissionais designados pelo AHR, sendo de, no mínimo, 5 avaliadores.

A participação no Concurso implica, por parte dos autores, na aceitação integral e incondicional das regras do mesmo, assim como no compromisso de não retirar-se do concurso até a divulgação dos resultados.



PRÊMIOS

Serão premiados 2 trabalhos por categoria, os quais serão editados e publicados posteriormente em obra organizada pelo AHR em formato a definir. Para tanto, os autores dos trabalhos ganhadores e/ou selecionados para publicação, uma vez selecionados, cedem seus direitos unicamente para essa publicação.

QUADRINHOS PREMIADOS:

Categoria I

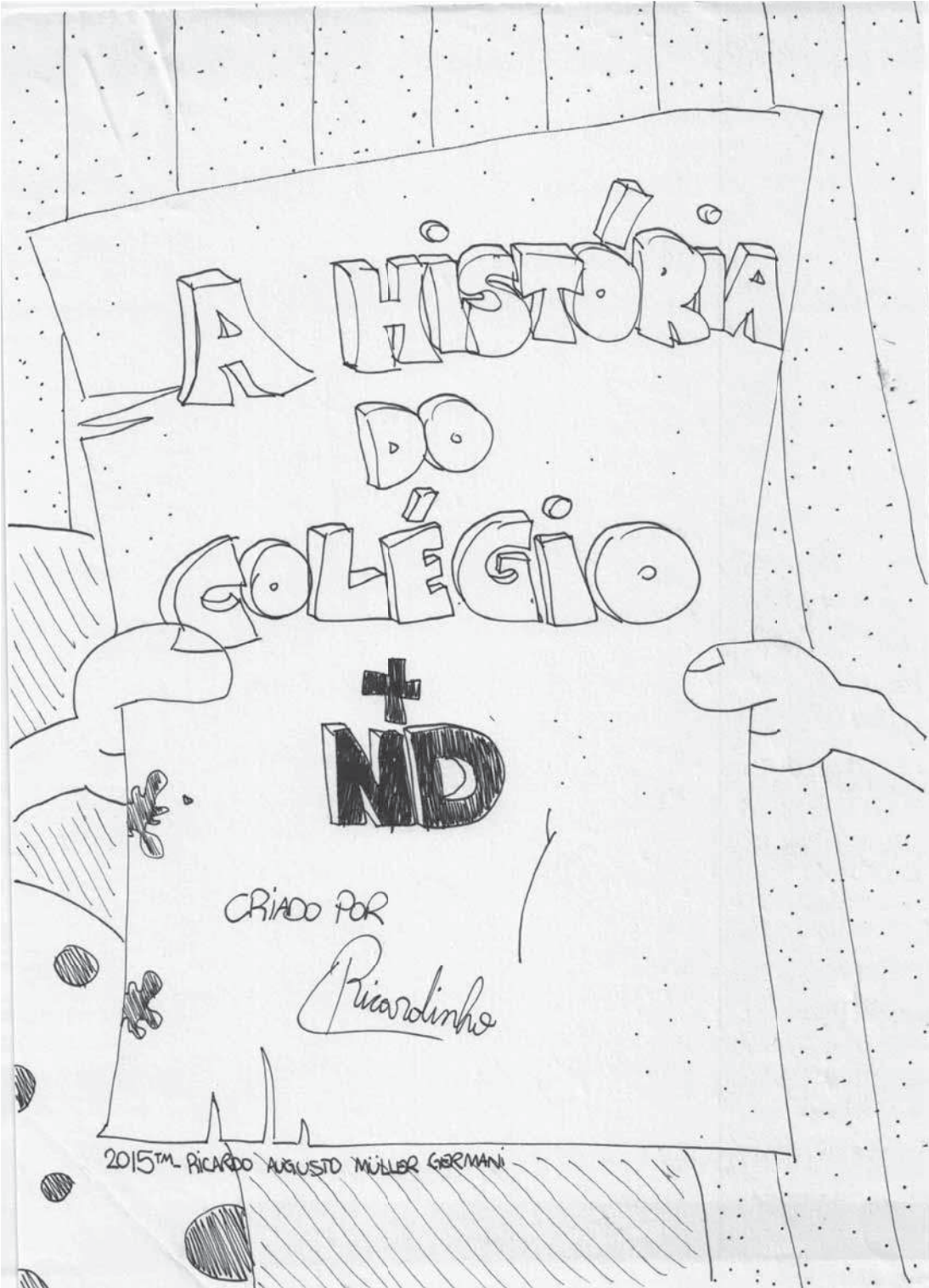
Estudantes do Ensino Básico:

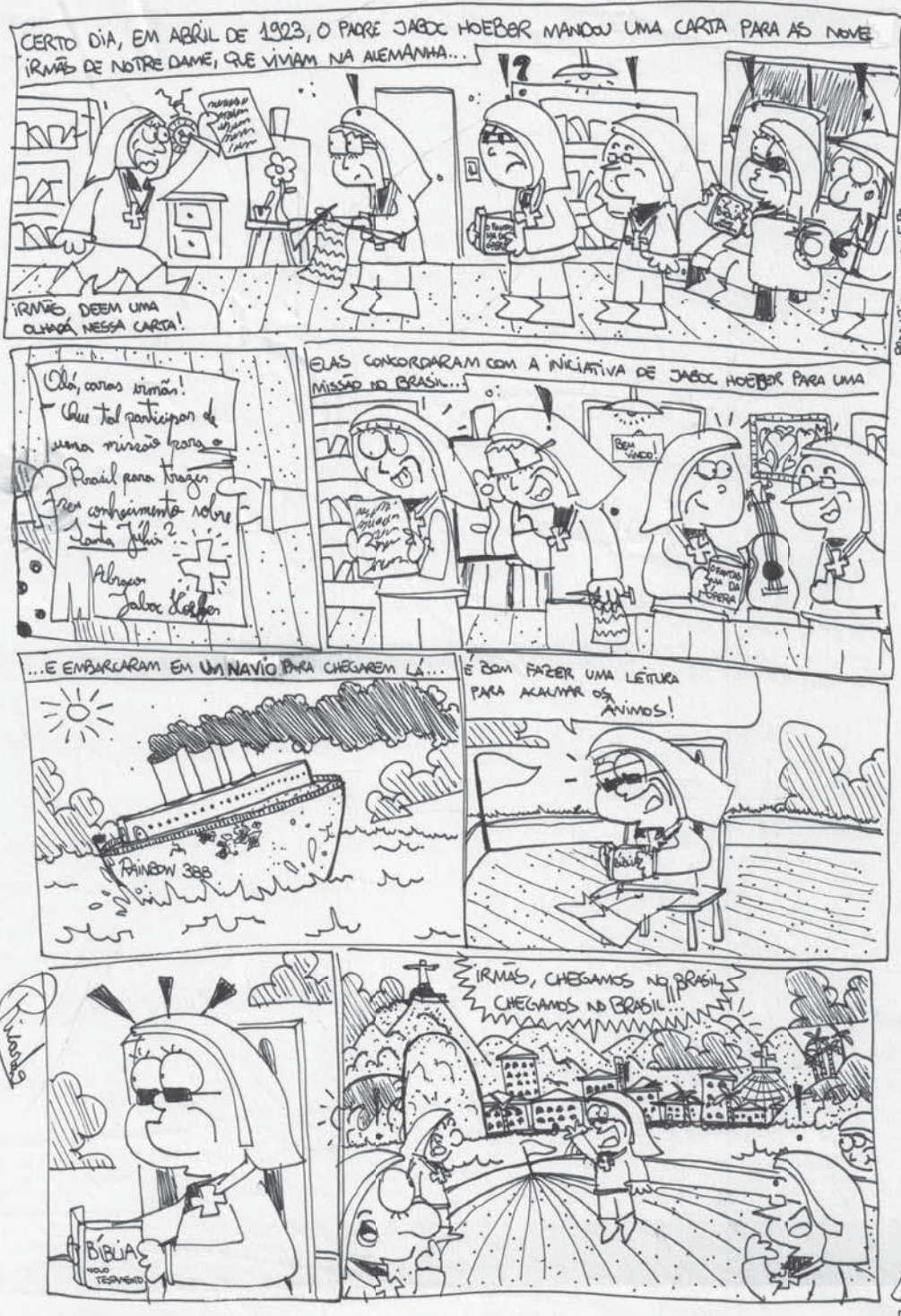
1º lugar

Ricardo Augusto Müller Germani (Ricardinho)

Com a historieta:

A história do Colégio Notre Dame







NO DIA 7 DE JUNHO DE 1923, ELAS FINALMENTE FUNDARAM O COLEGIO NOTRE DAME PASSO FUNDO, O PRIMEIRO COLEGIO QUE AS IRMÃS FUNDARAM NO BRASIL.

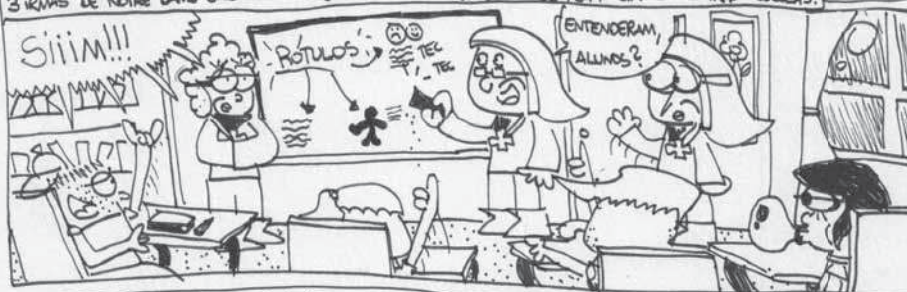


Ricardinho

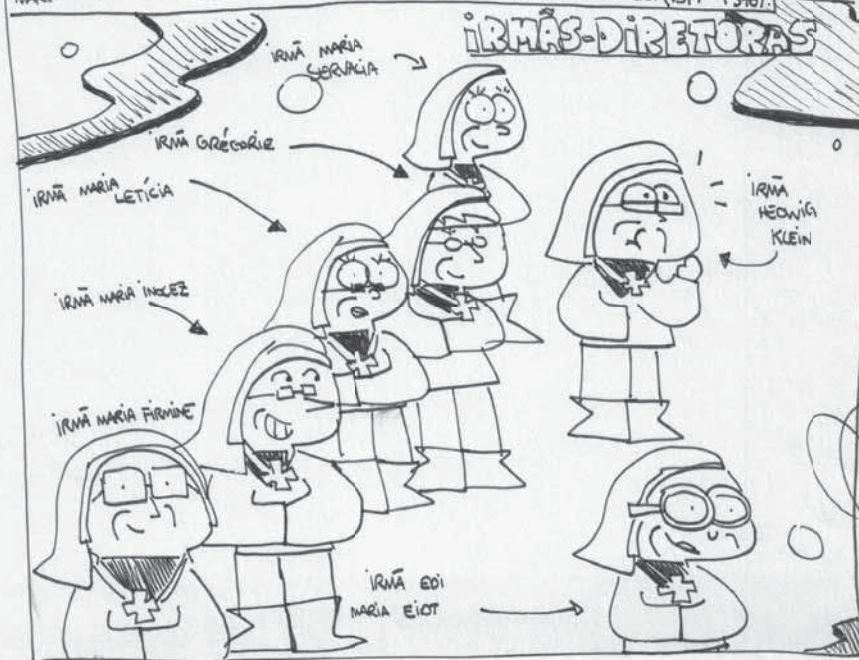




NO ANO DE 1957 A CONGREGAÇÃO FEZ PARTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO E DA FACULDADE DE FILOSOFIA. 3 IRMÃS DE NOTRE DAME ENSIÑARAM DIVERSAS DISCIPLINAS NO CURSO DE PEDAGOGIA EM OUTRAS ESCOLAS.



E AS IRMÃS-DIRETORAS QUE EXISTIRAM DA FUNDAÇÃO ATÉ 1976 FORAM: A IRMÃ MARIA FIRMINE (1923-1953), A IRMÃ MARIA INOCEZ (1954), A IRMÃ MARIA LETÍCIA (1955-1956), A IRMÃ GREGÓRIE (1957-1967), A IRMÃ MARIA SERVÁCIA (1968-1969), A IRMÃ HEDWIG KLEIN (1970) E A IRMÃ EDI MARIA ELOT (1971-1996).



Picorinho



A REDE NOTRE DAME SEMPRE FOI UMA REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA CIDADE DE PASSO FUNDO. AO LONGO DA HISTÓRIA, É NOTÁVEL O RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE PELO TRABALHO DE EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO.



ATUALMENTE, O COLÉGIO ATENDE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DO ENSINO FUNDAMENTAL, E DO ENSINO MÉDIO, ALÉM DE OFERECER ATIVIDADES ESPORTIVAS E EXTRACURRICULARES. TAMBÉM ABRIGA MAIS DE 1.000 ALUNOS NOS DIAS DE HOJE!



ESSA FOI A HISTÓRIA DO COLÉGIO NOTRE DAME PASSO FUNDO.



2º lugar

Lucas Menegaz Mercante (Lucas Mercante)

Com a historieta:

História Passofundense







Categoria II

Acadêmicos de graduação e Desenhistas não profissionais

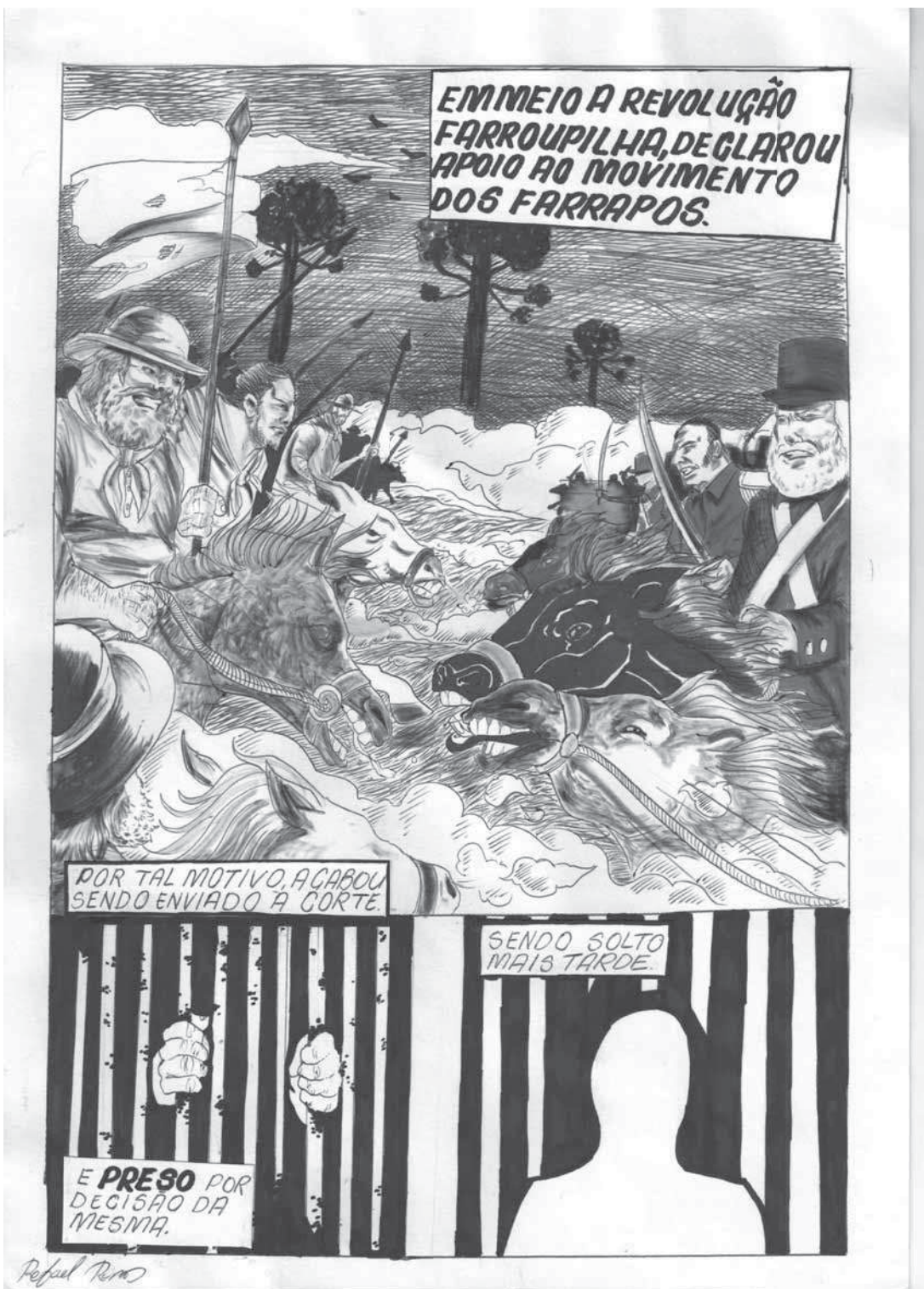
1º lugar

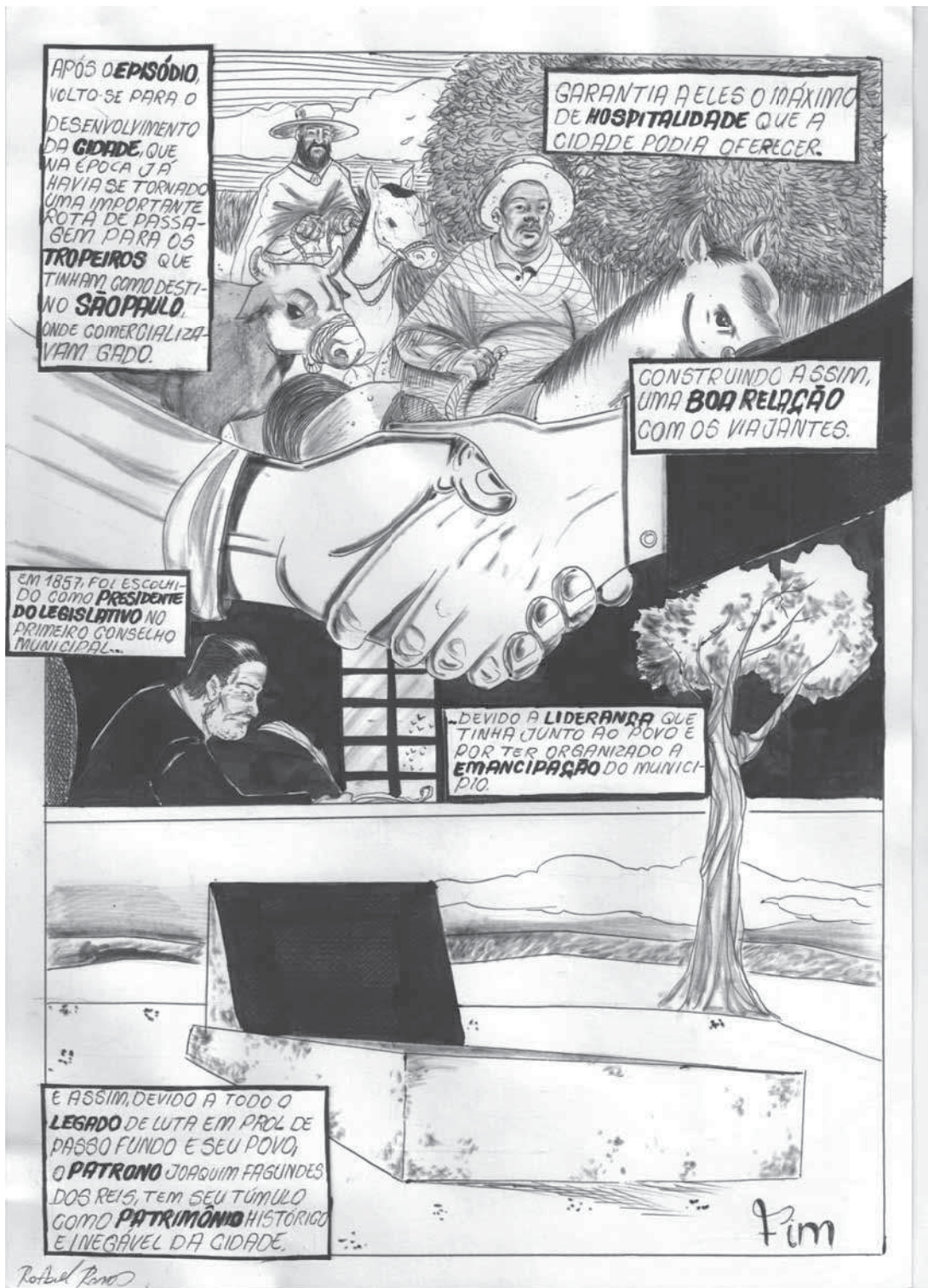
Rafael Ramos dos Santos (Rafa Ramos)

Com a historieta:

Uma breve história sobre Joaquim Fagundes dos Reis







2º lugar

Renata L. Sager Thibes (Thib's)

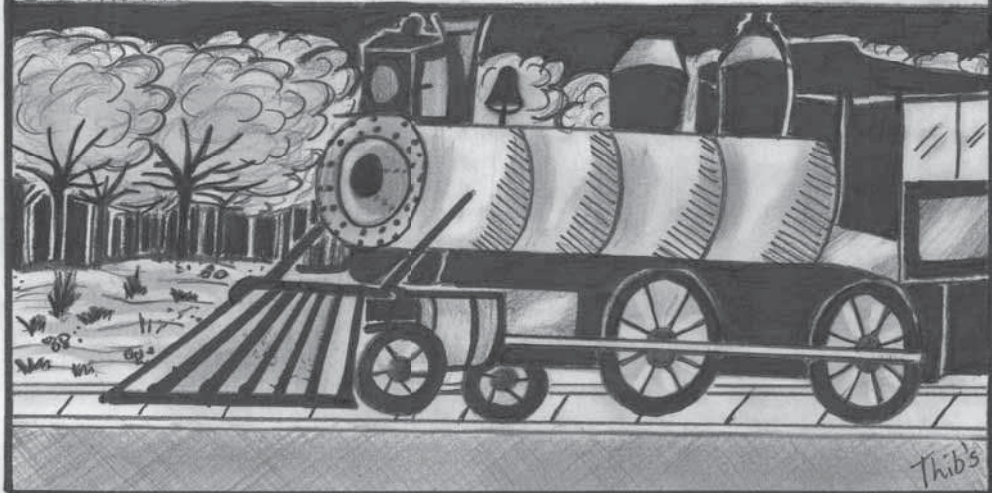
Com a historieta:

Passo Fundo, no coração da História





OUTRA EDIFICAÇÃO QUE MARCA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DE PASSO FUNDO É A ESTAÇÃO FERREA DA GARE, QUE FOI UM ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA O CRESCIMENTO DO MUNICÍPIO. FOI RESPONSÁVEL PELAS PRIMEIRAS GRANDES TRANSFORMAÇÕES DA ÁREA CENTRAL QUE ALTERARAM OS RUMOS DA EXPANSÃO URBANA.









AUTORES:

ADRIANA CANALLI
ALESSANDRO ARZANI
CAROLINE DA SILVA
CLAUDIA ZIMMERMANN TEIXEIRA
CLEIDE PERTUSSATTI
DJIOVAN VINÍCIUS CARVALHO
EDIANE GARCEZ GRAZZIOTIN
ELIANE GERMI
ELISON ANTONIO PAIM
FABIANA BARATIERI PIRES
FERNANDO ARNOLD LORENZON
GISLENE GARCIA
GIZELE ZANOTTO
IEDA MARISA AGUIAR
IRONITA POLICARPO MACHADO
JOÃO CARLOS TEDESCO

JOSIANE COSTA FÁVERO
JULIANA TOLDO
LETÍCIA MISTURA
LUCIANE FORMIGHERI
MÁRCIO LUIZ RODRIGUES
MARCOS GERHARDT
MARIA CLÁUDIA FAZENDA
NISIANE CALDART TELLES
ROSANE MARCIA NEUMANN
ROSELI LOURDES LAGO FIOR
SANDRA MARIA DOS SANTOS
SIDINEI CARLOS LAMBRECHT AGATTI
SIRLEI F. DE SOUZA
TEREZINHA SEGALIN
ZULMIRA PUERARI PAN



Promotores:



IFCH - Instituto de
Filosofia e Ciências Humanas
HISTÓRIA

PPGH

Programa de Pós-Graduação em História
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH



O conhecimento faz a diferença!

Apoiadores:



CUIDAR DA CIDADE
É CUIDAR DAS PESSOAS.

CMC
Conselho Municipal
DE CULTURA

