

JOEL DOS SANTOS PEREIRA

**A PAISAGEM QUE VEJO E CONSTRUO: A APLICAÇÃO DA  
AULA-PASSEIO FREINETIANA COMO PRÁXIS DA  
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM UMA ESCOLA DA CIDADE  
DE JOÃO MONLEVADE – MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
2018

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da  
Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa

T

P436p  
2018  
Pereira, Joel dos Santos, 1984-  
A paisagem que vejo e construo : a aplicação da aula-passeio  
freinetiana como *práxis* da Educação Patrimonial em uma escola da  
cidade de João Monlevade-MG / Joel dos Santos Pereira. - Viçosa, MG,  
2018.  
xii, 216 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Patrícia Vargas Lopes de Araújo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.182-192.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Geografia (Ensino fundamental)  
- Trabalho científico de campo. 3. Patrimônio cultural. 4. Ensino -  
Metodologia. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de  
História. Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural,  
Paisagens e Cidadania. II. Título.

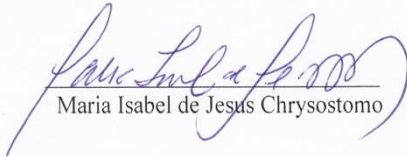
CDD 22. ed. 910.7

JOEL DOS SANTOS PEREIRA

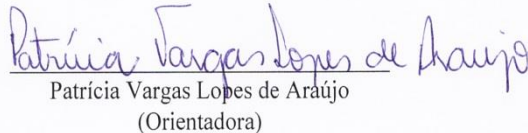
**A PAISAGEM QUE VEJO E CONSTRUO: A APLICAÇÃO DA  
AULA-PASSEIO FREINETIANA COMO *PRÁXIS* DA  
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM UMA ESCOLA DA CIDADE  
DE JOÃO MONLEVADE – MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 06 de agosto de 2018

  
\_\_\_\_\_  
Maria Isabel de Jesus Chrysostomo

  
\_\_\_\_\_  
Jezulino Lúcio Mendes Braga

  
\_\_\_\_\_  
Patrícia Vargas Lopes de Araújo  
(Orientadora)

*“Entenda-se bem, a paisagem se deixar ver, mas, além do simples pitoresco, na ordem própria da visibilidade que a paisagem oferece, o ser humano, ao situar-se nela descobre as dimensões do seu ser. A paisagem é ambiente, mas círculo fechado: ela é desdobramento, ela é fundamentalmente um horizonte que se abre. Na verdade, ela só é geográfica, diz Dardel, 'pelos seus prolongamentos, pelo plano de fundo real ou imaginário que o espaço abre além do olhar'”.*  
(BESSE, 2006. p.92)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me guardado nessa longa jornada de idas e vindas a Viçosa, e não menos, ao meu Pai (*in memoriam*) que me concedeu oportunidades para que eu pudesse prosseguir meus estudos, e à minha Mãe, que não mediu esforços em me entregar em suas orações e exercer sua maternidade de forma tão amorosa.

Aos meus irmãos, que souberam entender minhas ausências em diversas situações e por toda paciência destinada a mim, quando eu necessitava de estar só para fazer as leituras ou para realizar minhas escritas.

Vem, à memória, a primeira vez que entrei no carro para sair de João Monlevade com destino a Viçosa para iniciar meus estudos. Era 2016. Tinha um longo caminho a percorrer. Partir, toda semana, às quintas-feiras, logo após o trabalho ou acordar às 5h da manhã para que pudesse estar, às 8h, em aula, que duraria o dia inteiro e, às vezes, a manhã do sábado, foi um desafio! Por vezes, senti-me cansado, com vontade de não seguir em frente, pois havia dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho. Entretanto, os obstáculos se contrastavam com o desejo de vencer e ser Mestre.

Mas como tudo na vida tem seu lado bom, fiz grandes amigos no Mestrado. Almiro Luna, meu caroneiro de todas as sextas; Daniela Nalon, a quem a vida me apresentou na rodoviária de Lisboa; Deise Eclache, que dividiu comigo, suas alegrias e angústias da pesquisa; Edylane Eiterer, companheira de publicações, com quem compartilhei e troquei literaturas; Jussara Duarte, que conheci no processo de seleção e Portugal acabou de amarrar nossa empatia; Kevin Lucas, com quem compartilho meus assuntos acadêmicos e pessoais; e não me esqueceria, de Fábio Origuela, que, com seu jeito paradoxal de ser rude e amoroso, me proporcionou fazer novas descobertas sobre o patrimônio cultural.

À minha amiga Claudinha, que me apresentou o Mestrado da Universidade Federal de Viçosa (UFV), por entender que as minhas práticas pedagógicas dialogavam com os propósitos do programa.

Ao meu amigo, Felipe Siman, através de quem estendo meus agradecimentos ao Michael, que abriu as portas de sua casa, desde o processo de seleção, para que eu dormisse várias noites em Viçosa, e compartilhou comigo a alegria de aprovação no mestrado.

Se tive forças para chegar até aqui, não posso me esquecer dos meus amigos, Laura, Jamile, Patrícia, Nananda, Gildo, Orlando, Ronan, Breno e Suzuki, que por diversas vezes,

tornaram meus fins de semana mais leves e compreenderam que, muitas vezes, eu não pude estar presente aos encontros e às festinhas, porque tinha leituras e resenhas para fazer. A vocês, meu obrigado, por entender minhas escolhas!

À minha diretora Vânia Bedete, que me escolheu para compartilhar os desafios da gestão escolar, dividindo comigo seu momento de gestora e de “mãe”, fazendo-me seu filho e sendo flexível nos momentos de sobrecarga de serviços, o meu agradecimento profissional e maternal.

Ao querido amigo Ícaro Trindade, que, mesmo sem estar por perto todos os dias, proporcionou-me um amadurecimento acadêmico com boas discussões sobre história, memória e patrimônio colaborando na organização da aula-passeio com os alunos, minha gratidão.

Aos amigos que não citei, mas que também são importantes, agradeço pelo carinho, pela força, pelos abraços e por compartilhar alegrias, mesmo quando as preocupações da pesquisa afloravam em minha cabeça.

À professora Anna Regina, pela correção linguística do texto dessa pesquisa.

Ao CENTEC, escola participante dessa pesquisa, estendendo meus agradecimentos à diretora Yolanda Carla, à Coordenadora Fafá e aos professores, que não mediram esforços para que as atividades relacionadas à pesquisa fossem realizadas. Não posso deixar de mencionar os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, turma envolvida nesse estudo, meu obrigado por serem receptivos e comprarem a minha ideia. A educação se faz assim, nessa troca mútua de saberes entre alunos e professor.

À minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Patrícia Vargas, que no nosso primeiro encontro de orientação, mostrou entusiasmo e respeito pela minha pesquisa. Nossa relação pode ser traduzida pela expressão “porto-seguro”, pois, durante todo esse processo, ela apontou as necessidades de ajustes e aprimoramento da pesquisa, sem se mostrar autoritária, ensinando-me a fazer melhor uso das minhas leituras no momento da escrita.

Por ser uma pessoa afetuosa e uma professora compromissada, abriu sua casa para minha orientação e, quando tive angústias, sua tranquilidade não deixou que o desespero batesse a minha porta. A ela, toda minha gratidão e reconhecimento!

Aos professores da banca de qualificação e de defesa, Dr. Jezulino Lúcio, para mim apenas Lúcio, meu conterrâneo e professor na época de graduação, que carinhosamente, chamo de amigo e Dr<sup>a</sup> Maria Isabel, que tive o prazer de tê-la como professora numa das disciplinas do mestrado, agradeço, gentilmente, pela aceitação do convite, pelas contribuições

enriquecedoras para essa pesquisa, e por serem generosos ao compartilhar seus conhecimentos.

Enfim, ao Programa do Mestrado em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania e à Universidade Federal de Viçosa, por me permitirem fazer parte dessa história!

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>ix</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS .....</b>	<b>x</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>xi</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>xii</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PRIMEIRAS REFLEXÕES .....</b>	<b>9</b>
<b>ENTRE O TEMPO E O ESPAÇO: PENSANDO O PASSADO E O PRESENTE .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>15</b>
<b>O ENSINO DE GEOGRAFIA E O PATRIMÔNIO CULTURAL: DO TEXTO DA PAISAGEM AO SEU CONTEXTO .....</b>	<b>15</b>
1.1 Currículo escolar e ensino de Geografia: algumas reflexões .....	15
1.2 Do visível ao invisível: o que nos revela a paisagem? .....	22
1.3 Identificar e pertencer: (re) conhecendo o patrimônio cultural .....	34
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>46</b>
<b>O ALUNO <i>FLÂNEUR</i> E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PELAS RUAS DA CIDADE: AFINAL, O QUE VEMOS, MAS NÃO ENXERGAMOS? .....</b>	<b>46</b>
2.1 Entre o “lembrar” e o “esquecer”: o que nos contam as paisagens da cidade? .....	46
2.2 Andando pelos caminhos da Educação Patrimonial, um instrumento para educar para o patrimônio .....	57
2.3 Além da sala de aula: a aula-passeio como instrumento para a educação patrimonial ...	67
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>75</b>
<b>REVISITANDO JOÃO MONLEVADE: CONHECENDO SUA HISTÓRIA E DIALOGANDO SOBRE MEMÓRIA, PAISAGEM E PATRIMÔNIO CULTURAL ...</b>	<b>76</b>
3.1 Da chegada de Jean Antoine Félix Dissandes de Monlevade à emancipação do município .....	76
3.2 O concurso para Monlevade: os olhares sobre a cidade .....	97
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>127</b>
<b>O SABER QUE CAMINHA: O MÉTODO DA AULA-PASSEIO NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM UMA ESCOLA DE JOÃO MONLEVADE-MG .....</b>	<b>117</b>
4.1 Caminhando pela proposta da pesquisa .....	117

4.2 Polinizando as ideias da Educação Patrimonial: da contextualização do espaço escolar às etapas do processo.....	123
4.3 Da teoria à <i>práxis</i> : a Educação Patrimonial com alunos do ensino fundamental do CENTEC. ....	129
4.4 As apropriações do patrimônio local: reflexões após aulas-passeio .....	170
4.5 Propor para multiplicar: o Caderno de Orientações e Sugestões para docentes .....	179
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>181</b>
<b>FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>197</b>
ANEXO I – Bens Culturais de João Monlevade (tombados).....	197
Patrimônios culturais tombados .....	197
ANEXO II – Bens Culturais de João Monlevade (registrados).....	201
ANEXO III – Bens Culturais inventariados .....	202
ANEXO IV – Projeto “Os olhares sobre minha cidade: reconstruindo identidades e ressignificando a paisagem cultural” .....	206
ANEXO V – Atividades da Etapa de Apropriação .....	211

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Carta Geográfica da Capitania de Minas Gerais.....	78
Figura 2 - Região Circunvizinha às Vilas de Itabira e Santa Bárbara, no século XIX.....	79
Figura 3 - Mapa do município de Rio Piracicaba e seus distritos em 1927 .....	80
Figura 4 - Solar Monlevade em 1930 .....	84
Figura 5 - Solar Monlevade atualmente .....	85
Figura 6 - Lançamento da pedra fundamental da Usina de Monlevade .....	90
Figura 7 - Primeiras residências nos arredores da Usina de Monlevade .....	91
Figura 8 - Carneirinhos na década de 1950 .....	93
Figura 9 - Mapa de localização do município de João Monlevade - MG .....	94
Figura 10 - Mapa de localização de João Monlevade - MG em relação aos municípios fronteiriços.....	95
Figura 11 - Cidade Operaria Monlevade - Perspectiva Geral, por Lincoln Continentino, no concurso promovido pela Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira, em 1934 .....	99
Figura 12 - Cidade Operária Monlevade - vista aérea.....	100
Figura 13 - Cidade de Monlevade com vistas da cidade alta e da cidade baixa.....	101
Figura 14 - Monlevade: uma terra que nasceu dividida socialmente .....	103
Figura 15 - A Cidade Operária e a organização socioespacial .....	103
Figura 16 - Vista parcial do centro antigo e o prédio do Cassino .....	104
Figura 17 - Espacialização hierárquica da cidade operária .....	105
Figura 18 - A "cidade operária" atualmente .....	107
Figura 19 - Carneirinhos atualmente .....	108
Figura 20 - Imagem satélite de João Monlevade.....	110
Figura 21 - Estudo da seção "Encontros" .....	131
Figura 22 - Vista parcial do Parque Areão .....	136
Figura 23 - Aula-passeio pela trilha do CEAM.....	137
Figura 24 - Aula-passeio no CEAM.....	137
Figura 25 - Atividade de "Caça ao Tesouro" .....	138
Figura 26 - Apresentação de atividade do "Diário de bordo" .....	139
Figura 27 - Alunos participam de atividade no Museu de Ciências Naturais .....	141
Figura 28 - Ação do projeto denominada "Contaçon de histórias" .....	147
Figura 29 - Roda de Conversa sobre paisagem cultural .....	149
Figura 30 - Atividade na Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição, em Catas Altas ....	152

Figura 31 - Atividade na Capela de Santa Quitéria, em Catas Altas.....	152
Figura 32 - Atividade de observação da paisagem cultural.....	153
Figura 33 - Atividade na Igreja Nossa Senhora do Rosário, em Catas Altas .....	153
Figura 34 - Atividade no Distrito de Morro D´Água Quente, em Catas Altas - Aqueduto Bicame de Pedra .....	154
Figura 35 - Apresentação da equipe X dos bens culturais de João Monlevade - MG.....	155
Figura 36 - Apresentação da equipe Y dos bens culturais de João Monlevade - MG.....	156
Figura 37 - Aula-passeio no bairro da escola .....	159
Figura 38 - Aula-passeio nos arredores do Hospital Margarida.....	160
Figura 39 - Alunos em uma das repartições do Hotel Cassino/Centro de Cultura e Memória .....	163
Figura 40 - Apresentação no Hotel Cassino/Centro de Cultura e Memória.....	164
Figura 41 - Alunos no Hotel Cassino/Centro de Cultura e Memória .....	165
Figura 42 - Aula-passeio no local onde era a primeira rodoviária de João Monlevade-MG .	166
Figura 43 - Aula-passeio na Rua Tietê .....	167
Figura 44 - Aula-passeio nos arredores da Escola Santana.....	168
Figura 45 - Aula-passeio nos arredores do Cemitério Histórico de Monlevade .....	170
Figura 46 - Reflexão pós aula-passeio.....	172
Figura 47 - Apresentação de infográfico .....	173
Figura 48 - Apresentação de mapa pictórico .....	173
Figura 49 - Minecraft do Solar Monlevade .....	174
Figura 50 - Quadro Memorial da paisagem/patrimônio de João Monlevade .....	174
Figura 51 - Fôlder.....	176

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro Esquemático sobre o Patrimônio Cultural.....	40
Quadro 2 - Eixo, Tema, Tópicos e Habilidades da Geografia.....	127
Quadro 3 - Plano de Ação do Projeto de Educação Patrimonial do CENTEC .....	128

## LISTA DE ABREVIATURAS

ACIMON – Associação Comercial, Industrial e Prestação de Serviços de João Monlevade

ARBED – Consórcio *Aciéres Reunies de Burbach-Eich-Dudelang*

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CBC – Currículo Básico Comum

CEAM – Centro Educação Ambiental

CENTEC – Centro Tecnológico Dr. Joseph Hein

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNCEC – Fundação Educacional de João Monlevade

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IPAC – Inventário de Proteção ao Acervo Cultural

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCH – Pequena Central Hidrelétrica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SPHAN – Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFV – Universidade Federal de Viçosa

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

## RESUMO

PEREIRA, Joel dos Santos, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2018. **A paisagem que vejo e construo: a aplicação da aula-passeio freinetiana como *práxis* da Educação Patrimonial em uma escola da cidade de João Monlevade – MG.** Orientadora: Patrícia Vargas Lopes de Araújo.

Essa pesquisa, realizada com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental do Centro Tecnológico Dr. Joseph Hein (CENTEC), aliou-se ao ensino de Geografia e à pedagogia de Celestin Freinet, propondo uma prática de Educação Patrimonial com a paisagem da cidade de João Monlevade – MG. Considerando a paisagem como a materialização das relações entre o homem e o espaço em que ele vive e refletindo sobre usos do patrimônio, da memória e da história, os estudantes puderam ressignificar o passado através das marcas pretéritas existentes na paisagem do presente. A metodologia utilizada para atingir os propósitos dessa pesquisa foi a aula-passeio, que além de se apresentar como uma prática prazerosa na relação de ensino-aprendizagem, possibilitou a descoberta e a valorização dos patrimônios culturais que marcam a paisagem monlevadense. A inserção dos alunos na própria cidade, explorando suas memórias, discutindo identidades e traduzindo conceitos, se configurou em uma experiência de Educação Patrimonial que se baseou em discussões teórico-metodológicas, mas que culminaram com a realização de aulas práticas. A partir dessa estratégia educativa, elaborou-se um Caderno de Orientações e Sugestões, que poderá ser utilizado por diversos educadores, como alternativa para realizar a Educação Patrimonial no espaço cotidiano dos alunos.

## ABSTRACT

PEREIRA, Joel dos Santos, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, August, 2018. **The landscape I see and construct: the application of the Freinetian class as a *praxis* of Heritage Education in a school in the city of João Monlevade - MG.** Adviser: Patrícia Vargas Lopes de Araújo.

This research, carried out with students of the 7th year of the Elementary School of the Centro Tecnológico Dr. Joseph Hein (CENTEC), allied to the teaching of Geography and to the pedagogy of Celestin Freinet, proposing a practice of Heritage Education with the landscape of the city of João Monlevade - MG. Considering the landscape as the materialization of the relations between man and the space in which he lives and reflecting on uses of heritage, memory and history, the students were able to re-signify the past through the past marks existing in the landscape of the present. The methodology used to reach the purposes of this research was the class-walk, which in addition to presenting itself as a pleasant practice in the teaching-learning relationship, made possible the discovery and appreciation of the cultural heritage that marks the Monlevade's landscape. The insertion of the students in the city itself, exploring their memories, discussing identities and translating concepts, was configured in an Heritage Education experience that was based on theoretical-methodological discussions, but culminated in practical classes. Based on this educational strategy, a Guidelines and Sugestions was prepared, which could be used by several educators, as an alternative to carry out Heritage Education in the daily space of students.

## INTRODUÇÃO

Apesar de o estudo sobre o Patrimônio Cultural não ser uma ideia inovadora, e considerada uma temática transversal proposta pelas documentações e legislações nacionais educacionais<sup>1</sup>, é sabido, que, por vezes, sua aplicação no âmbito escolar é relegada, ou eventualmente, praticada em datas comemorativas, por meio de projetos isolados, sem a devida contextualização com a realidade dos alunos. Talvez, por essa razão, as práticas de educação patrimonial sejam tão incipientes dentro do espaço escolar.

Portanto, mais do que atender aos interesses legais estabelecidos pelos documentos e legislações educacionais, é preciso que as escolas, cumprindo o seu papel social, analisem e reflitam, com seus alunos, as diversas temáticas que envolvem nossa sociedade, entre elas, o patrimônio cultural.

A ampliação de debate e de políticas públicas em relação à cultura e à valorização dos bens patrimoniais, sejam eles materiais ou imateriais, tem por intuito proporcionar maior envolvimento dos sujeitos sociais, na tentativa de preservar suas memórias e reafirmar suas identidades.

Entendemos, portanto, que para preservar e valorizar o patrimônio cultural, precisamos que os diversos grupos sociais reconheçam e se sintam identificados pelos seus bens culturais, caso contrário, esses padecerão ao esquecimento.

Quando lidamos com o Patrimônio Cultural, estamos certos de que a naturalização dessa ideia já pressupõe um exercício de violência simbólica<sup>2</sup> que se desenvolve de maneira quase natural, o que para Bourdieu é o *habitus*, ou seja, a impossibilidade de separar os indivíduos do local que eles ocupam, num ambiente já definido por questões simbólicas.

Há, em alguns casos, uma questão de poder na questão da atribuição do que é ou não patrimônio cultural de um povo, pois, institui-se aquilo que um determinado grupo determina como representação cultural de uma comunidade, sem considerar as afetividades e as

---

<sup>1</sup> BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum,** 2018.

<sup>2</sup> BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989

representatividades desses bens culturais para outros grupos sociais, que não participam do processo de escolha e legitimação do que será perpetuado como símbolo daquela sociedade.

Ora, se o Patrimônio Cultural, nos séculos XX e XXI, deve contribuir para

revelar a identidade de cada um, graças ao espelho que ele oferece de si mesmo e ao contato que ele permite com o outro: o outro de um passado perdido e como que tornado selvagem; lugar de pessoa pública; lugar da história edificante, lugar da identidade cultural,<sup>3</sup>

podemos, então, nos certificar de que, como aponta Candau<sup>4</sup>, a construção do Patrimônio Cultural deveria ser a partir da identidade de uma comunidade e não apenas refletir as intenções de um grupo determinado.

Nesse caso, a Educação Patrimonial, como metodologia de ensino, apresenta-se como uma alternativa pedagógica que integra o processo formativo dos alunos ao exercício pleno da cidadania, levando-os a (re)conhecer os seus bens patrimoniais.

Para o desenvolvimento de ações com esse propósito na educação básica, atentamos-nos às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em relação aos temas transversais, como também, àquelas enumeradas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) por meio do Guia Básico de Educação Patrimonial, dentre outras publicações<sup>5</sup>.

Por isso, ao desenvolvermos práticas de ensino voltadas para a valorização e preservação das memórias locais, estamos proporcionando aos educandos uma oportunidade de contato, de identificação e de sentimento de pertencimento com seus patrimônios, para que eles compreendam as manifestações culturais que existem em seu espaço de vivência.

Como já mencionamos, quando se pensa em propostas voltadas para o desenvolvimento da Educação Patrimonial, muitas vezes, os alunos, e até os professores consideram que esse debate deve ocorrer apenas nas aulas de História, o que é um equívoco, já que a temática – Patrimônio Cultural – é interdisciplinar, podendo envolver diversos

<sup>3</sup> POULOT, Dominique. **Uma História do Patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI**: do Monumento aos Valores. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 14.

<sup>4</sup> CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

<sup>5</sup> Sobre as publicações mais recentes feitas pelo IPHAN e que auxiliam na formação conceitual e metodológica acerca da Educação Patrimonial, seguem alguns títulos disponíveis *on line*: FLORÊNCIO, Sônia Rampim. CLEROT, Pedro. BEZERRA, Juliana. RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação Patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: IPHAN, 2014.

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

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

MINAS GERAIS. **Proposta Curricular CBC Geografia: ensinos fundamental e médio**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, s/d.

componentes curriculares e áreas do conhecimento, o que aumenta a responsabilidade da escola em criar meios e metodologias para estudar temas, que representam as demandas da sociedade.

Visando à integração das experiências trazidas pelos alunos e os saberes escolares, é preciso que a escola utilize as referências culturais locais como instrumento para os alunos identificarem e (re)conhecerem os patrimônios que estão presentes em seu espaço de vivência.

Não se orienta, aqui, que na escola só se estudem ou abordem os temas relacionados ao contexto local, para não cairmos em um localismo esterilizante<sup>6</sup>, mas, sim, que se considere como ponto de partida, no estudo com o patrimônio cultural e conseqüentemente na aplicação da Educação Patrimonial, o espaço de vivência dos alunos, o que facilitará sua compreensão em um contexto mais global.

Por essas inquietudes, é que essa pesquisa, aliada ao ensino de Geografia, propõe-se a desenvolver uma prática de Educação Patrimonial que explora a paisagem do espaço de vivência do aluno, utilizando-se da metodologia da aula-passeio, proposta na pedagogia de Celestin Freinet<sup>7</sup> com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental do Centro Tecnológico Dr. Joseph Hein (CENTEC), escola da rede privada, em João Monlevade - MG.

A aula-passeio se define como uma metodologia de ensino-aprendizagem em que alunos e professores vão *in loco* estudar aqueles temas ou tópicos que aprendidos na teoria, mas que sem aplicabilidade na prática, podem provocar uma aprendizagem pouco significativa.

No caso dessa pesquisa, a aula-passeio constituiu uma forma de conhecer e identificar os bens culturais presentes na paisagem do espaço de vivência dos alunos, configurando uma *práxis* da Educação Patrimonial.

A escolha pelo 7º ano do Ensino Fundamental, justifica-se por ser uma etapa da educação básica, em que os alunos já demonstram maior capacidade de observar, analisar, refletir e fazer juízos de valor das informações e das atividades que lhe são propostas. Como partimos dos estudos sobre a paisagem, o 7º ano se apresenta como uma série ideal, já que o conceito é introduzido no ano de escolaridade anterior, mas aprofundado nos anos subsequentes, o que permite uma maior apropriação do estudante pelo tema em estudo.

Em se tratando do estudo da paisagem, atentamos em mostrar aos alunos que ela não é uma simples soma de objetos geográficos e históricos, provocando a reflexão de que nela é

---

<sup>6</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação.** Rio de Janeiro: IPHAN, 1996. p. 73

<sup>7</sup> FREINET, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

atribuída valores subjetivos, relacionados às culturas, sendo construída, também, pelas experiências de vida, pela memória e pelos discursos.

Sob essa perspectiva, a aula-passeio se mostrou como uma forma de ressignificar o estudo da paisagem monlevadense para além dos livros didáticos e dos muros da escola, fomentando uma atividade prática, e ao mesmo tempo, contribuindo para que o aluno tenha uma visão mais crítica do espaço em que vive.

Cabe ressaltar que não se trata de um trabalho que se resume a atividades práticas; a pesquisa envolveu tanto as atividades em sala de aula, quanto os espaços não formais e informais de educação, promovendo visitas a pontos de referências culturais para os envolvidos, de modo que os alunos percebessem que o conhecimento se faz em diferentes lugares e por todas as pessoas.

A realização da aula-passeio viabiliza uma relação dinâmica entre o passado e o presente, ou seja, entre o mundo real e o sujeito, reforçando a ideia de que o indivíduo tem um vínculo indissociável com sua própria história.

Nessa pesquisa, propomos um estudo interpretativo da paisagem cultural monlevadense de forma que os alunos possam ampliar as noções sobre o patrimônio e sua preservação, ao mesmo tempo, que integramos o aluno ao seu espaço de vivência, o que contribuiu para democratizar o conceito de patrimônio cultural.

Ao longo dos trabalhos desenvolvidos, para que a interpretação e a ressignificação das referências culturais presentes na paisagem fossem melhor entendidas, elaboramos um projeto<sup>8</sup> partindo das orientações educacionais e dos programas curriculares da Geografia, no qual foram traçadas ações para serem desenvolvidas no período de março a junho de 2018.

As ações mesclaram, além da aula-passeio, diversas atividades, das quais elencamos: discussões teórico-metodológicas, elaboração de “Diário de Bordo” por meio do Google Sites, produção de história em quadrinhos, criação de infográficos, produções textuais, relatos orais com representantes comunitários e elaboração de mapas pictóricos.

Ressaltamos que todas as ações foram devidamente contextualizadas com os temas, os tópicos do componente curricular de Geografia, com o planejamento escolar do ano de escolaridade envolvido nessa pesquisa e com as atividades do livro didático para que a prática de Educação Patrimonial tivesse uma unidade e se apresentasse como algo significativo para os estudantes.

---

<sup>8</sup> O projeto “Os olhares sobre minha cidade: reconstruindo identidades e ressignificando a paisagem cultural” foi desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental II, mas nessa pesquisa detalharemos as ações desenvolvidas com a turma do 7º ano e está disponibilizado no anexo dessa pesquisa.

Romper os muros da escola, realizando atividades práticas com estudantes, requer intencionalidades pedagógicas bem planejadas e observação das normas de segurança<sup>9</sup>.

É possível que se desenvolva uma prática de Educação Patrimonial exitosa sem a necessidade de extrapolar as paredes da sala de aula, entretanto, quando há a possibilidade de fazer esse estudo em elementos que fazem parte do cotidiano, da paisagem diária, esse exercício pode se tornar também científico, sem perder o caráter prazeroso da investigação e da descoberta.

Nesse caso, somos levados diretamente a observar o que está ao nosso redor, inclusive, as marcas deixadas pelos antepassados, de modo que nos aproximamos estreitamente da Geografia e de seus estudos sobre a paisagem.

Se, por um lado, estamos partindo dos estudos da História para subsidiar o debate sobre a memória, por outro, apoiamos-nos à Geografia, para mencionar a paisagem e as marcas do passado que lhes está impressa, (pelo tempo), colocando-nos em uma perspectiva de ensino-aprendizagem que vai além das paredes da sala de aula.

A Geografia, nessa pesquisa, se apresenta como um componente curricular que proporciona o debate sobre a cultura e o patrimônio cultural, através de um dos seus conceitos norteadores, a paisagem, que é representada por simbologias de ordem material ou imaterial e se constitui como uma referência para os grupos sociais.

Portanto, a Geografia, como ciência, se mostra capaz de valorizar as memórias dos lugares, ressignificando os marcos culturais e abrindo caminhos para a preservação e para o uso democrático do patrimônio.

Para que essa relação Geografia-História-meio seja eficaz, propomos uma vivência com o Patrimônio Cultural através de uma construção do saber que envolve as práticas pedagógicas de Celestin Freinet e Paulo Freire<sup>10</sup> valorizando a história local e a imersão nas paisagens, de forma que os alunos ampliem sua capacidade de leitura do mundo e compreendam o processo de elaboração simbólica dos elementos que compõem a cidade e seus bens patrimoniais.

De todo o modo, quando se toca o Patrimônio Cultural das cidades, o que vem à tona é uma ação pedagógica que visa à reprodução do arbitrário cultural já construído, sendo as visitas sem grandes direcionamentos críticos e a proposta que apresentamos nessa pesquisa

---

<sup>9</sup> Ver Orientação Nº 02/2014 da Secretaria Estadual de Educação, que trata sobre os procedimentos a serem adotados pelas escolas para fins de realização de atividades com os alunos fora do espaço escolar, no âmbito do Estado de Minas Gerais

<sup>10</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

é justamente o contrário: ainda que estejamos no lugar comum dos grupos dominantes, de seus limites e regras, objetivamos refletir e debater o que está imposto para que ocorra o rompimento com a violência simbólica estabelecida.

Por vezes, a paisagem pode não conter uma exuberância estética que as pessoas esperam para denominá-las como paisagem cultural, mas trazem consigo uma marca expressiva da comunidade. Como nos alerta Barton<sup>11</sup>, o letramento é a capacidade que um indivíduo apresenta não só de dominar o sistema de leitura e escrita, mas também está ligado à capacidade de compreender os diferentes campos da vida e interagir com aquilo que está à frente de seus olhos.

Quando o aluno encontra, na escola, a possibilidade de associar os conteúdos escolares com as experiências que o inserem no mundo exterior, como a cidade, o papel da escola torna-se mais eficaz. Assim, “as formas de apreensão sensível da cidade são relegadas a uma função bem específica, que é de demonstrar que uma comunidade está em condições de ‘viver a cidade’ tal como ela se apresenta, tal como se torna.”<sup>12</sup>

Pensar na aula-passeio, é fazer dos espaços que a cidade dispõe, uma grande sala de aula, que preze por um processo de construção dos saberes através da estimulação da consciência coletiva e histórica, dos fortalecimentos dos sentimentos de pertença e de grupo/comunidade. Essa aproximação se assemelha à educação colaborativa tão incentivada por Freinet, que comunga com os pontos pensados para um trabalho com a Educação Patrimonial, pois nos colocamos no ato de observar e criar registros daquilo que se vê.

Partir da história local, através das observações das paisagens se justifica pelo fato de o espaço de vivência dos alunos ser o lugar de interação social intensa, de proximidades, de manutenção de continuidades e discussão de rupturas, mostrando-nos que a comunidade é um celeiro fértil de produção de cultura.

Portanto, propomos a aula-passeio como uma prática de Educação Patrimonial, que promove a inserção do social dos alunos em seu espaço de vivência, levando-os a refletirem sobre o passado e os usos das memórias locais. Essa condição reforça a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer em diversos locais.

Perante essas reflexões, entendemos que, para abordarmos a preservação do patrimônio com os alunos, é preciso, inicialmente, que eles possam conhecê-lo, de fato, e esse (re)conhecimento deve permear a aplicação da Educação Patrimonial, ou seja, é preciso

---

<sup>11</sup> BARTON, David. **A Base Social do Letramento: Uma Visão Integrada do Letramento**. Oxford, 1994.

<sup>12</sup> JEUDY, Henri-Pierre. **Espelho das cidades**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005. p. 83.

educar para o patrimônio para que o educando possa preservá-lo, pois só preservamos aquilo que nós somos capazes de identificar e reconhecer.

Para tal, fizemos uma revisão bibliográfica sobre o conceito de paisagem, analisamos os usos, o significado e a relevância do patrimônio e sua relação com a paisagem cultural, destacando como a Educação Patrimonial e o ensino de Geografia, através dos estudos de temas transversais, podem contribuir para o sentimento de pertença dos estudantes com seus bens patrimoniais.

As fontes documentais em acervos da Secretaria de Cultura do Município e da Associação Comercial, Industrial e Prestação de Serviços de João Monlevade (ACIMON) e as publicações de memorialistas e de jornais de diferentes épocas subsidiarão as reflexões sobre a memória e a história local.

Procuramos também fazer um contraponto com relação à chegada de Jean Félix Dissandes Monlevade, visto como “fundador” da cidade, mostrando como o poder público pode usar as memórias e institucionalizar algumas histórias como única representação do município.

Essa pesquisa está organizada em quatro capítulos, além da Introdução, Primeiras Reflexões e Considerações Finais.

Nas primeiras reflexões, intitulada – “Entre o tempo e o espaço: pensando o passado e o presente” – apresentamos uma pequena análise sobre os conceitos de passado, história e memória, relacionando-os ao debate sobre o patrimônio.

No primeiro capítulo – “O Ensino da Geografia e o Patrimônio Cultural: do texto da paisagem ao seu contexto” – tratamos sobre o ensino da Geografia e seu papel como ciência, abrindo caminhos para abordarmos a questão do patrimônio cultural nas escolas, por meio de uma das suas categorias geográficas essenciais: a paisagem.

Analisamos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia, dos anos finais do ensino fundamental, retratam a temática “pluralidade cultural”, para então, apresentarmos o debate sobre as mais recentes e democráticas abordagens sobre o patrimônio e seu processo de uso e de preservação, e a partir dessa relação, apresentar o conceito de paisagem cultural.

No segundo capítulo – “O aluno *flâneur* e a Educação Patrimonial pelas ruas da cidade: afinal, o que vemos, mas não enxergamos?” – apresentamos a relação entre a cidade e a Educação Patrimonial e sua aplicação nos entornos das escolas e no espaço de vivência dos alunos.

Para isso, destacamos a questão das memórias das cidades, as visões pedagógicas de construção do conhecimento através dos saberes dos alunos, com foco na pedagogia de Paulo Freire e nas aula-passeio de Celestin Freinet. Posteriormente, enumeramos os objetivos da Educação Patrimonial e o que se espera dela como metodologia de ensino, apresentando algumas reflexões sobre sua aplicação fora dos espaços formais de ensino.

No terceiro capítulo – “Revistando João Monlevade: conhecendo sua história e dialogando sobre memória, paisagem e patrimônio cultural” – de modo a situar o leitor do espaço em que ocorreram as atividades, fizemos uma breve apresentação de João Monlevade-MG, apresentando as narrativas que envolvem sua história, desde quando ele era Distrito de São Miguel de Rio Piracicaba até sua emancipação, dando ênfase à construção da chamada “cidade operária” e como ela influenciou na organização socioespacial do passado e do presente, realizando um diálogo entre paisagem, patrimônio e cidade.

No quarto capítulo – “O Saber que caminha: o método da aula-passeio na Educação Patrimonial em uma escola de João Monlevade-MG” – tratamos dos resultados dessa pesquisa, detalhando os passos utilizados, ao mesmo tempo que recorriamos às análises realizadas nos capítulos anteriores.

Em seguida, fizemos uma contextualização do espaço escolar do CENTEC, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) para que pudéssemos ter ciência sobre a filosofia pedagógica da escola.

Apresentamos um esboço do plano de ação das etapas do projeto de Educação Patrimonial realizado na escola e detalhamos as atividades, apresentando seus resultados, destacando como os estudantes compreenderam a abordagem da paisagem e do patrimônio cultural.

Ao longo das reflexões realizadas nesse capítulo, fizemos o debate conceitual sobre a paisagem, patrimônio cultural e os usos do passado e da memória, como também, a representação dos bens culturais a partir da paisagem local.

Nas considerações finais, analisamos os desdobramentos pedagógicos da prática da aula-passeio, e apresentamos, brevemente, o Caderno de Orientações e Sugestões, produto dessa dissertação, para que outros educadores possam se inspirar e desenvolver atividades relacionadas à Educação Patrimonial no espaço de vivência dos seus alunos.

## **PRIMEIRAS REFLEXÕES**

### **ENTRE O TEMPO E O ESPAÇO: PENSANDO O PASSADO E O PRESENTE**

Concebida como uma herança cultural, pois, revela as manifestações pretéritas no presente, a paisagem se mostra como uma síntese do trabalho humano e suas representações, ou seja, é o produto das relações dinâmicas da sociedade através das manifestações culturais com seu espaço. Metaforicamente, podemos dizer que a paisagem é o espelho da história local, pois traduz as marcas do passado por meio dos seus significantes identitários percebidos no presente.

É mister afirmar que as paisagens trazem os resquícios e as lembranças das diferentes épocas, sendo um elemento que proporciona a compreensão dos registros culturais realizados ao longo do tempo. Nessa busca pela compreensão da paisagem, damos-nos conta de que ela representa a identidade dos lugares, agregando valores da memória da história local e se torna objeto de análise da questão patrimonial, pois evidencia as relações do homem com seu meio, permitindo-nos perceber como as paisagens expressam as apropriações coletivas da sociedade.

As reflexões entre a paisagem e o patrimônio surgem desse interim, “razão pela qual reivindicamos a ideia de que paisagem é patrimônio, ao mesmo tempo mais importante e mais ameaçado, porque é o espaço de suporte da vida e das pressões culturais.”<sup>13</sup>

As paisagens refletem a memória, as tradições e as representações da sociedade e sua preservação, e, às vezes, é alvo da negligência dos poderes públicos, diminuindo seu valor e representatividade. Ao observarmos as paisagens das cidades, podemos perceber e deduzir os objetos que tratam da identificação coletiva da memória e da tradição daquela localidade, por isso, preservá-las é uma ação relevante no contexto do patrimônio cultural.

Esse descompasso entre valorizar, preservar e identificar as paisagens nos mostra que o entendimento da paisagem como patrimônio não é tão simples, pois requer que esse processo de identificação se transforme em ideais de pertencimento e de identidade.

---

<sup>13</sup> TELLES, G.R. Patrimônio e paisagem. De quem é a responsabilidade na degradação da Paisagem?. Lisboa, *Boletim da Associação Portuguesa dos Arquitectos Paisagistas*, nº2,2002. p. 2.

Às vezes, o poder público, diante da precariedade de espaços preservados, tenta reforçar as memórias individuais e coletivas, numa espécie de “resgate” do patrimônio cultural, e elege os bens culturais verticalmente, sem a participação da comunidade, criando falsos elos de identificação coletiva e uma falsa tradição<sup>14</sup> na tentativa de aproximação da sociedade, e, como não há um debate democrático e nem sentimento de pertencimento, ocorre, na verdade, o distanciamento.

É por isso que Alves nos relata que “o valor simbólico do patrimônio é vivo, está muito mais ligado ao presente do que à ideia ultrapassada de conservação do passado”<sup>15</sup>, revelando que a ideia de patrimônio foi ressignificada, não mais alicerçada exclusivamente na monumentalidade, na excepcionalidade e na antiguidade.

Rodrigues, assim como Alves, nos mostra a necessidade de se ampliar a noção de preservação do patrimônio que até recentemente, no Brasil, era visto como uma prática de tombamento, afirmando que “a inclusão de parâmetros ‘novos’ ao conceito de patrimônio tem procurado aproximar ainda mais os temas correlacionados à condição dos elementos considerados essenciais à memória e à história de lugares e grupos sociais”.<sup>16</sup>

Por essa razão, fazemos parte de uma sociedade que, por vezes, colocou o passado como um modelo para o presente, reproduzindo, fidedignamente, as ações pretéritas, sem qualquer questionamento ou indignação. É nesse contexto que Hobsbawm afirma que “a crença de que o presente deveria reproduzir o passado implica habitualmente um ritmo bastante lento de mudança histórica, pois de outro modo não seria nem poderia parecer realista”.<sup>17</sup>

Como parte integrante dessas primeiras reflexões, antes de analisarmos, de maneira verticalizada, a questão da paisagem e do patrimônio, abriremos parênteses para uma interface entre o passado, a memória e a história, pois a partir do esclarecimento sobre esses termos, poderemos ter uma melhor compreensão sobre a prática da educação patrimonial.

A princípio, o passado é o fato acontecido, que nos sugere uma certa terminalidade, já que o analisamos por meio das evidências que encontramos no presente. A história, por sua

<sup>14</sup> Uma reflexão sobre “tradição inventada” pode ser conferida em HOBBSAWM, Eric. Introdução. In: HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

<sup>15</sup> ALVES, Osvaldo Marco. Mudança de paradigma do patrimônio: Convenções Internacionais do Monumental à Paisagem Cultural. In: OLIVEIRA, Marcio Luís de; CUSTÓDIO, Marluce M.; LIMA, Carolina Carneiro. **Direito e Paisagem**. Belo Horizonte: D’Plácito Editora, 2017. p. 107.

<sup>16</sup> RODRIGUES, Ronaldo André. Paisagem Cultural e Industrial: Algumas reflexões à Luz da Conservação e Preservação. In: OLIVEIRA, Marcio Luís de; CUSTÓDIO, Marluce M.; LIMA, Carolina Carneiro. **Direito e Paisagem**. Belo Horizonte: D’Plácito Editora, 2017. p. 125.

<sup>17</sup> HOBBSAWM, Eric. **O sentido do passado**. Escritos, 2010. p. 12. Disponível em: <<http://relogiodagua.umadesign.com/wpcontent/uploads/2016/03/9789896411800.pdf?iframe=true&width=100%&height=100%>>. Acesso em 29 de abril de 2018.

vez, pode ser entendida como uma reconstrução do passado, ou seja, como o homem, através de um respaldo metodológico compreende os fatos históricos no tempo e no espaço.

Enquanto a memória, segundo Le Goff vista como “uma propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar as impressões ou informações passadas”.<sup>18</sup>

É preciso esclarecer que a memória apresenta múltiplas dimensões, como a psicológica, discursiva, histórica, etc. Não há um conceito único sobre a memória, mas podemos dizer, a grosso modo, que existem dois tipos: a individual e a coletiva.

A memória individual constitui o fundamento da noção de eu, daquilo a que chamamos identidade pessoal. Isso não significa que seja isenta de aspectos da memória social do grupo ou classe social de que o indivíduo é originário. Pelo contrário. No indivíduo subsistem os fundamentos de sua identidade pessoal com os traços da cultura em que ele foi formado, em que continua sendo formado, porque não há um limite para a formação, razão por que os educadores contemporâneos, num outro registro por certo, batem na tecla da formação continuada.<sup>19</sup>

Enquanto a memória coletiva:

[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social.<sup>20</sup>

Por essas duas passagens de Castanho e Halbwachs nota-se que por mais que exista uma noção de memória individual, ela, de certa forma, constitui uma nuance da memória coletiva, que, portanto, dá os devidos contornos à memória individual.

A memória se apoia no “passado vivido”, o que permite a construção de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o passado apreendido pela história escrita. Numa analogia a Halbwachs a memória histórica é entendida como a sucessão de acontecimentos relevantes na história de um determinado local, entendendo a

<sup>18</sup> LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 423

<sup>19</sup> CASTANHO, Sérgio. **Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 59.

<sup>20</sup> HALBAWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. p. 51

história como a síntese dos acontecimentos mais relevantes de um grupo de cidadãos, ainda que muito distante das percepções do indivíduo.

Como já dissemos, em uma sociedade que se acostumou a “buscar o passado”, a memória constitui um recurso importante, não para reconstruir o passado, mas para compreender o presente, pois os grupos sociais, (in)voluntariamente, lembram ou esquecem alguns fatos.

É nessa acepção que tratamos a questão educação patrimonial, que muitas vezes, se apoia no discurso da perda, numa “falsa” memória, distante das experiências coletivas, ou seja, o Estado elege o patrimônio, criando uma identidade que não é assimilada pelos diferentes grupos sociais.

Nesse sentido que Gonçalves afirma que:

Assim, é comum que se assuma como um dado que os patrimônios materiais ou imateriais expressam ou representam a “identidade” de grupos e segmentos sociais. Um tipo de arquitetura, assim como uma culinária, uma atividade festiva, uma forma de artesanato ou um tipo de música, pode ser identificado como “patrimônio cultural” na medida em que é reconhecido por um grupo (e eventualmente pelo Estado) como algo que lhe é próprio, associado à sua história e, portanto, capaz de definir sua “identidade”.<sup>21</sup>

Portanto, como se pode perceber, as escolhas não democráticas do patrimônio podem estar relacionadas à influência da memória coletiva sobre a individual, e, como essa memória (coletiva) pode ser nociva aos grupos sociais não-dominantes, configurando aquilo que Todorov chama de abusos da memória<sup>22</sup>.

Assim, notamos que a seletividade é um dos comportamentos da memória, que pode ser manipulada e funcionar como um controle do passado. Por isso, Ricoeur afirma que “uma memória exercida é, no plano institucional, uma memória ensinada; a memorização forçada encontra-se assim arrolada em benefício da rememoração das peripécias da história comuns tidas como os acontecimentos fundadores da identidade comum”.<sup>23</sup>

Logo, em um trabalho de Educação Patrimonial que tem como princípio analisar os usos da memória e do passado, é necessária a compreensão do papel da história no mundo pós-moderno<sup>24</sup>, que se baseia na releitura da memória coletiva e individual, e na interpretação

<sup>21</sup> GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 28, no 55, p. 211-228, janeiro-junho 2015. p. 213.

<sup>22</sup> TODOROV, Tezvetan. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Paidós, 2000.

<sup>23</sup> RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: UNICAMP, 2010. p. 95.

<sup>24</sup> Para a compreensão da definição de mundo pós-moderno ver HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992. p. 22.

do passado, caminho oposto ao percorrido pelos historiadores, à época do positivismo, que se direcionavam para a busca incessante dos fatos históricos e suas “verdades”.

Assim, compreender a história constitui uma fonte relevante de discernimento emancipatório e consciência política prática, que em tese, significa um enorme contingente mutável de uma interpretação crítica da vida e da prática social. Para Marc Bloch, a história está em constante movimento, e não se trata de uma ciência do passado, visto que “a própria ideia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda”.<sup>25</sup>

Na mesma linha de pensamento, Antoine Prost afirma que

não se pode definir a história como conhecimento do passado – de acordo com o que se diz, às vezes, de forma precipitada – porque o caráter *passado* é insuficiente para designar um fato ou um objeto de conhecimento. Todos os fatos do *passado* foram, antes de mais nada, fatos *presentes*: entre uns e outros, nenhuma diferença de natureza. *Passado* é um adjetivo, não um substantivo, e é abusivamente que se utiliza o termo para designar o conjunto, ilimitadamente aberto, dos objetos que podem apresentar esse caráter e receber essa determinação.<sup>26</sup>

Diante das postulações de Bloch e Prost, percebemos que a narrativa histórica não é um retrato fiel do que aconteceu, mas, sim, apenas uma das possíveis visões sobre o que de fato pode(ria) ter ocorrido. Cabe esclarecer que, à medida que o presente muda, vamos recriando o passado e a história faz uso desse tempo pretérito, que verdadeiramente, nunca vamos conhecer.

Assim, visto não existirem interpretações do passado que dispensem pressupostos, e visto serem as interpretações do passado elaboradas no presente, parece remota a possibilidade de que o historiador consiga despir-se do presente para chegar ao passado de alguém nos termos desse alguém.<sup>27</sup>

A partir dessas reflexões, podemos concluir que o passado é tudo aquilo que aconteceu em um tempo e lugar, não podendo ser literalmente recuperado, enquanto a história não é o passado e sim, um discurso, que através do historiador, “recupera” o passado, dando a ele, um significado. Já a memória se relaciona com o passado, incorporando ou esquecendo parte dele, através das intenções do presente.

Feita essa distinção, relacionamos esses conceitos aos usos do patrimônio, pois é comum se pensar que a prática da Educação Patrimonial é responsável por “resgatar” o

<sup>25</sup> BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. p. 52.

<sup>26</sup> PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 64.

<sup>27</sup> JENKINS, Keith. **A História repensada**. Trad. Mário Vilela, 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 70.

passado das localidades, favorecendo o uso controlado da memória, impondo o que se deve lembrar. Não estamos dizendo que a memória se opõe ao esquecimento, tão pouco afirmando que o lembrar justifica a memória, apenas, ressaltamos que é necessário perceber o que é selecionado como lembrança, entendendo quais são as intenções de escolhas de qualquer recordação.

Mas, em que sentido os estudos da história nos ajudam a compreender as relações com o patrimônio cultural? Segundo Jenkins,

desconstruímos as histórias de outras pessoas é pré-requisito para construirmos a nossa própria, de maneira que dê a entender que sabemos o que estamos fazendo – ou seja, de maneira que nos faça lembrar que a história é sempre a história destinada a alguém. Porque, embora a lógica diga que todos os relatos são problemáticos e relativos, a questão é que alguns são dominantes e outros ficam à margem.<sup>28</sup>

Isso nos permite concordar com Prost, quando ele afirma que a sociedade solicita aos historiadores a busca pelos objetos perdidos do passado, dando voz aos atores sociais de modo que “fazer a história era libertar-se da memória, ordenar suas lembranças, reposicioná-las em encadeamentos e regularidades, explicá-las e compreendê-las, transformar uma vivência afetiva e emocional em algo pensado”<sup>29</sup>, ou seja, a história pensa a memória.

Portanto, numa sociedade que ainda se vê refém do passado, fazer essa reflexão permite abrir caminhos para a compreensão do presente. Dessa forma, estudar os patrimônios presentes na paisagem, é estar atento aos processos de como as referências culturais de um povo são escolhidas e por quem, e quais são os interesses que estão em jogo.

Dessa forma, estamos entendendo o patrimônio como algo significado para o presente, produto das relações sociais e simbólicas que permearam o passado. Sob esse ponto de vista, colocaremos os sujeitos sociais como protagonistas da narrativa histórica e libertando-os de um passado sem relevância, não através do esquecimento, “mas pelo esforço despendido para reencontrá-lo e assumi-lo, com plena consciência, a fim de integrá-lo”.<sup>30</sup>

<sup>28</sup> JENKINS, Keith. **Op. cit.** p. 51

<sup>29</sup> PROST, Antoine. **Op. cit.** p. 267-268.

<sup>30</sup> MARROU, H.-I. De la connaissance historique. Paris:Éd. Du Seiul,1954. In: PROST, Antoine. **Op. cit.** p. 268.

## **CAPÍTULO 1**

# **O ENSINO DE GEOGRAFIA E O PATRIMÔNIO CULTURAL: DO TEXTO DA PAISAGEM AO SEU CONTEXTO**

### **1.1 Currículo escolar e ensino de Geografia: algumas reflexões**

O currículo escolar, no Brasil, pode ser entendido por diversas concepções e por diferentes perspectivas, das quais podemos destacar os seguintes princípios norteadores: os direitos do educando e dos educadores, o desenvolvimento humano, a cultura e a diversidade. No sistema educacional brasileiro, há constantes debates sobre as relações entre o currículo escolar e os saberes dos alunos, buscando a construção do conhecimento através do respeito e da valorização da multiculturalidade, da diversidade dos alunos e dos espaços em que eles estão inseridos, de forma a construirmos uma escola mais democrática e plural, principalmente, no campo do diálogo e das ideias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) orienta que o ensino brasileiro deve ser ministrado com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como assegura que os currículos da educação básica devem considerar as características regionais e locais da sociedade, entre elas a cultura e a economia do espaço em que estão inseridos educandos e educadores.

Observando as determinações da legislação educacional brasileira, cabe às escolas desenvolver os currículos escolares levando em consideração não só os conteúdos a serem ensinados e aprendidos como determinado pelos sistemas de ensino, mas também as experiências de aprendizagem escolares vivenciadas pelos alunos.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) alertam que

um desenho curricular pode ser, portanto, composto de uma pluralidade de pontos, ligados entre si por uma pluralidade de ramificações e caminhos, em que nenhum ponto (ou caminho) é privilegiado em relação a um outro, nem subordinado, de forma única, a qualquer um. Os caminhos percorridos não devem ser vistos como únicos possíveis; um percurso pode passar por tantos pontos quantos necessários e, em particular, por todos eles.<sup>31</sup>

Tendo por base os documentos orientadores educacionais, no que tange à abordagem do currículo escolar, particularmente ao que deverá ser desenvolvido pelos professores em sala de aula, parece-nos claro que a pluralidade deve propiciar o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, tornando mais agudas as visões dos alunos acerca dos conteúdos curriculares a serem ministrados.

Devemos considerar que os confrontos e conflitos são importantes nessa passagem da construção do conhecimento, reconhecendo a escola como um espaço para a abertura dos saberes e pensamentos diversos.

Para Delors “a educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas”<sup>32</sup>. Assim, notamos que o professor deve organizar os temas e assuntos a serem tratados, em sala de aula, a partir do local onde o educando está inserido, com o objetivo de valorizar e incentivar a origem e a história dos alunos, de forma que o conhecimento que está sendo sistematizado pelo discente tenha sentido com o meio em que ele vive.

Cabe ao professor compreender que os currículos escolares podem não “dar voz” aos movimentos e aos grupos excluídos pela sociedade, por isso, a enumeração dos conteúdos propostos nos livros didáticos, muitas vezes está desconectada com a realidade dos alunos, e, de certa forma, podem impor a hegemonia do pensamento dos grupos mais favorecidos na construção dos saberes dos educandos.

Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamentos, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por inúmeras singularidades no corpo social da educação.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 75.

<sup>32</sup> DELORS, Jacques. et al. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 48.

<sup>33</sup> BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. p. 25.

Ciente disso, é papel do professor evitar a transposição didática literal dos conteúdos propostos, buscando provocar no aluno a capacidade da reflexão e instigar o questionamento das temáticas a serem tratados durante as aulas. Evitar uma tradição pedagógica, que analisa os fatos e fenômenos de forma fragmentada e desassociadas das experiências significativas dos estudantes, busca, por outro lado, valorizar a identidade desses educandos na construção dos seus próprios saberes. Inserir o aluno na reflexão dialógica dos temas explorados, em sala de aula, é reconhecê-lo como produtor da cultura e levá-lo à identificação e à contextualização das suas ações, como indivíduo, produtor de sua própria história.

No conhecimento dos processos sociais, importa compreender o humano em uma perspectiva intersubjetiva: como sujeito que realiza e se inscreve nos processos sócio históricos de forma autônoma, mas também como sujeito envolto por uma trama social formada por outras subjetividades.<sup>34</sup>

Essa capacidade de trazer os conhecimentos sobre temas que fazem parte do cotidiano dos alunos, promovendo um amplo debate ideológico, contribui para levar o discente à capacidade de protagonismo dos problemas que envolvem sua vida pessoal, social, política, econômica e cultural. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Geografia estabelecem que o trabalho pedagógico desse componente curricular deve ampliar a capacidade dos alunos de “observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos”.<sup>35</sup>

Como qualquer outra disciplina, a Geografia apresenta uma possibilidade de flexibilização do currículo, indicando que os conteúdos a serem desenvolvidas por ela não se esgotam, sendo o professor responsável por adaptá-lo à realidade local, a partir dos interesses dos alunos. Assim,

pelo estudo da Geografia os alunos podem desenvolver hábitos e construir valores importantes para a vida em sociedade. Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> BRASIL **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. p. 291.

<sup>35</sup> BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. BRASÍLIA: MEC/SEF, 1997. p. 99.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 123.

Tendo por referência essa flexibilidade do currículo e do ensino da Geografia, abrimos espaço para o desenvolvimento de uma prática pedagógica pouco pautada na disciplinaridade<sup>37</sup>, mas voltada à interdisciplinaridade. É importante esclarecer que a

expressão “disciplina escolar” refere-se a uma seleção de conhecimentos que são ordenados e organizados para serem apresentados ao aluno, recorrendo, como apoio a essa representação, a um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos e de avaliação. Uma disciplina escolar é, de um lado, mais limitada do que uma matéria, ciência ou corpo de conhecimento.<sup>38</sup>

A interdisciplinaridade, por sua vez, parte da compreensão de que a prática escolar “deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades”.<sup>39</sup> Dessa forma,

a interdisciplinaridade também está envolvida quando os sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem sentem necessidade de procedimentos que, numa única visão disciplinar, podem parecer heterodoxos, mas fazem sentido quando chamados a dar conta de temas complexos.<sup>40</sup>

Dado o exposto, a interdisciplinaridade pode favorecer a construção de novos saberes e proporcionar uma maior aproximação com a realidade social em que estão inseridos os alunos, devendo os educadores estarem atentos, já que, considerando as especificidades das disciplinas escolares, não se deve realizar uma integração de temas, sem as devidas identidades e diálogos que aproximam os conhecimentos que ora eram parcelados.

Conforme o Currículo Básico Comum (CBC)<sup>41</sup> proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o ensino da Geografia é norteado por cinco diretrizes, dentre elas, damos nota – a valorização e o resgate das práticas socioespaciais, espaço culturais e ambientais do educando – encaixando, portanto, nessa diretriz, o estudo da paisagem e do patrimônio cultural.

<sup>37</sup> Segundo Edgar Morin, a organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade. MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma, repensar o pensamento.** 6ªed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2002. p. 105.

<sup>38</sup> BRASIL **Op.cit.**, 2002, p. 88.

<sup>39</sup> *Ibid.*

<sup>40</sup> *Ibid.*

<sup>41</sup> O CBC estabelece os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano de escolaridade. Os CBC não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competência que ele não pode deixar de adquirir e desenvolver.

No mesmo documento, encontramos os critérios estabelecidos para a seleção dos conteúdos no desenvolvimento do ensino da Geografia, que devem ser compreendidos dentro das diretrizes curriculares como saberes culturais, distinguindo da concepção de conteúdos escolares voltados pela enumeração linear, tradicionais e desconectadas da realidade dos alunos. Segundo o CBC, a seleção dos conteúdos deve considerar os aspectos científicos, tecnológico, cultural e pedagógico.

No que diz respeito ao critério científico, que busca compreender a realidade do mundo em que vivemos em um aspecto mais plural, destacamos a necessidade de se perceber, na totalidade, o espaço geográfico por meio de abordagens crítica, cultural e socioambiental. Sendo que a abordagem

crítica, se refere à compreensão e explicação do processo de produção do espaço geográfico sem se restringir às determinações econômicas; a cultural, que incorpora a explicação perceptiva, subjetiva e contextualizada da diversidade cultural dos espaços geográficos, identificados na tradição, etnia, religião, linguagem, costumes, crenças gênero e valores; e a socioambiental, que problematiza as graves questões decorrentes das relações contraditórias e conflituosas entre a sociedade e natureza, sociedade e espaço, do presente.<sup>42</sup>

Do que foi apresentado a respeito das abordagens do ensino da Geografia, notamos que elas “são transversalizadas pela dimensão formadora propiciada pela educação ambiental e patrimonial”.<sup>43</sup> A Geografia, portanto, por estudar o espaço geográfico<sup>44</sup>, composto de dimensões múltiplas, e considerar as relações existentes entre a sociedade e a natureza, possibilita contribuições dos estudos geográficos com os diversos temas transversais, como Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Temas Locais.

Ainda que o tema de Patrimônio Cultural não seja explicitamente definido como um tema transversal, nele podem ser trabalhados, os conceitos de diversidade, identidade e memória, que permeiam o ensino de disciplinas como a Geografia e a História. Esses conceitos estão amplamente relacionados ao tema de pluralidade cultural e meio ambiente,

---

<sup>42</sup> MINAS GERAIS. **Op. cit.**, p. 16.

<sup>43</sup> *Ibid.*

<sup>44</sup> O presente capítulo não tem por objetivo discutir o conceito de espaço geográfico, mas sim sua importância na construção dos saberes geográficos. Para melhor compreensão, de espaço geográfico, destacamos a definição do geógrafo brasileiro Milton Santos, no livro “A natureza do espaço”. São Paulo: Hucitec, 1996, em que Santos afirma que o espaço geográfico é concreto; não é abstrato; é a junção do espaço material com o espaço social. O espaço material é o espaço físico, ou seja, engloba o espaço natural e o espaço produto do trabalho humano. O espaço social é o espaço das redes e das interações espaciais, dos territórios e das territorialidades, dos lugares e das representações sociais. O espaço geográfico é definido por Milton Santos como um fato e um fator social. Ou seja, o espaço geográfico não seria somente um reflexo, um meio para a ação da sociedade. O espaço geográfico é, assim, um condicionado e um condicionador. Nesse sentido, o espaço geográfico é uma instância social como as demais – economia, política e cultura ou ideologia.

uma vez que lidar com as questões sociais nos remetem a uma representação plural dos campos do conhecimento e da cultura, cabendo ao professor buscar uma análise, conjunta com os alunos, das suas realidades locais que, de certa forma, impactarão as reflexões a respeito do patrimônio cultural e suas identidades.

A socialização em pequenos grupos, entre os(as) educadores(as), dos relatos sobre a construção de suas identidades culturais pode se revelar uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata tanto a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, quanto a sensibilidade para favorecer esse mesmo dinamismo nas práticas educativas que organizamos.<sup>45</sup>

É preciso esclarecer que transversalidade se difere da interdisciplinaridade, pois,

a interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. [...] A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.<sup>46</sup>

Em virtude do que foi apresentado, uma proposta pedagógica como esse viés, dialoga com uma escola que acolhe os diferentes saberes, diversas manifestações culturais e outros pontos de vista, fazendo desse ambiente educativo, um espaço de heterogeneidade e pluralidade, fundamentada nas relações dos seus atores sociais.

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante.<sup>47</sup>

Por todos esses aspectos, na organização dos conteúdos curriculares a serem desenvolvidos pelos professores, devem ser consideradas, indubitavelmente, as diversas configurações da realidade vivida pelos seus alunos. Nota-se, portanto, que o currículo escolar ultrapassa as páginas dos livros didáticos que, por vezes, são os únicos referenciais utilizados pelos docentes no desenvolvimento dos seus planos de ensino.

O bom desenvolvimento do currículo está diretamente associado à capacidade de o professor se sentir também inserido e participante do espaço vivido pelo aluno, de forma que

<sup>45</sup> MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 39.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 28-29.

<sup>47</sup> BRASIL **Op.cit.**, 2013, p. 27.

ao enriquecer sua prática pedagógica contribuirá para um melhor aprendizado dos alunos, dando significado aos saberes.

É por razões como as apresentadas, que damos ênfase a um ensino da Geografia mais desafiante para o aluno e para o professor, de forma que os conteúdos geográficos sejam mais integrados aos fenômenos socioespaciais vivido pelos alunos e que as aprendizagens se desenvolvam em um ambiente de inquietação do pensamento, sem privilegiar ideias prontas e acabadas. É nessa perspectiva que se pensa o desenvolvimento do estudo da paisagem e do patrimônio cultural dentro da Geografia.

Não se renega, portanto, o fato de que os conteúdos escolares serem alicerçados por conceitos que permeiam toda a construção dos saberes dos alunos através das competências<sup>48</sup> e das habilidades<sup>49</sup> e dentro do ensino da Geografia é imprescindível abordar os seguintes conceitos norteadores: o território, o lugar, a paisagem, as redes e a região.

Ao considerarmos esses conceitos norteadores do ensino da Geografia, observamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia – ao retratarem a questão do estudo da paisagem, nos orienta que

a abordagem dos conteúdos da Geografia insere-se na perspectiva da leitura da paisagem, o que permite aos alunos conhecerem os processos de construção do espaço geográfico. Conhecer uma paisagem é reconhecer seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação existente entre eles; e também compreender como ela está em permanente processo de transformação e como contém múltiplos espaços e tempos.<sup>50</sup>

Portanto, destacamos, mais uma vez, que as atividades propostas e desenvolvidas com os alunos, buscam o reconhecimento do lugar, do espaço vivido, se expressam com maior significado para a construção dos saberes escolares. No que se refere ao estudo da paisagem, pode-se concluir que os discentes se sentirão mais envolvidos e perceberão que ela é composta por representações que fazem parte de suas vidas.

Considerar o aluno como componente da paisagem em que ele está inserido, é perceber que ele é um agente criador e criativo, com capacidade potencial de modificar seu espaço de vivência. Essa condicionante não se desenvolve por meio apenas de uma aula ou

<sup>48</sup> Modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”, através das ações e operações as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova organização das competências. BRASIL. Documento Básico – ENEM. Brasília: Imprensa Oficial. 2000. p.8.

<sup>49</sup> Habilidades referem-se ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências adquiridas que se transformam em habilidades. BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. p.18.

<sup>50</sup> BRASIL. **Op.cit.**,1998, p. 153.

projeto que reconheça o aluno como integrante do seu espaço de vivência sem despertá-lo para a criticidade, e isso depende, em parte, do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP)<sup>51</sup> que impactará as ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelo corpo docente.

Não entendemos o currículo e o ensino de Geografia como meros construtores de saberes isolados, com foco exclusivo na aprendizagem de conteúdos arrolados por uma grade de ensino e/ou ano escolar, mas também pela incorporação de valores que contribuam para o desenvolvimento da cidadania e da qualidade de vida.

Em face a essa realidade, o ensino de Geografia através da paisagem e do patrimônio cultural utilizando-se de uma metodologia plural, pois, considera os conceitos de diversidade e identidade, tem por objetivo despertar no aluno uma visão mais crítica do espaço em que vive e, por conseguinte, do mundo que o cerca, e se baseia em uma educação nos princípios das diretrizes educacionais do país, garantindo aos estudantes da educação básica uma preparação não só para o trabalho, mas também para a cidadania e para o exercício da autonomia intelectual.

## **1.2 Do visível ao invisível: o que nos revela a paisagem?**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia propõem um trabalho pedagógico que busca ampliar a capacidade do aluno em compreender as formas como as sociedades interagem com a natureza no processo da construção do espaço de vivência, assim como estabelecemos relações com os lugares, mesmo em diferentes tempos, de modo a perceber como as ações do passado influenciam nosso presente.

Dessa forma, o ensino da Geografia tem por objetivo levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla sua realidade socioespacial, de forma que no presente e/ou no futuro, o discente possa agir, em seu espaço de vivência e nos correlatos, de maneira mais assertiva e consciente.

Embora para fins didáticos, há uma determinada separação entre a sociedade e a natureza no tratamento dos objetos de estudos da Geografia, cabe ao professor, ao ministrar suas aulas, estabelecer, juntamente com seus alunos, as relações existentes entre a sociedade e a natureza, utilizando uma abordagem mais crítica e que possibilite aos alunos compreender que os elementos culturais e naturais possuem e estabelecem uma relação entre si.

---

<sup>51</sup> Documento elaborado pelas escolas de maneira democrática com a participação de pais, professores, alunos, servidores e gestores onde são estabelecidos os propósitos educacionais, ou seja, uma referência norteadora das ações da instituição escolar, levando em consideração o contexto no qual ela está inserida.

Logo, as categorias de análise da Geografia, como o lugar, a região, a paisagem, o território e as redes são o caminho para que o aluno possa desenvolver um conjunto de relações da sociedade com a natureza, devendo o professor estar atento à metodologia mais adequada para cada faixa etária e ano escolar.

Para atingir tais propósitos, os PCN de Geografia afirmam que uma das formas é identificar e relacionar as representações e as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza que estão impressas nas paisagens esclarecendo que “a análise da paisagem deve focar as dinâmicas de suas transformações e não a descrição e o estudo de um mundo estático”.<sup>52</sup>

Nesse sentido, Bertrand nos alerta que

a paisagem não é a simples adição de elementos geográficos dispartados. É, em uma determinada porção do espaço, o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução.<sup>53</sup>

Para Bertrand no desenvolvimento do estudo da paisagem com os alunos, devemos considerar que além das observações, é preciso atentar para a compreensão dos elementos nela presentes, procurando perceber se há permanências ou transformações, ou se, ainda, há presença de marcas do passado que nos ajudam a entender o presente.

Em consequência disso, conseguimos assegurar que a paisagem não é só a observação da natureza, como também as relações concretas que nela podem ser percebidas. Nesse sentido, Besse afirma que na paisagem “se exprime um ideal de repouso meditativo, no qual o ser humano pode se apoderar das relações secretas que o unem ao *cosmo*, e sentir sua existência, por assim dizer, justificada”.<sup>54</sup>

A leitura da paisagem está relacionada à forma de se ver o mundo, e para isso, no estudo didático da paisagem, o foco deve ser o estudo da paisagem local, principalmente, a partir dos primeiros anos da educação básica, de forma que o discente compreenda que a sua realidade local se relaciona com o contexto global.

A partir do estudo da paisagem, pode-se vivenciar num primeiro plano de identificação do lugar, criar elos afetivos e se sentir parte integrante daquele espaço. Essa construção de significados acontece a partir das relações que se

<sup>52</sup> BRASIL **Op.cit.**,1997. p. 109.

<sup>53</sup> BERTRAND, Georges. Paisagem e Geografia Física Global. Esboço Metodológico. Trad. Olga Cruz. **RA’EGA** Curitiba, nº8, p.141-152, 2004. p. 141.

<sup>54</sup> BESSE, Jean-Marc. **Ver a terra**: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia. Tradução Vladimir Bartalini. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 28.

estabelecem entre o que se observa e o que se vivencia. Somente no momento em que se estabelecem laços afetivos com o lugar em que se vive é que as pessoas poderão tornar-se participativas e capazes de operarem transformações no espaço vivido, porque estão se sentindo integrante do mesmo.<sup>55</sup>

Face aos argumentos apresentados, essa abordagem se relaciona com os propósitos de um ensino de Geografia, em que a paisagem estabelece um elo com a categoria “lugar”, já que, o “lugar”, como categoria geográfica identifica-se com os espaços onde as pessoas constroem seus vínculos afetivos, como a rua do bairro, a escola, a própria casa do sujeito, enfim, essas referências pessoais legitimam que o “lugar” é onde podemos perceber com mais facilidade o processo de construção de uma paisagem, por nos proporcionar maior identidade.

Faz-se necessário esclarecer que o conceito de paisagem apresentou diversas conotações ao longo do estudo da ciência geográfica, tendo seu uso em outras ciências como a Arqueologia, Ecologia, Arquitetura, dentre outras, ou seja, a paisagem se apresenta como um termo polissêmico, em que suas definições, muito embora proporcionem variados significados, não se sobrepõem, mas se complementam.

Meinig, por exemplo, atribuiu diversos significados para o termo paisagem, como habitat, sistema, ideologia, história, lugar, estética, notando, inclusive, que muitos desses significados se apresentavam com sentido ambíguo, levando-o a afirmar que a paisagem é “composta não apenas por aquilo que está à frente de nossos olhos, mas também por aquilo que se esconde em nossas mentes”.<sup>56</sup>

Posto isso, a paisagem é fruto da produção do seu observador, que carrega consigo valores e crenças, o que é bem esclarecido por Holzer<sup>57</sup>, a partir da análise etimológica do termo – paisagem –, *landschaft* que é de origem alemã, medieval e se refere à ligação existente entre o sítio e seus habitantes, atribuindo conotações morfológica e cultural. *Landschaft* deu origem a *landschap*, em holandês, intimamente ligado às pinturas realistas realizadas no século XVII que, por conseguinte, gerou o termo *landscape*, termo em inglês, definido como representação da terra. Já o termo em francês, *paysage*, está associado ao desenvolvimento de técnicas renascentistas, e tem significado de “habitante” e “território”.

Dado o caráter polissêmico do conceito, Ulpiano Meneses nos afirma que “certamente tal flexibilidade traz vantagens, mas também banaliza e perde-se o fio da meada. O risco

<sup>55</sup> PUNTEL, Geovane Aparecida. A paisagem na Geografia. In: **Paisagem: leituras, significados e transformações**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p.29

<sup>56</sup> MEINIG, Donald W. O olho que observa: dez versões da mesma cena. **Espaço e Cultura**, n. 13, p. 35-46, 2002. p. 35.

<sup>57</sup> HOLZER, Werther. Paisagem, imaginário, identidade: alternativas para o estudo geográfico. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny (orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

maior, sobretudo, é a desistoricização do conceito”<sup>58</sup> e completa que uma possível banalização do termo pode levar ao seu uso indiferenciado, quando se deve, de fato, procurar uma definição mais precisa.

Como se pode perceber, o conceito de paisagem, embora utilizado desde a Antiguidade, tem se apresentado como termo de discussão dos estudos acadêmicos da modernidade, o que nos possibilita buscar entender como a Geografia tratou esse conceito ao longo da sua história, tendo em vista, que a paisagem é uma categoria-chave e, talvez, uma das mais polissêmicas da disciplina. Esclarecemos, ainda, que para essa pesquisa, buscamos uma análise da paisagem para além de uma perspectiva descritiva, portanto, mais sistêmica e perceptiva como nos aponta Jean-Marc Besse<sup>59</sup>.

A paisagem não é uma imagem, é uma forma. Na verdade, estas duas posições, ou hipóteses, constituem dois polos extremos, entre os quais há uma tensão na experiência paisagística: uma tensão entre a atividade do espectador, de um lado, e, de outro, o fato de que há algo a ver, algo que se dá a ver. Uma posição subjetivista coloca o peso sobre o papel *constituente* do olhar. O realista, por sua vez, coloca o peso sobre a ideia de que há algo além da representação, ele quer perceber no visível o traço de outra coisa que não é só o visível.<sup>60</sup>

A discussão do conceito de paisagem apresenta diferentes interpretações pelos geógrafos. Baseando-se na análise da evolução da Geografia cultural<sup>61</sup>, percebemos que ela ganha distintivos na Alemanha, na França e nos Estados Unidos. Na perspectiva alemã, “uma paisagem é tanto modelada pelas forças da natureza e pela vida, quanto pela ação dos homens”<sup>62</sup>, ou seja, a geografia alemã considerou a paisagem como categoria científica sendo uma soma de fatores naturais e humanos.

Nos estudos de Friedrich Ratzel (1844 – 1904), a cultura era vista como os instrumentos e artefatos criados e usados pelo homem no espaço. Embora não considerasse a

<sup>58</sup> MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A paisagem como fato natural. In: YÁZIGI, Eduardo (org.). **Turismo e Paisagem**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 29.

<sup>59</sup> Jean- Marc Besse em seu livro *Ver a Terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia* discute o termo paisagem através de ensaios, nos permitindo uma reflexão sobre essa categoria de análise da Geografia na perspectiva de artistas, cientistas, poetas, geógrafos e filósofos, sem caráter didático, mas a partir das experiências e vivências dos sujeitos da paisagem. BESSE, Jean-Marc. **Op.cit.**, 2014.

<sup>60</sup> BESSE, Jean-Marc. **Op.cit.**, 2014. p. 65.

<sup>61</sup> Nascida no fim do século XIX, a Geografia Cultural juntamente com a Geografia Humana, entretanto, alguns geógrafos a concebem como uma possível reformulação da Geografia Humana. A Geografia Cultural dá ênfase à cultura material produzida pelos homens em sua relação com o espaço.

<sup>62</sup> CLAVAL, Paul. *Gênese e Evolução das Interpretações Culturais na Geografia*. In: **A Geografia Cultural**. Trad. de Luiz F. Pimenta e Margareth de Castro A. Pimenta. 3ª ed. Florianópolis (SC): Editora UFSC, 2007. p. 23.

perspectiva imaterial da cultura, ele percebia as paisagens agrárias como manifestação fundamental das etnias.

Os franceses, sob grande influência de Vidal de La Blache (1845 – 1918), entendiam a paisagem dentro da perspectiva da relação do homem com o espaço e de uma forma muito mais processual, considerando os hábitos culturais de determinado grupo e suas respectivas técnicas. Assim, na geografia francesa de La Blache “a cultura pertinente é aquela que se apreende através dos instrumentos que as sociedades utilizam e das paisagens que modelam [...] esses elementos não ganham sentido se não são compreendidos como gêneros de vida”.<sup>63</sup>

Com relação à contribuição dos norte-americanos no estudo da paisagem, destaca-se o geógrafo Carl Sauer (1889 – 1975), que sofreu grande influência do pensamento geográfico alemão e considerou a paisagem cultural “uma materialização de pensamentos e ações humanas [...]”<sup>64</sup>. Sauer relata uma preocupação ecológica, e demonstra a necessidade de uma relação sustentável do homem com natureza, no intuito de evitar os desastres ambientais. Para ele, a cultura deve ser analisada nessa perspectiva, como pode ser notado na passagem adiante.

O conjunto de instrumentos e de artefatos que permite ao homem agir sobre o mundo exterior [...] a cultura é também composta de associações de plantas e de animais que as sociedades aprenderam a utilizar para modificar o ambiente natural e torná-lo mais produtivo.<sup>65</sup>

A cultura, nesse caso, é percebida como um agente do meio, sendo o [meio] entendido como a área natural, que por ela culminarão a produção da paisagem cultural. A concepção perceptiva da paisagem, e retratada por Augustin Berque<sup>66</sup>, a define como uma marca e uma matriz. Essa definição de marca e matriz é esclarecida por Puntel da seguinte forma:

Como marca, a paisagem pode e/ou deve ser descritiva e inventariada. Para isso, dispõe-se de numerosos instrumentos metodológicos, como, por exemplo, a semiótica dos lugares [...] A paisagem também é matriz, porque participa dos esquemas de percepção, de concepção e de ação, que canalizam, de certa forma, a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza.<sup>67</sup>

<sup>63</sup> CLAVAL, Paul. Gênese e Evolução das Interpretações Culturais na Geografia. In: **Op.cit.** p. 33.

<sup>64</sup> SCHIER, Raul Alfredo. Trajetórias do conceito da paisagem na Geografia. **RA’EGA** Curitiba, nº7, p.79-85, 2003. p. 83.

<sup>65</sup> CLAVAL, Paul. **Op.cit.** p. 31.

<sup>66</sup> BERQUE, Augustin. Paisagem-Marca, Paisagem-Matriz: Elementos da Problemática para Geografia Cultural. IN: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny (Org.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

<sup>67</sup> PUNTEL, Geovane Aparecida. **Op.cit.** p. 231-232.

Dado o posicionamento de Puntel, remetemos-nos a Anne Cauquelin sobre a paisagem como equivalência da natureza, indagando se existe paisagem para além do visível. Nessa contribuição filosófica trazida por Cauquelin, há um debate entre nascimento e invenção da paisagem. Segundo a autora, o “nascimento” da paisagem se dá em 1415, aceitável do ponto de vista da pintura; entretanto, ela alerta que a “invenção da perspectiva é justamente o nó da questão.”<sup>68</sup>

Uma dupla operação se manifesta aqui: de um lado, restituir a paisagem à natureza como a única forma de torná-la visível (logo, de transformá-la por intermédio do trabalho paisagístico); de outro lado, desdobrá-la em direção do princípio inalterável da natureza, apagando então a ideia de sua possível construção. (...) Pois os mesmos que querem salvaguardar a naturalidade da paisagem como dado primitivo se dedicam também a proteger “sítios” depositários de uma certa memória, história e cultural.<sup>69</sup>

Por essa passagem, compreendemos que para a existência da paisagem não é condição *sine qua non* a existência do mundo natural, já que ela é pensada, interpretada e organizada pelo homem, enfim, pela sociedade. Maria Melendi afirma que “a paisagem questiona o lugar do homem dentro da natureza”<sup>70</sup>, uma vez que “ante a natureza, o homem percebe o inelutável abismo que o separa do mundo natural, a distância que nunca poderá ser eliminada”.<sup>71</sup>

A paisagem só existe na medida e segundo o modo como o homem a percebe. Esta afirmação levanta duas questões. Por um lado, acentua o aspecto subjectivo inerente ao processo de percepção e, por outro lado, põe o problema da demarcação da paisagem em relação a conceitos que muitas vezes parecem sinônimos como natureza e ambiente. Podemos dizer que a paisagem não se confunde com a natureza, ambiente, nem espaço geográfico, pois encontra-se na interface dos ambientes operacional, perceptual e comportamental.<sup>72</sup>

Considerando a paisagem pelo viés culturalista, ela só existirá se percebida, representada e significada pelos homens. Numa concepção mais realista, como analisada por Besse<sup>73</sup> a paisagem é o visualizado com a presença ou não da cultura. Para Ulpiano Meneses

<sup>68</sup> CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 36.

<sup>69</sup> CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem**. *Op.cit.*, p.40.

<sup>70</sup> MELENDI, Maria Angélica. Entre jardins e pântanos: paisagens alteradas. In: BULHÕES, Maria Amélia, KERN, Maria Lucia Bastos (Org.). **Paisagem: desdobramentos e perspectivas contemporâneas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 198.

<sup>71</sup> *Ibid.*

<sup>72</sup> SALGUEIRO, Teresa Barata. Paisagem e Geografia. **Finisterra**, Lisboa, nºXXXVI, p.37-53,2001. p. 49.

<sup>73</sup> BESSE, Jean-Marc. *Op.cit.*

“a própria expressão ‘paisagem cultural’, em nosso contexto, soa pleonástica, pois toda paisagem é sempre cultural”.<sup>74</sup>

Essa posição de Meneses está associada ao fato de que não haveria lugar do planeta em que o homem não tivesse tocado, já que o próprio olhar que direciona a classificação de algo em natural, já seria uma prática cultural. Nesse sentido, toda paisagem, na sua existência, seria cultural.

Antes então da instituição de qualquer experiência visual, antes de qualquer espetáculo, e dando ao espetáculo sua verdadeira dimensão, a paisagem é *expressão*, e, mais precisamente, expressão da existência. Ela é portadora de um sentido, porque ela é a marca espacial do encontro entre a Terra e o projeto humano. A paisagem é essencialmente mais *mundo* do que *natureza*, ela é o mundo humano, a *cultura* como encontro da liberdade humana com o lugar do seu desenvolvimento: a Terra.<sup>75</sup>

Diante da discussão apresentada, a paisagem cultural se configura como um elemento de análise do espaço e, ao se pautar nas representações culturais, pode ser interpretada de diversas maneiras. A paisagem cultural é produto do que as pessoas que a veem e a percebem lhe dão valor e significado, ou seja, são as representações que as paisagens têm para o seu observador, que dá a ela a definição de paisagem cultural. Desse modo, a categoria paisagem cultural<sup>76</sup> se revela como objeto de estudo, por elencar suas expressões culturais e suas memórias.

Pode-se mencionar que a paisagem cultural, quando entendida na concepção de Cosgrove, deve ser percebida como “uma fonte constante de beleza e feiura, de acertos e erros, de alegria e sofrimento, tanto quanto é de ganho e de perda”<sup>77</sup>, assegurando que a visão do autor é de que “os valores culturais das paisagens precisam ser ativamente reproduzidos para continuarem a ter significado”.<sup>78</sup>

Ainda convém lembrar que “quem sabe perceber uma paisagem consegue entender seu valor, perceber a importância dela em sua vida, criar vínculo afetivo com ela e, conseqüentemente defender a sua perpetuação”.<sup>79</sup> Dessa forma, os aspectos culturais se

<sup>74</sup> MENESES, Ulpiano T. Bezerra. **Op.cit.** p. 52.

<sup>75</sup> BESSE, Jean-Marc. **Op.cit.** p. 92.

<sup>76</sup> Em 1992 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estabeleceu a categoria da paisagem cultural, a qual teria como função primordial a proteção de forma integrada da relação estabelecida entre homem e natureza.

<sup>77</sup> COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas: In: CORRÊA, R.L.A. **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 100.

<sup>78</sup> *Ibid.* p.115

<sup>79</sup> SCHIER, Raul Alfredo. **Op.cit.** p. 85.

configuram como pontos de interpretação das paisagens, uma vez que os grupos culturais estão atuando sobre elas, construindo seus marcos e significados.

Portanto, o conjunto de signos de uma paisagem é composto por elementos naturais e culturais, objetivos e subjetivos, que, devido sua relação direta com a cultura humana, estão sempre em mudança, numa constante luta sem vencedores entre elementos fugazes e duradouros.<sup>80</sup>

Essa mudança de postura a respeito do conceito de paisagem está relacionada às renovações que ocorreram no âmbito da Geografia Cultural após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A partir da década de 1970 percebemos uma renovação com novas preocupações e olhares. O debate, com relação à questão da Geografia Cultural e da paisagem, se sustenta no fato de que a paisagem é uma categoria básica da Geografia e deve ser compreendida tanto na perspectiva social quanto, na espacial.

Para o geógrafo francês Éric Dardel (1899 – 1967) “a paisagem é ambiente, mas não círculo fechado: ela é desdobramento, ela é fundamentalmente um horizonte que se abre. Na verdade, ela é só geográfica”.<sup>81</sup> Por outro lado, na discussão filosófica de Erwin Straus (1891 – 1975) que faz uma análise mais reflexiva e subjetiva da paisagem, distanciando-se de uma concepção mais tradicional, de algo que a “visão alcança”, “a paisagem é o espaço do sentir, ou seja, o foco original de todo o encontro com o mundo”<sup>82</sup>.

Dentro da perspectiva da Geografia Cultural, percebemos que, ao analisar as paisagens do nosso entorno, é possível estabelecer uma relação entre a paisagem e significados, considerando a paisagem como portadora de crenças, valores e utopias e, portanto, apresentando diversas simbologias. Por essa analogia, o geógrafo Denis Cosgrove nos afirma que

todas as paisagens possuem significados simbólicos porque são produtos da apropriação e transformação do meio ambiente pelo homem. O simbolismo é mais facilmente apreendido nas paisagens mais elaboradas – a cidade, o parque e o jardim – e através da representação da paisagem na pintura, poesia e outras artes. Mas pode ser lida nas paisagens rurais e mesmo nas mais aparentemente não-humanizadas paisagens do meio ambiente natural. Estas últimas são, frequentemente, símbolos poderosos em si mesmas.<sup>83</sup>

A complexidade da paisagem e seus significados culturais descortinam uma análise apenas no âmbito da estética, indicando que a percepção da paisagem transcenda o mero

<sup>80</sup> MELO FILHO, Dirceu Rogério Cadena. **Para além da fisionomia**: identificação da paisagem cultural do centro do Recife. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. CAC.Arquitetura, 2012. p. 45.

<sup>81</sup> BESSE, Jean-Marc. **Op.cit.**

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 80.

<sup>83</sup> COSGROVE, Denis. **Op.cit.** p.108.

olhar. Entendendo que a paisagem é um signo, que se trata, então, de aprender a decifrar, num esforço de conhecimento, que vai além da fruição e da emoção<sup>84</sup>, percebemos que o conceito de paisagem não se reduz apenas a um de nossos sentidos, nesse caso a visão, mas também por aquilo que ouvimos, percebemos e sentimos, ou seja, a mediação entre o mundo interior e exterior.

Segundo Dora Corrêa, alguns intelectuais ao alegar que a paisagem não pode ser reduzida ao visualizado, referenciam que a exterioridade concreta está na sua base<sup>85</sup>, o que nos permite concluir que a “paisagem é um produto objetivo, do qual a percepção humana só capta, de início, o aspecto exterior”<sup>86</sup>. No entanto, “a intenção e a esperança científicas do geógrafo consistem em tentar ultrapassar esta superfície, esta exterioridade, para captar a ‘verdade’ da paisagem”<sup>87</sup>.

É preciso desnaturalizar o olhar para apreender as relações presentes na paisagem, uma vez que os aspectos visíveis estão mais perceptíveis a todos, mas um olhar desnaturalizado conseguirá perceber as relações entre os elementos presentes na paisagem, dando ênfase aos aspectos subjetivos. Isso não significa que devemos anular os aspectos visíveis da paisagem, mas através da leitura desses aspectos, podemos “enxergar” outros fenômenos ali presentes. O observador precisa “dar vida” às paisagens, percebendo as relações subjetivas existentes, como bem nos assegurou Besse, em relação à “leitura da paisagem”.

O conceito de paisagem não é unicamente uma *vista*, é antes um *território* ou um *sítio*. Mesmo que este sítio ou este território sejam visíveis, seu ser não se reduz à sua visibilidade. O problema que se coloca neste último caso é o de conseguir apreender a relação entre a dimensão visível da paisagem e aquela que não é. Ler a paisagem é extrair formas de organização do espaço, extrair estruturas, formas, fluxos, tensões, direções e limites, centralidades e periferias.<sup>88</sup>

Portanto, retoma-se a ideia de que a paisagem passou a ser considerada não como uma expressão de uma cultura acessível, estreitamente ligada à materialidade, mas percebida e dotada de subjetividade e significados que podem ser apreendidos através das vivências e de métodos de outras ciências como a Antropologia, e esses métodos vêm sendo utilizados para o estudo das representações das paisagens.<sup>89</sup>

<sup>84</sup> BESSE, Jean-Marc. *Op.cit.* p. 64.

<sup>85</sup> CORRÊA, Dora Shellard. Paisagens através de outros olhares. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, PR, vol.20, n. 2, p.252-276, 2015. p. 270.

<sup>86</sup> BESSE, Jean-Marc. *Op.cit.* p. 65.

<sup>87</sup> BESSE, Jean-Marc. *Op.cit.* p. 65

<sup>88</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>89</sup> PANITZ, Lucas Manassi. O estudo das paisagens e suas representações a partir de produtos culturais. In: **Paisagem: leituras, significados e transformações**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 150-151.

Relacionando a questão da cultura ao poder é importante compreender os símbolos presentes nas paisagens, pois eles refletem e reproduzem a cultura de uma sociedade, e, conseqüentemente, as relações de poder ali existentes. Cosgrove destaca que “todas as paisagens são simbólicas, apesar da ligação entre o símbolo e o que ela representa (seu referente) pode parecer muito tênue”.<sup>90</sup>

A retórica da paisagem seriam os mecanismos pelos quais as significações da paisagem tomam lugar no território. A partir da retórica, podem se compreender os processos pelos quais a paisagem pode ser lida como um texto e, assim, funcionar como um instrumento comunicativo que reproduz a ordem social.<sup>91</sup>

Essa analogia está relacionada ao que Pierre Bourdieu<sup>92</sup> apresenta como formas de violência simbólica, que se revela na imposição “legítima” e encoberta do arbitrário cultural do grupo ou classe dominante, de maneira a fazer com que o oprimido não perceba a sua condição, considerando a sua posição como uma situação natural, aceitável e quase inevitável.

Esse ato que “faz parecer natural” é o que Bourdieu chama de *habitus*, ou seja, a impossibilidade de separar os indivíduos do local que eles ocupam, num ambiente já definido por questões simbólicas ou o que se relaciona com capacidade de as estruturas sociais serem incorporadas pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir, sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções de objeto.<sup>93</sup>

Quanto às concepções de Cosgrove a respeito da percepção da paisagem, ele reitera que “o texto de uma interpretação geográfica da paisagem é o meio através do qual transmitimos seu significado simbólico, através dos quais *re-presentamos* esses significados”<sup>94</sup> Rafael Winter Ribeiro completa que “a interpretação da paisagem torna-se algo muito próximo da hermenêutica e o trabalho do geógrafo transforma-se em um esforço de interpretação limitado, na medida em que o próprio geógrafo também lê a paisagem segundo suas próprias simbologias”.<sup>95</sup>

Considerando essas reflexões sobre a simbologia presente nas paisagens, podemos concluir que “a paisagem não reside somente no objeto, nem somente no sujeito, mas na interação complexa dos dois”<sup>96</sup> e é dentro dessa perspectiva e na possibilidade de “valorização da integração entre material e imaterial, cultural e natural, entre outras, que reside a riqueza da

<sup>90</sup> COSGROVE, Denis. **Op.cit.** p. 106.

<sup>91</sup> MELO FILHO, Dirceu Rogério Cadena. **Op.cit.** p. 41.

<sup>92</sup> BOURDIEU, Pierre. **Op.cit.**

<sup>93</sup> *Ibid.*

<sup>94</sup> COSGROVE, Denis. **Op.cit.** p. 110.

<sup>95</sup> RIBEIRO, Rafael Winter. **Paisagem Cultural e Patrimônio**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2007. p. 26.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 30.

abordagem do patrimônio através da paisagem cultural e é esse aspecto que merece ser valorizado<sup>97</sup>.

No que diz respeito ao estudo do patrimônio através da paisagem cultural, é preciso colocar em pauta, que, muito embora fosse institucionalizada em 2009, a Chancela da Paisagem Cultural, no Brasil, já era reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), mas antes de aprofundarmos a questão do estudo da paisagem cultural no contexto nacional, abriremos parênteses para destacar que somente na Convenção Europeia<sup>98</sup> tivemos uma melhor percepção a respeito do conceito de paisagem cultural.

Buscando diferenciar paisagem de paisagem cultural, Winter nos esclarece que nessa Convenção

as paisagens são consideradas segundo um triplo significado cultural. Em primeiro lugar, elas são definidas e caracterizadas segundo a maneira pela qual determinado território é percebido. Em segundo lugar, a paisagem é um testemunho do passado do relacionamento entre os indivíduos e seu meio ambiente. Por último, a paisagem ajudaria a especificar culturas locais, sensibilidades, práticas, crenças e tradições.<sup>99</sup>

Esclarecido isso, utilizando de citações das Cartas Patrimoniais do IPHAN<sup>100</sup>, Rafael Winter apresenta como a Convenção Europeia passa entender o conceito de paisagem cultural.

Áreas de paisagem cultural – partes específicas, topograficamente delimitadas da paisagem, formadas por várias combinações de agenciamentos naturais e humanos, que ilustram a evolução da sociedade humana, seu estabelecimento e seu caráter através do tempo e do espaço e quanto de valores reconhecidos têm adquirido social e culturalmente em diferentes níveis territoriais, graças à presença de remanescentes físicos que refletem o uso e as atividades desenvolvidas na terra no passado, experiências ou tradições particulares, ou representações em obras literárias ou artísticas, ou pelo fato de ali haverem ocorridos fatos históricos.<sup>101</sup>

<sup>97</sup> Ibid., p. 111.

<sup>98</sup> Segundo Rafael Winter Ribeiro, a Convenção Europeia da Paisagem, cuja discussão teve início em 1994, sendo aprovada em 2000, é oriunda de reflexões anteriores. Assinada em Florência, na Itália, no ano 2000, teve uma primeira conferência dos Estados contratantes e signatários da Convenção realizada em Estrasburgo em 22 e 23 de novembro de 2001 para impulsionar a assinatura e/ou ratificação da Convenção para estudar a implementação efetiva da Convenção após sua entrada em vigor. O conceito de paisagem adotado pela Convenção é o de que ela designa uma parte do território, tal como percebido pelas populações, na qual seu caráter resulta da ação de fatores naturais e/ou humanos e de suas inter-relações. RIBEIRO, Rafael Winter. **Op.cit.**

<sup>99</sup> Ibid., p. 51.

<sup>100</sup> IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). **Cartas Patrimoniais**. 3ªed.rev.e aum. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

<sup>101</sup> RIBEIRO, Rafael Winter. **Op.cit.** p.51-52.

Nota-se, portanto, que os ideais da Convenção estão mais voltados para a paisagem do homem, imbuída de caráter cultural, diferente da visão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais preocupada com a proteção da natureza. O que se observa é que a paisagem cultural é tratada numa relação entre a cultura do homem e o meio natural, mas vinculando sentimentos de pertencimento e significado, o que chancela a paisagem cultural na discussão a respeito do patrimônio.

Voltando para o contexto nacional, o IPHAN reconhecia a paisagem como uma espécie de moldura, que estava ao redor de um monumento, não necessariamente como o bem em si, entretanto, com a Portaria 127 de 30 de abril de 2009, o IPHAN passa a reconhecer que

os instrumentos legais vigentes que tratam do patrimônio cultural e natural, tomados individualmente, não contemplam integralmente o conjunto de fatores implícitos nas paisagens culturais; [...]

Art. 2º. A chancela da Paisagem Cultural Brasileira tem por finalidade atender ao interesse público e contribuir para a preservação do patrimônio cultural, complementando e integrando os instrumentos de promoção e proteção existentes, nos termos preconizados na Constituição Federal. [...]

Art. 4º. A chancela da Paisagem Cultural Brasileira implica no estabelecimento de pacto que pode envolver o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada, visando a gestão compartilhada da porção do território nacional assim reconhecida.<sup>102</sup>

Tendo em vista a orientação do IPHAN, não se trata do conceito de paisagem cultural no sentido de ambiência, mas sim, na sua singularidade, integrante do processo da cultura humana, de forma que a perspectiva patrimonial não tenha por objetivo resguardar um bem cultural intocável, mas sim, um bem significativo para a população, com gestão compartilhada, numa visão de patrimônio mais democrática.

Um local somente pode ser tratado como uma paisagem cultural se seu atributo principal for a relação entre sociedade e natureza. Ou seja, se os grupos envolvidos reconhecerem o território como sendo local onde um processo histórico, econômico, social e simbólico das relações entre sociedade e meio ambiente foi estabelecido ao longo do tempo.<sup>103</sup>

Apesar desse debate teórico, a questão da chancela da Paisagem Cultural Brasileira não encerrou a discussão a respeito do reconhecimento e da gestão do patrimônio cultural brasileiro, abrindo constantes questionamentos, para o que, de fato, deve ser considerado como paisagem cultural, e quais são as ações mais efetivas para sua preservação. Para ampliar

<sup>102</sup> Portaria 127 de 30 de abril de 2009 – Chancela da Paisagem Cultural Brasileira. Disponível em: <<https://iphanparana.wordpress.com/iphanparana/legislacao/legislacao-do-patrimonio-material/portaria-no-127-de-30-de-abril-de-2009/>>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

<sup>103</sup> MELO FILHO, Dirceu Rogério Cadena. **Op.cit.** p. 50.

esse debate, trataremos, a seguir, da relação de identificação e pertencimento do patrimônio cultural.

### 1.3 Identificar e pertencer: (re) conhecendo o patrimônio cultural

A reflexão a ser feita sobre os estudos do patrimônio cultural tem por intuito percebê-lo como um elemento expressivo da cultura de um grupo que impacta diretamente na formação da identidade cultural de um povo. Partindo dessa analogia, entendemos que as práticas, expressões, objetos, conhecimentos e artefatos culturais de uma comunidade, expressam sua diversidade cultural e essas representações, muitas vezes, estão presentes nas paisagens e nos auxiliam na compreensão do conceito de patrimônio cultural.

Entender o conceito de patrimônio cultural é estar ciente de que sua construção perpassa pela questão da memória e da identidade dos grupos sociais, apresentando-se como um objeto de estudo que contém algumas lacunas e limitações, mas que é importante na organização da vida social dos grupos humanos. Logo, “é possível transitar de uma a outra cultura com a categoria patrimônio, desde que possamos perceber as diversas dimensões semânticas que ela assume e não naturalizemos as nossas representações a seu respeito”.<sup>104</sup>

Em um breve histórico a respeito da concepção de patrimônio, percebemos que os monumentos antigos que resistiram ao tempo, nem sempre foram classificados como patrimônio ou como patrimônio histórico, e numa definição mais contemporânea, como patrimônio cultural. No Renascimento, por exemplo, a ideia de patrimônio estava associada aos monumentos da Antiguidade Clássica, numa perspectiva de espetáculo da arte e da arquitetura, sem a necessidade de buscar sua preservação.

Nos tempos da Revolução Francesa, a visão de patrimônio já está mais associada aos monumentos originários na Idade Média e que expressavam o saber humano e períodos históricos, que deveriam ser preservados. Usando a definição de Mohen<sup>105</sup>, Costa afirma que, na França pós-revolução, o conceito de monumento histórico estava mais ligado “ao campo da representação, sendo preservado com fins políticos para se unirem grupos social e culturalmente heterogêneos, forjando uma identidade com vista a um projeto de nação”.<sup>106</sup>

<sup>104</sup> GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 23.

<sup>105</sup> MOHEN, J. **Les sciences du patrimoine: identifier, conserver, ressaureur**. Paris: Éditions Odili Jacob, 1999.

<sup>106</sup> COSTA, Everaldo Batista da. Patrimônio e Território Urbano em Cartas Patrimoniais do Século XX. **Finisterra**, Lisboa, n°XLVII,93, p;5-28,2012. p. 9

Do ponto de vista etimológico, a “noção de patrimônio cultural traz em seu bojo a ideia de propriedade [...] traduz a concepção de herança paterna”<sup>107</sup>, cabendo também uma abordagem mais jurídica, que o considera como bens materiais pertencentes a um indivíduo, de caráter e valor econômico. Entretanto, é na própria França, que o conceito de patrimônio sofre evolução, ainda que lentamente, “o significado de patrimônio estendeu-se do privado, dos bens de uma pessoa ou de um grupo de pessoas – a nobreza –, para o conjunto dos cidadãos”<sup>108</sup>.

Funari e Pelegrini<sup>109</sup> postulam que a ideia de patrimônio discutida em território francês abrigava a preservação de monumentos identitários à nação francesa e sua cultura. Desse modo, a concepção de patrimônio avançava no sentido de pertencer a todos, ainda, que seu alicerce fosse um bem material edificado de relevante valor simbólico.

Muito embora nas discussões atuais sobre patrimônio haja uma utilização desse conceito como herança transmitida, já existem algumas ressignificações em relação ao uso do termo patrimônio, indicando que ele deve ser tratado como “‘legado vivo’, recebido do passado, vivenciado no presente e transmitido às gerações futuras”<sup>110</sup>.

Percebe-se, portanto, que a utilização do conceito de patrimônio era posto em voga com a ideia de sentimento nacional, e de valores financeiros, fortemente identificados pelos bens materiais ou tangíveis, devotados “à conservação, salvaguarda e seleção dos bens considerados patrimônios nacionais [...]”<sup>111</sup>, restringindo-se à pedra e à cal, elencado pelos objetos históricos, ecológicos e arquitetônicos, principalmente aqueles mais faraônicos e associados às riquezas nacionais.

Se considerarmos a postulação de Sandra Pelegrini, a discussão sobre o conceito de patrimônio deve ser ampliada a algo mais significativo para os grupos sociais, o que nos permite inferir que o patrimônio cultural também deve ser entendido como algo para além da pedra e a cal, e incluir os patrimônios imateriais ou intangíveis, tais como as festas, as religiões, as danças, que exemplificam as práticas culturais coletivas.

Em face ao que foi apresentado,

a noção de patrimônio, como é entendida hoje, evoluiu lenta e gradualmente. Parte da ideia de *monumento* enquanto objeto isolado a ser contemplado e

<sup>107</sup> ABREU, Regina. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. *Op.cit.* p. 30.

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>109</sup> FUNARI, Pedro Paulo. PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

<sup>110</sup> PELEGRINI, Sandra C.A. **Patrimônio cultural: consciência e preservação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009. p. 11

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 19-20.

preservado, até a concepção mais recente, que cobre de maneira complexa diversos bens, todos os tesouros do passado, materiais e imateriais. Fica claro, dessa maneira, que a expressão *patrimônio cultural*, enquanto conjunto do que é transmitido consciente e inconscientemente pelos homens, depois de seu aparecimento sobre a Terra, tem sua origem no Século das Luzes, adquirindo força jurídica durante o século XIX, enquanto patrimônios nacionais *criados* paralelamente à *construção* das nacionalidades de vários países europeus.<sup>112</sup>

Destarte, o entendimento de patrimônio cultural, transmitido de geração a geração, deve estar pautado no sentimento de pertencimento, gerando identidade e continuidade entre os indivíduos, que se reconhecem dentro dos seus grupos sociais, e, portanto, contribuindo para promover o debate a respeito da diversidade cultural, em um mundo que busca o reconhecimento das identidades plurais, como o gênero, as religiões e as etnias.

É preciso esclarecer que o patrimônio cultural se divide em natural, identificado pelos elementos excepcionais da natureza, como as formações biológicas ou geológicas; o cultural, marcado pelas representações das memórias sociais e o misto, em que há a presença de elementos naturais e culturais. Em todos eles, podemos identificar os bens tangíveis e intangíveis.

Os bens intangíveis se referem às ideias, aos costumes, à tradição oral, aos rituais e saberes, enquanto os bens tangíveis configuram o patrimônio material, composto por um conjunto de bens culturais, classificados, conforme sua natureza, em quatro Livros do Tombo, dos quais enumeramos: o que trata dos aspectos arqueológico, etnográfico e paisagístico; dos aspectos históricos; dos aspectos das belas-artes e das artes aplicadas.

Como se pode perceber, a utilização do termo Patrimônio Cultural que ganhou notoriedade nos finais da década de 1950 e consagrado na Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural em 1972 pela UNESCO<sup>113</sup> se expande para além dos monumentos e edificações, agregando os elementos do patrimônio imaterial. A razão pela qual a ideia de patrimônio cultural estava associada às edificações, que seriam referenciais culturais de um povo, deve-se ao fato de o entendimento de Patrimônio Histórico estar intimamente ligado aos monumentos que se destacavam na perspectiva histórica dos Estados Nacionais.

Assim,

cada vez mais empregada em seu campo semântico, a expressão, às vezes reduzida ao simples substantivo “patrimônio”, tende a substituir e a eliminar o

<sup>112</sup> COSTA, Everaldo Batista da. **Op.cit.** p. 12.

<sup>113</sup> CHOAY, Françoise. **As Questões do Patrimônio**. Antologia para um combate. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

uso, consagrado desde o século XIX, das formas lexicais “monumento” e “monumento histórico”.<sup>114</sup>

Choay nos esclarece que a designação monumento, oriunda do latim *monumentum*, deriva de *monere*, advertir, lembrar, aquilo que traz à lembrança de alguma coisa, entretanto, “a natureza afetiva do seu propósito é essencial: não se trata de apresentar, mas de tocar, pela emoção, uma memória viva”.<sup>115</sup>

Entendemos, portanto, que a produção de bens materiais não pode ficar centrada na seletividade dos monumentos e obras de arte, protegidas e conservadas a bem do Estado, mas também nos elementos que representem, de fato, a identidade da sociedade. Não se pode pensar em patrimônio cultural por um viés reducionista, como a proteção física e as expressões culturais de um único grupo, já que ao falar em patrimônio cultural é preciso

que a ação de “proteger” seja precedida pelas ações de “identificar” e “documentar” – bases para a seleção do que deve ser protegido –, seguida pelas ações de “promover” e “difundir”, que viabilizam a reapropriação simbólica e, em alguns casos, econômica e funcional dos bens preservados.<sup>116</sup>

Posto isso, a discussão da patrimonialização dos elementos culturais deve fazer referência aos aspectos de “representatividade” dos indivíduos, que comungam com as identidades dos seus grupos sociais. O meio cultural e suas representações nos ajudam a construir as identidades individuais e coletivas, assim não se pode pensar que há um único determinante das identidades, uma vez que todos os indivíduos são influenciados e influenciáveis por vários meios.

O patrimônio cultural é a materialização da representação da cultura, seja por meio da percepção física dos bens materiais ou pela visualização dos bens intangíveis e, portanto, é a expressão da identidade dos indivíduos e dos seus grupos sociais, não cabendo, exclusivamente, aos gestores do patrimônio, sua preservação tão pouco sua seletividade. Por isso, a reflexão a respeito do patrimônio cultural deve assumir uma visão de que seu valor não seja “medido por sua materialidade e, sim, por sua força simbólica”.<sup>117</sup>

Sabendo que a escolha dos bens patrimoniais de uma comunidade deve estar associada à ideia de pertencimento e autorreconhecimento dos grupos sociais, os bens

---

<sup>114</sup> Ibid. p.11.

<sup>115</sup> CHOAY, Françoise. **Op.cit.**, 2006. p.18.

<sup>116</sup> FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da *pedra e cal*: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Op.cit.** p. 65.

<sup>117</sup> CHAUI, Marilena. **Cidadania Cultural**. O Direito à Cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010. p. 117.

produzidos por esses grupos, portanto, compõem suas identidades, que se transformam em patrimônios culturais. Dentro dessa análise, o patrimônio cultural deve refletir as escolhas feitas pelos grupos sociais a partir da sua produção cultural, com a presença de elementos por eles valorizados.

Tratar a questão do patrimônio cultural e a cultura é pôr em voga o fato de que os seres humanos estão imersos nos sistemas culturais, buscando o reconhecimento dos seus pertences e na busca de sua própria identidade. As identidades são marcadas pelos sistemas de símbolos que lhes são atribuídas e que lhe imputam o valor.

Mas afinal, o que seria a identidade? Para Bauman “a ideia de identidade nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’ e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia”.<sup>118</sup>

Bauman ao apresentar o conceito de fluidez, afirmando que existem múltiplas identidades, mostra-nos que precisamos nos encontrar e entender, pois estamos sempre à procura de algo que nos desperte identificação, seja destacando as diferenças nos grupos exteriores ou nossas semelhanças. Assim, quando olhamos no outro o que não somos e afirmamos, evidenciamos nossas posturas, nossas escolhas e, portanto, construímos nossas identidades.

Para Woodward, “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade”<sup>119</sup> e completa que essa variedade de possibilidades que a cultura oferece são traduzidas pelas variedades de representações simbólicas e pelas relações sociais.

Nessa perspectiva, Woodward se apoia em Rutherford, ao afirmar que

[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a interação de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação.<sup>120</sup>

Entendemos, à luz dessas reflexões, que a cultura se sustenta em um sistema de conhecimentos, através das ideias, símbolos e emoções que lhe dão um significado. A noção de cultura está intimamente relacionada à de identidade, como nos explicita Denys Cuche:

Não se pode pura e simplesmente confundir as noções de cultura e de identidade cultural ainda que as duas tenham uma grande ligação. Em última

<sup>118</sup> BAUMAN, Zygmunt. **Identities**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 26.

<sup>119</sup> WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19.

<sup>120</sup> Ibid.

instância, a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente.<sup>121</sup>

Diante do apresentado, percebemos que a reflexão a respeito da cultura e das identidades, são pontes relevantes no entendimento e na conceituação do patrimônio cultural, em seu sentido mais amplo, revelando que ele não pode ser exclusivamente baseado na herança do povo, do país, mas se importando com as questões específicas das comunidades, pondo em discussão a preservação dos bens culturais, de forma mais democrática, ou seja, os bens culturais a serem preservados devem compor e representar os interesses dos grupos sociais.

Poulot nos afirma que

na virada do século XX para o XXI, o patrimônio deve contribuir para revelar a identidade de cada um, graças ao espelho que ele oferece de si mesmo e ao contato que ele permite com o outro: o outro de um passado perdido e como que tornado selvagem; lugar de pessoa pública; lugar da história edificante, lugar da identidade cultural.<sup>122</sup>

Portanto, esse outro olhar sobre o patrimônio cultural, amplia as noções de cidadania, quando “damos voz” aos indivíduos para que eles façam suas escolhas patrimoniais, dando um caráter mais democrático ao conceito de patrimônio cultural.

Logo, a ampliação do conceito de patrimônio cultural “contribui para aproximar as políticas culturais dos contextos multiétnicos, multirreligiosos e extremamente heterogêneos, que caracterizam as sociedades contemporâneas”.<sup>123</sup>

Ao considerarmos as questões identitárias na identificação do patrimônio cultural, temos claro que o patrimônio

funciona como um aparelho ideológico da memória: a conservação sistemática dos vestígios, relíquias, testemunhos, impressões, traços, servem de reservatório para alimentar as ficções da história que se constrói a respeito do passado[...], a história do patrimônio é a história da construção do sentido de identidade.<sup>124</sup>

Retomando as reflexões feitas por Fonseca, “torna-se necessário ampliar também o repertório das práticas de preservação, que até recentemente eram identificadas, no Brasil,

<sup>121</sup> CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999. p. 176.

<sup>122</sup> POULOT, Dominique. **Uma História do Patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do Monumento aos Valores**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 14.

<sup>123</sup> FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da *pedra e cal*: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Op.cit.** p. 71.

<sup>124</sup> CANDAU, Joel. **Op. cit.** p. 158-159.

exclusivamente com o tombamento”<sup>125</sup>. Por isso, é preciso ter mente os ideais das Cartas Patrimoniais<sup>126</sup> que nos orientam como devemos lidar com o patrimônio cultural, principalmente, no que se refere a sua conservação, preservação e promoção. É importante destacar que não cabem a essas cartas legislar a respeito do patrimônio, mas, sim, proporcionar condições que possibilitem uma reflexão a respeito dos bens patrimoniais.

De forma mais didática, apresentamos o quadro esquemático a seguir, que brevemente, aborda as visões e as concepções sobre o patrimônio cultural, nos séculos XX e XXI.

**Quadro 1 - Quadro Esquemático sobre o Patrimônio Cultural**

<b>Paradigma</b>	<b>Século XX</b>	<b>Século XXI</b>
<b>Terminologia</b>	Patrimônio Histórico e Artístico	Patrimônio Cultural
<b>Objetos e Instrumentos de Preservação</b>	Bens materiais (imóveis) Tombamento	Bens materiais → Tombamento Bens imateriais → Registro
<b>Objetivo</b>	Fortalecer as identidades nacionais	Promover a diversidade cultural
<b>Vetor de Preservação</b>	Excepcionalidade Autenticidade Monumentalidade	Referencialidade Pertencimento (Valorização por parte das comunidades)
<b>Esfera de Atuação</b>	Poder Público Federal	Poder Público Municipal Sociedade Civil Setor Privado

<sup>125</sup> FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da *pedra e cal*: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Op.cit.** p. 71.

<sup>126</sup> Compromisso de Brasília, 1970. In: CURY, Isabelle. INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTORICO E ARTISTICO NACIONAL (BRASIL). **Cartas patrimoniais**. 3.ed., rev. e aum. Brasília: IPHAN, 2004. (Edições do Patrimônio) e COSTA, Everaldo Bastista da. Patrimônio e Território Urbano em Cartas Patrimoniais do Século XX. **Finisterra**, Lisboa, n°XLVII,93, p.5-28,2012.

Fonte: EITERER, Edylane. **Educação patrimonial no espaço escolar**: discutindo identidade, diversidade, memória e patrimônio cultural. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.p.40.

Como se pode perceber, as políticas públicas relacionadas ao Patrimônio Cultural e organizadas pelo IPHAN adotavam um âmbito de seletividade, restrita a visões de especialistas e fortemente identificadas com os preceitos nacionais, marcadas até, de certa forma, por uma imposição ideológica, a definição de patrimônio ficou praticamente engessada ao âmbito de tomar conjuntos arquitetônicos.

Pela análise do Quadro 1, a mudança de concepção do patrimônio do século XX para XXI contribuiu para maiores inserções de bens culturais, que se identificam com a sociedade, e com a promulgação de decretos e leis<sup>127</sup> inseriram e reconheceram os bens culturais do tipo imaterial como manifestações folclóricas e modos de fazer e viver, inclusive de grupos excluídos, como os negros e índios.

Assim, preservar, reconhecer e legitimar os direitos dos diferentes grupos sociais é perceber que o conceito de patrimônio cultural se funde com a preservação das memórias vivas, ainda, que esses registros não tenham cunho físico ou material.

Portanto,

à medida que esses discursos alcançam eficácia social, ou seja, que são partilhados e contribuem para formar a concepção coletiva, se constituem num patrimônio. O Patrimônio Cultural – ou seja, o que um conjunto social considera cultura própria, que sustenta sua identidade e o diferencia de outros grupos – não abarca apenas monumentos históricos, o desenho urbanístico e outros bens físicos.<sup>128</sup>

Com as mudanças a respeito da concepção de patrimônio cultural a partir da década de 1970 e com o desenvolvimento de ações mais efetivas voltadas para a educação patrimonial no início do ano 2000, notamos que o patrimônio cultural incorpora os valores que possuem identificação com a cultura dos grupos sociais, e, dessa forma, os saberes e os modos de fazer assumem valores não só simbólicos, mas também os afetivos, que “dão vida” à memória e à tradição da comunidade.

Fica claro, portanto, que o patrimônio cultural tem um forte elo com as identidades dos indivíduos que compõem uma comunidade patrimonial.

<sup>127</sup> O Decreto-lei nº 3551, de 04 de agosto de 2000 instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem Patrimônio Cultural brasileiro.

<sup>128</sup> CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. São Paulo: Edusp, 2000. p. 98-99.

Uma comunidade patrimonial é composta pelas pessoas que atribuem o valor aos aspectos específicos do patrimônio cultural que, no âmbito da ação pública, sejam manter e transmitir às gerações futuras. Os sujeitos que atribuem um valor patrimonial aos elementos culturais (material ou imaterial) formam então uma “comunidade patrimonial” que espera a proteção e transmissão do patrimônio no âmbito da ação pública.<sup>129</sup>

Visto que a ideia de Patrimônio Cultural por ora era vinculado aos bens de uma cultura mais hegemônica, notamos que, muitas vezes, os jogos de poder acabam induzindo os indivíduos, de maneira impositiva, a se sentirem identificados por aquilo que julgam ser o seu patrimônio, numa relação de dominação tênue, uma vez que há uma difusão do discurso ufanista e atrelados aos símbolos nacionais.

Nesses preceitos, a preservação do patrimônio cultural torna-se mais complexa, já que os indivíduos não se sentem identificados pelos bens outorgados a eles, como patrimônio. Essa relação fica mais evidente, quando tratamos da relação de poder e a questão da memória.

Como abordamos inicialmente nas primeiras reflexões desse texto, os grupos sociais se apoiam e se referenciam nos lugares de memória<sup>130</sup>; visto como uma necessidade de identificação, esses lugares são marcados pelo híbrido da memória e da história, pois há um interesse em traçar uma origem, marcar datas, que “resgaste o passado” e se fossilize no presente.

Assim, consideramos que

à medida que nosso estudo e promoção do patrimônio assuma os conflitos que o acompanham, poder-se-à contribuir para a afirmação da nação, não como algo abstrato, mas sim como aquilo que une e concentra num projeto histórico solidário os grupos sociais preocupados com a forma como habitam seu espaço e conquistam sua qualidade de vida.<sup>131</sup>

Perante o que foi apresentado, ao desenvolver uma abordagem sobre patrimônio cultural nas escolas, os professores devem estimular os “alunos a ‘redescobrirem’ suas histórias, memórias e identidades para que exerçam plenamente os seus direitos de cidadania”.<sup>132</sup> Assim,

parte das *condições* e dos *meios* para que os cidadãos possam realizar os seus direitos, ou seja, o conhecimento dos próprios direitos e a capacidade

<sup>129</sup> BORTOLOTTI, Chiara. A salvaguarda do patrimônio cultural imaterial na implementação da Convenção da UNESCO de 2003. **Revista Memória em Rede**, Pelotas (RS), vol.2, nº4, p.7-17, dez.2010-mar-2011. p. 12-13.

<sup>130</sup> NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

<sup>131</sup> CANCLINI, Néstor García. O Patrimônio Cultural e a construção imaginária nacional. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, [S.I.], nº23, p. 94-115, 1994.p. 114.

<sup>132</sup> PELEGRINI, Sandra C.A. **Op.cit.** p. 43.

efectiva para os exercer, não andará longe das mesmas condições e meios necessários para que certos objetos culturais, e o património em primeiro lugar, possam ser fruídos não só como contemplação estético-cognitiva mas, igualmente, como um direito individual e colectivo.<sup>133</sup>

Considerando um trabalho pedagógico com o património cultural, em que o docente considera os saberes locais e as noções de cidadania, temos ciência de que “o professor estará realizando atividades comprometidas com as comunidades onde atuam e quiçá, abrindo novas possibilidades para uma inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a aprendizagem”.<sup>134</sup>

Deve-se salientar que na abordagem do património cultural com as crianças e jovens, não estamos na busca de um resgate cultural, mas realizar uma problematização em relação ao património e para tal “os professores e os estudantes necessitam vivenciar experiências de autoestima e descobrir o prazer de retomar suas próprias histórias e memórias de seus familiares [...] que se eternizam por meio do património coletivo”.<sup>135</sup>

Assim, a atuação dos professores se dará de forma mais significativa em relação aos saberes dos alunos, colocando-os em contato direto com o cotidiano. Como já foi mencionado, no trato com a paisagem local e com o espaço vivido pelos estudantes, essa mesma “regra” cabe ao estudo do património. Nesse sentido, os PCN asseguram que

a realidade da vida cotidiana é construída através do processo de interação, no qual a linguagem apresenta um papel fundamental em termos de *objetivação* e *subjetivação*. A objetivação implica a exteriorização da realidade, a partir da institucionalização (consolidação e um padrão pela tradição), da configuração dos papéis sociais (tipificação de formas de ação) e da legitimação dos universos simbólicos e seus respectivos mecanismos de manutenção. A subjetivação implica a interiorização da realidade, através do processo de socialização.<sup>136</sup>

Ensinar em prol de uma aprendizagem significativa para os alunos, requer a adoção de metodologias pedagógicas que permitem aos envolvidos nesse processo de interação (ensinar-aprender) uma abordagem mais contextualizada, em que a relação sujeito-objeto crie condições de conexão entre o local e o global e entre o singular e o plural, colocando o aluno no processo de construção do seu conhecimento de forma mais ativa.

Espera-se que incorporando o sentimento de pertencimento e de reconhecimento no espaço de vivência, o aluno possa construir sua identidade ou reafirmá-la. Ao tratarmos das

<sup>133</sup> REIS, Manuela. Cidadania e património: notas de uma pesquisa sociológica. **Sociologia-Problemas e Práticas**. Lisboa, n°29, p;74-94,1999. p. 84.

<sup>134</sup> PELEGRINI, Sandra C.A. **Op.cit.** p. 43.

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. 59.

<sup>136</sup> BRASIL **Op.cit.** 2002, p. 324.

temáticas de pluralidade e de patrimônio cultural em sala de aula, estaremos evidenciando a cultura dos alunos e como eles podem ser moldados por ela, mas estando atentos, já que a situação inversa também pode ocorrer, uma vez que considerando as afirmações de identidade, os padrões culturais também podem ser alterados, porque entre a identidade e a cultura há um constante diálogo.

Considerando as reflexões apresentadas, percebemos que a escola contribui para a formação dos cidadãos, e, portanto, os estudos realizados no ambiente escolar devem estabelecer uma interatividade com as demandas sociais, e é por isso, que o currículo escolar deve tratar de questões que sejam pertinentes à vida do educando, fazendo sentido e significado para o aluno, levando-o a compreender o real papel dos estudos e da escola.

Acreditamos que a escola, através dos seus componentes curriculares e suas práticas pedagógicas, é capaz de ampliar a visão dos alunos sobre o mundo, entretanto, como essa pesquisa se propõe a desenvolver o estudo do patrimônio e da paisagem cultural, desenvolvendo uma prática de educação patrimonial, através do ensino de Geografia, constatamos que essa disciplina, que por muitos anos compôs os livros didáticos e os currículos escolares, tendo como finalidade servir à guerra<sup>137</sup>, passa a desempenhar um papel de provocar as reflexões nos alunos a respeito do seu espaço de vivência, e reconhecendo-os como seres participantes e modificadores desse espaço.

Ao desenvolver esses estudos sobre o patrimônio a partir da realidade dos alunos, estamos não só assinalando para as preocupações relacionadas aos bens ditos patrimoniais, seja pelo seu tombamento ou pela sua salvaguarda, mas também com os atores sociais, que estão próximos a esses bens, já que eles são os principais responsáveis pela sua preservação. Salientamos, portanto, que desenvolver o ensino da Geografia vai além da aplicação engessada dos conteúdos, enumeradas pelo currículo escolar, ou seja, ele perpassa pela organização das temáticas escolares que sejam relevantes para o aluno.

Assim, quando propomos o estudo do patrimônio e das paisagens culturais a partir da história local dos alunos, estamos proporcionando aos educandos, uma visão ampliada do seu

---

<sup>137</sup> LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França. Campinas, SP: Papyrus, 1988. Para Lacoste, a geografia serve também para fazer guerra. Diante dessa ameaça, algumas questões geopolíticas, espaciais e didáticas trabalhadas na geografia foram extraídas, e o conteúdo a ser aplicado, bem como a elaboração dos materiais didáticos, sofria supervisões rigorosas, evitando colocar em xeque a supremacia dos regimes ditatoriais. As questões e os debates políticos foram suprimidos, proibidos e perseguidos da abordagem geográfica, o que acarreta, até os dias atuais, em severas consequências no que tange as habilidades espaciais, as reflexões sociais e a contribuição da geografia para um mundo mais justo. ROCHA, Valéria et al. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para o quê?**. Disponível em < [bservatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/01.pdf](http://bservatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/01.pdf)>. Acesso em 30 de abril de 2018.

espaço de vivência, desconstruindo um olhar de que o patrimônio é exclusivamente um conjunto arquitetônico de velhas edificações, e os proporcionando a capacidade de “alterar a compreensão e o conhecimento que se possui sobre o passado, a partir das questões pensadas no presente”<sup>138</sup>.

Nesse interim, partimos das narrativas da história local e das memórias, que estão ligadas aos diversos grupos sociais, para entendermos os estudos sobre o patrimônio, envolvendo os alunos na preservação dos bens que os rodeiam, reafirmando suas identidades.

Uma prática de educação patrimonial com esse propósito está atenta para fortalecer os vínculos dos alunos com seus patrimônios e com as paisagens culturais que se espraiam pelos seus espaços de vivência, ao mesmo tempo, que é uma oportunidade de relembrar e assegurar suas histórias e suas memórias, tornando uma referência no tempo e no espaço desses atores sociais.

Reforçamos, ainda, os ideais de um trabalho de educação patrimonial que coloca o aluno em contato direto com seus bens identitários, através dos espaços de educação não formais, promovendo maior atratividade com os temas estudados, dando mais sentido ao debate teórico. Nesse caso, não podemos nos esquecer do papel que os professores desempenharão nesse processo de mediação da aprendizagem, fazendo com que o aluno se perceba como agente formador e transformador da sua própria cultura, e, portanto, os principais defensores dos seus bens patrimoniais.

Ao explorar os espaços de educação não formais, estamos promovendo descobertas e valorizando as pluralidades culturais e metodológicas para o ensino, que precisam se adequar às demandas sociais dos alunos da contemporaneidade e fazer não só um trabalho de cunho conteudista, mas cultural e social que propicie aos alunos habilidades ler o mundo.

A relação entre os saberes da escola e o cotidiano do aluno se dá quando construímos pontes entre eles, tornando os conhecimentos escolares significativos para o “mundo além da sala de aula”. Esse elo entre espaço-aluno é o pilar do processo de ensino-aprendizagem, como bem explicitado por Franco et al: “o objetivo pedagógico se configura na relação entre elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre a educação”<sup>139</sup>.

<sup>138</sup> ANDRADE, Mariza Guerra de. O Patrimônio na Perspectiva da Diversidade. In: PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag. **Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade: Patrimônio e Práticas de Memória numa Perspectiva Interdisciplinar**. Livro I. p. 67-88. Belo Horizonte: Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG, 2010. p. 74.

<sup>139</sup> FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos Vivências: para a Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p.63-97, jan./abr. 2007. p. 79.

Promover um processo educativo a partir dos ideais expostos até aqui, reitera a legitimidade da escola como espaço para a troca mútua de saberes, envolvendo os alunos em diferentes contextos e pensamentos. Essa proposta educativa, que busca a pluralidade cultural vem de encontro a um ensino de Geografia que toca o patrimônio cultural e fazer isso, pelo viés da Educação Patrimonial, o caminho parece ficar mais prazeroso e é o que discutiremos no capítulo a seguir.

## **CAPÍTULO 2**

### **O ALUNO *FLÂNEUR* E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PELAS RUAS DA CIDADE: AFINAL, O QUE VEMOS, MAS NÃO ENXERGAMOS?**

#### **2.1 Entre o “lembrar” e o “esquecer”: o que nos contam as paisagens da cidade?**

É sabido que nenhum povo é desprovido de cultura, entretanto, faz-se necessário destacar que o significado do termo “cultura” poderá vir acompanhado de apelo político e econômico, impondo um caráter simbólico e de apropriação intelectual dos grupos

---

dominantes. Dessa forma, precisamos evidenciar que não existe uma “única” identidade cultural nos espaços citadinos, como, às vezes, se constroem as narrativas sobre as cidades.

Assim, Yúdice nos alerta que

podemos encontrar essa estratégia em muitos e diferentes setores da vida contemporânea: o uso da alta cultura (por exemplo, museus e outras manifestações de alta cultura) para os objetivos do desenvolvimento urbano; a promoção de culturas nativas e patrimônios nacionais a serem consumidos no turismo; lugares históricos que são transformados em parques temáticos do tipo Disney; a criação de indústrias de cultura transnacional como complemento para a integração supranacional (...)<sup>140</sup>

Diante desse cenário de mercantilização e *gourmetização* dos espaços da cidade, para tentarmos quebrar esse padrão hegemônico dos grupos de poder e enaltecer as culturas *marginalizadas* e “invisíveis”, é preciso atentar para o que Yúdice chama de “conveniência da cultura”, já que as estratégias utilizadas pelos grupos dominantes, por vezes, podem enaltecer determinados lugares em detrimento de outros, por não reconhecerem e valorizarem algumas identidades locais.

Romper esses discursos é fazer com que os indivíduos inseridos nos espaços *marginalizados* culturalmente se sintam reconhecidos como sujeitos da sua própria história e pertencentes ao seu território cultural, provocando uma emancipação de pensamentos, como também, proporcionando-lhes uma reflexão sobre as narrativas que lhes são impostas, ainda que essas façam parte do seu espaço vivência.

Tal situação nos ajuda a explicar o fato das diversas gerações, principalmente a Y<sup>141</sup>, apresentar dificuldade em reconhecer referências e até mesmo identificar o patrimônio cultural que lhes foram/são legados. Assim, cabe fazer alguns questionamentos: Qual é o sentimento que os moradores da cidade têm em relação ao patrimônio preservado? Qual é o sentimento de pertencimento? Quais são as memórias e os esquecimentos? Por que é preciso preservar essas memórias e os patrimônios?

<sup>140</sup> YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura global na era da global. Tradução Marie-Anne Kremer. 2ªed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p.50.

<sup>141</sup> O termo se refere às pessoas nascidas a partir do ano 1982, sucessoras do que Douglas Coupland nomeou de Geração X em seu livro "Contos de uma cultura acelerada". Também conhecida como *Backpack Generation* e *Millenials*, a Geração Y segue temporal e alfabeticamente a nomenclatura sugerida por Coupland. No entanto, não há uma data específica para o seu término. MIRANDA, Melissa de. **Inércia**: a Geração Y no limite do tédio. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2011. Disponível em <[http://politicaedireito.org/br/wp-content/uploads/2017/02/Inercia\\_-a-geracao-Y-no-limite-Melissa-de-Miranda-1.pdf](http://politicaedireito.org/br/wp-content/uploads/2017/02/Inercia_-a-geracao-Y-no-limite-Melissa-de-Miranda-1.pdf)>. Acesso em 29 de março de 2018.

Diante das indagações, acredita-se que os habitantes da cidade devem adotar uma característica *flâneur*<sup>142</sup>, de modo a caminhar pela cidade se atentando para os detalhes da paisagem, que contam uma história, que não fora percebida ou que possa ser sutil ou intencionalmente “esquecida” pelas narrativas hegemônicas sobre as cidades.

É preciso entender que os olhares sobre a cidades são extremamente subjetivos, entretanto, despertar a criticidade no olhar, é uma forma de “descortinar” algumas simbologias e representações. Por vezes, dentro dos espaços citadinos podemos nos revestir, ainda que não intencionalmente, de uma atitude *blasée*, esclarecida por Simmel da seguinte forma:

A essência da atitude *blasée* consiste no embotamento do poder de discriminar. Isso não significa que os objetos não sejam percebidos [...] mas antes que o significado e os valores diferenciais das coisas, e daí as próprias coisas, são experimentados como destituídos de substância. Elas aparecem à pessoa *blasée* num tom uniformemente plano e fosco; objeto algum merece preferência sobre outro.<sup>143</sup>

Assumir essa atitude *blasée* com relação aos patrimônios pode significar uma não apropriação e valorização das heranças culturais como também um olhar menos crítico sobre a realidade, seja ela, o passado ou o presente. Assim, na busca por uma sensação de pertencimento do lugar, é necessária uma análise sobre as memórias sociais, entendida como um sentimento de “afeto”, na tentativa de compreender como os sentidos do passado podem estabelecer uma relação entre “eu” e o “outro” no presente.

Nesse caso, partimos para o estudo da memória como objeto do “lembrar” e “transmitir”, às futuras gerações os fatos históricos ou pessoais. Para Le Goff, a memória é um “conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”.<sup>144</sup>

Por essa afirmação, a memória pode ser entendida como algo que armazena as informações do passado; no entanto, ela é algo que pode ser manipulado, representando apenas uma visão dos fatos, sendo necessária uma abordagem por diferentes pontos de vista.

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da

<sup>142</sup> Flâneur(s.m), do francês: flainador, passeante.

<sup>143</sup> SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, O. (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

<sup>144</sup> LE GOFF, Jacques. **Op. cit.** p. 423.

história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.<sup>145</sup>

Diante de uma historiografia que vem “dando voz” a outros discursos, a presença de outras “memórias” contribui para que outros fatos sejam lembrados ou ressignificados. É nesse contexto, que Halbwachs<sup>146</sup> afirma que a memória está vinculada às relações sociais dos indivíduos, sendo, primeiramente, influenciadas pela família, pois essa é que transmite as primeiras lembranças ao indivíduo.

Entendemos, portanto, que a memória individual se alicerça na memória coletiva, já que o maior convívio com um grupo social influenciaria suas lembranças individuais, ao passo que os fatos não lembrados por muitos indivíduos seriam praticamente esquecidos, num efeito de “amnésia social”.

É nesse interím que colocamos, em pauta, as proposições de Pollak<sup>147</sup> que afirma que as memórias individuais e coletivas são construídas em duas situações, sendo elas, marcadas pelo acontecimentos pessoais e aqueles “vividos por tabela”, ou seja, ainda que ele não tenha vivido, de fato, aquele momento/acontecimento, a inserção em grupo o faria pertencente àquela memória.

Assim, na mesma linha de Halbwachs podemos perceber que Pollak nos mostra que a memória pode ser manipulada e completamente seletiva, fazendo com que todos os fatos acontecidos em um determinado lugar não sejam lembrados, apenas teriam destaque aqueles que foram interessantes ou mais significativos para determinados grupos.

O que percebemos é que tanto Pollak quanto Halbwachs nos mostram a necessidade para um olhar crítico em relação às memórias que, nas cidades, estão transvestidas pelos monumentos e símbolos numa tentativa de guardar nossas heranças culturais. Na verdade, não estamos dizendo que a manutenção “viva” da memória seria uma forma de ir ao passado e sim a presença desse passado em nosso presente, representado pelos patrimônios culturais.

Para Mesentier:

O patrimônio cultural edificado pode ser pensando enquanto suporte da memória social, ou seja, os edifícios e áreas urbanas de valor patrimonial podem ser tomados como um ponto de apoio da construção da memória

---

<sup>145</sup> Ibid. p. 426.

<sup>146</sup> HALBAWACHS, Maurice. **Op.cit.**

<sup>147</sup> POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15. 1989.

social, como um estímulo externo que ajuda a reativar e reavivar certos traços da memória coletiva em uma formação sócio-territorial.<sup>148</sup>

Dessa forma, ao assumirmos um papel *flâneur* pelas cidades, principalmente, na observação dos patrimônios culturais, devemos ter em mente, que o patrimônio deve ser entendido como algo de identidade coletiva, representando a memória das pessoas que ali viviam ou vivem. No entanto, há de se alertar para que Halbwachs chama de memória coletiva oficial ou nacional e o que Pollak denomina como memória enquadrada, ou seja, fazer com que a memória assuma uma forma específica, não permitindo outra.

É nesse contexto que Pollak reitera que:

Indivíduos e certos grupos podem teimar em venerar justamente aquilo que os enquadramentos de uma memória coletiva em um nível mais global se esforçam por minimizar ou eliminar. Se a análise do trabalho de enquadramento de seus agentes e seus traços materiais é uma chave para estudar, de cima para baixo, como as memórias coletivas são construídas, desconstruídas e reconstruídas, o procedimento inverso, aquele que, com os instrumentos da história oral, parte das memórias individuais, faz aparecerem os limites desse trabalho de enquadramento e, ao mesmo tempo, revela um trabalho psicológico do indivíduo que tende a controlar as feridas, as tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais.<sup>149</sup>

Portanto, dar “ouvidos” a outras narrativas dentro das cidades, ajuda-nos a evitar que algumas memórias sejam eliminadas e caiam no esquecimento; o silêncio imposto a alguns grupos pode ajudar a perpetuar a hegemonia dos enquadramentos da memória. A exclusão de algumas narrativas, e mesmo de alguns elementos da paisagem não alinhados aos discursos oficiais podem fazer com que os grupos marginalizados tenham um sentimento de perda de suas memórias, os levando a serem fortemente influenciados por outras ideologias.

Por essa razão é que Pierre Nora discute a ideia de “lugares de memória”, não se tratando apenas de um espaço físico, mas que tenham uma relação de simbolismo e funcionalidade, indo além da materialidade.

Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo

<sup>148</sup> MESENTIER, Leonardo Marques de. **Patrimônio Urbano, construção da memória social e cidadania**. Disponível em: <http://www.artigo-cientifico.com.br/artigos/?mnu=1&smnu=5&artigo=1252>. Acesso em 29 de março de 2018.

<sup>149</sup> POLLACK, Michael. **Op.cit.** p. 13.

tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança. Os três aspectos coexistem sempre.<sup>150</sup>

Dessa forma, entendemos que os “lugares de memória” devem possuir uma representatividade para a sociedade, e que essa se sinta pertencente a esse lugar. Numa relação mais democrática, por mais que existam determinados espaços que possuem uma identidade direta com alguns grupos, como os quilombos, aldeias indígenas, o “lugar de memória” tem que apresentar uma coletividade. Só assim, uma sociedade irá preservar e valorizar seus patrimônios ali instalados, ou seja, a relação de pertença deve ocorrer a partir de uma reflexão intensa com os moradores locais sobre os usos do seu patrimônio cultural.

Se os museus, arquivos, monumentos e etc não dialogarem com os moradores locais e se tornarem cada vez mais distantes desses, possivelmente, as gerações futuras terão dificuldades de compreender o seu presente, pois diversas memórias poderão cair no esquecimento, até porque os “lugares de memória” são uma forma para que determinadas lembranças não sejam esquecidas.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares da memória. Mas se o que eles defendessem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória.<sup>151</sup>

Numa analogia com os estudos da cidade, percebemos que os diversos grupos elegem determinados lugares para subsidiarem suas narrativas e testemunharem suas histórias. Assim, num elo com a formulação de Nora sobre os “lugares de memória”, temos a ciência de que eles foram criados para assegurar as lembranças que poderiam ser (in)voluntariamente esquecidas.

Há de se pensar que esses “lugares de memória” podem ser vistos como uma forma de “vender” o passado, como comumente vemos nas restaurações dos centros urbanos, da criação de cidade-museus e numa constante valorização do “retrô”. Essa forma de olhar o

<sup>150</sup> NORA, Pierre. *Op.cit.*, p. 21-22.

<sup>151</sup> *Ibid.*, p. 13.

passado pode contribuir para que haja um esquecimento pelo uso excessivo da memória quiçá pela sua banalização.<sup>152</sup>

Ainda nos amparando nas postulações de Huysen sobre essa cultura explosiva dos usos da memória, surge o seguinte paradoxo: o medo do esquecimento pode aguçar o desejo de lembrar ou esse aguçamento do lembrar pode levar ao esquecimento? Na visão do autor “as próprias estruturas da memória pública midiaticizada ajudam a compreender que, hoje, a nossa cultura secular, obcecada com a memória, tal como ela é, está também de alguma maneira tomada por um medo, um terror mesmo, do esquecimento”.<sup>153</sup>

Ele ainda reitera que “se nós estamos, de fato, sofrendo um excesso de memória, devemos fazer um esforço para distinguir os passados usáveis dos passados dispensáveis”<sup>154</sup>, ou seja, fazer os usos da memória que poderão contribuir para a compreensão do tempo presente e não, uma mera valorização de memórias por interesses exclusivamente econômico, político e de manutenção de poder.

Maurício de Almeida Abreu também apresenta uma ideia que converge com Huysen ao afirmar que

o passado é uma das dimensões mais importantes da singularidade. Materializado na paisagem, preservado em "instituições de memória", ou ainda vivo na cultura e no cotidiano dos lugares, não é de se estranhar, então, que seja ele que vem dando o suporte mais sólido a essa procura de diferença. A busca da identidade dos lugares, tão alardeada nos dias de hoje, tem sido fundamentalmente uma busca de raízes, uma busca de passado. Tal procura, sem dúvida defensável em termos da preservação das tradições vitais de uma sociedade, pode, entretanto, ser perigosa quando levada a extremos.<sup>155</sup>

As cidades, principalmente as ditas históricas, são marcadas pela patrimonialização e restaurações urbanas, num processo para atrair investimentos turísticos, buscando uma nova releitura dos espaços citadinos, como também, criando áreas diferenciadas e elitizadas, provocando a espetacularização das cidades<sup>156</sup>.

Como fora mencionado no início desse capítulo, o termo cultura tem passado por um processo de ressignificação, e, portanto, tem suscitado um desejo pelo consumo cultural. Esse processo de mercantilização da cultura, vem marcando as diversas cidades mundiais, principalmente aquelas que “respiram” por todo o seu território a sua história, apresentando

<sup>152</sup> HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. Disponível em: <<https://memomaterialidade.files.wordpress.com/2016/02/huysen-seduzidos-pela-memoria-completo-em-portugues.pdf>>. Acesso em 29 de março de 2018.

<sup>153</sup> Ibid., p. 19.

<sup>154</sup> Ibid., p. 37.

<sup>155</sup> ABREU, Maurício de A. Sobre a memória das cidades. **Revista Território**, Rio de Janeiro, v.4, n.4, p. 5-26, jan./jun. 1998. p. 7.

<sup>156</sup> JEUDY, Henri-Pierre. **Espelho das cidades**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005

uma imagem da cidade desvinculada do processo de concepção que seus moradores abstraem.

Essa necessidade de criar uma “imagem peculiar” das cidades, vendendo uma “identidade” desconectada da realidade dos seus habitantes são reflexos das políticas públicas urbanísticas e de valorização do patrimônio que são produtos do uso da memória de maneira seletiva e enquadrada. Essa tendência de *gourmetização* dos espaços da cidade tem tornado os habitantes das localidades um estrangeiro dentro do seu próprio espaço de vivência.

Assim, as principais áreas históricas da cidade têm se tornado um produto de consumo da cultura local, criando narrativas fragmentadas e museificando os espaços urbanos. Esse comportamento representa uma necessidade de que o passado não seja abolido para ser constantemente atualizado. Assim, para atender aos anseios do mercado cultural, as cidades passaram a sofrer as cirurgias plásticas ou as chamadas *liftings*.

Entretanto, “de alguma maneira, o patrimônio seja excluído do circuito dos valores simbólicos, para salvar seu próprio valor simbólico”.<sup>157</sup> Entende-se, assim que

um dos primeiros objetivos da ordem patrimonial é o de expressar a identidade de uma região, de uma nação, de um acontecimento histórico... Essa referência obrigatória à identidade, transformada ela mesma na origem dos procedimentos de reconstituição do passado, ou de sua preservação museográfica, parece se opor ao fenômeno da globalização, funcionando como uma defesa contra a perda das identidades culturais.<sup>158</sup>

Precisamos, portanto, criar alternativas com intervenções positivas no espaço urbano que, de fato, irão contribuir para uma apropriação do patrimônio cultural pelos povos locais. Assim, quando eles se sentirem literalmente pertencentes ao seu espaço de vivência, não como um turista na cidade nascerão valorizarão seus bens culturais.

O processo de patrimonialização das cidades, de forma espetacularizada, coloca até as áreas mais pobres, da periferia dentro de um padrão de estética, criando e reforçando o que denominamos de gentrificação, ou seja, os moradores locais são remanejados para outras áreas, já que seu espaço passará por um processo de espetacularização patrimonial, não sendo mais possível sua sobrevivência nessa região, uma vez que com a *gourmetização* esses espaços passam a ser ocupados pelo turismo e pelos grupos de elite, influenciando diretamente na especulação imobiliária.

O que notamos, na atualidade, são as múltiplas apropriações dos espaços citadinos e dos seus variados usos, sejam as praças, os parques e os centros urbanos que não representam

---

<sup>157</sup> Ibid., p. 20.

<sup>158</sup> Ibid., p. 22

as demandas das camadas populares, desassociadas do projeto de cidade que deveria ser construído pelo poder público.

Quando fazemos a discussão sobre os usos da memória, é justamente para mostrar que os grupos marginalizados precisam ser ouvidos nesse processo de construção da cidade, para que tenhamos múltiplas experiências dentro dela.

Segundo Nora “há tantas memórias quanto grupos existem, ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada”<sup>159</sup> e, ao promover esses confrontos das memórias diversificadas, estaremos buscando uma interpretação, ainda que complexa, sobre a memória pessoal e dos grupos.

Durante muito tempo

as práticas das elites urbanas foram organizadas de modo a solidificar uma memória tendo por suporte os espaços da cidade; a imprimir, através da regulação dos usos do espaço e equipamentos urbanos, as marcas da sua própria história; em querer forjar uma memória específica dos setores privilegiados e torná-la como pertencente de toda sociedade. E o poder público atuou como agente legitimador das estratégias opressoras de institucionalização da memória.<sup>160</sup>

Mudar esse panorama nos espaços da cidade é uma forma de ressaltar a heterogeneidade cultural existente dentro da *urbe*, e nesse caso, os sujeitos sociais poderão, democraticamente, se apropriar dos seus bens culturais, tendo em vista que eles não estarão se incorporando de objetos abstratos e distantes da sua realidade, e sim, partindo de suas experiências concretas.

A não apropriação dos bens culturais pelos grupos marginalizados se deve à questão de a valorização do patrimônio estar centrada na materialidade e na exuberância arquitetônica dos objetos que compõem as cidades, muitos deles, impostos pelos grupos hegemônicos.

Entretanto, há de se ressaltar que na Carta de Petrópolis (1987) esses objetos que estão presentes nas cidades ganharão um sentido mais abrangente, quando são

parte integrante de um contexto amplo que comporta as paisagens natural e construída, assim como a vivência de seus habitantes num espaço de valores produzidos no passado e no presente, em processo dinâmico de transformação, devendo os novos espaços urbanos ser entendidos na sua dimensão de testemunhos ambientais em formação.<sup>161</sup>

<sup>159</sup> NORA, Pierre. **Op.cit.** p. 9.

<sup>160</sup> SANTOS, Paulo Henrique Duque. Cidade e memória: dimensões da vida urbana em Caetité (1940-1960). In: **Memória, Cultura e Sociedade**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002. p.16.

<sup>161</sup> Documento conclusivo do 1º Seminário Brasileiro para a Preservação e Revitalização de Centros Históricos. Petrópolis – RJ, 1987.

Por esse documento, podemos inferir que, muitas vezes, os esforços para a construção de uma “memória urbana” ou “de uma memória nas/das cidades”<sup>162</sup> por meio dos grupos hegemônicos, renegando a oportunidade das classes populares de trazerem “à luz” suas histórias, acabaram por silenciar certas tradições e hábitos do passado que não eram considerados significativos pela elite.

Essas práticas acabam construindo uma cidade singular, ou seja, com uma única história, com único viés ideológico, que imprimem nas cidades, por meio dos elementos da paisagem, uma memória que mantém a ideologia dos grupos dominantes no poder. Ao quebrar essa hegemonia para que os bens culturais possam ter significado de pertença aos diversos grupos sociais estamos considerando que os elementos patrimoniais presentes na paisagem urbana devem ter significado e relevância para a sociedade.

Esclarecemos, portanto, que não estamos discutindo a capacidade do indivíduo ou grupo social de lembrar dos fatos/acontecimentos históricos da cidade, e sim “ao estoque de lembranças que estão eternizadas na paisagem ou nos registros de um determinado lugar, lembranças essas que são objeto de reapropriação por parte da sociedade”<sup>163</sup> que podem o ajudar a compreender seu patrimônio cultural.

Por essa ótica, buscamos destacar a capacidade do sujeito em observar a paisagem ao seu redor, estabelecendo um exercício de observação que busca sua identificação com o seu espaço. Ter um outro olhar pelo caminhar da cidade é apresentar uma criticidade das narrativas do seu cotidiano.

Quando assumimos esse posicionamento, estamos diante de uma capacidade de inferir sobre os acontecimentos que estão ao nosso redor e que marcam as paisagens urbanas, por isso, ao adotar essa prática pedagógica dentro das escolas, estaremos propondo aos alunos não só habilidade de ver friamente o cotidiano, mas enxergar para além dos seus sentidos da visão.

Pode-se parecer uma redundância, mas como já foi apresentado ao longo das nossas reflexões no início desse capítulo, a sociedade se apresenta com uma hierarquia já pré-estabelecida, com seus grupos exercendo diversos papéis de coerção social, na busca de reafirmar algumas identidades, assim quando despertamos no aluno essa capacidade de fazer

---

<sup>162</sup> Para Maurício de Abreu "memória urbana", que a nosso ver trata do estoque de lembranças do modo de vida urbano *per se*, sem obrigação de relacioná-las a uma base material particular, a um lugar específico, e a "memória da cidade", que referencia obrigatoriamente essas mesmas lembranças a uma base material precisa, a um determinado lugar. Essa distinção é importante para que discutamos por que a história, que tanto pode auxiliar no resgate da memória de uma cidade, vem contribuindo tão pouco para isso. ABREU, Maurício de A. **Op.cit.** p. 17.

<sup>163</sup> *Ibid.*, p. 18.

uma leitura mais crítica da paisagem em que ele está inserido, estaremos contribuindo para uma reapropriação do espaço em que ele está inserido.

As práticas educativas mais ativas, ou seja, aquelas que colocam o aluno como o protagonista do seu aprendizado e conhecimento, além de impactar diretamente em sua aprendizagem, possibilitam uma dialética do discente com os discursos sobre a cidade e suas experiências. Ao propor uma atividade de caminhar pela cidade para se apropriarem e se identificarem com o que de fato é seu patrimônio cultural estaremos diante de uma *práxis* libertadora como nos propõe o educador Paulo Freire.

Essa *práxis* libertadora, segundo Freire contribui para

estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas.<sup>164</sup>

Assim, percorrer a cidade é enxergar para além de uma “paisagem material”, concretizada pelas pedras e monumentos, e perceber a cidade do devaneio, das diversas memórias, das narrativas construídas para os patrimônios presentes na paisagem urbana. Dito de outro modo, estamos diante daquilo que Chartier chama de representação, que é a relação entre a imagem presente e o objeto/ser ausente.

Segundo o autor

as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...). As percepções do social não são de forma alguns discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas -, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.<sup>165</sup>

<sup>164</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 96.

<sup>165</sup> CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad.de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988. p. 17.

A partir desse conceito, desenvolvemos com o aluno a dialética paisagem x patrimônio cultural, ou seja, a imagem presente, *a priori*, é aquilo que está diante dos seus olhos; já o objeto ausente são as razões pelas quais foram construídos os discursos sobre os patrimônios culturais presentes na paisagem do seu espaço de vivência.

Estamos diante de um cenário que as identidades sociais podem ser produto de uma relação hegemônica das representações impostas pelos grupos mais abastados, entretanto, estamos tencionando uma reflexão para que os alunos estabeleçam uma representação a partir de posições e relações do grupo dos quais eles são pertencentes, afirmando suas próprias identidades.

Entretanto, para se alcançarem esses objetivos, é preciso uma aplicação metodológica pelo docente, e acreditamos que a Educação Patrimonial possa cumprir esse papel.

## **2.2 Andando pelos caminhos da Educação Patrimonial, um instrumento para educar para o patrimônio**

Desenvolver a Educação Patrimonial em escolas não se resume em executar uma prática educacional que tenha como propósito o “resgate do passado” e sim, entender a importância dos bens culturais na construção da identidade individual e coletiva dos alunos e dos grupos em que eles estão inseridos, ressignificando os acontecimentos do passado e provocando uma reflexão de que o Patrimônio Cultural não é algo pronto, dado e imposto, mas sim, uma herança do passado que tenha representação e significado no presente.

Realizar a Educação Patrimonial por esse viés é promover a reflexão de que os bens culturais de um grupo devem ser pensados, usados e transmitidos, no intuito de valorizar as manifestações culturais que o cercam, assegurando o reconhecimento dos envolvidos, nesse caso, os alunos e seus pares, promovendo ao mesmo tempo, a prática da cidadania.

Para Pelegrini, a educação patrimonial se mostra eficiente quando é

capaz de promover a formação e a informação acerca do processo de construção de identidades plurais e de propiciar o desenvolvimento de reflexões em torno do significado coletivo e das políticas de preservação.<sup>166</sup>

---

<sup>166</sup> PELEGRINI, Sandra C.A. **Op.cit.** p. 37.

Nota-se, portanto, na concepção de Pelegrini, que a questão da identidade é fator preponderante na eleição daquilo que elegemos como patrimônio cultural, portanto, ao desenvolver a prática da Educação Patrimonial, essa relação de identidade e pluralidade cultural deve ser intrínseca, já que esses elementos nos proporcionaram um melhor entendimento sobre o que, de fato, é patrimônio.

De certo, entendemos que a Educação Patrimonial é a *práxis* que nos possibilita a valorização e a preservação do patrimônio cultural, mas também, sua compreensão e a interpretação. Quando consideramos a representação dos bens culturais, por meio das paisagens da cidade, estamos ressaltando as identidades culturais dos diferentes grupos, pelas marcas nelas impressas.

Sob esse ponto de vista, ao propormos a prática da Educação Patrimonial por meio da leitura da paisagem, estamos considerando essa metodologia 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. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural.<sup>167</sup>

Mediante o exposto, a Educação Patrimonial proporciona o desenvolvimento de trabalhos educativos, que aguçam a criticidade diante da perspectiva da valorização e do conhecimento do patrimônio cultural, mostrando-se como uma prática educativa que provoca o (re)conhecimento dos bens culturais por meio da relação identitária e da prática de cidadania.

Estabelecer essa relação de (re)conhecimento e transversalidade foi uma das razões para promover a temática “Educação Patrimonial” dentro do currículo escolar brasileiro, como nos aponta Sandra Pelegrini:

A inclusão da Educação Patrimonial e ambiental nos currículos de diversos níveis do ensino se deu no decorrer da década de 1990, em parte dos países signatários da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). No Brasil essa preocupação foi contemplada mediante a inclusão de temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino Fundamental (PCN/1998) e por meio da organização de novas grades das disciplinas dos cursos de graduação – conforme o Parecer do Conselho de Educação Superior (CNE/CES 13/2002).<sup>168</sup>

Cabe ressaltar que a Educação Patrimonial, longe de ser uma proposta inovadora nos currículos escolares atualmente, foi introduzida no Brasil em 1983, por meio da prática em

<sup>167</sup> HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Op.cit.**, p. 6.

<sup>168</sup> PELEGRINI, Sandra C.A. **Op.cit.** p.16-17.

museus, no Primeiro Seminário do Museu Imperial de Petrópolis (MIP), no Rio de Janeiro, baseado no trabalho pedagógico inglês denominado *Heritage Education*, que influenciou outras atividades museais pelo território nacional.

Portanto, podemos notar que bem antes da inclusão da Educação Patrimonial nos Parâmetros Curriculares Nacionais já tínhamos experiências de valorização da identidade cultural, mesmo que imposta por grupos hegemônicos, numa espécie de “resgate da memória” que valorizaria e reconheceria o patrimônio cultural.

Considerando as preocupações em relação ao Patrimônio Cultural, principalmente, no que se refere às formas de tratamento dos bens dotados de valor histórico e cultural, como também, as políticas preservacionistas e as legislações sobre a reabilitação e restauração do patrimônio, surgiram documentos que nortearam o tratamento em relação aos bens culturais, entre eles, as Cartas Patrimoniais,

cujo objetivo fundamentava-se na proposição de diretrizes capazes de resolver os principais problemas das grandes metrópoles que estavam em pleno crescimento nas décadas de 1930 e 1940, sem comprometer os monumentos ou edificações arquitetônicas consideradas portadoras de excepcionais valores artísticos ou históricos.<sup>169</sup>

É nesse contexto que, com a fundação da UNESCO, se desenvolveram ações para a implementação de políticas públicas com intuito de preservar e promover os bens culturais no âmbito mundial.<sup>170</sup> Salienta-se, ainda, que embora por volta de 1930, no Brasil, tivéssemos sob a influência dos dizeres das Cartas Patrimoniais e as preocupações com o Patrimônio Histórico rondassem os ideais da época, as reais perspectivas das Cartas Patrimoniais tornaram-se mais notórias na última Constituição Nacional.

As constituições de 1934 e 1937 trataram o patrimônio da seguinte forma: a primeira, colocava o Estado como responsável pela proteção dos bens culturais e naturais, e regulamentando o Museu Histórico Nacional como o protetor dos monumentos históricos e das obras de arte das cidades mineiras; já a segunda, colocou a questão do patrimônio histórico como interesse coletivo em detrimento do privado, iniciando o processo de tombamento no país por meio do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) que posteriormente transformou-se em IPHAN, como já abordamos no primeiro capítulo.

Nas décadas seguintes, percebem-se tímidas ações de educar para o patrimônio. Entretanto, em 1970, em um documento conhecido como Compromisso de Brasília, em que

---

<sup>169</sup> Ibid., p. 20.

<sup>170</sup> Ibid., p. 21.

reuniram governadores de Estado, secretários estaduais da área da cultura, prefeitos de municípios interessados, presidentes e representantes de instituições culturais, esboçou-se uma orientação educacional, em âmbito nacional, para se fazer um culto ao passado como forma de conscientização da população, por meio da inclusão de disciplinas que abordassem o patrimônio cultural brasileiro, em todas as etapas de ensino formal.<sup>171</sup>

Lembramos, portanto, que nessa época, o Brasil vivia a Ditadura Militar, e as reflexões educacionais sobre o Patrimônio Cultural, eram conduzidas pela disciplina Moral e Cívica<sup>172</sup> e tinha como princípio os ideais nacionalistas do país.

Ainda dentro do cenário nacional, vimos a ampliação das discussões sobre o Patrimônio Cultural, por meio de outros encontros, como por exemplo, o Compromisso de Salvador<sup>173</sup>, a Carta de Fortaleza<sup>174</sup> e, nesse mesmo contexto, documentos, cartas e declarações no âmbito internacional, com destaque para Recomendação de Nairóbi, Quênia, determinando o desenvolvimento de atividades com patrimônio cultural da educação infantil ao ensino universitário.<sup>175</sup>

Com a amplitude da discussão do patrimônio cultural por meio da metodologia da Educação Patrimonial, Pelegrini nos afirma que “foram desenvolvidas atividades extracurriculares e interdisciplinares que visaram ao reconhecimento de referências culturais no âmbito regional e nacional”<sup>176</sup>, entretanto, por mais que fossem bem-intencionadas, acabaram acontecendo de maneira segmentada e descontínua.

Ela ainda ressalta que:

<sup>171</sup> SAIA, Luís. Compromisso de Brasília. **Revista de História**, São Paulo, v. 41, nº 84, p. 453-484, dez. 1970. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/129569>>. Acesso em 23 de abril de 2018.

<sup>172</sup> A disciplina Educação Moral e Cívica foi um dos projetos educacionais da Ditadura Militar para “construir valores” na sociedade, adequados ao ideal de segurança nacional, entretanto, se limitava aos pressupostos dos ditadores da época, recebendo até os dias atuais diversas críticas.

<sup>173</sup> Encontro de governadores e secretários de Estado, prefeitos, presidentes e representantes de instituições culturais, promovido em Salvador, Bahia nos dias 25 a 29 de outubro de 1971. O encontro ratificou o Compromisso de Brasília e fez várias recomendações, dentre elas: a criação do Ministério da Cultura e de secretarias ou fundações de cultura; a criação de legislação complementar no sentido de proteger os conjuntos paisagísticos arquitetônicos e urbanos de valor cultural e de suas ambiências. Disponível em <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Compromisso%20de%20salvador%201971.pdf>>. Acesso em 23 de abril de 2018.

<sup>174</sup> Em comemoração aos 60 anos de criação do IPHAN foi promovido em Fortaleza, Ceará, de 10 a 14 de novembro de 1997, o Seminário “Patrimônio Imaterial: Estratégias e Formas de Proteção”, cujo objetivo era recolher subsídios que permitissem a elaboração de diretrizes e a criação de instrumentos legais e administrativos visando a identificar, proteger, promover e fomentar os processos e bens portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Disponível em <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Fortaleza%201997.pdf>>. Acesso em 23 de abril de 2018.

<sup>175</sup> Recomendação de Nairóbi, 1976. In: CURY, Isabelle. INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTÓRICO E ARTISTICO NACIONAL (BRASIL). **Cartas patrimoniais**. 3.ed., rev. e aum. Brasília: IPHAN, 2004. p. 13.

<sup>176</sup> PELEGRINI, Sandra C.A. **Op.cit.** p. 101.

as questões da educação patrimonial não foram plenamente sistematizadas nas grades curriculares dos diversos níveis de ensino brasileiro. Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (20/12/1996) destacou que cabia à educação superior “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos” que constituíssem o “patrimônio da humanidade”, o Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei nº 10172/2001), priorizou o ensino fundamental como meio capaz de propiciar uma “formação mínima para o exercício da cidadania e para usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna”.<sup>177</sup>

Como se pode perceber, as ações voltadas para aprimorar a educação patrimonial no Brasil são incipientes e na contramão do cenário nacional, nos países europeus, já nas primeiras décadas do século passado, se notava o desenvolvimento da educação patrimonial de forma mais significativa e abrangente.

A Carta de Atenas (1931) recomendava que os educadores provocassem nas crianças e jovens o sentimento de preservação dos monumentos e a Declaração de Amsterdã (1975) a promoção pela defesa do patrimônio considerava o envolvimento dos jovens de maneira proativa, muito embora, essa condição fosse ratificada no ano de 1978, na Carta Internacional para a salvaguarda das cidades históricas.

Vê-se, portanto, que as reflexões acerca da preservação, do uso e da promoção do Patrimônio Cultural impulsionaram o desenvolvimento e a aplicação da Educação Patrimonial, sinalizando que, se o patrimônio estabelece seu alicerce nas relações culturais com o meio em ele está inserido, a Educação Patrimonial desenvolvida pelas/nas escolas ou pelos/nos órgãos públicos deve estar associada com aos interesses da comunidade.

É inegável que as recentes discussões sobre o Patrimônio Cultural estejam voltadas para o interesse coletivo, buscando envolver os diferentes grupos, as diversidades de manifestações e os interesses do coletivo. Entretanto, o conceito, em si, tem sido abordado de maneira fragmentada, enumerando os diversos tipos de patrimônio (paisagístico, arqueológico, cultural, natural, dentre outras), muitas vezes, desconexos com a realidade do indivíduo, cabendo à Educação Patrimonial despertar o senso crítico de pertencimento da sociedade com seus patrimônios.

Em outras palavras, a Educação Patrimonial deve desenvolver ações para que o indivíduo reconheça e tenha sentimento de pertença em relação ao patrimônio cultural que o rodeia, sensibilizando-o para preservação. Acreditamos, portanto, que essa relação de identificação é construída ao longo do tempo, não por imposição dos interesses de um ou

---

<sup>177</sup> Ibid. p. 101-102

outro grupo mais influente como o poder público, mas sim, numa relação de aceitação, construída de maneira democrática, entre os setores da sociedade.

Sob esse ponto de vista, Roger Chartier nos afirma

(...) a construção das identidades sociais como resultado sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma; outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a capacidade de reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade.<sup>178</sup>

Sob a luz da Educação Patrimonial, entendemos, nos dizeres de Chartier, que essa metodologia, como prática educativa, deve se pautar na utilização de objetos culturais que estejam inseridos nas localidades onde os sujeitos se sintam envolvidos, assim; podem-se trazer, nos casos das escolas, para a ilustração do conceito de patrimônio, aqueles bens culturais que estão nos arredores da instituição de ensino ou que faça parte do espaço de vivência dos alunos.

Essa relação de proximidade com o patrimônio local dialoga com os PCN, ao considerar que o currículo escolar seja desenvolvido dentro de uma concepção que valorize as experiências do aluno, ou seja, que reconheça os valores, as tradições e os costumes da comunidade em que ele está inserido.

Diante o exposto, a Educação Patrimonial

constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriando socialmente como recurso para a compreensão histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural.<sup>179</sup>

Como se pode perceber, a educação patrimonial não se aplica, exclusivamente, em sala de aula, podendo ocorrer em espaços que extrapolam as suas paredes. De certo, essa prática com o patrimônio deve proporcionar aos estudantes o *feeling* de identificação dos bens culturais do seu espaço de vivência.

<sup>178</sup> CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revistas das Revistas: Estudos avançados**. São Paulo, vol.5, nº11, Jan./Apr.1991. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 18 de abril de 2018.

<sup>179</sup> IPHAN. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014. p. 19.

Ressaltamos, ainda, que quando a prática da educação patrimonial é desenvolvida nas escolas, ela não está direcionada a uma ou duas disciplinas, podendo e devendo permear entre os vários componentes curriculares da educação básica, tornando-se um caminho para que o processo de ensino-aprendizagem estimule a capacidade dos alunos de identificar os seus bens culturais, como também, mobilizar sua preservação, deixando claro seu caráter trans e interdisciplinar.

Segundo Horta<sup>180</sup>, os currículos escolares se apresentam cada vez mais sobrecarregados, em módulos de aulas curtos e estanques, dificultando um olhar integrado sobre o patrimônio cultural, portanto, a ação educativa interdisciplinar por meio da educação patrimonial se apresenta como uma possibilidade de proporcionar um exercício para outras sensibilidades do aluno, indo além do conhecimento acadêmico rígido, muitas vezes, tratado de maneira universal e simplificada.

Dessa forma, não estaremos contribuindo para uma formação exclusivamente conteudista, mas também proporcionando uma educação que trata os alunos como indivíduos pensantes, que são capazes de compreender suas realidades e de intervir sobre elas, destacando-se como cidadãos críticos.

Não se afirma, aqui, que a educação patrimonial é o único caminho para um sistema educacional que vise à formação mais cidadã, tão pouco, se desconsidera que outras metodologias de ensino não contribuam para uma formação integral dos alunos. Entretanto, buscamos destacar o papel dessa prática educativa com o patrimônio como forma de valorizar o indivíduo, por meio dos seus saberes e memórias, de forma a facilitar seu processo de aprendizagem.

Educar para o patrimônio coaduna com os propósitos da pedagogia de Paulo Freire, quando ele afirma que

educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um “ensinar a pensar certo” com quem “fala com a força do testemunho”. É um “ato comunicante, co-participado”, de modo algum produto de uma mente “burocratizada”. No entanto, toda a curiosidade de saber exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser aliado à sua “aplicação prática”.<sup>181</sup>

---

<sup>180</sup> HORTA, Maria de Lourdes Parreira.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Op.cit.**

<sup>181</sup> FREIRE, Paulo. **Op.cit.** p. 76.

Por essa perspectiva de Freire, temos uma proposta de educação patrimonial com um viés antropológico, de forma que o aluno seja ativo, atuante, participativo e solidário no seu espaço de convívio social, colocando em prática os seus valores, hábitos e costumes.

Esse posicionamento pedagógico implica uma proposta de educação patrimonial que não se baseia em uma exposição de conteúdo, em que o aluno é mero receptor das informações e não se posiciona como um sujeito crítico.

É imprescindível em um processo de ensino-aprendizagem que a mediação sistemática do professor ocorra de forma que o aluno desenvolva seu conhecimento em um modelo educacional que privilegie as metodologias ativas, e nesse caso, com a educação patrimonial, o aluno poderá ver sentido no que está aprendendo, colocando, em prática, os saberes aprendidos.

Para o alcance desses objetivos, o docente deve considerar alguns “caminhos metodológicos”, como proposto por Horta<sup>182</sup>, a saber: observação, registro, exploração e apropriação.

No que se refere à observação, o docente deve propor atividades em que o discente se identifique com os bens culturais do seu entorno, utilizando-se das percepções sensoriais, como a visão, mas também considerando a prática de entrevistas e escuta de relatos, de forma com que o aluno possa ter uma noção sobre o objeto e seu significado.

O passo seguinte é a prática do registro, e, por meio dele, o aluno sistematiza o conhecimento sobre o bem cultural em estudo, recorrendo as suas análises feitas anteriormente, suscitando uma experiência mais crítica. Nessa etapa, o professor pode propor atividades em que os alunos elaborem desenhos, relatórios, mapas e construções de maquetes. A metodologia utilizada deve considerar a faixa etária dos estudantes e os aspectos de cognição.

Já na etapa de exploração, o professor deve ser capaz de despertar no aluno a capacidade de analisar, elaborar hipóteses, apresentar questionamentos, além de emitir opinião fundamentada nos momentos de reflexões.

Isso quer dizer que as atividades propostas devem fazer com que o aluno investigue o bem cultural em estudo, buscando significado e relevância desse bem para comunidade. As pesquisas em diversas fontes e espaços contribuirão para uma análise mais crítica e fundamentada do estudante.

---

<sup>182</sup> HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Op.cit.** p. 11.

Por fim, na etapa de apropriação, as atividades devem favorecer o envolvimento do aluno com o bem cultural, ou seja, é o momento em que o estudante se apropria da prática da educação patrimonial, dando significado e sentido para um bem cultural, que outrora, poderia não ter relevância e que, agora, passa ser valorizado.

A sistematização dessa etapa pode acontecer de maneira prática, com a visita ao bem e a exploração dos seus entornos, assim, como a produção textual, elaboração de vídeos e paródias.

Pelo que se observa, embora fora apresentado uma espécie de roteiro para o desenvolvimento da prática da educação patrimonial, não se vê qualquer impedimento para que o professor utilize de outros “passos” ou “caminhos” para a realização de atividades voltadas para a educação com o patrimônio cultural e seus significados para os alunos; entretanto, essas atividades devem considerar as questões relacionadas ao sentimento de pertencimento e de identidades dos estudantes.

A Educação Patrimonial permite a utilização de variadas práticas que têm, por premissa, a valorização e o reconhecimento dos bens culturais em um processo educativo. Há de se alertar para não fazer uma educação patrimonial exclusivamente por uma perspectiva monumental, onde os patrimônios são reconhecidos apenas pelas expressividades dos castelos, prédios, estátuas e etc. Por isso, devem se considerar as memórias e as paisagens, ainda que pouco valorizadas por determinados grupos, mas que ganham expressividade e representatividade quando tratadas por um viés mais coletivo.

Nesse sentido, Jeudy nos aponta que

todo objeto pode ao mesmo tempo ser apreendido como um signo do sistema cultural, portador de uma dimensão simbólica eterna e funcionar com um traço mnésico. O visitante assiste então ao espetáculo de sua memória, que o precede, que se reconstitui diante dele ao anteceder-lo. Suas maneiras de ver devem harmonizar-se com uma estrutura idêntica criada pelos mesmos códigos da teatralização da memória, seus investimentos de sentido encontram seu caminho já esboçado de antemão.<sup>183</sup>

Portanto, ao entendermos que os aspectos culturais estão carregados de simbologias e há um jogo de interpretações, vislumbramos uma prática de educação patrimonial que tenha, como prerrogativa, o aluno como produtor de cultura e não como um mero consumidor cultural. É nesse sentido que nos apoiamos em Geertz, quando ele afirma que a cultura é uma

---

<sup>183</sup> JEUDY, Henri-Pierre. **Memórias do social**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990. p.121.

teia de significados e não uma ciência experimental em busca de leis, mas sim uma ciência interpretativa, à procura de significados.<sup>184</sup>

Desse modo, concluímos que a cultura é produto das relações sociais e que no desenvolvimento da educação patrimonial, elas não podem ser desconsideradas, já que a noção de pertencimento em relação ao patrimônio cultural é estabelecida por meio das experiências e da ligação que esse bem cultural tem com sua comunidade.

Pelo que se pode perceber, o desenvolvimento da educação patrimonial está além da proposta de se apoiar ou não em um roteiro, guia ou uma ficha de padronização. O que é relevante, nesse caso, é que as atividades tenham significância para o aluno.

A prática da educação patrimonial deve se basear na representatividade coletiva, rompendo os muros das escolas, ainda que algumas atividades ocorram em sala de aula e não se limitando aos princípios da materialidade e dos livros didáticos, ou seja, devem se expandir as significações do sujeito para com o seu patrimônio cultural. Uma prática de educação patrimonial que não rompe as paredes da sala de aula, dificulta a identificação e o contato dos estudantes com os seus bens culturais.

Assim, a exploração e a identificação desses bens culturais *in loco* se constituem como um ponto de partida para a compreensão do sujeito, em relação ao meio que ele vive e suas inter-relações com a sociedade.

Como já fora mencionado, nossas práticas de educação patrimonial não são tão recentes, há algumas décadas, já se viam trabalhos dessa natureza, mesmo que realizado em espaços museais, como o caso do Museu Imperial de Petrópolis. Entretanto, nos espaços escolares, a prática da educação patrimonial além de ser realizada de maneira tímida, poucas vezes, ocorre de forma em que o aluno tenha contato direto com seus bens culturais.

As crianças, os adolescentes ou os jovens aprendem a respeitar a si próprios e ao meio onde vivem a partir dos contatos com os indivíduos que o circundam e com as paisagens da cidade ou logradouros onde habitam. O despertar do sentido de pertencimento das novas gerações abre as comportas da consciência da preservação e as liberta das armadilhas da produção cultural industrializada que tende a homogeneizar gostos, costumes e padrões de comportamentos em partes significativas do planeta. A redescoberta de suas identidades individuais e coletivas se processa pela pesquisa e observação, enquanto o aprendizado se fixa mediante as experiências vivenciadas pelos atores sociais envolvidos.<sup>185</sup>

---

<sup>184</sup> GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 4.

<sup>185</sup> PELEGRINI, Sandra C.A. **Op.cit.** p. 47.

Em face a essa realidade, desenvolver a prática da educação patrimonial contribui para a construção do conhecimento, como também, para a valorização e a preservação dos bens culturais, que emoldam o espaço de vivência dos alunos. Estamos diante de uma atividade educacional que desperta a curiosidade do estudante, e, por ela, reeduca os olhares sobre o patrimônio cultural.

Por essa premissa, vislumbramos uma prática educacional que trabalha com o “patrimônio vivo” como mencionado por Horta et al<sup>186</sup> que provoca

situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos indivíduos o interesse em resolver questões significativas para as suas próprias vidas, pessoais e coletivas. O Patrimônio Cultural e o meio-ambiente histórico em que está inserido oferecem oportunidades de provocar sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles.<sup>187</sup>

Uma vez que o homem é entendido como um ser cultural e social é fato que ele se mova, entre outros sentimentos, pela curiosidade e despertá-la é estimular o conhecimento e o surgimento de novos olhares sobre os objetos culturais. Ao conhecer suas referências culturais, desejará preservar, criando laços de identificação. Daí a necessidade de caminhar e reconhecer seu espaço de vivência.

É nesse momento que a Educação Patrimonial rechaça o modelo tradicional de ensino, colocando o aluno como protagonista do conhecimento, estimulando a identificação com seu espaço de entorno e se consolidando como um indivíduo responsável, cooperativo e solidário, ampliando a leitura sobre o mundo em que ele vive.

### **2.3 Além da sala de aula: a aula-passeio como instrumento para a educação patrimonial**

O estudo do patrimônio cultural por meio de práticas que se distanciam de um paradigma em que o aluno apenas recebe informações, sendo passivo no seu processo aprendizagem, mostra quanto o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem é relevante, pois, quando o educador se propõe adotar metodologias de ensino em que o aluno é ativo no seu processo de conhecimento, desperta a autonomia e a liberdade de aprender do educando.

---

<sup>186</sup> HORTA, Maria de Lourdes Parreira.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Op.cit.** p. 7.

<sup>187</sup> *Ibid.*, p. 8

Partir das experiências do educando é dar sentido aos saberes do aluno, mostrando que os conhecimentos adquiridos na escola têm significado para a vida real do estudante. Quando adotamos tal postura, no processo de ensino-aprendizagem, estamos percebendo a escola, por meio das atividades aplicadas pelos professores, como um espaço que sabe lidar com a diversidade cultural, uma vez que o espaço escolar é marcado por diversas relações sociais, memórias e culturas.

Trabalhar com a educação patrimonial por si só já se espera lidar com as diferentes realidades sociais, pressupostos teóricos e conceituais, mostrando que essa prática como metodologia de ensino apresenta uma certa polissemia, permitindo a realização de diversas atividades.

É fato que a educação patrimonial não deve ocorrer apenas nas instituições escolares, outros espaços permitem com a mesma eficiência o desenvolvimento dessa prática. Por isso, comumente ouvimos as expressões como “educação formal”, “educação informal” e “educação não formal” e a educação patrimonial se encaixa nesses diferentes termos, muito embora, eles não sejam muito consensuais entre os autores da pedagogia.

De certo, sabemos que o espaço educacional é polissêmico, podendo ser a sala de aula, as ruas da cidade, os centros comunitários, a casa do estudante, os museus, os parques, as praças, enfim, o importante é a interação do aluno, como sujeito aprendente e a intencionalidade do professor na utilização de metodologias que contribuirão para a sistematização das informações pelo aluno, produzindo conhecimento.

Para Vieira et al<sup>188</sup>, a educação formal acontece em espaços formais de educação, como as instituições escolares, em suas salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina e refeitório, enquanto a não formal se desenvolve em situações nas quais há a intenção de ensinar e desenvolver aprendizagens, como museus, parques, praças, ruas da cidade, teatros, cinemas. Já os espaços informais se apresentam como espaços do cotidiano, como os ambientes familiares e conversas com amigos.

Na mesma linha de pensamento de Veira, Gohn afirma que

a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização, na família, bairro, clube, amigos, etc., é carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da

---

<sup>188</sup> VIEIRA, V.; BIANCONI, M.L. & DIAS, M. Espaços Não-Formais de Ensino e o Currículo de Ciências. *Ciência & Cultura*. v.57, n.4, Out/Dez. p.21-23, 2005.

vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.<sup>189</sup>

Em se tratando de espaços não-formais, Jacobucci é incisiva ao relatar:

Os espaços não formais de educação compreendem-se à locais diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas diversas. Existem dois tipos de espaços não formais, estes podem ser instituições ou locais que não contém uma estrutura institucional. No âmbito de instituições são incluídos os espaços que possuem um regulamento e técnicos que são envolvidos e responsáveis pelas atividades executadas no local. Já em âmbito de não institucional entram os ambientes naturais ou urbanos, que se forem utilizados para a execução de práticas educativas de forma planejada se tornam um espaço educativo de construção científica.<sup>190</sup>

Diante das posições apresentadas em relação aos espaços de aprendizagem, quando tratamos da realização da prática de educação patrimonial em espaços não formais de ensino, estamos apostando na flexibilidade dessa metodologia em relação aos conteúdos curriculares que são estudados pelos alunos, já que a questão do patrimônio tem um caráter trans e interdisciplinar.

Fazer o estudante ter contato direto com o objeto a ser estudado facilita a aprendizagem, pois o envolve com situações reais e o coloca no papel de aluno *flânuer*, reforçando os ideais de uma abordagem interacionista proposto por Vigotsky<sup>191</sup>, em que o funcionamento psicológico está relacionado com o mundo exterior do indivíduo. Assim, os espaços educativos não formais, possibilitam uma conexão entre o aluno e seu espaço de vivência, por meio das experiências vividas por ele.

Retomando as ideias de Paulo Freire<sup>192</sup>, nessa proposta de educação patrimonial *in loco*, estamos proporcionando uma aprendizagem significativa ao aluno, que o coloca na condição de sujeito da construção e da reconstrução do seu saber, livre de uma educação engessada, na qual o professor apenas transmite, de maneira vertical, o que tem a ser ensinado, sem diálogo e sem despertar a curiosidade do aluno.

Por isso, Libâneo et al é enfático ao dizer que “a escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas

<sup>189</sup> GOHN, M.G. **Educação Não-Formal e Cultura Política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2001.p. 39.

<sup>190</sup> JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em extensão**, vol. 7. Uberlândia, p. 55 a 66, 2008. p. 55.

<sup>191</sup> VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

<sup>192</sup> FREIRE, Paulo. **Op. cit.**, 1996.

também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo”.<sup>193</sup>

Nessa mesma analogia, Alves reitera:

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parece ter com sua vida?<sup>194</sup>

Trazemos para essa discussão, a proposta do educador francês Celestin Freinet (1896-1996), que norteará a execução da educação patrimonial em espaços não-formais de ensino dessa pesquisa. Ela se baseará no desenvolvimento de uma prática educativa em relação ao patrimônio cultural fora da sala de aula.

O educador francês utilizou o termo “aula-passeio” para incorporar o espaço de vivência do aluno à escola, rompendo um modelo de aula meramente expositivo, de forma a incentivar a criatividade, a liberdade de expressão e a organização coletiva dos alunos, garantindo-lhes a criticidade e a autonomia. Na passagem a seguir, nota-se a satisfação de Freinet com essa prática educativa:

A aula-passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde partia, com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. Observávamos os campos nas diversas estações: no inverno, víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas varejadas; na Primavera, as flores de laranjeira em todo o seu encanto, as quais pareciam oferecer-se às nossas mãos; já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o inseto, a pedra ou o regato. Sentíamos-os com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta.<sup>195</sup>

Observa-se que a proposta metodológica na pedagogia de Freinet<sup>196</sup> favorece a motivação do aluno pelo objeto de estudo, incorporando a teoria, que fora realizada, inicialmente, em sala de aula, à prática, que está presente no espaço de vivência do aluno.

<sup>193</sup> LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Thoschi, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.p. 63.

<sup>194</sup> ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2007.

<sup>195</sup> FREINET, C. **Op. cit.** p. 23

<sup>196</sup> Freinet apresentou outras práticas/técnicas que foram realizadas com seus alunos, retratadas na obra “*As técnicas Freinet da escola moderna*”. Entre essas práticas/técnicas, enumeramos: livre expressão da criança, jornal escolar, imprensa escolar, jornal impresso, livro da vida e o texto livre. Célestin Baptistin Freinet, último

Apesar de ideais da pedagogia mais moderna, Freinet estava diante de uma escola de modelo tradicional, desassociada do contexto de vivência dos alunos, com rigidez de horários e planos de ensino, com alunos acostumados à cópia literal, carteiras enfileiradas e professores autoritários.

O educador percebia que estava à “frente do seu tempo”, pois já notava que os alunos tinham mais interesse pelo que se passava fora da sala de aula do que dentro dela. Foi por essas inquietações que visitou escolas alemãs, onde conheceu uma proposta pedagógica conhecida como mito da escola única, que era integral, sem autoritarismo do professor, sem castigos e sem regras inflexíveis.

Ao participar do Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova, em Montreux, Suíça, Freinet teve contato com práticas pedagógicas em que o ensino poderia ser organizado em pequenos grupos, com alunos em atividades coletivas, sinalizando que seu trabalho poderia ir além da sala de aula.

Freinet organizou congressos, em que compartilhava os conhecimentos adquiridos com professores de outros países e essas atitudes acabaram consagrando a *Pedagogia de Freinet*<sup>197</sup>, que criticou as teorias educacionais que no plano das ideias se apresentavam ideais, mas, estavam distantes dos problemas cotidianos dos alunos.

Segundo Elias,

Freinet erigiu as bases de um movimento hoje conhecido internacionalmente. Quarenta e três países estão ligados à FIMEM (Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna), sediada em Bruxelas, desenvolvendo a cooperação internacional e a troca da prática pedagógica em todos os continentes. Como associação, facilita os contatos e

---

dos quatro filhos dos agricultores Joseph Delphin Freinet e de Marie Victoire Torcat, nasceu em um povoado chamado Gars, na região de Provença, em 15 de outubro de 1896, onde trabalhou desde pequeno na lavoura e nos cuidados com os rebanhos. Muito pouco se relata sobre seu período de escola primária, regida pelo ideal republicano e métodos rígidos. O que se sabe é que a escola não lhe marcou, sendo a vida na aldeia e sua origem familiar responsáveis por ensinar a utilidade social do trabalho. Embora não tivesse boas lembranças da escola, tinha o desejo de ser professor. Ao concluir os estudos do Curso Suplementar (1912), ingressou na Escola de Formação de Professores (Escola Normal) de Nice, com apenas de 16 anos de idade, interrompendo seus estudos em 1914, por causa da convocação militar para atuar na Primeira Guerra Mundial. Em 1920 é nomeado professor, sem qualquer experiência docente, em uma classe rural, em Bar-sur-Loup, situada no sul da França, onde desenvolveu seus próprios métodos de ensino, aproximando a realidade da aldeia às práticas educativas que seriam ensinadas às crianças. Desde da época de estudante, Freinet já questionava os métodos tradicionais de ensino e enquanto professor, tinha como prioridade um processo de aprendizagem significativa, que seria desenvolvido por um método inovador, que ele denominou de método natural, buscando ver sentido do que se ensinava com o meio em que o aluno vivia. Assim, a terra, a água, as plantas, os animais, enfim, a natureza, era utilizada para favorecer a aprendizagem dos alunos.

<sup>197</sup> A Pedagogia de Freinet tinha como propósito que educar é construir junto e se apoiava em quatro eixos fundamentais: cooperação (construção social de conhecimento), comunicação (integração do conhecimento), documentação (registro da história que se constrói diariamente) e afetividade (elo de ligação entre as pessoas e o objeto de conhecimento).

auxilia a pesquisa e a divulgação de experimentos e inovações cooperativas.<sup>198</sup>

Ela ainda reitera que

a Pedagogia de Freinet pode ser vista como uma prática coletiva, uma vez que tem por objetivo maior o desenvolvimento da compreensão crítica da realidade e a ação participativa na transformação, segundo as necessidades de todos. Portanto, o sujeito da ação coletiva e da educação não é o indivíduo, mas o conjunto de pessoas que participam do processo.<sup>199</sup>

Como se pode perceber a Pedagogia do educador francês dialoga com um dos expoentes da Pedagogia brasileira, Paulo Freire, ao introduzir nas escolas, práticas libertadoras de ensino, que tenham significado na realidade social do aluno.

Esse diálogo fica mais evidente, quando estamos diante da Declaração da Escola Moderna, que traz os princípios educacionais construídos e vivenciados por Freinet:

1. A educação é o completo desenvolvimento e construção e não acúmulo de conhecimentos, adestramento e condicionamento.
2. Nós nos opomos a qualquer doutrinação.
3. Recusamos a ilusão de educação que se baste a si mesma, à margem das grandes correntes sociais e políticas que a condicionam.
4. A escola de amanhã será a escola do trabalho.
5. A escola estará centrada na criança que, com nossa ajuda, construirá sua própria personalidade.
6. A investigação experimental da base é, cooperativamente, a condição primeira de nosso esforço de modernização escolar.
7. Os educadores da Federação são os únicos responsáveis pela orientação e exploração de seus esforços cooperativos.
8. Nossos movimentos da Escola Moderna estão preocupados em manter relações de simpatia e colaboração com todas as organizações que atum no mesmo sentido.
9. Nossas relações com as administrações são de colaboração com os colegas e de liberdade de ação no interior do movimento.
10. A Pedagogia Freinet é, por essência, internacional.<sup>200</sup>

É nesse contexto da Pedagogia Freinetiana que retomamos ao que o educador francês denominou de aula-passeio. Freinet apresentou uma sensibilidade de criar essa técnica de aula (hoje usamos o termo método de aula ou estratégias de ensino), a partir da observação do interesse dos seus alunos, com objetivo de enriquecer as experiências diárias das crianças e despertar o interesse entre a comunicação e a expressão dos sentimentos dos educandos.

<sup>198</sup> ELIAS, Marisa del Cioppo. **Op.cit.** p. 22-23.

<sup>199</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>200</sup> *Ibid.*, p. 42-43.

Explorando os entornos da escola, ele percebia a curiosidade dos estudantes e a aula-passeio ia sendo incorporada no dia a dia da escola. Notou que, embora a técnica tivesse o intuito de favorecer a aprendizagem do aluno, o termo se apresentava inadequado, em virtude do entendimento que os pais e o inspetor de escola poderiam ter em relação ao seu método de ensino. Segundo Freinet “os pais supunham que as crianças não iam à escola para passear e o inspetor não desejava, certamente, percorrer os campos para encontrar as suas ovelhas.”<sup>201</sup>

Em contrapartida a esse sentimento, Freinet estava convicto de que sua técnica ajudaria os estudantes a construir pontos de vista para além dos livros escolares e diante dos seus problemas de saúde (a participação de Freinet na Primeira Guerra Mundial ocasionou a ele alguns problemas respiratórios), a aula-passeio possibilitava a saída de uma rotina tradicional e a execução de uma pedagogia mais eficiente.

Saiam todos juntos, passando pelas ruas estreitas da vila, parando um pouco para admirar o trabalho do marceneiro ou para ver e ouvir as marteladas fortes e firmes do ferreiro. Também passava pelos campos que, ao se transformarem conforme as estações aguçavam a curiosidade das crianças: as flores que se abriam na primavera, mais tarde os frutos que ficavam maduros, em seguida, a colheita. Tudo era percebido. Além do trabalho dos camponeses, observavam os pássaros, as nuvens, o vento, a cor das matas, que cobriam os morros ao redor do vale, a água do rio que subia e baixava. Eram momentos mágicos.<sup>202</sup>

A ação da aula-passeio não se resumia em “sair de sala”. Ela também trazia outros propósitos, que são próximos aos preceitos da educação patrimonial, como o processo da observação, do registro, da exploração e da apropriação. A observação ficava nítida ao perceber os elementos que compunham os arredores da escola e o registro e a exploração se davam pelas considerações que os alunos faziam mediante as informações observadas, por meio de textos e ilustrações.

Portanto, depois do “passeio”, havia a preocupação com a leitura, com a sistematização do que os estudantes viam e aprendiam, ou seja, aquilo que foi aprendido e transformando em conhecimento fora da sala de aula era trazido para dentro dela. A produção escrita dos alunos, seja pelos textos ou desenhos, representava para Freinet a junção da escola com a vida dos estudantes.

Meu único mérito como pedagogo é talvez o de haver conservado uma influência tão marcante de meus primeiros anos, que sinto e compreendo, como criança, as crianças que educo. Os problemas que elas se colocam que são tão grave enigma para os adultos, eu os coloco ainda para mim mesmo,

<sup>201</sup> FREINET, C. **Op.cit.** p. 23.

<sup>202</sup> SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Op.cit.** p. 16.

com as claras lembranças de meus oito anos e é como adulto-criança que detecto, através dos sistemas e métodos com que tanto sofri, os erros de uma ciência que esqueceu e desconheceu sua origem.<sup>203</sup>

Em face ao que foi apresentado, as percepções de Freinet sobre o processo educativo nos mostra que a aprendizagem deve partir da realidade dos estudantes e das experiências trazidas por eles, transformando-os em protagonistas do seu desenvolvimento escolar.

Por outro lado, é necessário um cuidado com essa prática de ensino, uma vez que ao utilizar a aula-passeio, o professor deve traçar as finalidades desse método, para que aula não se transforme numa prática desmotivante e sem sentido. Freinet tinha objetivo a atingir quando se propunha realizar essa técnica, fosse estudar os vegetais, os animais ou as transformações ocorridas na natureza.

Utilizar de espaços não formais de ensino requer do professor: conhecer o espaço a ser utilizado, elencar, com seus alunos, previamente, o que deve ser observado, ou seja, criar um roteiro de visita, apontar durante a aula-passeio as relações do que está sendo observado e visitado com as reflexões feitas em de aula (se a atividade for após um debate em sala), estabelecer um momento pós-aula para ouvir seus alunos e compartilhar conhecimentos, além de propor atividades de sistematização, como produção de paródias, textos e desenhos, possibilitando a capacidade de síntese e apropriação do estudante.

Freire<sup>204</sup> nos afirmou que não existe docência sem discência, mostrando que o ensinar vai além da mera transposição dos conteúdos feita pelo professor e que o papel da escola não se resume em formar alunos para ter um emprego. A escola precisa se imbuir do princípio que educador e educando caminham juntos na construção dos saberes. O saber perpassa pela curiosidade, pelo estímulo à pergunta e pela reflexão crítica do que se aprende e do que se ensina.

A pedagogia freinetiana promove essas reflexões estimulando a troca de experiências, a cooperação, o respeito e o desejo de aprender do estudante. A aula-passeio não é a única técnica proposta por Freinet para atingir tais propósitos, mas sem sombra de dúvidas, ela torna o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso, fazendo com que o estudante perceba que o aprender vai além das paredes da sala de aula e que um “passeio” é uma oportunidade de aprendizado.

A aula-passeio contribui para trazer outros significados para a escola. Um deles, é que o aprender não ocorre somente dentro do espaço escolar e que levar os alunos para outros

---

<sup>203</sup> FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet: A livre expressão na pedagogia Freinet.** São Paulo, Francisco Alves, 1979. p. 28.

<sup>204</sup> FREIRE, Paulo. **Op. cit.**, 1996.

ambientes de aprendizado pode trazer novos sujeitos para dentro da escola, como as organizações não-governamentais, as empresas, até aqueles alunos que evadem por um cansaço das práticas escolares sem sentido.

O processo educacional deve ter como propósito abrir caminhos para que os estudantes tenham uma melhor leitura de mundo, de forma a intervir e buscar soluções para os problemas que o rodeiam.

Indubitavelmente, a pedagogia de Freinet nos trouxe por meio da aula-passeio mais uma possibilidade de integração do aluno com o meio em que ele vive, mostrando que essa prática apresenta subsídios metodológicos que favorecem a implementação da Educação Patrimonial.

### **CAPÍTULO 3**

## **REVISITANDO JOÃO MONLEVADE: CONHECENDO SUA HISTÓRIA E DIALOGANDO SOBRE MEMÓRIA, PAISAGEM E PATRIMÔNIO CULTURAL**

### **3.1 Da chegada de Jean Antoine Félix Dissandes de Monlevade à emancipação do município**

O município de João Monlevade tem dois séculos de história. As narrativas realizadas nas escolas para se trabalhar a Educação Patrimonial geralmente partem da chegada do seu “fundador”, o francês Jean Antoine Félix Dissandes de Monlevade (1789-1872), que aportou no Rio de Janeiro aos 14 de maio de 1817<sup>205</sup>, o que não quer dizer que esse fato não tenha relevância na abordagem da Educação Patrimonial do município.

O intuito, quando se pensa em um trabalho de Educação Patrimonial, é fazer uma leitura para perceber até que ponto a comunidade se identifica com essa história, ou seja, é através dessa metodologia que apresentamos os pressupostos básicos de como os indivíduos se apropriam do seu passado.

A origem do município está fortemente associada ao povoado de São Miguel do Rio Piracicaba, que era pertencente à vila de Santa Bárbara (figuras 1 e 2), sendo desbravado pelos bandeirantes paulistas do século XVIII, por ser rico em ouro, minério e peixes, como sugere o topônimo Piracicaba – *De Pira – cy – caba* – lugar, tempo ou modo de cercar ou apanhar peixes; lugar em que se apanham facilmente os peixes. Há também um discurso dos memorialistas e moradores antigos da cidade, que o nome do povoado seria em homenagem a São Miguel, padroeiro da localidade.

Considerando que a sociedade se apropria desse discurso, podemos nos remeter a Halbwachs<sup>206</sup> na análise sobre a formação das memórias, já que, segundo ele, necessitamos da participação de outros indivíduos para a sua construção da “memória coletiva”, confirmado que a memória é relevante na construção e na compreensão da história local.

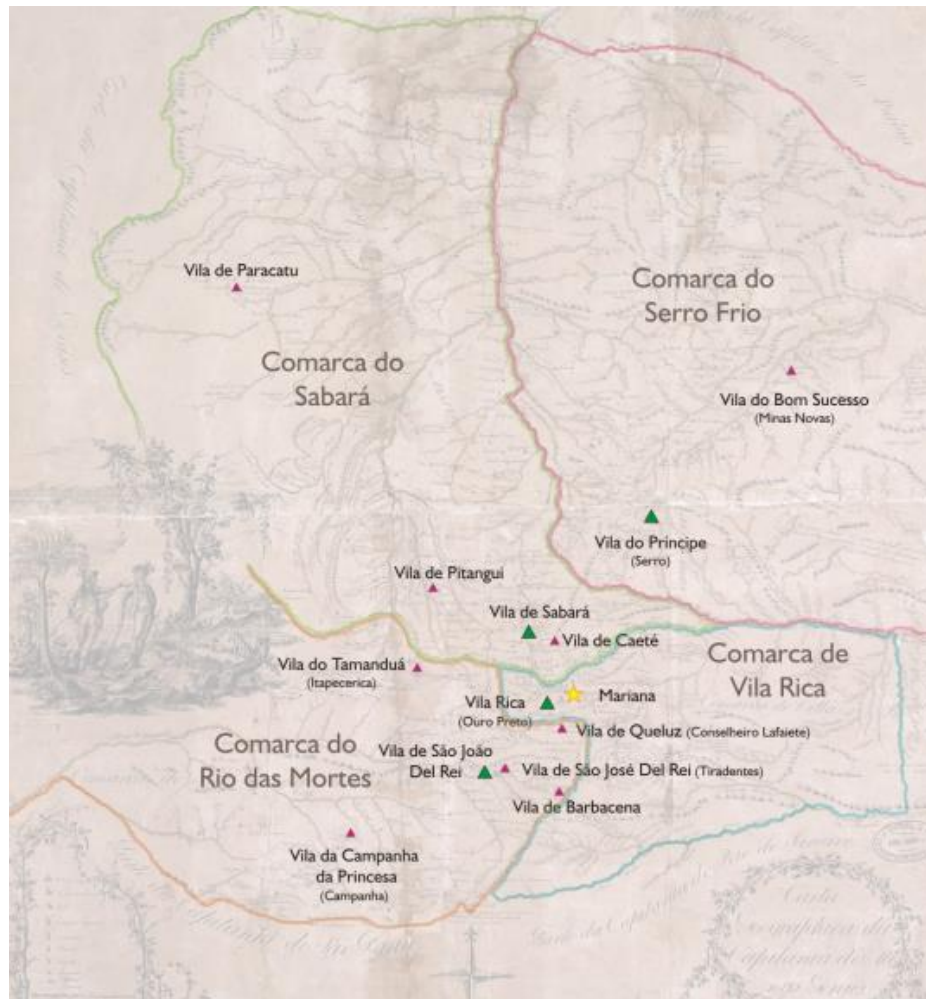
---

<sup>205</sup> Conforme registro de Estrangeiros 1808-1822, Col.423 – livro 1, fl.06. In: PASSOS, Juliana Maria do Nascimento. **Monlevade, Vida e Obra**. Belo Horizonte: Minas Gráfica, 1973. p. 27

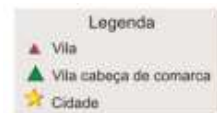
<sup>206</sup> HALBAWACHS, Maurice. **Op.cit.**

Em 1713, o capitão-mor João dos Reis Cabral, chegou à região e fundou a Vila de São Miguel, para a exploração do ouro. A partir desse momento, iniciou-se o processo de povoamento, criando o distrito de São Miguel do Piracicaba pelo Alvará de 3 de novembro de 1750, confirmado pela lei estadual nº2, de 01/09/1891. A denominação de Rio Piracicaba tornou-se oficial a partir da assinatura da Lei Estadual nº556, de 30 de agosto de 1911, momento em que seu território foi desanexado do município de Santa Bárbara. Em 1948, por meio de lei estadual nº 336 de 27/12/1948 ficou determinada a criação de dois novos distritos do município de Rio Piracicaba, que foram João Monlevade e Padre Pinto (figura 3).

**Figura 1 - Carta Geográfica da Capitania de Minas Gerais**



Carta Geographica da Capitania de Minas Geraes [Caetano Luiz de Miranda, 1804, Arquivo Histórico do Exército, RJ]. Organização: SANTOS, Márcia M. Duarte dos; MOUCHREK, Najla M. O mapa destaca os limites da Capitania, de suas comarcas, vilas cabeças de comarcas<sup>207</sup> e os principais elementos de hidrografia e relevo.

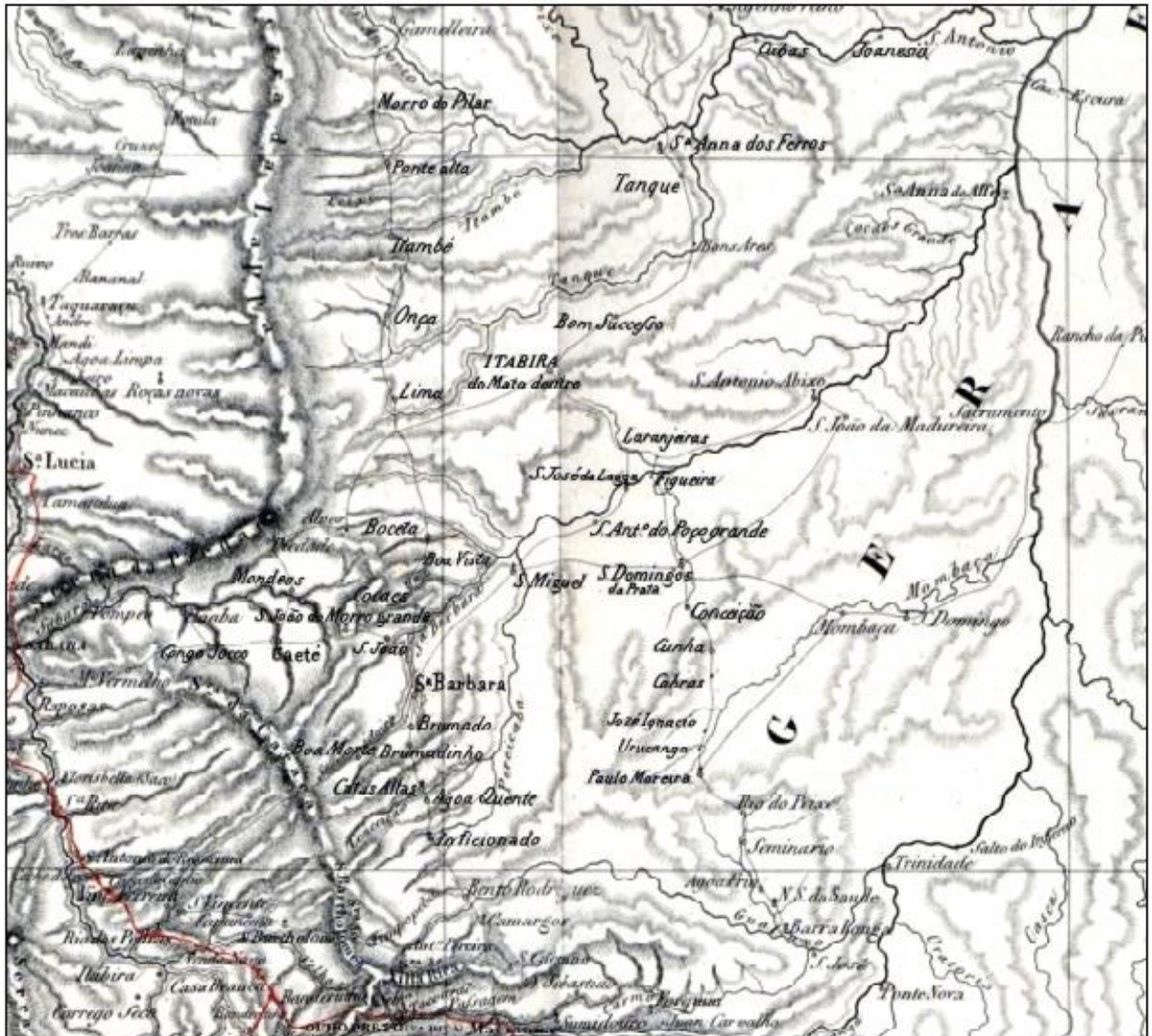


as

Fonte: SANTOS, M. M. D.; CINTRA, J.P.; COSTA, A. G. A Capitania de Minas Gerais no início dos Oitocentos, segundo a cartografia de Caetano Luiz de Miranda: Informações Fidedignas?. In: **Anais do III Simpósio LusoBrasileiro de Cartografia Histórica**. Ouro Preto, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Jorge\\_Cintra/publication/242407390\\_A\\_capitania\\_de\\_Minas\\_Gerais\\_no\\_inicio\\_dos\\_Oitocentos\\_segundo\\_a\\_cartografia\\_de\\_Caetano\\_Luiz\\_de\\_Miranda\\_informacoes\\_fidedignas/links/543bf2010cf2d6698be35489/A-capitania-de-Minas-Gerais-no-inicio-dos-Oitocentos-segundo-a-cartografia-de-Caetano-Luiz-de-Miranda-informacoes-fidedignas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jorge_Cintra/publication/242407390_A_capitania_de_Minas_Gerais_no_inicio_dos_Oitocentos_segundo_a_cartografia_de_Caetano_Luiz_de_Miranda_informacoes_fidedignas/links/543bf2010cf2d6698be35489/A-capitania-de-Minas-Gerais-no-inicio-dos-Oitocentos-segundo-a-cartografia-de-Caetano-Luiz-de-Miranda-informacoes-fidedignas.pdf). Acesso em 15 de outubro de 2017.

<sup>207</sup> Santa Bárbara foi elevada à condição de vila em 16 de março de 1839, e em 1858 recebeu a denominação de Santa Bárbara do Mato Dentro. Em 1878 tornou-se comarca, desmembrando-se do município de Caeté, abrangendo os territórios dos atuais municípios de Barão de Cocais (São João do Morro Grande), Cocais (N.Sr<sup>ra</sup>. dos Cocais), Catas Altas, Conceição do Mato Dentro, São Miguel do Piracicaba, São Gonçalo do Rio Abaixo, Bom Jesus do Amparo, Nova União, Socorro e Brumado e João Monlevade.

Figura 2 - Região Circunvizinha às Vilas de Itabira e Santa Bárbara, no século XIX



Fonte: REBELATTO, Martha. **Fábricas e tendas de ferro em dinâmicas escravistas, termo de Santa Bárbara, Minas Gerais, 1822-1888.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2012, p. 217. (Adaptado)





Com relação às origens do seu “fundador”, acreditamos que o melhor termo, nesse caso, seja colonizador, já que o interesse era extrair e se apropriar das riquezas minerais presentes no território do futuro município de João Monlevade. Podemos dizer que Jean era descendente direto de troncos da nobreza francesa – os Bogenet e os Monlevade, termina os estudos preparatórios, em 1809 e em 1812, passa para a primeira divisão, concluindo curso na Escola Politécnica, escolhendo o campo de Engenharia de Minas. O jovem engenheiro, a época com 28 anos, resolveu deixar seu país, que passava por diversos conflitos revolucionários.<sup>208</sup>

Os *Anais de Minas Gerais* em seu décimo tomo de 1817, publicaram a promoção de Jean Antoine a aspirante, pelo Conselheiro do Estado, sob autorização do Ministro Secretário do Estado Interior. Após experiência no *Corps Royal Des Mines*, decide empreender por conta própria, uma viagem ao Brasil com permissão do Sr. Diretor Geral de Pontes e Estradas e Minas. O tomo IV dos *Annales des Mines* de 1819<sup>209</sup>, traz os motivos pelos quais o jovem engenheiro teria vindo para o Brasil, dentre eles, o interesse pelos minerais aqui presentes.

Numa outra versão, o motivo pela travessia do Oceano Atlântico seria a saúde, que por ordem médica, havia recomendação de clima de mais generoso regime, vindo a estudar os recursos minerais presentes no território brasileiro, em especial, na Província de Minas Gerais. Em 1817, o ministro do Reino, envia ao Governador de Minas Gerais, D. Manoel de Portugal e Castro, uma permissão de entrada para estudar as jazidas mineralógicas desse estado, com restrição ao Distrito Diamantino, pois o Governador do Estado temia o contrabando de diamantes.

El-Rey N.S., anuindo à representação do Cônsul Geral e Encarregado de Negócios de Sua Majestade Cristianíssima a favor de M. Monlevade, Engenheiro de Sua Majestade, que pretende viajar nesta capitania. Foi servidor conceder a este Oficial Frances a necessária permissão para referido fim; e mandou-lhe expedir a Competente Portaria para poder fazer livremente a sua jornada, manda nessa ocasião igualmente recomendar à V.S. lhe haja facilitar, quanto sem inconveniente se pode permitir em semelhante caso, desviando-o porém de passar ao Distrito Diamantino se porventura ele pretender, pois que Sua Majestade não julga prudente que se facilite o ingresso de estrangeiros naquele Distrito. Deus guarde a V.S. – Palácio do Rio de Janeiro em 9 de agosto de 1817 – João Paulo Bezerra.<sup>210</sup>

<sup>208</sup> FERREIRA, Geraldo Eustáquio. **A cidade, sua história, seus símbolos, seus ícones**. João Monlevade: Gráfica Monlevade, 2016. p. 13.

<sup>209</sup> *Annales des Mines Tome Quatrième, anée 1819*. In: PASSOS, Juliana Maria do Nascimento. **Op.cit.** Belo Horizonte: Minas Gráfica, 1973. p. 26.

<sup>210</sup> FILHO, João Dornas. **O ouro das Gerais e a civilização da Capitania**. São Paulo: Editora Nacional, 1957. p. 190.

Percebemos que há motivos distintos para a vinda de Jean ao Brasil, por isso, é preciso atentar para a lembrança e o esquecimento, e para a manipulação da memória e para as intencionalidades da preservação e ou produção de documento<sup>211</sup> que pode mascarar a realidade dos fatos, pois o que se comprova, mais adiante, é que os interesses reais de sua vinda para João Monlevade era, de fato, a colonização para explorar os recursos minerais do território, entre eles, o minério de ferro.

Ao iniciar a viagem em direção à Minas Gerais, saindo do Rio de Janeiro, Jean Dissandes de Monlevade se mostrou encantado com a paisagem mineira.

Minas Gerais é montanhosa, cheia de pedras e de alcantis seus caminhos; os transportes exigem cargueiros e cavalos, bem como carros de bois. (...) O terreno é muito variado, a paisagem se transforma progressivamente, como se houvessem muitas Minas Gerais; aqui é argiloso, acolá ferruginoso e áspero, depois pedregoso e irregular, basto de moitas, escorregadio ou coberto de um pó amarelo e fino.<sup>212</sup>

Jean passou por diversas cidades, entre elas, São João Del Rei, Vila Rica, atual Ouro Preto, Congonhas, Caeté e Sabará, dentre outras.

Foram muitas as cidades e vilas por onde passamos e outros tantos morros, serras, montes e picos até que chegamos a Morro Agudo, e de lá, em Catas Altas, onde, deixando a estrada grande que leva de Vila Rica ao Distrito Diamantífero – a mim interditado – rumamos por caminhos transversais. Afastando-nos da cadeia ocidental, percorremos uma região menos elevada que viajáramos na véspera e cuja vegetação vigorosa lembra bastante a do Rio de Janeiro.<sup>213</sup>

Nota-se, pelos relatos, que o saudosismo na descrição da paisagem é traduzido pelo interesse exploratório, desde a percepção das riquezas naturais às questões de infraestrutura, levando-nos a concluir que a paisagem pode ser vista de muitas formas, de acordo com a época e pelas pessoas que a veem. Talvez, um ambientalista, passando por essa mesma paisagem se atentaria para outros elementos, ou seja, a leitura da paisagem não só depende do que está a frente dos seus olhos, mas das representações que dela faz o seu observador.

Antes da sua chegada a São Miguel do Rio Piracicaba, há registros que Jean de Monlevade juntamente com o Capitão Luiz Soares de Gouveia, senhor da Fazenda da Barra do Rio Preto, fundou uma fábrica de ferro coado na região do atual município de Caeté<sup>214</sup> e

<sup>211</sup> LE GOFF, Jacques. **Op. cit.**

<sup>212</sup> SILVA, Afonso Torres. **ASS.J.A.F.D. Monlevade: Texto, contexto e entrelinhas de uma história.** Itabira: Gráfica VIP, 2016. p. 42.

<sup>213</sup> Ibid., p. 44.

<sup>214</sup> Município da região metropolitana de Belo Horizonte, a denominação anterior era Villa Nova da Rainha.

nas adjacências do atual município de Abaeté<sup>215</sup>, onde elaborou relatório, dando informações sobre a prata de Abaeté. Jean de Monlevade, ao mostrar habilidades de trabalho e conhecimento, ganhou simpatia de homens ilustres da Província.

(...) onde este hábil físico (Monlevade) mostrou seus talentos, já no risco do edifício, já na planta da fornalha (...) Nesta fornalha se fundiu a primeira vez ferro coado no Arraial da Conceição; e por lhe faltar carvão deixou de trabalhar por algum tempo e conhecendo este hábil químico que a mina de ferro lhe destruía os algraviz da fornalha (...) e fundiu muito ferro de que se fizeram muitas bigornas, agulhões, (...) moldadores peritos e frascos próprios para as ditas obras.<sup>216</sup>

Mas, como Jean de Monlevade chega à Freguesia de São Miguel do Rio Piracicaba para explorar suas riquezas naturais? Segundo levantamentos históricos realizados por Passos<sup>217</sup>, na primeira metade do século XIX, estava em voga entre os brasileiros estudar na Europa. Assim, Dr. Idelfonso Gomes de Freitas, mineiro de Rio Piracicaba, que se formou em Medicina pela antiga Escola Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro, teve amizade com Jean de Monlevade e quando este manifesta o desejo de conhecer o Brasil, ele lhe entrega uma carta de recomendação para seus familiares residentes em Rio Piracicaba.

Conforme a autora, o irmão de Idelfonso, Alferes José Joaquim Gomes de Freitas, residia na Fazenda do Rochedo, onde já se fabricava ferro para atender às necessidades da região, configurando-se uma tradição local. Jean Antoine Félix Dissandes de Monlevade, engenheiro com ênfase na área geológica, observando a riqueza da localidade, explorou as potencialidades naturais do território.

Por volta de 1818, Monlevade providenciou a construção de sua residência, denominada Solar de Monlevade<sup>218</sup>, quando contratou os serviços do senhor João de Figueiredo, à época, conhecido carpinteiro da região. A imponente edificação (figura 4)

<sup>215</sup> Município localizado na mesorregião Central de Minas Gerais, localizado a 220 km de Belo Horizonte.

<sup>216</sup> CÂMARA, José de Sá Bitencourt. **Memória Mineralógica do Terreno Minério da Comarca de Sabará**. Ouro Preto: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1897. p. 608.

<sup>217</sup> PASSOS, Juliana Maria do Nascimento. **Monlevade, Vida e Obra**. Belo Horizonte: Minas Gráfica, 1973.p. 41

<sup>218</sup> O *Solar* é uma construção marcada pela segurança de sua estrutura, com dobradas fileiras de esteios, e em seu interior, há uma ornamentada capela, onde, periodicamente, celebravam-se missas e outras atividades religiosas. Cabe ressaltar que os diversos instrumentos e utensílios utilizados na construção da residência, então denominada fazenda, eram produzidos pela própria forja catalã de Monlevade, tocada com a força do trabalho escravo.

No conjunto arquitetônico e paisagístico da fazenda, destacam-se o Museu Monlevade de Ferro e do Aço e o Monumento aos Pioneiros, uma homenagem da então Belgo-Mineira, que foi implantada em 1935, atualmente conhecida como ArcelorMittal Aços Longos, que terá importante relevância na organização espacial da cidade, a ser apresentada neste capítulo, graças a tenacidade do pioneiro, o engenheiro luxemburguês Louis Jacques Ensch (1895-1953) restaurações permanentes, é considerado um marco memorial do município de João Monlevade, como também, casa de hóspedes e eventos da Arcelor Mittal.

dominou a paisagem do Vale do Rio Piracicaba, cujo terreno se dividiu com as áreas conhecidas<sup>219</sup> como, Jacuí, Engenho, Onça e Macacos, tornando-se marco histórico e um dos maiores símbolos da cidade.<sup>220</sup>



**Figura 4 - Solar Monlevade em 1930**

Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de João Monlevade. Disponível em  
< <http://www.joaomonlevadeng.com.br/cadernos/colunas/memoria/>>. Acesso em 08 junho de 2017.

---

<sup>219</sup> Algumas áreas ainda permanecem como nomenclatura de bairros do município de João Monlevade.

<sup>220</sup> FERREIRA, Geraldo Eustáquio. **Op.cit.** p. 14.



**Figura 5 - Solar Monlevade atualmente**

Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de João Monlevade. Disponível em < <http://www.joaomonlevademg.com.br/cadernos/colunas/memoria/>>. Acesso em 08 junho de 2017.

O Solar Monlevade, até os dias atuais, é uma marca da paisagem monlevadense (figura 5), entretanto, não é um bem tombado<sup>221</sup>, encontrando-se listado entre os bens inventariados do município.<sup>222</sup>

Chama atenção o poder do entorno da paisagem do Solar Monlevade ser capaz de sintetizar e exprimir, o que por vezes, as palavras não conseguem expressar, demonstrando o quanto ela é uma presença constante nas representações do imaginário social monlevadense.<sup>223</sup> Esse imaginário pode ser entendido como as ideias que norteiam a construção mental dos indivíduos de uma sociedade, ocasionado a criação de elementos capazes de sustentar uma imagem.

Nos diálogos iniciais que realizamos no desenvolvimento da prática de Educação Patrimonial dessa pesquisa, quando os alunos foram solicitados para falar se João Monlevade

<sup>221</sup> Segundo o IPHAN O tombamento é o instrumento de reconhecimento e proteção do patrimônio cultural mais conhecido, e pode ser feito pela administração federal, estadual e municipal. Em âmbito federal, o tombamento foi instituído pelo Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937.

<sup>222</sup> No anexo dessa dissertação, estão listados os bens culturais tombados, registrados e inventariados do município de João Monlevade.

<sup>223</sup> Sobre os estudos das representações e da construção do imaginário social reflexão dessa dissertação contribuiu PESAVENTO, SANDRA J. Representações. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Contexto, vol.15, nº 29, 1995.p.15.

tinha patrimônio cultural, a lembrança pelo Solar passou mais pela objetividade em se responder à pergunta, do que pelo conceito que o questionamento apresentava, porque logo em seguida, para justificar a resposta, o aluno mencionou “*Ah, porque o Jean morou lá*”.

Esse paradoxo é ampliado quando analisamos que a população é praticamente “privada” de estar *in loco* na Fazenda que se encontra nos arredores da ArcellorMittal, com uso restrito para reuniões da chefia da Usina, tendo ficado alguns anos sem visita aberta ao público ou reduzidas a projetos escolares e, atualmente, fechada para restauração.

Percebemos pela resposta dada pelo aluno, que o Solar faz parte do imaginário social monlevadense, e sua identificação como patrimônio cultural não pode ser reduzida à morada de Jean. Portanto, a ideia de patrimônio deve ter significado ou sentido para os moradores locais, com maior uso e envolvimento da comunidade local.

A simples menção do Solar como um patrimônio cultural da cidade por ser algo do passado com continuidade no presente, pode ser desmistificada pelas nossas primeiras reflexões realizadas no início dessa pesquisa, pois vimos que o passado é inatingível em sua plenitude, não se condicionando, a ele, o presente.

E, se atentarmos para os usos da memória, reforçamos as discussões feitas anteriormente que ela é uma manifestação de poder e, em sua disputa, há relações, escolhas e negociações. Como já mencionamos, há lembranças que estão em um estado subterrâneo, pois há intencionalidades de um ou mais grupos, para que determinados fatos não venham à luz, o que pode justificar a lembrança do aluno, de a Fazenda ser reduzida à morada de Jean e não mobilizar sua memória para outras marcas da paisagem, com maior identificação e/ou sentimento de pertencimento.

Assim, consideramos o papel da Educação Patrimonial desenvolvida nas escolas de não se valer de uma mera transmissão da história, mas despertar no aluno essa capacidade de construir ou desconstruir as percepções sobre os fatos e os lugares, de modo que eles possam se posicionar, criticamente, em relação ao tempo passado e presente.

Voltando à narrativa da história da cidade, instalado em sua residência, Jean iniciou a fundação da fábrica de ferro com a produção de trituradores dos pilões<sup>224</sup>, destinados à exploração do ouro, utilizando a mão de obra escrava. Com o tempo, a fábrica já apresentava diversificação na produção.

Existem oito tendas onde o ferro é desmanchado principalmente em enxadas, foices, machados, ferragens, e outros, objetos mais delicados, devidos ao

---

<sup>224</sup> Peça, geralmente de madeira, de extremidade rombuda ou arredondada, que serve para pilar, socar, esmagar ou triturar.

trabalho de um escravo, que depois de ter feito dois relógios de parede, concluiu uma máquina de costura. Em cada tenda, um mestre ferreiro e um aprendiz fazem por dia 8 foices e 15 enxadas. Fazem também puxavantes, bigornas, martelos, torquesas, freios, etc. Já está funcionando um grande forno e brevemente estará um laminador que vai por certo abrir uma nova quadra de prosperidade para o abastecimento. Preparam também o aço em pequenas quantidades em dois cadinhos colocados na oficina superior.<sup>225</sup>

O rendimento da fábrica se mostrava satisfatório, entretanto, havia impossibilidade de aumentá-lo, pelas dificuldades de transporte, além dos obstáculos<sup>226</sup> para o desenvolvimento das indústrias no Brasil. Mesmo diante dessas dificuldades, a fábrica prosperava, destacando-se na província mineira, inclusive, sendo noticiada em áreas dos atuais estados de Goiás, São Paulo e Minas Gerais, como se pode perceber na impressão do Conde Suzanet<sup>227</sup>, em visita à Província de Minas Gerais, em 1843.

Em toda Província de Minas Gerais, só funcionava uma fundição de ferro de algum vulto. Pertencia a um francês que a administrava pessoalmente, nela fazendo trabalhar grande número de escravos. Asseguraram-me que esta fundição proporciona lucros consideráveis ao nosso inteligente compatriota. Continuei no meu rumo, pesaroso de não poder visitá-lo, mas isto me levaria a quarenta milhas do Gongo Soco.<sup>228</sup>

Passando por seus inúmeros proprietários administradores, buscando melhorias, entre elas, abertura de estradas para comunicação com a fazenda, João Pascoal de Monlevade<sup>229</sup> procurou novos recursos e suporte financeiro para a expansão da fábrica.

<sup>225</sup> SENA, Joaquim Cândido Costa. Viagens de Estudos Metalúrgicos. Anais da Escola de Minas, nº1, 1882. In: PASSOS, Juliana Maria do Nascimento. **Op.cit.** p. 67-68.

<sup>226</sup> Citam-se como obstáculos a legislação protecionista nacional, a fragilidade da política tarifária brasileira e a concorrência estrangeira.

<sup>227</sup> Em 1840 chegou ao Brasil o Conde de Suzanet, fidalgo francês, dando prosseguimento a uma longa viagem para completar a sua educação e também, nas suas próprias palavras, para estudar as questões que se relacionam com o futuro dos países que percorreu. O trajeto que percorreu em terras brasileiras teve início após passagem pelo Uruguai e Argentina. Ao chegar ao Rio de Janeiro ficou na cidade certo tempo até empreender arriscada viagem pelo interior brasileiro, adentrando por essa província, passando por Minas Gerais num trajeto que o levou até Ouro Preto, depois ao Vale do Jequitinhonha e daí em diante retornou ao litoral, navegando por Salvador, Recife, São Luís do Maranhão e Belém. PERIOTTO, Marcília Rosa. A Imprensa, os viajantes e a pesquisa histórica com fontes: a educação no Brasil Oitocentista. In: **2º Encontro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Oitocentista – GEPHEO**. Universidade Estadual do Paraná. Paraná, 2013.p.65-71.p.65. Disponível em <[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/COMUNICACAO\\_2013/Publicacoes/GIPA\\_\\_e\\_GEPHEO/05-imprensa\\_viajantes\\_pesquisa\\_historica\\_com\\_fontes\\_periotto.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/COMUNICACAO_2013/Publicacoes/GIPA__e_GEPHEO/05-imprensa_viajantes_pesquisa_historica_com_fontes_periotto.pdf). > Acesso em 08 de junho de 2017.

<sup>228</sup> FILHO, João Dornas. **Op cit.** p. 203.

<sup>229</sup> De acordo com a genealogia da família Monlevade, Jean Antoine Felix Dissandes de Monlevade foi casado com Clara Sophia de Souza Coutinho, com quem teve dois filhos, João Pascoal de Monlevade e Mariana Sophia de Monlevade. João Pascoal de Monlevade casou-se com Mariana Paes Leme e Mariana Sophia de Monlevade casou-se com Félix A. de Saint-Edme. O primeiro casal teve dois filhos, João Paes Lemes de Monlevade e Francisco P.L. de Monlevade e o segundo, também, teve dois filhos, apenas conhecidos nos registros encontrados por Joana e Fernando. PASSOS, Juliana Maria do Nascimento. **Op.cit.** p. 89.

A prova está na garantia de juros consubstanciada na Lei Provincial de 31 de dezembro de 1879, eu autorizava conceder-lhe garantia de 7% sobre o capital máximo de 600 contos réis, para estabelecer na margem do Piracicaba altos fornos com a capacidade mínima de fundir, cada um, em 24 horas, duas toneladas de ferro e assentar aparelhos para fabrico de aço para adaptar o ferro e aço aos usos das outras indústrias, segundo processos modernos.<sup>230</sup>

Tal concessão não foi suficiente para dar novos rumos à fábrica de Monlevade, já que a o Presidente da Província alegou que as leis<sup>231</sup> que concediam esses empréstimos eram destinadas para se montar laminadores, máquinas, dentre outros aparelhos relativos à indústria de ferro e não autorizava operações de créditos para outros fins, inexistindo fundos orçamentários para atender as despesas solicitadas por Pascoal de Monlevade.<sup>232</sup>

Em 1920, Arthur Bernardes, presidente de Minas Gerais, disposto a mostrar o potencial siderúrgico do estado ao Rei Alberto I, da Bélgica, em visita oficial ao Brasil, sensibiliza-o para que investidores europeus realizem negócios em Minas Gerais. Nesse contexto, uma sociedade denominada “Sindicato do Brasil” com intuito de desenvolver estudos e pesquisas com vista a criação de empresas metalúrgicas e de outras indústrias, adquire a abandonada Usina de Monlevade (que em 1924 seria vendida à Companhia Belgo-Mineira) e a mina de ferro do Andrade.<sup>233</sup>

Como já relatado, os problemas de transportes continuavam sendo um obstáculo para um eficaz desenvolvimento da indústria. Pleiteia-se, então, junto ao governo estadual da época, a construção de trilhos ligando a Central do Brasil de Santa Bárbara a São José da Lagoa, atual cidade de Nova Era, buscando entroncamento com a ferrovia Vitória-Minas<sup>234</sup>,

<sup>230</sup> FILHO, João Dornas. **Op cit.** p. 209.

<sup>231</sup> Lei nº 2550 e Lei nº 2884, de 22 de dezembro de 1881.

<sup>232</sup> Diante da situação, a fábrica de Monlevade teve sua venda à Companhia Nacional de Forjas e Estaleiros, por 150 contos de réis, permanecendo na sua administração o filho de Pascoal de Monlevade, Francisco de Monlevade, conseguindo prolongar as atividades fabris por algum tempo<sup>232</sup>, traçando um novo caminho. Por volta de 1892, Francisco de Monlevade compoendo a diretoria da fábrica, empenha-se em engajar a produção, reerguendo o patrimônio do avô. Em 1897 a fábrica vem a falência, passando à propriedade do Banco Ultramarino do Rio de Janeiro (credor da Companhia Nacional de Forjas e Estaleiros) e em 1910, na capital sueca, cidade de Estocolmo, há um Congresso para se estudar as possibilidades de expansão industrial e explorar reservas mundiais. Assim, por volta de 1917, diante do cenário da Primeira Guerra Mundial, um grupo de técnicos e engenheiros instalam um alto forno e uma oficina mecânica em Sabará, constituindo a Companhia Siderúrgica Mineira.

<sup>233</sup> Baseado em folhetim “História de Pioneirismo” publicado pela então Companhia Siderúrgica Belgo Mineira.

<sup>234</sup> A Concessionária Estrada de Ferro Vitória a Minas S.A. também conhecida pela abreviação EFVM, é uma empresa ferroviária brasileira que interliga a Região Metropolitana de Vitória, no Espírito Santo, a Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais — trecho da EF-262. Sua locação se iniciou no final do século XIX e tinha como objetivo inicial o transporte ferroviário de passageiros e escoar a produção cafeeira do Vale do Rio Doce e Espírito Santo, no entanto seu foco foi alterado em 1908, passando a visar Itabira e escoar o minério de ferro extraído no município até os complexos portuários capixabas. A partir da construção da via férrea, estruturaram-se povoados que deram origem a novos municípios, tais como Coronel Fabriciano e posteriormente ao Vale do Aço, cujo crescimento industrial só foi possível pela existência da EFVM, que também passou a

passando por Monlevade. Enquanto aguardavam tal apoio, há a fusão do Consórcio *Acières Reunies de Burbach-Eich-Dudelang* (ARBED) e da Companhia Siderúrgica Mineira, em 11/12/1921, formando a Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira.

Assim, em 1927, o Consórcio ARBED envia para o Brasil o engenheiro Louis Enschedé<sup>235</sup> para administrar a empresa, que investiu na aquisição de novos equipamentos, melhorando a qualidade da produção e desenvolvendo a Usina, o que possibilitou novos rumos, quando, em 1932, os trilhos da Central do Brasil, colocam o promissor município de João Monlevade em projeção, “e a obra, alicerçada em tão heroico pioneirismo, se agiganta para perpetuar a memória daquele que a iniciou: Jean Antoine Felix Dissandes de Monlevade”.<sup>236</sup>

Como se pode perceber pela passagem acima, nota-se uma ideia e uma representação na fala dos memorialistas, de uma memória sobre Jean de Monlevade, como simbologia de poder, de empreendedor e fundador da cidade, omitindo seu papel de colonizador, construindo uma imagem de “bom moço”, como todo o processo fosse construído por uma única mão, sem mencionar a dura participação do trabalho escravo.

No Bicentenário da chegada de Jean Monlevade, realizado em 2018, promovido pela Câmara Municipal, houve várias atividades artísticas e culturais, envolvendo os diversos segmentos da sociedade com palestras e exposições feitas pelas escolas da rede municipal que representavam uma “reconstrução do passado”, segundo o viés dos grupos dominantes.

Nesse caso, a comemoração serviu para recordar a história da cidade, entre outras palavras, manter, viva, a identidade com o passado “próspero”, porque outros momentos históricos foram silenciados. Ao que parece a história da cidade se personifica nas ações de Jean. Ressaltamos que a inspiração do nome do município e os desdobramentos após a sua chegada não diminuem a sua história, entretanto, queremos provocar uma reflexão de que existem outros contextos que envolvem sua chegada a João Monlevade e que o progresso da

---

servir como forma de escoamento da produção das indústrias locais. Em 1994, a ferrovia alcançou a capital mineira, configurando-se como a única no Brasil a fornecer trens de passageiros com saídas diárias a longas distâncias. Disponível em <<http://museuval.com/site/Website/Museu.aspx?id=5&tipo=3>>. Acesso em 08 de junho de 2017.

<sup>235</sup> Louis Enschedé dirigiu a Usina por 26 anos, revelando-se um empresário lúcido. Iniciou atividades de reflorestamento e legou à Empresa a preocupação com a preservação do Meio Ambiente. Atualmente, a Usina (ArcelorMittal) desenvolve um programa de Educação Ambiental no CEAM (Centro de Educação Ambiental) pertencente à empresa, onde se encontra a Reserva Particular do Patrimônio Natural Belgo-Mineira. Um dos legados da área ambiental e social é o “Prêmio ArcelorMittal de Meio Ambiente”, com concursos de redação, desenhos e projetos, entre as escolas do município e da região, fomentando boas práticas voltadas para o meio ambiente.

<sup>236</sup> PASSOS, Juliana Maria do Nascimento. **Op.cit.** p. 115.

cidade pode ser associado, também, às atividades dos agricultores, do comércio, da igreja e de grupos que, às vezes, os jogos de poder querem apagar, como no caso dos escravos.

Nesse contexto de progresso da cidade, em 31 de agosto de 1935 ocorrem dois eventos que impactariam diretamente na trajetória do município: a inauguração do ramal ferroviário que ligava a Estrada de Ferro Central do Brasil à Estrada de Ferro Vitória-Minas e o lançamento da pedra fundamental (figura 6) da Usina de Monlevade (Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira), popularmente conhecida pelos moradores até os dias atuais como “Belgo”.



**Figura 6 - Lançamento da pedra fundamental da Usina de Monlevade**

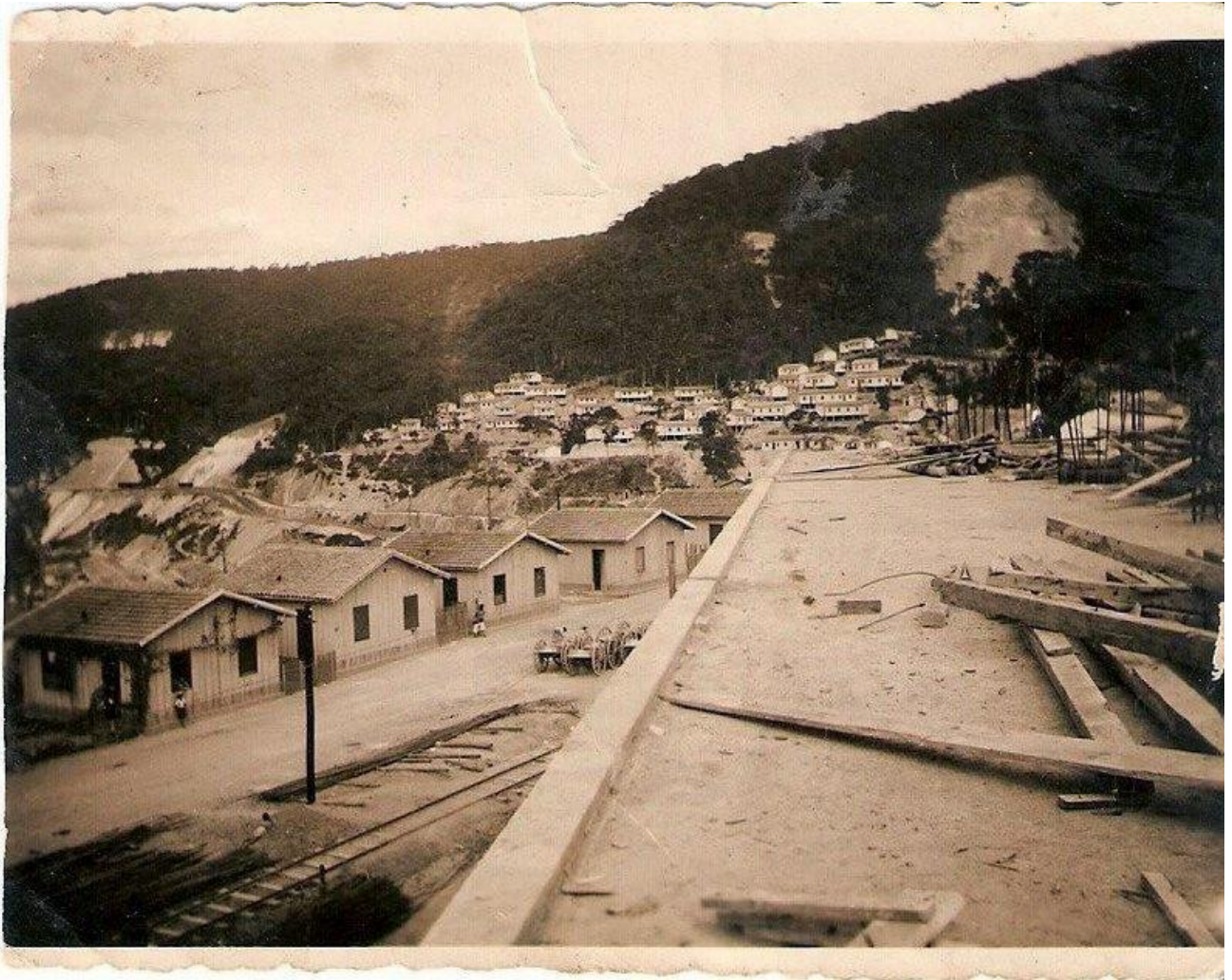
O presidente Getúlio Vargas participa da inauguração do lançamento da pedra fundamental da Usina de Monlevade. Em 1940, o presidente voltaria para inaugurar a primeira etapa de construção da Usina.  
 Fonte: Arquivo do Morro do Geo. Disponível em < <https://blogdoleunam.wordpress.com>>. Acesso em 08 junho de 2017.

Dois anos depois, já se via a produção de gusa no primeiro alto-forno da Usina de Monlevade<sup>237</sup>, transformando as antigas terras do Senhor de Monlevade em um verdadeiro

<sup>237</sup> A partir da década de 40, a CSBM (Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira) se fortaleceu no mercado se consolidando com uma das mais relevantes empresas do país na área de siderurgia. Na segunda metade do século passado, tal empresa adquire controle acionário de outras companhias e se expande para demais cidades do

espaço de obras. Com a instalação da indústria, surgiam em torno do antigo Solar de Monlevade as primeiras residências, ruas, escolas, hospitais, mercados. No entorno desse núcleo urbano, (figura 7) surgiram alguns bairros formados pelos operários e seus familiares, atraídos pelo desenvolvimento da região.

**Figura 7 - Primeiras residências nos arredores da Usina de Monlevade**



Fonte: Arquivo do Morro do Geo. Disponível em < <https://blogdoleunam.wordpress.com> >. Acesso em 08 junho de 2017.

Pelos relatos do memorialista Geraldo Eustáquio Ferreira, por volta de 1940, não muito distante das terras do Senhor Monlevade, foi-se formando uma pequena povoação, constituída de pequenos agricultores. Localidade constituída de uma população simples, com

---

estado de Minas Gerais, da Bahia, Espírito Santo, Rio Grande do Norte e Natal. Em 2002, a CSBM transformou-se em Arcelor, em virtude de uma associação com o grupo Arcelor, fruto de uma fusão da ARBED (Luxemburgo), com Aceralia (Espanha) e Usinor (França). Em 2006, com a aquisição da Arcelor pela Mittal Steel, passou a ser denominada ArcelorMittal Aços Longos de João Monlevade. Pouco a pouco, o nome “Belgo” vai caindo em desuso, ganhando notoriedade e popularidade o codinome “Arcelor” e mais tarde apenas “Mittal”.

exceção dos fazendeiros, distribuída pela localidade Prainha-de-Baixo (da Praça da Igreja para baixo), Prainha-de-Cima (da Praça da Igreja para cima), Fazenda dos Perdidos (região atualmente conhecida como Areão) e Fazenda do Engenho (área localizada no atual bairro José Elói).

Essa região era cortada por alguns córregos e possuía terras, relativamente férteis, o que possibilitava seus habitantes se sustentarem pelo que ela produzia e fazer trocas, como farinha de mandioca, rapadura, farinha de trigo e açúcar com os comerciantes do mercado de São Gonçalo<sup>238</sup>, hoje município limítrofe de João Monlevade, denominado São Gonçalo do Rio Abaixo.<sup>239</sup>

Esses habitantes, vestidos geralmente de branco<sup>240</sup>, atravessam a estrada de Pacas, entre colinas e morros verdejantes, em direção ao mercado de São Gonçalo, que avistados de longe fornecia a imagem de bandos de carneirinhos, denominação que seria dada à localidade e, futuramente, o centro comercial do município de João Monlevade.

Para o memorialista Geraldo Ferreira,

lenda ou não, o fato é que, com o tempo, o nome CARNEIRINHOS passou a significar futuro e esperança para muitas famílias que ali se instalaram e se dispuseram a batalhar pelo progresso, deslembradas dos pacatos “carneirinhos” do início do século. Vieram os Bicalhos, os Paula Santos, os Loureiros, os Gomes Lima, os Pereira Lima, os Martins, os Bragas, os Cândidos e tantos outros. Na esteira de seus passos, inúmeras outras famílias, que não conseguiram abrigar-se sob as asas protetoras da siderúrgica das terras vizinhas.<sup>241</sup>

Por muito tempo, Carneirinhos sobreviveu sobre os reflexos do progresso proveniente das terras do Senhor de Monlevade, sendo símbolo do atraso e da pobreza, pois não havia saneamento básico, escolas, médicos, calçadas (figura 8) e a qualidade de vida da região

<sup>238</sup> FERREIRA, Geraldo Eustáquio. **Op.cit.** p. 15.

<sup>239</sup> O Arraial que deu origem ao núcleo urbano do município de São Gonçalo do Rio Abaixo, teve seu início ao *alvorecer* do século XVIII com a fixação do bandeirante. Em 1704, o desbravador Antônio Bueno encontrou minas ricas e abundantes, ao longo do Ribeirão Santa Bárbara trajeto do qual originou São Gonçalo entre 1710 a 1720. Em 1831, Manoel Dias de Freitas, juiz de paz, relatava um número de 2834 habitantes sendo 1750 livres e 1084 cativos. A localidade contava com conjunto arquitetônico de antigas fazendas, 13 engenhos de cana, 3 fábricas de ferro e 8 mineiros. Sua vocação aurífera era explorada por ingleses ao longo do Ribeirão Santa Bárbara e suas terras compunham-se de pequenas planícies e campos de criar. O nome da cidade tem estreita relação com a origem das famílias Aranda, Moreira e os Barcelos Costa, estes de origem portuguesa, visto que São Gonçalo do Amarante é santo Português. Em primeiro de junho de 1850, o antigo *curato* de São Gonçalo do Rio Abaixo *filial* da matriz de Santa Bárbara foi elevado a paróquia e seu primeiro vigário foi Manuel Antônio de Souza Vinagre. Sua emancipação ocorreu em 30 de dezembro de 1962. PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO DO RIO ABAIXO. Disponível em < <http://www.saogoncalo.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/historia/6526>>. Acesso em 09 de junho de 2017.

<sup>240</sup> Era comum o uso de chapéus, camisa de saco de farinha de trigo e calça de saco de açúcar.

<sup>241</sup> FERREIRA, Geraldo Eustáquio. **Op.cit.** p. 15.

destoava-se do centro industrial, que recebia investimentos da Companhia Belgo-Mineira, o que suscitou uma rivalidade entre as duas áreas, que aos poucos, o tempo se encarregou de apagar.



**Figura 8 - Carneirinhos na década de 1950**

Vista de Carneirinhos na década de 1950 na região da atual avenida Getúlio Vargas e da rua Ricardo Leite  
 Fonte: Arquivo do Morro do Geo. Disponível em < <https://blogdoleunam.wordpress.com>>. Acesso em 08 junho de 2017.

Em 27 de dezembro de 1948, com a promulgação da Lei Estadual nº 336, criou-se o Distrito de João Monlevade, que era a “soma” da circunscrição administrativa das antigas terras do Senhor de Monlevade e das propriedades dos pacatos “carneirinhos”, desanexando-as do distrito-sede de Rio Piracicaba. Nesse tempo e nos anos seguintes, ocorre a ereção da Paróquia de São José do Operário e a nomeação do seu primeiro pároco, Cônego Dr. José Higino de Freitas, como também, a instalação do Cartório de Registro Civil, a fundação do Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos, a inauguração do Hospital Margarida, a criação do Ginásio de Monlevade e a formação da Comissão Pró-Emancipação.<sup>242</sup>

Com o avanço dos anos, a década de 60 foi marcada por uma perspectiva de conquistas sociais. Das forjas da Belgo-Mineira surgem: a classe operária que, em busca de

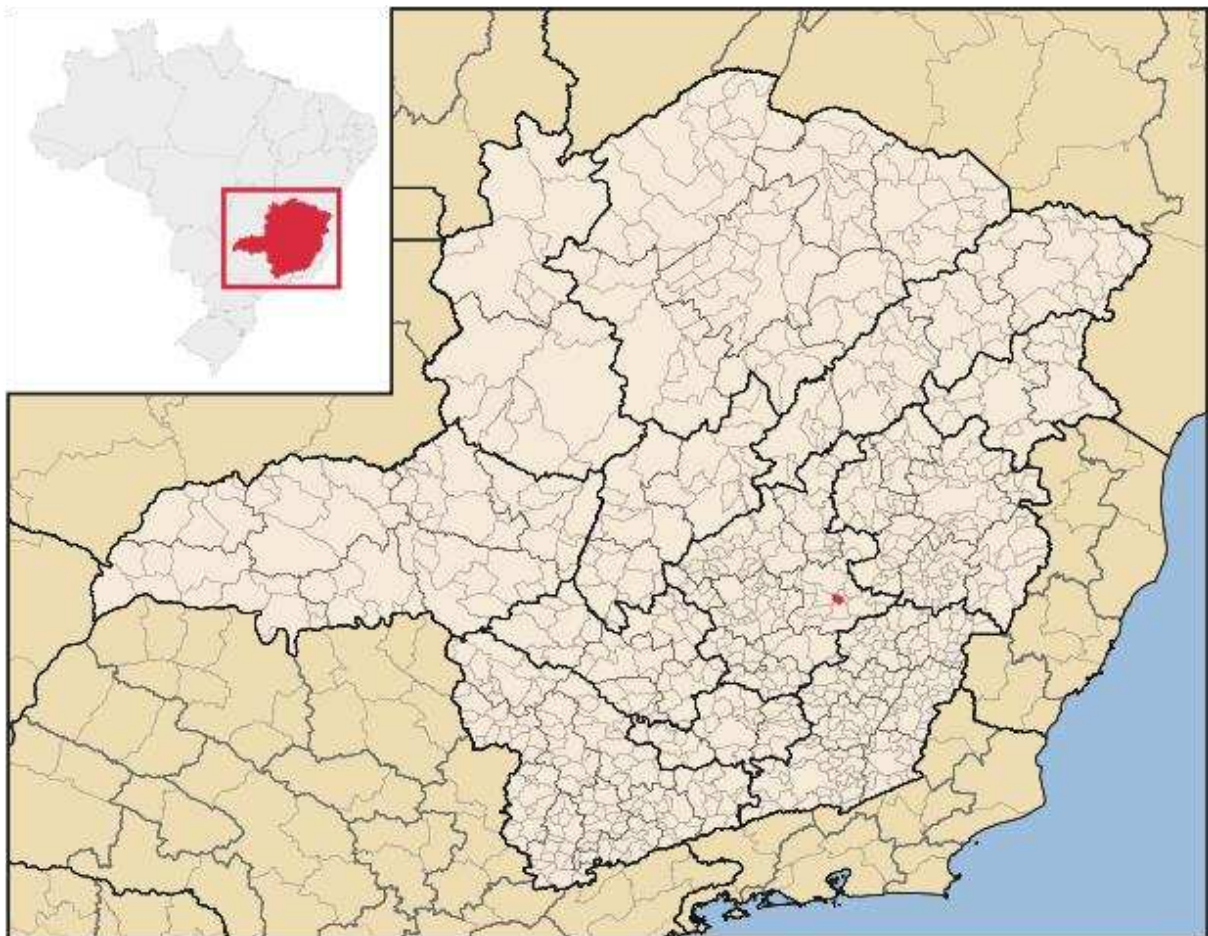
<sup>242</sup> FERREIRA, Geraldo Eustáquio. **Op.cit.** p. 16.

seus direitos, ganha força com as ações sindicais e os grupos políticos que almejam uma participação mais ativa no distrito.

Na área de Carneirinhos, ergue-se a Paróquia de Nossa Senhora da Conceição e uma escola de nível médio – o Ginásio Moderno Kennedy – hoje, a Faculdade e Colégio Kennedy, de iniciativa privada.

Portanto, se havia uma cidade de fato, urgia fazê-la de direito. Em 29 de abril de 1964, ocorre a emancipação do distrito que, atualmente abrange uma área de aproximadamente 99,93km<sup>2</sup>, com uma população estimada em 74 141 habitantes<sup>243</sup>, localizando-se em relação à capital mineira 110 km e tendo como principais vias de acesso a BR381 e a ferrovia Vitória-Minas. Atualmente, João Monlevade apresenta praticamente 99% dessa população na zona urbana.

**Figura 9 - Mapa de localização do município de João Monlevade - MG**



Fonte: WIKIPEDIA. João Monlevade. 2018. Disponível em: <  
[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/0/09/MinasGerais\\_Municip\\_JoaoMonlevade.svg/619px-MinasGerais\\_Municip\\_JoaoMonlevade.svg.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/0/09/MinasGerais_Municip_JoaoMonlevade.svg/619px-MinasGerais_Municip_JoaoMonlevade.svg.png)> Acesso em 03 de junho de 2018.

<sup>243</sup> Conforme Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo de 2010.

**Figura 10 - Mapa de localização de João Monlevade - MG em relação aos municípios fronteiriços**



Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO MONLEVADE. **Inventário de Bens Culturais**. Exercício 2006/2007. p. 38.

A emancipação contribuiu para o crescimento do município, pois ocorreu a abertura de novos estabelecimentos comerciais e industriais. A área de Carneirinhos ganhou novas configurações espaciais, surgiram novos bairros, em sentido sul, onde estava desabitado e, hoje, é a periferia da cidade. Para atender as demandas da “nova” sociedade monlevadense, instalou-se o ensino técnico-profissionalizante e o primeiro curso superior<sup>244</sup>, criando a Fundação Educacional de João Monlevade (FUNCEC), prédio onde se localiza o CENTEC, escola envolvida nessa pesquisa.

<sup>244</sup> Cursos de Licenciatura, extensão da UCMG, atual Centro Universitário do Leste de Minas (UNILESTE). A FUNCEC foi criada em 1968, hoje denominada Faculdade Doctum de João Monlevade.

Com o passar dos anos, desenvolveram-se, as artes, a literatura, a imprensa local e o coral, como também as opções de lazer, a fundação de clubes esportivos, com destaque, para a Liga Monlevadense de Futebol. Outros destinos começam a ser traçados, com a nomeação do Dr. Bolívar Cardoso da Silva para o governo municipal, ocorrendo as eleições em 5 de dezembro de 1965, empossando o primeiro prefeito, Wilson Alvarenga que, futuramente, batizaria uma das principais avenidas de João Monlevade.

No intuito de consolidar o prestígio de João Monlevade no cenário mineiro, o então prefeito Germin Loureiro, que administrou a cidade no período de 1967-1970, incumbe-se de urbanizar e sanear a área de Carneirinhos, realizando obras para ofertar uma infraestrutura necessária à cidade<sup>245</sup>. Realizam-se calçamentos, saneamento básico, abertura de escolas e contratações de mais médicos para o hospital.

Atualmente, são raros os vestígios do passado em João Monlevade. A região de Carneirinhos se consolidou como centro comercial e financeiro do município, crescendo horizontal e verticalmente, produto do desenvolvimento urbano da cidade. Sintonizada com os novos tempos, a iniciativa privada oferta diferentes prestações serviços, como pequenas empresas e hotéis que se multiplicam e novos personagens marcaram essa era, como políticos<sup>246</sup>, educadores, padres, empreendedores, artistas<sup>247</sup> e estudantes, esses últimos,

<sup>245</sup> Os administradores seguintes, Antônio Gonçalves e Dr. Lúcio Flávio de Souza Mesquita, o primeiro governando no período de 1971-1972 e o segundo no período de 1973-1976, marcaram a cidade pela adoção da estrutura organizacional, criando alguns departamentos na Prefeitura Municipal, e investindo em saúde e educação. Em pouco tempo, João Monlevade já se tornava o polo da microrregião de Itabira.

<sup>246</sup> Na década de 1970, o primeiro prefeito de João Monlevade, Wilson Alvarenga se afasta para concorrer a uma cadeira na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, assumindo o vice-prefeito José Henrique Dias. Nos anos 1980, representantes da cidade como João Paulo Pires de Vasconcelos e Philemon Rodrigues são eleitos deputados federais, assim como, Antônio Roberto Lopes de Carvalho e Mauri Torres são eleitos deputados estaduais. Mauri Torres chegou a Presidência da Assembleia Legislativa de Minas Gerais por dois períodos consecutivos e em 2011, assumiu uma cadeira no Tribunal de Contas do Estado. Seus filhos seguiram carreira política, um deles, o Deputado Tito Torres, assumiu uma cadeira na Assembleia Legislativa de Minas Gerais em 2014 e outro, Dr. Teófilo Faustino Miranda Torres Duarte foi prefeito de João Monlevade no período de 2013-2016. João Monlevade teve sua primeira prefeita, Simone Carvalho Moreira, eleita em 2016, para mandato 2017-2020.

<sup>247</sup> Citam-se alguns dos diversos personagens: Dr. Geraldo Parreiras, que foi Reitor da Universidade Federal de Ouro Preto e alto funcionário da Belgo-Mineira; Padre Batista Gomes Neto, o Padre João, teve importante atuação política no município; Ilídio Benevenuto Costa, o simplesmente, “Mestre Diló”, responsável pelo registro fotográfico da história do município; Dona Petiche, uma das mais importantes professoras e gestoras do município; Omar Antunes Rodrigues, conhecido como Gigante, foi um dos precursores da fundação do Grêmio Esportivo de João Monlevade; Professor Nilton de Souza, conhecido como Tim Souza, liderou um movimento da história literária do município, através do Grêmio de Estudos Literários (GEL); Geraldo Zenóbio Soares, vulgo Geraldo Pindoba, apaixonado pelo teatro criou o “Clubinho Rui Barbosa”, uma mistura de Centro Comunitário, casa de cultura e clubes de jovens, que se transformou em escolas de valores e formação para juventude; Dimas Rodrigues de Lima, Professor Dimas, servidor público, considerado um dos grandes violonistas do município, chegando a realizar várias apresentações fora do município, produzindo o cd “Dimas Rodrigues – Meu violão, minha vida” e Neide Roberto, provida de talento vocal se apresentou em programas de calouros da extinta TV Tupi, na TV Record e em programas como Silvio Santos, Chacrinha e Flávio Cavalcanti. Realizou shows de auditório na Rádio Mayrink Veiga e na Rádio Tupi, chegando a participar de um programa comandado por Ary Barroso, na Rádio Tupi, onde interpretou a música “Aquarela do Brasil”.

atraídos pelas extensões de duas universidades: a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), que ofertam diversos cursos de graduação.

Assim, podemos concluir que uma cidade pode se transformar em tantas outras, conforme o destaque que damos aos seus espaços. Dependendo do olhar de quem a observa, é possível que os distintos grupos sociais construam e reconstruam, simbolicamente, essa cidade, e isso parte das memórias presentes em sua paisagem e das histórias que lhes são contadas.

### 3.2 O concurso para Monlevade: os olhares sobre a cidade

Para alguns, a cidade se constrói com cimento; para outros, se constrói com ideias. Lynch<sup>248</sup> afirma que a cidade não pode ser exclusivamente entendida como um objeto percebido por diferentes classes e grupos sociais, sendo também, produto de muitos construtores/idealizadores, que acabam deixando suas próprias marcas nas estruturas citadinas que por vezes não são alteradas.

Partindo desse pressuposto, o “Concurso para Monlevade” constitui uma fase do processo desenvolvido pela Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira para a construção de uma “cidade-operária”<sup>249</sup>, no início da década de 1930. Não há como certificar se houve a abertura de um edital público, pois, os documentos encontrados para essa pesquisa foram os memoriais descritivos dos projetos apresentados pelos candidatos.

As propostas urbanísticas apresentadas tinham por objetivo construir uma cidade nova, nos moldes uma “cidade moderna”, para atender as necessidades da Belgo-Mineira, em prol do desenvolvimento industrial e também, no propósito de solucionar os problemas relacionados à moradia operária<sup>250</sup>, em um período em que as políticas do presidente Getúlio Vargas, à época do Estado Novo, se preocupava com a habitação social.

Como mencionado anteriormente, não há garantias que se tratava de um edital público, entretanto, foram apresentadas, provavelmente, 13 (treze) propostas, catalogadas em um livro de registros, sob posse da ArcelorMittal e disponíveis por meio de xerografia, na Fundação

<sup>248</sup> LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins, Fontes, 1997.

<sup>249</sup> A denominação de cidade se mostra inadequada, pois, tratava-se, na verdade, de um núcleo urbano anexado e controlado pelas atividades da fábrica.

<sup>250</sup> A implementação de conjuntos operários já era corrente, junto aos grupos industriais que deram origem à sociedade ARBED. A preocupação em abrigar os trabalhadores, sempre esteve presente na administração da Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira, tendo em vista a necessidade da mão-de-obra operária para as suas atividades fabris. Essa preocupação se materializava através de planos e projetos desenvolvidos com critérios urbanísticos, mesmo que a organização espacial segregada, recorrente nas experiências anteriores no Brasil.

Casa de Cultura do município. Propostas completas, anexadas nesse documento, foram encontradas apenas três, das quais enumeramos: do engenheiro Lincoln de Campos Continentino, vencedor do concurso, intitulado “Plano de Urbanismo da Cidade Industrial de Monlevade”, do arquiteto Lúcio Costa<sup>251</sup>, denominado “Ante-projecto para a Villa de Monlevade” e do arquiteto Ângelo Murgel nomeado “Projecto da Cidade Operária de Monlevade”.

Acredita-se que o concurso foi realizado por meio de uma carta-convite, como se percebe nas passagens de Campos Continentino “...devido a um atrazo de correspondencia, só despuzemos de um espaço de 15 dias – de 5 a 20 de Março – para a organização de todos os projectos, especificações geraes, orçamentos”.<sup>252</sup>

Os concorrentes se encarregariam do projeto de uma cidade operária compreendendo trezentas moradias, uma escola, uma igreja, um armazém, um cinema e um clube; b) O terreno consistia numa gleba contígua às instalações da usina de Monlevade, numa encosta que desaguava no vale lindeiro ao rio Piracicaba, em Minas Gerais; c) o sítio de implantação constituía-se de uma espécie de esplanada tendo como único inconveniente, como constatado na planta topográfica anexada ao material, ser acidentado. d) a beleza do local constituía um elemento fundamental para a elaboração do plano para a nova cidade, como destacado no texto do edital; e) Para as casas operárias deveriam ser considerados sete tipos construtivos, a saber: tipos A, B, C, D, E, F e G; f) no agenciamento dos cômodos os quartos deveriam ter comunicação direta para a sala comum, a fim de evitar espaço perdido; g) foram apresentadas sugestões de modelos em plantas anexas; h) a nova cidade deveria, segundo o edital, transpirar a alegria de viver e o contentamento de seus habitantes, dando uma impressão risonha e clara; i) as construções deveriam ser projetadas com simplicidade, levando-se em conta o fator econômico; j) a arborização existente deveria ser preservada e o arruamento deveria ser adaptado ao sítio de implantação evitando-se movimentos de terra desnecessários; g) a margem oposta do rio deveria ser reservada para a expansão futura da nova cidade; h) a tarefa de desenvolver os projetos definitivos e os cadernos de encargos para a execução das obras, ficaria a cargo da equipe vencedora.<sup>253</sup>

<sup>251</sup> Não é possível pensar a arquitetura moderna brasileira sem a contribuição de Lúcio Costa. Sua obra mais notável é o projeto que criou a nova capital federal, Brasília. Nascido na França em 1902, Costa formou-se em arquitetura na Escola de Belas Artes e deixou sua marca tanto no aspecto teórico quanto no prático. Segundo ele próprio, praticou uma arquitetura desconectada das grandes novidades mundiais até ser influenciado pelas ideias de Le Corbusier. Em 1929, assumiu a direção da Escola de Belas Artes e começou uma intensa atividade teórica e acadêmica. CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL. Disponível em < <http://arquiteturaurbanismotodos.org.br/lucio-costa/>>. Acesso em 09 de junho de 2017.

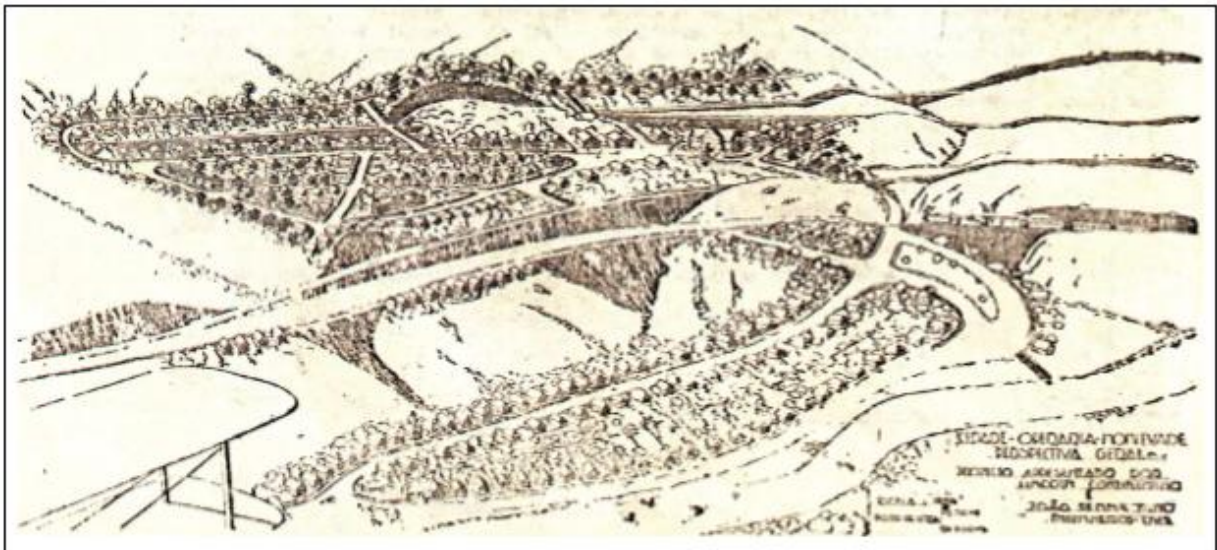
<sup>252</sup> CONTINENTINO, Lincoln. Plano de Urbanismo da Cidade Industrial de Monlevade. **Revista da Escola de Minas**, ano I, nº4, maio, p.123-131, 1936. p. 123.

<sup>253</sup> LIMA, Fabio José Martins de. **Por uma Cidade Moderna: Ideários de Urbanismo em jogo no Concurso para Monlevade e nos projetos destacados da trajetória dos técnicos concorrentes (1931-1943)**. 434f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Programa De Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo.2003. p.97-98.

Na elaboração do plano urbanístico do projeto “Cidade Industrial de Monlevade” (figuras 11 e 12) é possível notar que “foram devidamente considerados todos os múltiplos elementos de uma cidade industrial moderna”<sup>254</sup>. Na configuração do traçado da cidade, foi observada a presença de uma área residencial, ligada a zona industrial, um centro comercial e administrativo, como também a instalação de uma praça e um parque, para lazer e práticas de esporte.

Como podemos observar, essa proposta de “cidade industrial moderna” atendia aos pressupostos de uma cidade planejada, através da *Company Town*<sup>255</sup> ou cidade-empresa<sup>256</sup>, que atendia aos interesses da produção industrial e às perspectivas de uma “cidade perfeita”; ideais de perfeição que só eram vistos pelo “mundo” do capital empresarial, enquanto a classe operária se via distante da “cidade dos sonhos”.

**Figura 11 - Cidade Operaria Monlevade - Perspectiva Geral, por Lincoln Continentino, no concurso promovido pela Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira, em 1934**



Fonte: LIMA, Fábio José Martins de. Urbanismo em Minas Gerais: olhares de engenheiros, arquitetos, geógrafos e outros planejadores (1930-1980). *Urbana*. Dossiê: Urbanistas e Urbanismo –CIEC/UNICAMP, Vol.5, nº6, p.148-169.mar.2013. p.160.

Notam-se “duas cidades”, uma acima e outra abaixo da Estrada de Ferro Central do Brasil, de características topográficas irregulares. No projeto do engenheiro, há indicações que a zona residencial, a ser ocupada pelos operários teria uma comunicação assegurada com

<sup>254</sup> CONTINENTINO, Lincoln. Plano de Urbanismo da Cidade de Monlevade. *Saneamento e Urbanismo*. Belo Horizonte: s.e., 19\_\_\_. p.348.

<sup>255</sup> Denominação inglesa utilizada para toda e qualquer formação habitacional, de caráter autárquico, ligada a qualquer tipo de empresa ou companhia que demande formações habitacionais de apoio.

<sup>256</sup> PIQUET, Rosélia. *Cidade-empresa: presença na paisagem urbana brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.

a estação ferroviária e a usina. Na parte baixa da cidade, previa-se a construção de uma ponte sobre o Rio Piracicaba, sistema de saneamento básico e áreas de arborização.

...localizando-se, de preferência, uma árvore em frente de cada residência, mas de modo a não dificultar a iluminação nocturna, nem a visibilidade nas esquinas e cruzamentos. As arvores a serem plantadas nos arruamentos e logradouros não devem ter raízes horizontaes, como o ficus, o plátano e as saponareas que são damnosas aos passeios e calçamentos.<sup>257</sup>

**Figura 12 - Cidade Operária Monlevade - vista aérea**



Fonte: Arquivo do Morro do Geo. Disponível em < <http://ec1uemg.blogspot.com.br/2011/08/resgate-cultural-de-joao-monlevade.html>>. Acesso em 10 junho de 2017.

<sup>257</sup> CONTINENTINO, Lincoln. Plano de Urbanismo da Cidade de Monlevade. **Saneamento e Urbanismo**. Belo Horizonte: s.e., 19\_\_\_. p. 354-355.

Portanto, a proposta da “Cidade Industrial de Monlevade” executada por Lincoln Continentino e sua equipe observou diversos pontos, entre eles, a facilidade de acesso aos serviços de comércio, educação e ideais de sustentabilidade, no intuito de desenvolver uma cidade moderna, sem abandonar o caráter segregacionista (figura 13).

Para a implementação da nova usina era necessário o alojamento do pessoal dividido em três categorias, a começar pelo corpo técnico, em torno de vinte e um funcionários, constituído por engenheiros, contra-mestres e especialistas. Em seguida, o pessoal administrativo, composto por quatorze funcionários, e, por fim, a mão-de-obra operária, envolvendo aproximadamente oitocentos trabalhadores. Foram previstas, assim, moradias para engenheiros e médicos, residências para técnicos e agentes da administração, casino para os solteiros, e uma cidade operária compreendendo trezentas casas e dez alojamentos para os trabalhadores. Nesta programação persistia o mesmo tratamento segregado para as moradias operárias, pelas duas “cidades” projetadas, a dos técnicos e funcionários especializados e a dos operários.<sup>258</sup>

**Figura 13 - Cidade de Monlevade com vistas da cidade alta e da cidade baixa**



Fonte: Arquivo do Morro do Geo. Disponível em < <https://blogdoleunam.wordpress.com>>. Acesso em 10 junho de 2017.

Embora a “cidade-operária” se configurasse em espaços abertos, com a presença de praças, áreas verdes, moradias, com infraestrutura de comércio, inclusive moradias, a “cidade” era gerenciada pela empresa, que controlava seus espaços “públicos”.

<sup>258</sup> LIMA, Fabio José Martins de. **Op.cit.** p. 100.

Perante essa realidade, a cidade traduz a emergência de uma classe dominante que extrai e controla este excedente coletivo através de processos ideológicos acompanhados, certamente, pelo que se denomina de violência simbólica<sup>259</sup>.

*A cidade industrial* foi assim marcada pela entrada da produção no seio do espaço do poder, trazendo com ela a classe trabalhadora, o proletariado. A cidade passou a não mais apenas controlar e comercializar a produção do campo, mas também a transformá-la e a ela agregar valor em formas e quantidades jamais vistas anteriormente.<sup>260</sup>

Como podemos notar nas figuras 14 e 15, a “cidade-operária” pensada nos pressupostos da Usina já nascia dividida, dentro dos moldes fordista, construindo espaços segregados e homogêneos, de acordo com a escala hierárquica dos funcionários.

Os espaços da “cidade-operária” eram marcados por “regras que organizam o espaço urbano [...] basicamente padrões de diferenciação social e de separação”<sup>261</sup>. Pelas palavras de Teresa Caldeira, notamos que esses pontos de separação nem eram marcados por muros físicos, mas simbólicos, que pelo processo de organização da cidade, promovia o distanciamento entre os grupos de elites e os operários, situação que percebemos até os dias atuais.

Diante à similaridade socioeconômica de cada uma das partes (alta e baixa) do núcleo urbano, a coletividade, de forma mais integrada, se tornava um desafio, já que a organização socioeconômica da cidade se alinhava segundo a dinâmica do cotidiano fabril.<sup>262</sup>

A cidade era construída a semelhança de sua produtora, que, por sua vez, estendia sua forma de gestão à cidade.

<sup>259</sup> BOURDIEU, Pierre. **Op. cit.**

<sup>260</sup> MONTE-MÓR, Roberto Luís de Melo. **O que é o urbano, no mundo contemporâneo**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2006. p. 8.

<sup>261</sup> CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo, Editora 34/Edusp, 2000. p. 211.

<sup>262</sup> VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel/FAPESP/Lincoln Institute, 1998. p. 142.

**Figura 14 -  
Monlevade  
: uma terra  
que nasceu  
dividida  
socialment  
e**

Vista da  
“cidade  
operária” de  
Monlevade,  
onde se vê a  
segregação  
socioespacial,  
com  
residências  
mais elitizadas  
nos arredores  
da Usina  
(cidade alta –  
3º plano) e as  
casas  
operárias,  
mais simples,



as margens do Rio Piracicaba (cidade baixa – 1º plano e intermediário)

Fonte: Arquivo do Morro do Geo. Disponível em <<https://blogdoleunam.wordpress.com/2012/11/page/6/>>.  
Acesso em 10 de junho de 2017.

**Figura 15 - A Cidade Operária e a organização socioespacial**

A cidade  
operária com  
vistas para o  
Colégio  
Estadual de  
João  
Monlevade,  
para a atual  
linha de ferro  
Vitória-Minas,  
para o Mercado  
antigo e ao  
fundo acima a  
Belgo-Mineira



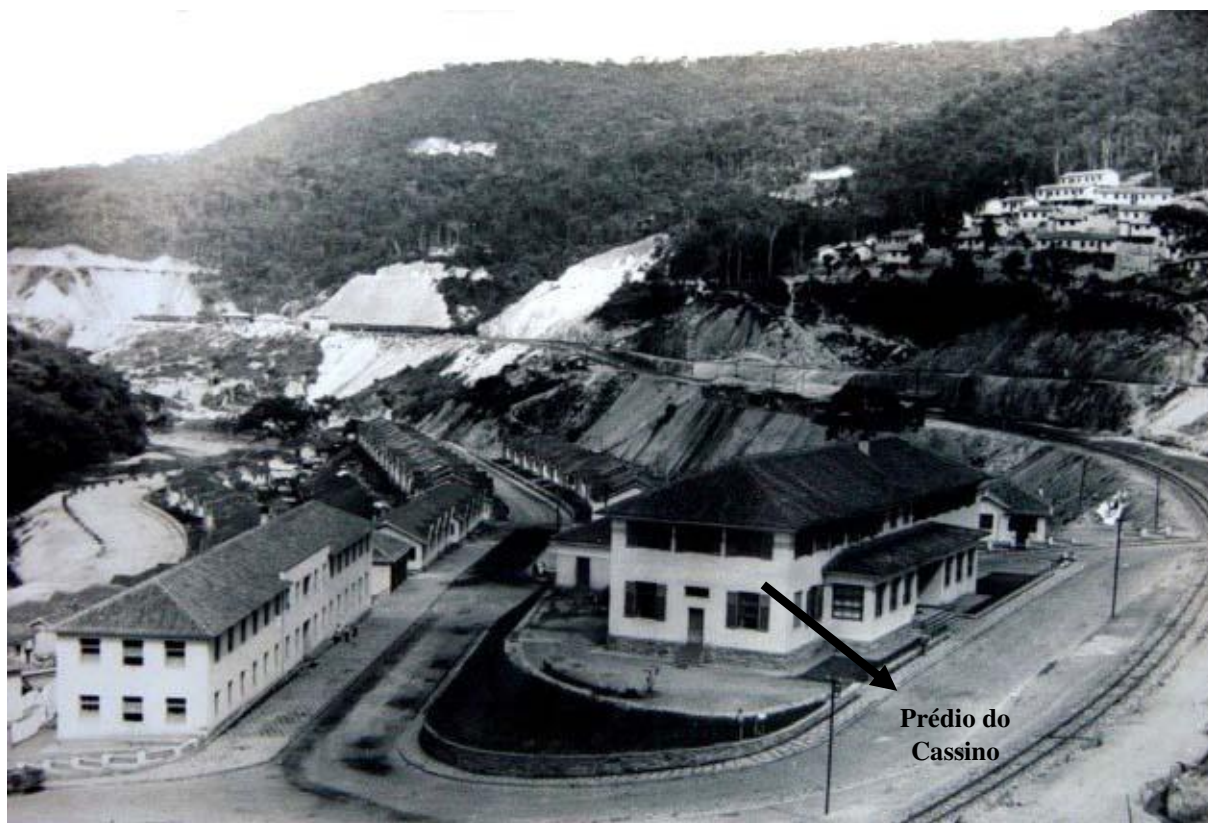
Fonte: Arquivo do Morro do Geo. Disponível em < <http://www.portalsplishsplash.com/2016/10/jean-monlevade-v.html>>. Acesso em 10 de junho de 2017.

A cidade crescia e os órgãos de imprensa noticiavam esse fato. No jornal Minas Gerais lê-se que “...está sendo edificada em Monlevade uma villa operaria que não tardará a ficar completamente prompta (...), já foram levantadas numerosas edificações para os operários, para os funcionarios de escriptorio e para os engenheiros casados.”<sup>263</sup>

O prédio do Cassino (figura 16) abrigaria os empregados solteiros, “...um prédio elegante, com os dormitórios no primeiro andar, verdadeiros apartamentos com quarto de banho completo, amplos, bem arejados e confortavelmente mobiliados.”<sup>264</sup> O Cassino serviria, também, para os eventos sociais, como hospedagem de visitantes, chegando a receber o presidente Getúlio Vargas, na época da inauguração da siderúrgica.

Atualmente, o Cassino é um bem patrimonial, tombado em âmbito municipal e denominado Centro de Cultura e Memória da ArcelorMittal Monlevade além de funcionar como escritório das atividades da empresa, tem aulas de música, pintura, teatro, dentre outras atividades que interagem com a população local.

**Figura 16 - Vista parcial do centro antigo e o prédio do Cassino**



Vista parcial do Centro antigo, com o Cassino em destaque no primeiro plano.

<sup>263</sup> MINAS GERAIS. **Uma realidade a grande siderurgia nacional**. Folha de Minas, 18 de maio de 1940, p. 7.

<sup>264</sup> COMPANHIA SIDERÚRGICA BELGO-MINEIRA. **Os 50 anos de Belgo**. Suplemento Especial, p. 2.

Fonte: Arquivo do Morro do Geo. Disponível em <<https://blogdoleunam.wordpress.com>>. Acesso em 10 de junho de 2017.

Nos arredores da Usina, já se notava o surgimento da igreja, do Clube Caça-Pesca, do Grêmio esportivo, da rodoviária e de hotéis. Observa-se, também, o surgimento de outro aglomerado, como uma espécie de cidade-satélite<sup>265</sup>, voltado para atender os engenheiros, as casas de médicos, o cemitério, o Clube Social, como também algumas casas geminadas para os operários. A Rua Siderúrgica, por exemplo, era para quem tinha *status* de chefe, enquanto a Beira-Rio era mais para o proletariado (figura 17). O Clube Social, inaugurado em 1946, o primeiro de Monlevade, com funcionamento até o momento, era para os brancos e chefes, enquanto os operários se divertiam no Clube Operário.

O debate em torno das habitações reforçava, cada vez mais, a ideia de hierarquia funcional traduzida na espacialização da cidade operária. A cidade operária ia se formando nos braços de trabalhadores brasileiros, de empresas estabelecidas em Belo Horizonte, recrutados pela Belgo-Mineira, contando também com engenheiros do país e estrangeiros, a maioria de origem luxemburguesa.



**Figura 17 - Espacialização hierárquica da cidade operária**

---

<sup>265</sup> A definição de cidade-satélite foi usada para designar um centro urbano que se formava nos arredores da “cidade-operária”.

A Rua Beira Rio, no primeiro plano, atrás, ao fundo, no segundo plano, a Rua Siderúrgica e no último plano a Cidade alta.

Fonte: Autoria desconhecida. Disponível em < <http://www.portalsplishsplash.com/2016/10/jean-monlevade-v.html>>. Acesso em 10 de junho de 2017.

A expansão da cidade não só ocorria na região industrial, mas também ganhava notoriedade em terras distantes dali. Carneirinhos, topônimo do novo centro comercial da cidade emancipada, recebia novos habitantes e recentes construções. Os tempos mudavam e com ele, os espaços. Passavam existir duas cidades, a “cidade operária”, voltada para a produção industrial, que aos poucos, com a ampliação da indústria, desapropriava espaços (figura 18); os prédios, como por exemplo o Cassino, se transformaram em escritórios para a CSBM e os habitantes locais daquelas adjacências construíam bairros próximos ou se dirigiam para Carneirinhos (figura 19), a cidade comercial, que se consolidaria como o novo espaço da cidade.



**Figura 18 - A "cidade operária" atualmente**

Vista aérea da ArcelorMittal, antiga Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira. Nota-se a redução de residências e a ampliação da área industrial, que continua em expansão.

Fonte: Bruno Guimarães. Disponível em < <https://blogdoleunam.files.wordpress.com/2013/04/usina-ac3a9reas-crc3a9d-bruno-guimarc3a3es-2.jpg>>. Acesso em 10 de junho de 2017.



**Figura 19 - Carneirinhos atualmente**

Vista aérea parcial do bairro Carneirinhos, o centro comercial da cidade, e áreas adjacentes  
 Fonte: Sérgio Mourão. Disponível em < [https://www.flickr.com/photos/sergio\\_mourao/5911872719](https://www.flickr.com/photos/sergio_mourao/5911872719)>.  
 Acesso em 10 de junho de 2017.

As mudanças dessas espacialidades mostram que a cidade é o lugar de vivência dos habitantes, dos investimentos de capital, esses, geralmente, responsáveis pela produção da cidade e seus conflitos. Pode-se dizer, também, que o capital territorializa a cidade, construindo espaços identitários, do rico e do pobre, do centro e da periferia, contribuindo para a manutenção dos jogos de poder dos opressores sobre os oprimidos e determinando as territorialidades das cidades.

O geógrafo Roberto Lobato Corrêa afirma que a ação dos agentes sociais<sup>266</sup> no espaço urbano resulta no processo de reorganização espacial das cidades e que o espaço de uma cidade capitalista, a princípio, se constitui de diferentes usos da terra justapostos entre si. O autor, ainda, reitera que “a *organização espacial* da cidade, ou simplesmente, o espaço urbano, que aparece assim como espaço fragmentado”<sup>267</sup> é fruto do complexo conjunto de

<sup>266</sup> Corrêa afirma que os agentes sociais que fazem e refazem a cidade são os proprietários dos meios de produção, sobretudo os grandes industriais, os proprietários fundiários, os promotores imobiliários, o Estado e os grupos sociais excluídos.

<sup>267</sup> CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Editora Ática, 1989, p. 7.

usos da terra, que se divide em aspectos socioeconômicos (zona industrial, zona comercial, de serviços e lazer).

Antes de prosseguir com a análise da organização espacial da cidade ao longo do tempo, é preciso destacar que essa linha tênue entre a cidade e o urbano é analisada por Milton Santos da seguinte forma: o urbano é “o abstrato, o geral, o externo. A cidade é o particular, o concreto, o interno. Não há que confundir. Por isso, na realidade, há histórias do urbano e histórias da cidade”.<sup>268</sup>

Para Henry Lefebvre<sup>269</sup>, o espaço que denominamos de urbano se refere a um conjunto de manifestações de atividades econômicas e dos processos sociais, ao passo, que a cidade se refere a materialidade física.

Segundo Milton Santos, “a cidade nos traz, através de sua materialidade, que é um dado fundamental da compreensão do espaço, essa presença dos tempos que se foram e permanecem através das formas e objetos que são também representativos de técnicas”.<sup>270</sup>

Assim, partimos do pressuposto que o espaço urbano é fragmentado e articulado, que reflete as desigualdades sociais materializadas no espaço e tem influência da cidade capitalista, quando nela inicia o processo de desenvolvimento das indústrias, expandindo-se para além dos seus territórios iniciais.

A análise entre a cidade e o urbano deve permear os processos históricos e geográficos, que, no caso da cidade de João Monlevade, foram responsáveis pela sua formação e, conseqüentemente, pela sua configuração, ou seja, a “cidade operária” surge a princípio de uma necessidade de uma companhia siderúrgica e se proliferará a partir da expansão da atividade industrial, como representado na figura a seguir.

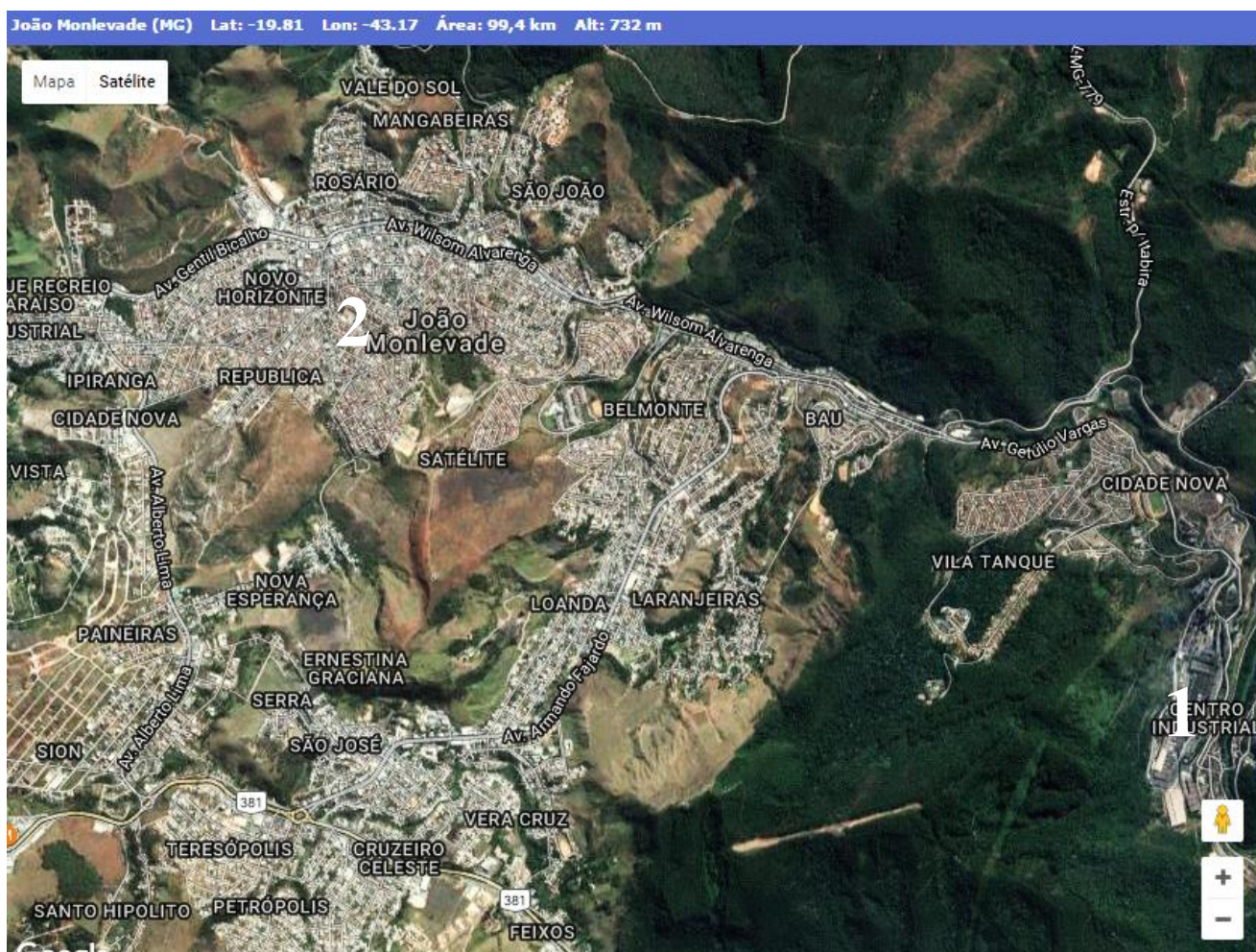
---

<sup>268</sup> SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: EDUSP, 2008.

<sup>269</sup> LEFEBVRE, Henry. **Direito a cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

<sup>270</sup> SANTOS, Milton. O tempo nas cidades. **Ciência e Cultura**. vol.54, nº2, p.21-22, São Paulo Oct./Dec.2002.p.21.

**Figura 20 - Imagem satélite de João Monlevade**



A cidade de João Monlevade (2017) e alguns de seus bairros. Pela imagem é possível perceber a expansão da cidade para além da Companhia Siderúrgica e das margens do Rio Piracicaba (não visualizadas nessa figura).

Na figura, o número 1 indica o Centro Industrial e o número 2 localiza o Centro Comercial, Carneirinhos.

Fonte: Adaptado de Apolo11.com. Disponível em <  
[http://www.apolo11.com/satmap2\\_cidades.php?citynum=1764](http://www.apolo11.com/satmap2_cidades.php?citynum=1764)>. Acesso em 10 de junho de 2017.

Dessa forma, pode-se concluir que “o espaço urbano é um reflexo tanto de ações que se realizam no presente como também daquelas que se realizaram no passado e que deixaram suas marcas impressas nas forças espaciais do presente”.<sup>271</sup>

É por isso que Milton Santos<sup>272</sup> nos afirma que as transformações no espaço produziram modernidades em sucessão, que se apagam, formam e reformam ao longo do tempo, o que justifica um olhar mais crítico sobre a cidade, já que ela é produtora de memórias.

<sup>271</sup> CORRÊA, Roberto Lobato. **Op. cit.** p. 8

<sup>272</sup> SANTOS, Milton. **Op.cit.** 2008.

A cidade é o palco de atores os mais diversos: homens, firmas, instituições que nela trabalham conjuntamente. Alguns movimentam-se segundo tempos rápidos, outros, segundo tempos lentos, de tal maneira que a materialidade que possa parecer como tendo uma única indicação, na realidade não a tem, porque essa materialidade é atravessada por esses atores, por essa gente, segundo os tempos, que são lentos ou rápidos. Tempo rápido é o tempo das firmas, dos indivíduos e das instituições hegemônicas e tempo lento é o tempo das instituições, das firmas e dos homens hegemonzados.<sup>273</sup>

Se retomarmos as ideias de Lynch, no início desse tópico, ao afirmar que as cidades também são produto dos seus construtores, deixando suas marcas, observa-se que na atual cidade de João Monlevade, os tempos passados ainda permanecem, mesmo após intervenções urbanísticas realizadas na “cidade operária”.

Há nos arredores da antiga Belgo-Mineira, casas com vestígios dos padrões estabelecidos na época da construção da “cidade operária”, de prédios, ainda que restaurados, escola, hoje, desativada, clube e igreja, que por conta das novas configurações socioespaciais, não exercem a mesma importância ou significado da época. Hoje, alguns desses pontos foram tombados ou inventariados, muitos deles subutilizados pela população monlevadense por não se sentirem identificados ou não conhecê-los.

Em virtude das modificações sofridas pelo espaço urbano, Sandra Pesavento afirma que as formas da cidade, através de seus elementos, como prédios e movimentos, relatam uma história não-verbal do que a *urbe* vivenciou um dia, entretanto, “por mais que este patrimônio tenha sido preservado, os espaços e socialidades alteraram inexoravelmente, seja enquanto forma, função ou significado”.<sup>274</sup>

Considerando a postulação de Pesavento, a cidade é produto dos agentes humanos se revelando como uma construção histórica que se materializa por ações individuais e coletivas. Além desse elo relacional entre o homem e a cidade, sem dúvida, há também a relação do homem com a natureza, que por vezes, pode propiciar desafios na ocupação antrópica em relação aos espaços da cidade.

Na “cidade operária”, por exemplo, há uma preocupação com o relevo acidentado, tanto que o projeto apresentado pelo engenheiro Continentino buscou realizar traçados delineados, evitando movimentos de terra e declives acentuados.

Guilio Argan destaca que essa dialética entre o homem e natureza, assim como homem e espaço, mostra que a cidade se apresenta como limite entre o natural e o artificial, afirmando

<sup>273</sup> SANTOS, Milton. **Op.cit.** 2002. p.22.

<sup>274</sup> PESAVENTO, Sandra Jatahy. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. Vol.08, nº 16, p. 279-290. p.284.

que “separando e unindo, o homem determina a existência da forma: do lado de cá, o espaço finito (delimitado), construído; do lado de lá, o infinito (ilimitado), não-determinado, extensão do *continuum*”.<sup>275</sup>

A busca pela compreensão da cidade não se dá por um único viés, pois, se baseia num debate interdisciplinar, de várias ciências, como a geografia, a arquitetura, o urbanismo, a engenharia, a economia e a história, dentre outras, na espera de elucidar a cidade. Na abordagem da “cidade operária” de Monlevade percebemos que embora ela fosse pensada pelos interesses do capital, na construção estrutural da cidade, os efeitos das relações socioespaciais ganharam sentido ao pensar a vida dos habitantes daquela localidade.

Obviamente, não se omite que o processo de construção da “cidade operária” foi induzido pelos ideais da industrialização, personificada pela Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira, que ditou as relações espaços-temporais da sociedade na época, e que, conseqüentemente, passou a ser o fio condutor das práticas humanas.

No caso de João Monlevade, o que se viu foi uma espécie de deslocamento do pensamento sobre as cidades, em que não mais se colocava em primeiro plano a análise da cidade aos quesitos técnicos, como o geológico e o topográfico, e sim, uma discussão da materialidade da cidade. Essa postura, vem de encontro com a percepção da Geografia Crítica<sup>276</sup> que não compreende o espaço como organização do homem, e sim como produto da ação antrópica, ou seja, “o espaço deveria ser visto como materialidade social; ele não era organizado pela sociedade, como assume o positivismo, mas produzido por ela através do trabalho”.<sup>277</sup>

Quando pensamos na “cidade operária” de João Monlevade, vemos que ela ganhou caminhos para outros territórios, com o funcionamento de novos fluxos financeiros, através da heterogeneidade de relações comerciais, que acarretaram novas relações sociais e políticas e é, nesse interim, que emergem novas relações de poder, por meio do surgimento de elites

<sup>275</sup> ARGAN, Giulio C. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 3.

<sup>276</sup> Nascida na França em 1970, essa corrente da Geografia buscou se envolver com temas novos, procurando compenetrar-se em conjunto com a sociedade civil na discussão de seus principais anseios e problemas com vistas ao debate e no intuito de propor soluções às questões não solvidas referentes ao espaço geográfico, dirigiu-se, sobretudo, de forma contrária ao que fez as geografias clássica, moderna e quantitativa, desligando-se das amarras do poder do Estado e filiando-se a uma linha ideológica voltada ao saber crítico – aquele que analisa com minúcia, percebe e alcança as intenções, expõe os contrastes, procura colaborar nas manifestações e reivindicações dos indivíduos execrados, reprimidos e oprimidos, seja pela sua cor, raça, gênero, opção sexual, etnia etc., e principalmente dos que esperam a oportunidade de criar um mundo melhor com direitos igualitários para todos. BRITO, Barbosa Franky; PESSOA, Rodrigo Bezerra. Da origem da Geografia Crítica a Geografia Crítica Escolar. In: **10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**. Porto Alegre, 2009. Disponível em < [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20\(44\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20(44).pdf)>. Acesso em 10 de junho de 2017.

<sup>277</sup> ABREU, Mauricio de Almeida. A cidade da Geografia no Brasil: percursos, crises, superações. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi (Org). **Cidades: História e Desafios**. Rio de Janeiro: Ed.Fundação Getúlio Vargas, 2002.p.53.

familiares locais, comerciantes, novas indústrias e, também, através dos novos usos e apropriação do espaço estabelecidos pela especulação imobiliária.

Esses jogos de poder desenham uma “nova cidade” que determinam a ordenação racional do espaço, produzindo sítios urbanos<sup>278</sup> com ocupações de grupos dominantes e dominados, que coexistem na cidade. A partir dessa configuração do espaço das cidades, concluímos, que esse espaço não só se estrutura no debate da sua formação, mas também nas relações sociais estabelecidas pelos seus habitantes.

Bresciani, nesse sentido, afirma que “nas anotações e escritos sobressaem ainda camadas de memórias que reconhecem na cidade o lugar da garantia contra o arbítrio e o capricho dos poderosos”<sup>279</sup> e reitera “ter direito à cidade significaria então a reivindicação do direito ao direito, ou seja, do acesso e da participação na sociedade contratual”.<sup>280</sup>

Concluimos, portanto, que, “na cidade, a história se constrói no espaço e no edifício público; nesses espaços, instauram-se possibilidades de ação pela presença coletiva dos atores sociais e pelo registro dessa presença dramatizada em espetáculo”.<sup>281</sup>

Essa presença dramatizada em espetáculo é interpretada pela autora como outro ponto dessa sociedade fundada no contrato social, que considera “a cidade como operador de memorização (...) A cidade coloca o mundo na *história* e traz para o presente o legado das gerações mortas e de suas heranças imortais”.<sup>282</sup>

As afirmações de Bresciani nos remete às reflexões de Halbwachs<sup>283</sup> quando este afirma que a memória é a reconstrução do passado composta com a ajuda de dados presentes e organizada por outras reconstruções feitas em momentos anteriores que, também, são alteradas em suas várias reconstruções.

Com relação às memórias da cidade, Bresciani postula que

nossas cidades modernas encontram-se inversamente despidas de memórias não represadas pela razão; seus mitos de fundação constituem elaborações históricas. Nelas, se nos dispusermos a voltar a atenção para os traços de memórias gestuais, de comportamentos diversos, ou seja, de uma memória em ação, estaremos talvez aptos a olhar para memórias como elementos arquiteturais, considerando-as também um dos elementos estruturantes do meio urbano.<sup>284</sup>

<sup>278</sup> Localização topográfica da construção da cidade.

<sup>279</sup> BRESCIANI, Maria Stella. Cidade e História. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi (Org). **Cidades: História e Desafios**. Rio de Janeiro: Ed.Fundação Getúlio Vargas, 2002. p. 29

<sup>280</sup> Ibid.

<sup>281</sup> Ibid., p. 30.

<sup>282</sup> Ibid., p. 29-30.

<sup>283</sup> HALBAWACHS, Maurice. **Op.cit.** p. 65.

<sup>284</sup> BRESCIANI, Maria Stella. Cidade e História. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi (Org). **Op.cit.** 2002. p.32.

Essas memórias constituem novas leituras sobre a cidade, muitas vezes, envolvidas pelas rugosidades<sup>285</sup>, mas vivas nos subconscientes das pessoas pelo imaginário social que se produzem nas cidades que, por vezes, não correspondem à imagem da cidade que se tem diante dos olhos.

Esse é um dos grandes problemas, hoje, do estudo da história urbana e da história da cidade, mas em todos os momentos as formas criadas no passado têm um papel ativo na elaboração do presente e do futuro. A história da cidade é a das suas formas, não como um dado passivo, mas como um dado ativo, e esse fato não pode nos escapar em nossa análise.<sup>286</sup>

Parafraseando Milton Santos<sup>287</sup>, é assim que avançamos até encontrar um novo tempo para a cidade de João Monlevade que, desde as terras do senhor de Monlevade foi se reconfigurando e ganhando outras formas territoriais, ainda que sua espinha dorsal estivesse alicerçada na “cidade operária”.

Nesse caso, percebemos que a herança do passado implicou a organização do presente, ou seja, as transformações de suas feições territoriais imprimiram junto à memória dos moradores um vínculo com o passado, mas não impediram que a cidade concebida como “vila operária” ganhasse outras territorialidades.

Essa constatação é notada no seguinte depoimento de um dos moradores antigos da cidade

Carneirinho era uma estrada. Uma estrada de terra. Eu nem ia lá, não tinha ônibus, não tinha nada. Era uma dificuldade pra chegar em Carneirinhos. Eu, que aqui onde tá a Enskon [empresa de transporte da cidade] ali hoje né? Aquela região ali da, do posto castelinho. Ali tinha uma fazendinha, um negócio tinha um pé de coqueiro, não sei o que e depois era só umas fazendinhas, soltas, lá pra dentro não tinha nada, nada, nada. O negócio foi começando a ser assim ocê até assusta como que esse trem cresceu rápido, né? Quantos anos tem isso? 50 anos, nem 50 num tem”.<sup>288</sup>

Ao tocar na questão da memória dos moradores locais, estabelecemos uma relação entre o espaço da cidade e o patrimônio cultural, como também com a sua preservação, pois os espaços citadinos têm suas marcas do passado deterioradas pela mobilidade e pelo

<sup>285</sup> Chamemos de rugosidade ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou como arranjos. SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 4ªEd. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. p. 140.

<sup>286</sup> SANTOS, Milton. **Op.cit.** 2002. p. 35

<sup>287</sup> Ibid.

<sup>288</sup> Depoimento realizado pelo Sr. Maurício de Souza Araújo no dia 24 de abril de 2002. Fita 73. A transcrição desta entrevista encontra-se disponível na Associação Comercial, Industrial e Prestação de Serviços de João Monlevade (ACIMON).

ordenamento territorial. As reconfigurações do tempo e do espaço, mediadas pela dinâmica dos fluxos de pessoas, capitais e serviços, podem exaltar ou silenciar os bens que marcam as cidades, como os castelos, as igrejas, as praças, o folclore e os costumes.

Esse antagonismo do mundo globalizado, “parece estar contribuindo paradoxalmente, por um lado, para a valorização de patrimônios e historicidades locais e, por outro, para o esfacelamento de tradições, saberes e memórias de determinados grupos.”<sup>289</sup>

Os espaços das cidades são marcados por diferentes grupos sociais, através dos seus modos de vida, criando identidades que, às vezes, são determinantes para a permanência desses sujeitos em seus lugares que passam a ser lugares de memória. O entendimento de patrimônio cultural deve passar por esse aspecto, ou seja, estar relacionado com o sentido da identidade dos indivíduos que compõem os agrupamentos sociais, valorizando suas tradições, seus costumes e suas memórias.

Retomando as ideias de Le Goff no início dessa pesquisa, reiteramos que “a memória é 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”<sup>290</sup>. Assim, a memória é um suporte para a história e “procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro.”<sup>291</sup>

Tomando por base que o patrimônio cultural permeia pela identidade e pela memória, cabe ressaltar que o entorno das paisagens urbanas possui um valor patrimonial, já que elas carregam marcas da cultura e da memória coletiva dos povos. Ao tratar da paisagem urbana, estamos dialogando com a paisagem cultural, na medida que os estudos sobre o patrimônio apresentam um elo com conceito de paisagem, pois integra o homem e a natureza nas paisagens que marcam a cidade, rompendo, de certa forma, uma visão não-holística, que fragmenta as edificações e os territórios da cidade.

Nesse sentido, Choay alerta que

a própria natureza da cidade e dos conjuntos urbanos tradicionais, seu ambiente, resulta dessa dialética da ‘arquitetura maior’ e de seu entorno. É por isso que, na maioria dos casos, isolar ou ‘destacar’ um monumento é o mesmo que mutilá-lo. O entorno do monumento mantém com ele uma relação essencial.<sup>292</sup>

<sup>289</sup> PELEGRINI, Sandra C. A. Historicidades locais: interfaces entre as políticas públicas de preservação do patrimônio imaterial e da cultura material. In: PRIORI, Angelo (org.) **História, memória e patrimônio**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009. p. 78.

<sup>290</sup> LE GOFF, Jacques. **Op.cit.** 1996. p. 469.

<sup>291</sup> *Ibid.*, p. 471.

<sup>292</sup> CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2006. p. 200-201.

A reflexão sobre o patrimônio reconhecendo a paisagem como produto cultural testemunha a vida de um grupo, a vivência do passado, realçando suas identidades e conciliando os bens materiais e imateriais. Acreditamos que um trabalho de Educação Patrimonial é um caminho sustentável para a política de preservação das culturas dos povos, pois, por essa prática, podemos criar e fortalecer uma relação harmônica dos indivíduos com seus bens patrimoniais e, por conseguinte, preservar a nossa herança do passado, estabelecendo uma relação de pertencimento com o que construímos hoje.

Entretanto, percebemos que as reflexões ligadas às culturas e ao patrimônio cultural dos indivíduos são, por vezes, negligenciadas na educação formal. Dentro do espaço escolar, principalmente na educação básica, pouco se discute ou pratica a educação patrimonial, o que contribui para o não estabelecimento de elo dos educandos, e até mesmo dos educadores, com seus bens patrimoniais.

Ao não estabelecer essa relação de apropriação dos seus bens patrimoniais, até mesmo daqueles que estão presentes no espaço de vivência dos alunos, não ocorre a preservação dos costumes, dos modos de fazer e das memórias dos elementos culturais que marcam esses grupos sociais.

Desse modo, entendemos que a Geografia, por meio da discussão de uma das categorias chaves da disciplina, no caso a paisagem, contribui para a discussão do patrimônio e da paisagem cultural, já que eles são marcados por simbologias que identificam os espaços.

Assim, o ensino da Geografia contribui para a tentativa de valorizar as memórias dos lugares, refletindo com os educandos as marcas culturais presentes nas paisagens, proporcionando uma relação de identidade que levará à preservação das memórias e do patrimônio.

Enfim, no próximo capítulo, detalharemos como essa pesquisa aliada à pedagogia de Freinet desenvolveu uma prática de educação patrimonial em uma escola de João Monlevade-MG.

## **CAPÍTULO 4**

# O SABER QUE CAMINHA: O MÉTODO DA AULA-PASSEIO NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM UMA ESCOLA DE JOÃO MONLEVADE-MG

## 4.1 Caminhando pela proposta da pesquisa

No capítulo anterior, estabelecemos uma relação entre o desenvolvimento das práticas educacionais dentro e fora da escola. Temos a ciência de que “a escola é uma, entre outras instituições, que busca sistematizar e refletir sobre as nossas multifacetadas vivências. O saber escolar é uma expressão da experiência social”<sup>293</sup>

Por mais que tenhamos a consciência do papel da escola como produtora de cultura, sabemos as dificuldades que os professores têm em relação ao trato com o patrimônio cultural local e o quanto esse tema carece de sistematização. Os conteúdos trabalhados em sala de aula, às vezes, estão enraizados em um padrão estabelecido pelos livros didáticos que nem sempre levam em consideração as especificidades locais.

Diante dessa realidade, desenvolver, nas escolas atividades voltadas para o estudo do patrimônio cultural não se trata de um modismo, e sim, de cumprir as orientações e legislações nacionais já que os PCN apontam a necessidade de se trabalhar com os temas transversais, entre eles, a pluralidade cultural, voltadas para uma realidade local.

Assim como os PCN, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, em seu artigo 26, determina que:

a parte diversificada dos currículos dos ensinos fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, o que indica a possibilidade para a constituição de uma proposta de ensino voltada para a divulgação do acervo cultural dos estados e municípios.<sup>294</sup>

---

<sup>293</sup> REZNIK, Luís. História Local e Práticas de Memória. In: PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag. **Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade: Patrimônio e Práticas de Memória numa Perspectiva Interdisciplinar**. Livro I. p. 89-110. Belo Horizonte: Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG, 2010. p. 90.

<sup>294</sup> BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 30 de abril de 2018.

Nessa mesma linha, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) aprovada em 2017, prevê a introdução das metodologias ativas de aprendizagem e a consideração do campo de experiências dos alunos no desenvolvimento das atividades com os alunos.

**Metodologia ativa:** cada conhecimento está ligado a uma habilidade que permite ao aluno aplicá-lo a um fim. Há habilidades envolvendo processos cognitivos mais sofisticados como **investigar, analisar e criar**, em contraposição a outros mais passivos, como lembrar e identificar. **Isso favorece o protagonismo do aluno dentro e fora de sala de aula.**

**Campo de Experiências:** constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, **entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.** (grifo nosso)<sup>295</sup>

Percebe-se que os documentos nacionais educacionais dão a abertura de fazer adaptação nos currículos escolares, incluindo temas de interesse local, que são mais significativos para o aluno e que estão em consonância com os propósitos da prática da educação patrimonial.

Essa metodologia permite que professores e alunos trabalhem com as questões ligadas à memória, identidade e patrimônio, estabelecendo um elo entre a teoria e a prática social dos estudantes. Assim, estamos valorizando e reconhecendo as culturas do meio em que eles vivem e aproximando-os da vida-cotidiana através do estudo do patrimônio cultural.

Essa perspectiva está alinhada às postulações de Reznik, quando o autor afirma que

o local, alçado em categoria central de análise, pode vir a constituir uma nova densidade no quadro das interdependências entre agentes e fatores constitutivos de determinadas experiências históricas. [...] O estudo das experiências passadas através do recorte local pode vir a ser mais permeável a um inventário da diversidade comportamental, étnica e cultural presente na sociedade.<sup>296</sup>

A escola representa a diversidade cultural, e a metodologia para lidar com essa temática é a Educação Patrimonial, pois ela constitui um elo entre os saberes da comunidade e suas raízes históricas, como também, com suas referências culturais, suas memórias e práticas, tornando os alunos cidadãos mais conscientes e críticos.

Partindo desses pressupostos, essa pesquisa realizada com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental do Centro Tecnológico Dr. Joseph Hein (CENTEC), em João Monlevade-MG propõe a releitura das paisagens do espaço de vivência dos estudantes, por

<sup>295</sup> BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**, 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/5-panfleto-para-imprimir-ou-enviar.pdf>>. Acesso em 30 de abril de 2018.

<sup>296</sup> REZNIK, Luís. **Op.cit.** p. 92.

meio da metodologia da aula-passeio, como uma estratégia que visa favorecer a compreensão dos alunos sobre os conceitos de paisagem e patrimônio cultural.

Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que “a ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganham sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola”<sup>297</sup>, cabe ao professor ter uma prática educativa voltada para a conexão com o “espaço vivido” pelo aluno.

Diante dessas reflexões, propomos uma prática de Educação Patrimonial em que o aluno desenvolva a capacidade de compreender a vida, desvendando os sentidos e os significados das paisagens em que ele vive e vê, abrindo espaços para alguns questionamentos: “Como essa paisagem foi construída?”, “A quem pertence essa paisagem?”, “Quais elementos estão implícitos e explícitos nessa paisagem?”, rompendo, de certa forma, a ideia de simples descrição das paisagens, sem qualquer posicionamento crítico.

A ideia da aula-passeio na cidade de João Monlevade – MG em uma turma do Ensino Fundamental busca repostas para essas questões, uma vez que o trabalho considerado de Educação Patrimonial nas diversas redes de ensino da cidade é baseado na chegada do pioneiro Jean Antoine Felix Dissandes de Monlevade ou na emancipação política do município.

Ao considerar a aula-passeio como recurso didático, colocamos o aluno em uma situação de compreender o espaço em que ele vive, de modo que os conteúdos ministrados em sala de aula sejam mais significativos, oportunizando o estudante a vivenciá-los e tornando-os parte de sua experiência pessoal.<sup>298</sup>

Nesse interim, a realização do aula-passeio reitera as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já que “a função da escola em proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva.”<sup>299</sup>

Diante disso, esse documento ainda afirma:

É fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da

---

<sup>297</sup>Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Op.cit.** 1998, p. 43

<sup>298</sup> PUNTEL, Geovane Aparecida. O estudo da paisagem no Ensino Fundamental e Médio. In: **Paisagem: leituras, significados e transformações.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 231

<sup>299</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Op. Cit.** 1998. p. 43

cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.<sup>300</sup>

À luz dessas reflexões, percebemos que os estudantes se veem cercados com o presente e com o passado, pois, as paisagens históricas são compostas de lembranças e é conhecendo *in loco* as casas, as ruas, as igrejas, enfim, as aglomerações urbanas, que o aluno compreende seu entorno, ou seja, é “por meio da leitura das materialidades e dos discursos, do seu tempo e de outros tempos, que o aluno aprende a ampliar sua visão de mundo[...]”<sup>301</sup>

Um diálogo educativo contextualizado com o meio em que o aluno vive, se contrapõe a um método de ensino que assimila os conteúdos a partir de uma educação bancária<sup>302</sup>, passando o aluno a ser envolvido numa situação em que ele estabelece relações interpretativas, em um ambiente dinâmico e vivo.

A adoção dessa metodologia educativa, com o envolvimento dos alunos na realização de uma aula-passeio, propicia um novo olhar sobre as paisagens e, também, para o passado, preservando a memória urbana, ou seja “que a nosso ver trata do estoque de lembranças do modo de vida urbano *per se*, sem obrigação de relacioná-las a uma base material particular, a um lugar específico [...]”<sup>303</sup>

Há uma tendência de valorização do passado das cidades brasileiras, buscando preservar os vestígios das paisagens, aqueles considerados mais significativos para a memória e para a identidade das comunidades urbanas locais. É necessário enfatizar que não se devem considerar apenas os bens culturais de “pedra e cal”, mas também os imateriais, como as lendas, as festas populares, a padroeira da região, o Congado e a memória familiar dos alunos.

Para aprimorar o sentimento de pertencimento ao espaço de vivência, é necessário reconhecer o meio em que se vive, criando uma dinâmica dialógica com seu espaço. Nesse sentido, a escola representa um papel fundamental na formação dos cidadãos, e isso é uma das vertentes que se propõe nessa pesquisa.

Para atingir essa finalidade, utilizamos as pesquisas em Educação, denominada pesquisa qualitativa, que para Minayo<sup>304</sup> pode ser realizada em três etapas: a exploratória, a pesquisa de campo e a análise do material adquirido, constituindo um híbrido de informações para culminar no Caderno de Orientações e Sugestões e na própria dissertação.

<sup>300</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Op. Cit.** 1998. p. 44

<sup>301</sup> Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Op. cit.**, 1997. p. 91

<sup>302</sup> Paulo Freire elaborou o conceito de educação bancária, onde o conhecimento é apenas transmitido para o educando, se tornando um mero espectador, absorvendo as informações sem fazer questionamentos, omitindo o aluno do protagonismo do conhecimento, inibindo a participação e o diálogo.

<sup>303</sup> ABREU, Maurício de A. **Op. cit.** p. 18

<sup>304</sup> MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 27.

Na fase exploratória, pautamos-nos na busca de fontes que contribuíssem para subsidiar nossas bases conceituais de reflexão que abririam caminhos para colocar em prática a aula-passeio. Na fase de trabalho de campo, primeiramente, baseamos em atividades dentro do espaço escolar (filmes, pesquisas, produção de sínteses e rodas de conversas) que iriam dar o devido suporte para chegarmos à fase propriamente de campo, que nessa pesquisa denominamos de aula-passeio.

A opção pela abordagem qualitativa se justifica, pois “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”<sup>305</sup>, ou seja, baseia-se na possibilidade de compreender o fenômeno pesquisado e na reflexão dos objetivos do estudo.

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita.<sup>306</sup>

Várias atividades realizadas pelos alunos na fase de preparação para a aula-passeio foram sistematizadas no Google sites, construídos pelos próprios estudantes. A cada etapa do trabalho, as atividades eram registradas nessa plataforma, por entendermos que os alunos estão cada vez mais dinâmicos e conectados com o mundo da internet e da informática.

Na análise do material adquirido por essa pesquisa, foram consideradas as produções (pesquisas, textos e desenhos) realizadas pelos alunos antes e após a aula-passeio, pois, segundo Bardin, a “compreensão por meio das palavras, das imagens, dos textos e dos discursos: descrever e interpretar opiniões, estereótipos, representações, mecanismos de influência, evoluções individuais e sociais”<sup>307</sup> revelam os discursos simbólicos e polissêmicos, às vezes, apresentados pelos alunos.

Estar atento a essas questões não é apenas constatar o que os alunos conhecem ou não sobre a questão do patrimônio cultural, mas como eles lidam com essa temática no seu dia a dia, dando-nos elementos para compreendermos as possíveis relações de esquecimentos, silêncios e omissões que debatemos durante as reflexões realizadas nessa pesquisa.

---

<sup>305</sup> MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2004. p. 169

<sup>306</sup> ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013. p. 96

<sup>307</sup> BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. p. 11.

Sabemos que estamos lidando com as vivências, memórias e lembranças trazidas pelos alunos, que podem estar ligadas não só ao passado, mas também com a identidade do grupo em que ele está inserido, e com a própria perspectiva de futuro.<sup>308</sup>

O mundo em que vivemos há muito tempo está cheio de lugares nos quais estão presentes imagens que têm a função de trazer alguma coisa à memória (...) como acontece com os monumentos, nos remetem ao passado de nossas histórias, à sua continuidade presumível ou real com o presente. Nos lugares da vida cotidiana, inúmeras imagens nos convidam a comportamentos, nos sugerem coisas, nos exortam aos deveres, nos convidam a fazer, nos impõem proibições, nos solicitam de diversas maneiras.<sup>309</sup>

Com uma visão ampliada da realidade em que vive, os alunos terão um melhor entendimento sobre o patrimônio cultural e as paisagens que os rodeiam, ressignificando alguns conceitos, dentre eles, de que o patrimônio não é apenas as antigas edificações que estão na paisagem. Assim será possível alterar “a compreensão e o conhecimento que se possui sobre o passado, a partir das questões pensadas no presente”.<sup>310</sup>

A preparação dos alunos para a aula-passeio é essencial, seja do ponto de vista conceitual ou pelos aspectos atitudinais. Apresentar, previamente, os conceitos para os alunos facilitará a aula prática, pois ali ele poderá fazer as conexões com a teoria aprendida em sala de aula. Orientá-los sobre como ocorrerão as aulas, descrevendo os passos, e fazer uma visita prévia aos locais das atividades, é muito importante para atingir os objetivos propostos pela aula-passeio.

Para realizar a aula-passeio, foram observadas as congruências com os planos de aula e os conteúdos curriculares a serem ensinados na disciplina de Geografia, como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a Base Nacional Curricular Comum.

É imprescindível que o professor se ampare na Orientação N° 02/2014 da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), que trata dos procedimentos a serem adotados pelas escolas para atividades fora do espaço escolar.

A quantidade de alunos envolvidos na aula-passeio foi no máximo de 40 (quarenta) e todos estavam devidamente uniformizados, com o termo de autorização de saída da escola assinado pelos pais e/ou responsáveis, com todas as informações da atividade, como a(s)

<sup>308</sup> ROSSI, Paolo. **O Passado, a Memória, o Esquecimento**: seis ensaios da história das ideias. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 21.

<sup>309</sup> ROSSI, Paolo. **Op. cit.** p. 23.

<sup>310</sup> ANDRADE, Mariza Guerra de. **Op. cit.** p. 70.

data(s), os horários, os locais de chegada e saída, os roteiros percorridos, os nomes e os telefones dos professores, dentre outros acompanhantes envolvidos nessa atividade.

A aula-passeio, nessa pesquisa, ocorreu nos entornos da escola e em pontos diferentes da cidade, em “lugares” considerados referências culturais dos estudantes, podendo ser tombados ou não.

A aula-passeio se apresentou como uma prática dinâmica e exitosa para promover a educação patrimonial no viés das etapas propostas no Guia Básico da Educação Patrimonial<sup>311</sup>, sendo resultado do diálogo educativo, ocorrido nas aulas teóricas entre alunos, professor e representantes da comunidade, envolvendo a temática transversal pluralidade cultural, subsidiada pelos conceitos de paisagem e patrimônio.

Essas relações cotidianas que aproximam os alunos do seu espaço de vivência reafirmam que “os registros desse cotidiano podem e devem ser considerados como representações que possuem memória e configuram paisagens simbólicas”.<sup>312</sup>

Portanto, a aula-passeio é o “caminho” para que eles se apropriem dos lugares, das memórias e se tornem sujeitos da sua própria história. É na reflexão plural das atividades relacionadas à paisagem e ao patrimônio cultural que os alunos se sentirão envolvidos na preservação de seus bens culturais.

## **4.2 Polinizando as ideias da Educação Patrimonial: da contextualização do espaço escolar às etapas do processo**

Inicialmente, é preciso destacar que o estudo da paisagem abre caminhos para uma percepção sobre a cidade, principalmente no campo da relação do homem-natureza, revelando como a ação de uma cultura sobre o espaço pode expressar as marcas da sociedade sobre a paisagem ao longo do tempo.

Dessa forma, podemos afirmar que, apesar de a paisagem ser pensada como uma representação explícita do fenômeno visual, ela expressa, também, a linha tênue entre o objetivo (o que está diante dos nossos olhos) e o subjetivo (a intenção de revelar na paisagem os elementos ausentes aos nossos olhares), demonstrando o caráter complexo desse processo de observação/percepção da paisagem.

---

<sup>311</sup> HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Op. cit.** p. 10.

<sup>312</sup> COSTA, Otávio. Memória e paisagem: em busca dos simbólicos dos lugares. **Espaço e Cultura**, UERJ, Rio de Janeiro, Edição Comemorativa, 1993-2008. p. 153

A paisagem não é um cenário morto, mas, como já pontuamos no primeiro capítulo, sob a perspectiva de Berque<sup>313</sup>, uma marca e uma matriz. Por isso,

É preciso compreender a paisagem de dois modos: por um lado é vista por um olhar, apreendida por uma consciência, valorizada por uma experiência, julgada por uma estética e uma moral, gerada por uma política, etc. e, por outro lado, é matriz, ou seja, determina em contrapartida, esse olhar, essa consciência, essa experiência, essa estética e essa moral, essa política, etc.<sup>314</sup>

Retomando Berque, vemos que a leitura da paisagem está ancorada na representação do sujeito que a observa; assim, devemos estimular nos estudantes essa capacidade de interagir com o elemento que é observado, fazendo-os perceber que, ao longo do tempo e nos espaços, há um conjunto de subjetividades que devem ser lidas, questionadas e problematizadas. Portanto,

ler a paisagem, ler o mundo da vida, ler o espaço construído. Eis uma atividade que de um ou outro modo todos fazemos. E mais precisamente, é isto que se espera da Geografia no mundo atual. [...] O nosso grande trabalho é fazer esta leitura com referenciais teóricos que permitam teorizar, superando o senso comum e fazendo análises que possibilitem uma interpretação e compreensão dos mecanismos que constroem os espaços.<sup>315</sup>

Buscando atingir esses propósitos, alinhados aos estudos da Geografia, relataremos uma prática de Educacional Patrimonial, baseada na observação/leitura da paisagem cultural da cidade de João Monlevade-MG, com alunos do Centro Tecnológico Dr. Joseph Hein (CENTEC), escola da rede privada, fundada em 1974, atualmente, sobre a gestão da Rede Doctum de Ensino, que atende às modalidades dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, tendo aproximadamente 150 alunos matriculados, de nível socioeconômico alto.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estão enumerados os seguintes princípios da instituição:

- a) A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) O desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

<sup>313</sup> BERQUE, Augustin. Paisagem-Marca, Paisagem-Matriz: Elementos da Problemática para Geografia Cultural. IN: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny (Org.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

<sup>314</sup> CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny. (Org.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. p. 86.

<sup>315</sup> CALLAI, Helena Copetti. Do ensinar Geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, Nelson (Org.) *et al.* **Um pouco do mundo cabe nas mãos: Geografizando em educação o local e o Global**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003. p. 60-61.

- c) A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça;
- d) Estimular a criação cultural e artística, e o desenvolvimento do espírito científico, crítico e do pensamento reflexivo;
- e) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituam patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- f) Vincular a educação escolar com o trabalho e as práticas sociais;
- g) Possibilitar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.<sup>316</sup>

Como se nota, a escola norteia-se pelos princípios educacionais legais, posicionando-se para além da construção dos saberes acadêmicos relacionados aos livros didáticos e da preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visando a formação humana dos alunos, respeitando a diversidade de ideias e considerando o discente como um sujeito ativo, de forma a transformá-lo em um agente social.

A instituição conta com uma boa infraestrutura: salas de aula amplas e adequadas à faixa etária, acessibilidade para alunos deficientes, quadra para esportes, um pequeno parque infantil, sala de arte e de lousa digital, laboratório de informática e de ciências, biblioteca e uma pequena praça de alimentação, banheiros masculinos e femininos, um auditório e um salão para eventos.

Chama a atenção, que cada professor tem sua própria sala de aula, ocorrendo a movimentação entre as aulas apenas dos alunos, o que torna as salas ambientes, afetivas e caracterizadas conforme o componente ou área curricular.

A rotina em sala de aula é estabelecida pelos professores, com anuência da Coordenação Pedagógica, que embora estabeleça uma certa linha didático-pedagógica, não propõe uma homogeneização das atividades a serem realizadas com os alunos. Alguns professores são mais adeptos aos modelos conservadores de aprendizagem, outros se utilizam de metodologias mais contemporâneas.

As atividades realizadas pelos alunos geralmente são desafiadoras, significativas, integrando o aluno academicamente e socialmente. Os professores utilizam de metodologias diversas: aulas expositivas, trabalhos em grupos, utilização de exercícios de livros didáticos, simulados, caderno de atualidades, realização de feiras, excursões, seminários, simpósios, como também, se dispõem a utilizar, com os alunos, diferentes espaços de aprendizagem.

---

<sup>316</sup> Projeto Político Pedagógico do Centro Tecnológico Dr. Joseph Hein (CENTEC), Rede Doctum de Ensino, 2007.

Há realização de atividades voltadas para a educação ambiental, pelo componente curricular de Ciências, mas não há clareza pelo PPP da escola sobre o desenvolvimento de práticas de educação patrimonial, talvez porque o documento precise de atualização, já que fora redigido há alguns anos.

Como a escola tem o hábito de desenvolver a pedagogia de projetos, vislumbramos a necessidade de realizar a educação patrimonial com os alunos do ensino fundamental, por considerar que eles ficarão por mais tempo na escola e serão multiplicadores desse processo, possibilitando a criação de uma rotina de trabalho em relação ao estudo do patrimônio cultural.

Partindo das discussões teóricas sobre paisagem e patrimônio cultural, o escopo dessa proposta de Educação Patrimonial se baseia na realização da “aula-passeio”, ou seja, um recurso didático, que visa a exploração dos espaços de vivência dos alunos e ambientes informais e não-formais de ensino, possibilitando ao estudante um contato mais significativo com os conteúdos ensinados em sala de aula.

Segundo Alentejano e Rocha-Leão, essa aula prática, aqui baseada na pedagogia freinetiana da “aula-passeio”, se constitui “como uma ferramenta a serviço dos geógrafos, desde que articulada com a teoria, capaz de possibilitar a conexão da empiria com a teoria”.<sup>317</sup>

Diante do exposto, os professores da área de Ciências Humanas do ensino fundamental (História e Geografia) em alusão ao Bicentenário da chegada de Jean Antoine Félix Dissandes de Monlevade, propuseram um projeto de Educação Patrimonial, denominado “Os olhares sobre minha cidade: reconstruindo identidades e ressignificando a paisagem cultural” com alunos 6º ao 9º ano, mas que não se resumisse à chegada do “fundador” à cidade, mas que se discutissem alguns pontos, como: O que os alunos, de fato, sabem sobre a história da cidade? Até que ponto os alunos se identificam com as narrativas oficiais/patrimônios que tratam da chegada de Jean? Existem outras histórias/patrimônios em que nossos estudantes se identificam?

Essa pesquisa tem como foco os desdobramentos das ações que foram desenvolvidas com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, no componente curricular de Geografia. Como já abordamos nos capítulos anteriores, os documentos oficiais do Ministério da

---

<sup>317</sup> ALENTEJANO, Paulo R. R.; ROCHA-LEÃO, Otávio M. Trabalho de Campo: Uma Ferramenta Essencial Para os Geógrafos ou um Instrumento Banalizado. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo: AGB, n.84, p. 51 – 67, 2006. Disponível em: <[http://www.uel.br/cce/geo/didatico/omar/pesquisa\\_geografia\\_fisica/BPG84\\_Pesquisa.pdf](http://www.uel.br/cce/geo/didatico/omar/pesquisa_geografia_fisica/BPG84_Pesquisa.pdf)>. Acesso em 25 de maio de 2018.

Educação e Cultura (MEC) orientam que o trabalho da Educação Patrimonial e o ensino de Geografia devem estabelecer conexão com o lugar do aluno e valorizar suas experiências.

Assim, sem distanciar dos eixos temáticos, temas e dos tópicos curriculares estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) e pelo Currículo Básico Comum (CBC), promovemos a interface das ações do projeto “Os olhares sobre minha cidade: reconstruindo identidades e ressignificando a paisagem cultural” com o currículo proposto pela Geografia para o 7º ano do Ensino Fundamental, como também adaptamos as atividades propostas pelo livro didático<sup>318</sup> utilizado pelos alunos, de forma que as ações do projeto não ocorressem de forma isolada, sem sentido e desconectadas com as particularidades estabelecidas pelo planejamento escolar para o componente curricular.

Como todo projeto, é preciso que se tracem os objetivos, metas e delimitações para que o trabalho seja viável, e delimitar os pontos que sejam mais próximos da realidade da comunidade é um bom início.

Isso posto, no quadro a seguir estão listados os tópicos e as habilidades estabelecidas pelo CBC para o 7º ano do Ensino Fundamental e, também, as ações voltadas para o patrimônio cultural de modo a promover a interface entre os estudos de Geografia e a prática da educação patrimonial.

**Quadro 2 - Eixo, Tema, Tópicos e Habilidades da Geografia**

<b>EIXO:</b> Geografias do Cotidiano  <b>Tema:</b> Cotidiano de Convivência, Trabalho e Lazer	<b>TÓPICO</b>	<b>HABILIDADES</b>
	Paisagens do cotidiano	Reconhecer nos cotidianos da paisagem urbana e rural o que a cultura e o trabalho conferiram como identidade de um lugar.
	Espaços de convivência, de trabalho, de lazer: cidade e urbanidade.	Comparar as marcas da mudança na produção do espaço urbano através da análise de fotos de ruas, avenidas, praças que revelam a urbanidade.
	Patrimônio e ambiente	Identificar no espaço urbano as construções patrimoniais, explicando seu valor cultural associado à preservação.
	Espacialidade	Comparar fotos de ruas, avenidas e praças, identificando as permanências e mudanças expressas na espacialidade.
	Paisagem cultural	Reconhecer, em dimensão multiescalar, diferentes paisagens culturais distinguindo-as em sua singularidade. Ler nas paisagens culturais brasileiras a espacialidade e as múltiplas temporalidades socialmente construídas.

<sup>318</sup> ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições Geográficas 7**. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2015.

Fonte: MINAS GERAIS. **Proposta Curricular CBC Geografia: ensinos fundamental e médio.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, s/d. (adaptado)

**Quadro 3 - Plano de Ação do Projeto de Educação Patrimonial do CENTEC<sup>319</sup>**

<b>AÇÃO</b>	<b>TEMPO</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
1. Apresentar o Projeto para os alunos, pais e/ou responsáveis	Março	Coordenação Pedagógica e Professor	-----
2. Assistir ao Filme os “Narradores de Javé”	Março	Professor e Alunos	Na aula seguinte, fazer uma roda de conversa.
3. Promover reflexões acerca do patrimônio e da paisagem cultural	Abril	Coordenação, Professor e Convidado	Discutir questões do patrimônio (significância e tipos), da paisagem cultural, da memória, da identidade, da preservação e da valorização do patrimônio.
4. Realizar a aula-passeio no Museu de Ciências Naturais da PUC-MG, Catas Altas, Morro D'Água Quente e CEAM.	Março/Abril Junho	Coordenação e Professor	Encaminhar bilhete para as famílias, comunicar aos alunos os objetivos da viagem e traçar roteiro de observação e exploração do espaço visitado.
5. Pesquisar bens tombados da cidade de João Monlevade	Março/Abril	Professor	Orientar os alunos, sugerindo fontes de pesquisa.
6. Oportunizar um momento de “Contação de histórias”	Maio	Coordenação e Professor	Um convidado para contar sobre a história da cidade e um outro (ver sugestões dos alunos) que possa contar sobre histórias do bairro.
7. Ser turista na cidade de nascença	Maio	Coordenação e Professor	Os alunos juntamente com os professores elaboram um “roteiro de visita” nos lugares da cidade, independente de bens tombados, inventariados ou não. Providenciar autorização dos pais.
8. Identificar e reconhecer o patrimônio cultural local.	Maio	Professor e Alunos	Reflexão sobre o processo de identificação do patrimônio cultural pós aula-passeio. Os alunos relatam sobre os bens tombados. Há identificação? Por quem e por que foi

<sup>319</sup> Quadro elaborado pelo autor como parte integrante dessa pesquisa.

			escolhido? Como a sociedade apropria (usos) desse espaço?
9. Apresentar o “Diário de bordo” por meio do Google Site.	Durante todo o projeto	Professor e Alunos	Síntese das atividades do trabalho com fotos/informações dos lugares visitados e apresentação para os alunos da turma.
10. Explorar a criatividade: momento de apropriação e encerramento do Projeto de Educação Patrimonial.	Junho	Professor e Alunos	Apresentação do patrimônio com que o grupo de trabalho mais se identificou, através de um produto, conforme criatividade dos alunos atentando para as sugestões (vídeo, desenho, produção literária, <i>minecraft</i> ) de forma a responder a uma dessas questões: Como era? Como é? Como pode ser? Reflexão final: Afinal, patrimônio de quem e para quem? Avaliação do projeto.

#### **4.3 Da teoria à *práxis*: a Educação Patrimonial com alunos do ensino fundamental do CENTEC.**

Para desenvolver um projeto de Educação Patrimonial em escolas, ainda que seja uma iniciativa com boas intencionalidades, deve-se se pautar no planejamento proposto pelos professores, na filosofia da escola expressa pelo PPP, nas diretrizes curriculares nacionais, na articulação com a realidade do aluno, na visita em outros espaços para além dos muros escolares, para que as ações traçadas para a execução do projeto sejam assimiladas por todos envolvidos e não transformem a Educação Patrimonial em questão de formalidade, apenas para cumprir as prerrogativas escolares, as necessidades legais, esvaziando verdadeiro sentido dessa prática educativa.

No CENTEC, embora não haja uma clareza da prática de educação patrimonial registrada no PPP da escola, notam-se, pelas atividades desenvolvidas no espaço escolar, alternativas que levam em conta a pluralidade de manifestações culturais, como a iniciativa de

visitar museus e centros culturais, sempre fora da cidade e o Simpósio realizado no ano anterior, cujo tema era “Democracia, Direito, Diversidade e Meio ambiente” envolvendo alunos do Ensino Fundamental e Médio que apresentou temáticas voltadas para cultura, identidade, memória, diversidade de gênero e patrimônio.

Entretanto, uma prática de educação patrimonial voltada necessariamente para o espaço local, ainda é incipiente na escola, o que justificou o desenvolvimento do projeto “Os olhares sobre minha cidade: reconstruindo identidades e ressignificando a paisagem cultural”, de forma que os alunos tivessem maior relação com seus bens patrimoniais, ou seja, aqueles que estão em seu espaço de vivência, em sua cidade.

As linguagens da cidade têm um caráter pedagógico: porque a materialidade e a subjetividade da cidade expressam as relações e os valores sociais, políticos, racistas, de classe, de exclusão ou inclusão, que estão presentes na sociedade. Então, esses símbolos, esse patrimônio, representam a experiência cotidiana do cidadão e, ao mesmo tempo, educam o olhar e a percepção do outro, o que é fundamental para a construção da identidade.<sup>320</sup>

Assim, sem desconsiderar o planejamento escolar, buscamos a associação entre os conteúdos curriculares da Geografia e as ações propostas pelo projeto de Educação Patrimonial, para que ocorresse um hibridismo entre os temas tratados pelo ensino da Geografia e a abordagem do patrimônio cultural; e partir do espaço local do aluno, era a possibilidade mais acertada.

Para que tudo ocorresse de forma articulada e com significado para o aluno, levamos em conta a proposta do livro didático de Geografia, “Expedições Geográficas”, em que os temas são tratados como se fossem uma viagem pelo território em estudo, divididos em unidades chamadas “Expedições” e em capítulos nomeados de “percursos” e, ao longo desses, apresentando algumas seções como “Verifique sua bagagem”, “Estação Cidadania”, “Mochila de Ferramentas”, “Outras rotas”, “Desembarque em outras Linguagens” e “Estação História”, dentre outras.

Buscamos utilizar dessa linguagem do livro didático, para dentro do projeto, de forma que o aluno se sentisse familiarizado com as atividades que estavam sendo propostas e para que nenhum tópico dentro da proposta curricular de Geografia não fosse esquecido ou deixado de lado, em detrimento do projeto. As atividades propostas pelo projeto teriam impactos positivos se fossem tratadas de forma contextualizada com os alunos.

---

<sup>320</sup> ARROYO, Michele Abreu. Educação Patrimonial ou a cidade como espaço educativo? In: **Revista Outro Olhar – revista de Debates**. Ano IV, n. 4, BH, out. 2005.p. 34.

Dentro dessa perspectiva, quando iniciamos a “Expedição – População brasileira”, na seção “Encontros”, exploramos o texto “A migração por quem a viveu”, no qual dois personagens (Berenice e Luiz) apresentavam o relato de suas trajetórias de vida e as razões para a migração para São Paulo. Foi dentro desse contexto, que buscamos explorar a chegada de Jean Monlevade. Instigamos com os alunos as razões que justificaram sua migração. Foi proposto para os discentes uma pesquisa simples e um momento de troca de ideias, para que posteriormente fizéssemos a socialização das respostas.

Nos primeiros momentos de socialização, as respostas sobre a chegada de Jean partiam do senso comum, sem criticidade e percebida com heroísmo, como *“foi o grande fundador da cidade”, “sem ele, seríamos até hoje de Rio Piracicaba”, “meu pai disse que a história toda tá (sic) contada na Fazenda (Solar)”*.

Assim, foram necessárias algumas intervenções com o texto da seção “Encontro” para que os alunos pudessem fazer outras reflexões para entender os motivos para a real chegada de Jean. Então foi perguntado se, de fato, eles achavam que toda a história dos personagens tratados no texto tinha sido contada em uma única página e também, se a história da chegada de Jean Monlevade foi toda relatada na Fazenda como apontou uma aluna e se, ainda, eles consideravam que a história da cidade poderia ser resumida à chegada do seu “fundador”.

Pouco a pouco, os alunos foram percebendo que, se há outras histórias para se descobrir e contar, a principal a razão para Jean chegar à região de Monlevade era a possibilidade de explorar as riquezas naturais, entre elas o minério de ferro, que o território oferecia, desmitificando essa titulação de “fundador”.

**Figura 21 - Estudo da seção "Encontros"**



Os alunos leem, estudam e interagem sobre a seção “Encontros” do livro didático e relacionam a história dos personagens, Berenice e Luiz, à chegada de Jean Monlevade.

Fonte: Arquivo pessoal

Realizado esse momento com os alunos, que foi oportuno para despertar algumas reflexões no sentido de fazê-los entender que a cidade é marcada por essa e outras histórias. E foi, a partir dos estudos da “Expedição – O território brasileiro”, que abordarmos o conceito de paisagem, categoria geográfica que permeia a Geografia nos diversos anos de escolaridade.

Assim na seção “Outras rotas”, estudamos sobre o Parque Estadual do Jalapão, uma unidade de conservação localizada no leste do estado de Tocantins, partindo de um trecho do texto<sup>321</sup> disponibilizado pelo livro didático. Por esse texto, retomamos o conceito de paisagem, solicitando que os alunos identificassem palavras e expressões que remetiam à categoria geográfica em estudo; também pedimos para atentar para ações do passado citadas no texto que tinham relação com o presente e por fim, utilizamos uma pergunta proposta em uma atividade do livro didático para concluir, se havia alguma semelhança entre a paisagem do Jalapão e da localidade onde o aluno vive, abrindo caminhos para estudar sobre a Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) da cidade, denominada “Mata Monlevade”.

Ao retomar o conceito de paisagem, perguntamos aos alunos sobre a definição dessa categoria geográfica, mas utilizando um diálogo mais aberto, sem fugir da intencionalidade educacional, e proporcionando um ambiente de confiança para o aluno, para que os posicionamentos fossem mais espontâneos. Conforme nos aponta Piaget, “[...] a criança, como o adulto, só executa ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade”.<sup>322</sup>

A maioria dos alunos demonstrou certo domínio pelo conceito de paisagem, ainda que esse domínio estivesse relacionado aos padrões estéticos, “*um lugar bonito*”, “*uma praia com montanhas ao fundo*”, “*é tudo aquilo que a gente vê*” e “*existe a natural e a cultural*”, chamando a atenção para uma definição: “*a paisagem nem sempre é tudo aquilo que os olhos veem*”. Entretanto, quando esse aluno foi indagado para dar um exemplo que justificasse sua resposta, o mesmo não soube responder. Por isso Vygotsky nos afirma que

[...] a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. [...] em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de

<sup>321</sup> AGUIAR, Rodrigo L.S. de; OLIVEIRA Jorge. E.de. Jalapão: pistas do passado em um patrimônio natural. **Ciência Hoje**. Rio de Janeiro: SBPC, v.45, p.29-30, 2010.

<sup>322</sup> PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1999. p. 15

ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios.<sup>323</sup>

Assim, primeiramente, através de atividades de exploração semântica do texto, aprimoramos o conceito de paisagem com os alunos, demonstrando que a paisagem engloba sentidos para além da visão, como também é uma herança e pode revelar uma memória do passado. Contextualizando esse momento, iniciamos o estudo sobre a “Mata Monlevade” para que os alunos tivessem melhor compreensão do conceito de paisagem, evitando uma memorização e ou “decoreba” sem sentido.

Um estudo da paisagem que supere esse ensino vazio e crie conceitos com significados a ser aplicados na vida deve partir da valorização dos espaços de vivência, das condições de existência do aluno e seus familiares e das relações cotidianas, de modo que o aluno, gradativamente, estabeleça relações cada vez mais elaboradas entre esse cotidiano e a realidade mais ampla.<sup>324</sup>

Nesse contexto, foi questionado aos alunos, se poderíamos classificar a “Mata Monlevade” apenas como uma paisagem/patrimônio natural. Desconfiados das reflexões realizadas anteriormente, dessa vez, a resposta não veio tão de imediato. Em um momento de silêncio, que durou alguns segundos, o primeiro aluno arriscou “*sim, olha o nome, Reserva Particular de Patrimônio Natural*”, para em seguida, um já entrar em dúvida, “*acho que não, mas também não sei falar certinho, por que não*”.

Assim, foi necessário esclarecer para os alunos que

o patrimônio natural não representa apenas os testemunhos de uma vegetação nativa, intocada, ou ecossistema pouco transformados pelo homem. Na medida em que faz parte da memória social, ele incorpora, sobretudo, paisagens que são objeto de uma ação cultural pela qual a vida humana se produz e se reproduz. Assim sendo, o patrimônio natural tem duplo caráter.<sup>325</sup>

Destacou-se que há uma percepção de que para alguns grupos, o patrimônio natural esteve bem associado às características de grandiosidade e beleza, praticamente intocável, como eles apontaram na definição inicial de paisagem natural. Posteriormente, o conceito de patrimônio natural passou a ser contextualizado com as práticas sociais e com a memória coletiva.

<sup>323</sup> VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 247.

<sup>324</sup> BOFERE, Jocilene; FACHINI, Margarida P. **Estudo da paisagem por meio do espaço de vivência do aluno**. Maringá, 2008. p. 3. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/548-4.pdf>>. Acesso em 27 de maio de 2018.

<sup>325</sup> SCIFONI, Simoni. Os diferentes significados do patrimônio natural. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, Maringá, v.10, nº3, p. 55-78, 2006. p. 75.

No caso da RPPN de João Monlevade, trata-se de uma floresta ombrófila densa, conhecida como Mata Atlântica de João Monlevade ou “Mata Monlevade”, que integra a paisagem urbana do município e constitui uma propriedade privada da ArcelorMittal, sendo criada em 31/01/1990 por meio do Decreto-lei nº 98914 e tombada como Reserva em 16/08/1991.

Apesar de considerada um patrimônio natural, seu acesso é feito por meio das estradas internas da Arcelor, o que requer todo um processo de autorização para visitas. Esses obstáculos para aproximação da população distanciam-na do processo de identificação desse patrimônio natural.

Os alunos demonstraram certa identificação com a Reserva, por já terem contato com a área, em virtude dos programas de educação ambiental realizadas no Centro Educação Ambiental (CEAM) localizado na área da Mata, uma prática comum das escolas dos anos iniciais, o que facilitou a compreensão do paradoxo do conceito de patrimônio natural, levando-os a lembrar da Pequena Central Hidrelétrica (PCH), denominada PCH Rio Piracicaba, construída no final da primeira do século XX, que configura a paisagem da “Mata Monlevade” e, atualmente, produz cerca 09 kwatt/h.

Perante esse momento, estabeleceu-se, com os alunos, uma relação de similaridade da “Mata Monlevade” com o Parque Natural Municipal do Areão, popularmente, conhecido como Parque do Areão. Esse parque foi criado pelo decreto municipal nº 34, de 22 março de 2012 e segundo o Inventário de Proteção ao Acervo Cultural (IPAC) é considerado um patrimônio natural ou paisagístico da cidade, entretanto, encontra-se degradado, sendo o espaço utilizado, raramente durante o ano, para shows, cavalgadas, encontros de motoqueiros, dentre outros eventos.

A consideração do Parque do Areão como patrimônio natural é desconhecida pelos alunos, e quando foram questionados se a região era um patrimônio natural, disseram que não. Um aluno convicentemente se posicionou: *“Lá tem um pouquinho só de mata, mas lá é um lugar de festas (sic)”*.

O que se pode perceber é que a “Mata Monlevade” foi bem mais identificada pelos alunos como um patrimônio natural, mesmo diante dos problemas de acesso. Já o Parque do Areão, aberto ao público, mas de pouco uso cotidiano da população, não configurou patrimônio natural.

Diante desse paradoxo, a percepção do aluno sobre a “Mata Monlevade” como patrimônio natural, em detrimento do Parque Areão, pode ser explicada pelo fato de a ArcelorMittal fomentar o uso do espaço da Mata, mesmo que com atividades voltadas para

escolas. Enquanto, a Prefeitura Municipal por meios de órgãos da Cultura não tem agido nessa mesma tendência de valorização e do reconhecimento do parque pela população.

Por outro lado, já houve incentivos por parte dos gestores municipais em aproximar a população da região do Parque do Areão. Por volta de 2001, o parque encontrava-se totalmente degradado e, no intuito de incentivar o uso do local, a Prefeitura apresentou um projeto de construção de um Memorial do Aço, com espaços de multiuso, voltados para palestras, exposições e pequenos eventos culturais, mas que não saiu do papel.

Em maio de 2012, já se liam nos jornais informativos da Prefeitura Municipal, as iniciativas de usos do Parque Areão.

Neste sábado, 19, a partir das 8h, a Prefeitura de João Monlevade vai promover a I Caminhada Ecológica no Parque Natural Municipal do Areão. Serão realizadas diversas atividades no local como trilha ecológica adaptada para deficiente visual, mostra de artesanatos, plantio de mudas, rua de lazer, apresentações musicais e orientações sobre saúde e meio ambiente. O evento tem como objetivos promover o turismo do local, sensibilizar a população quanto a importância do desenvolvimento sustentável, apoiar e incentivar a cultura, propiciar troca de conhecimento e experiência, desenvolver ações sociais e realizar atividades de caráter socioeducativo e de preservação do meio ambiente. O Parque do Areão ganhou como mascote a Maritaca, ave parecida com o papagaio, porque o local é um berçário da espécie. A maritaca é um termo popular utilizado para denominar espécies de aves da família dos psitacídeos, encontradas em diversas regiões do país, com forte predominância em lugares cobertos pela Mata Atlântica. A maritaca, mascote do Parque do Areão, fez sua estréia no folheto da I Caminhada Ecológica no Parque do Areão, que convida todos os monlevadenses para participar das atividades realizadas no evento.<sup>326</sup>

Esse ímpeto de transformar o Parque do Areão em um complexo cultural e de lazer se esvaziou ao longo dos anos, transformando-o em um espaço com pouca identificação populacional e distante do conceito do patrimônio. Diante do exposto, é pouco provável que a população valorize um bem com que não se identifica e, é imposta, a ela, como patrimônio.

---

<sup>326</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO MONLEVADE. **Mãos à obra**, João Monlevade, 14 a 20 de maio de 2012. p. 4. Disponível em <<http://www.pmjm.mg.gov.br/uploads/download/%7BBDC346AA-8184-8D5A-A0ED-1DB0A62BD3A3%7D.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2018.

**Figura 22 - Vista parcial do Parque Areão**



Na fotografia avistamos uma parte do Parque do Areão, descuidado, podendo notar as árvores replantadas e a cidade de João Monlevade, ao fundo.

Fonte: Arquivo pessoal

Dando continuidade aos estudos do patrimônio natural, aliado ao componente curricular de Ciências, realizamos aula-passeio no CEAM. E foi pela trilha da RPPN que os alunos puderam reconhecer e analisar a paisagem como patrimônio natural, entendendo-a como uma interligação entre o homem e a natureza.

Através dessa aula, foi possível que os alunos tivessem uma noção ampliada de natureza e cultura, tendo em vista, que “o patrimônio natural inscreve-se, assim, na memória dos diversos grupos que compõem a sociedade e leva em conta o vínculo destes com uma natureza transformada em objeto de ação cultural, em objeto de apropriação cultural.”<sup>327</sup>

Durante a trilha, fomos guiados por funcionários e estagiários da RPPN que, apresentavam aos alunos, os conceitos relacionados à paisagem, ao meio ambiente, à botânica e ao patrimônio natural. Ao longo da caminhada, os estudantes faziam algumas indagações sobre a biodiversidade, a integração entre os elementos físicos e biológicos da natureza, e as ações de preservação, posicionando-se contrários e/ou concordantes em relação às colocações apresentadas pelos guias.

<sup>327</sup> SCIFONI, Simoni. Os diferentes significados do patrimônio natural. **Op. cit.** p.72.

Ao fim da trilha, os alunos conseguiram concluir que a natureza existe para além do mundo natural, uma vez que ela é produto da forma com que o homem a percebe e a organiza.

**Figura 23 - Aula-passeio pela trilha do CEAM**



Aula-passeio interdisciplinar entre Geografia e Ciências pelas trilhas do CEAM, abordando conceitos relacionados à botânica, à paisagem e ao patrimônio.

Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 24 - Aula-passeio no CEAM**



Alunos em frente ao CEAM após a realização das trilhas

Fonte: Arquivo pessoal

Após esse momento, para sistematizar os conceitos trabalhados ao longo da trilha, realizou-se uma “Caça ao tesouro”, dividindo os alunos em duas equipes. Cada uma delas recebeu um envelope com algumas pistas relacionadas às informações/atividades realizadas

nas trilhas, que levariam a construção de um mapa para encontrar o tesouro, localizado na RPPN.

A gincana, apesar de ser percebida pelos alunos como um momento de descontração durante a aula-passeio, tinha por objetivo avaliar a compreensão dos conceitos que foram estudados, além de perceber as capacidades de atenção, concentração e de trabalho em equipe.

A aula-passeio, como qualquer outra atividade escolar, deve ser avaliada para que o docente certifique se os objetivos propostos foram alcançados. Cabe ressaltar que o processo avaliatório não deve ser realizado de forma singular e apoiada em único momento e/ou situação. Portanto, todos os momentos da aula-passeio devem ser avaliados, já que a avaliação é entendida como algo processual.



**Figura 25 - Atividade de "Caça ao Tesouro"**

Alunos divididos em equipes descobrem as pistas para encontrarem o tesouro.

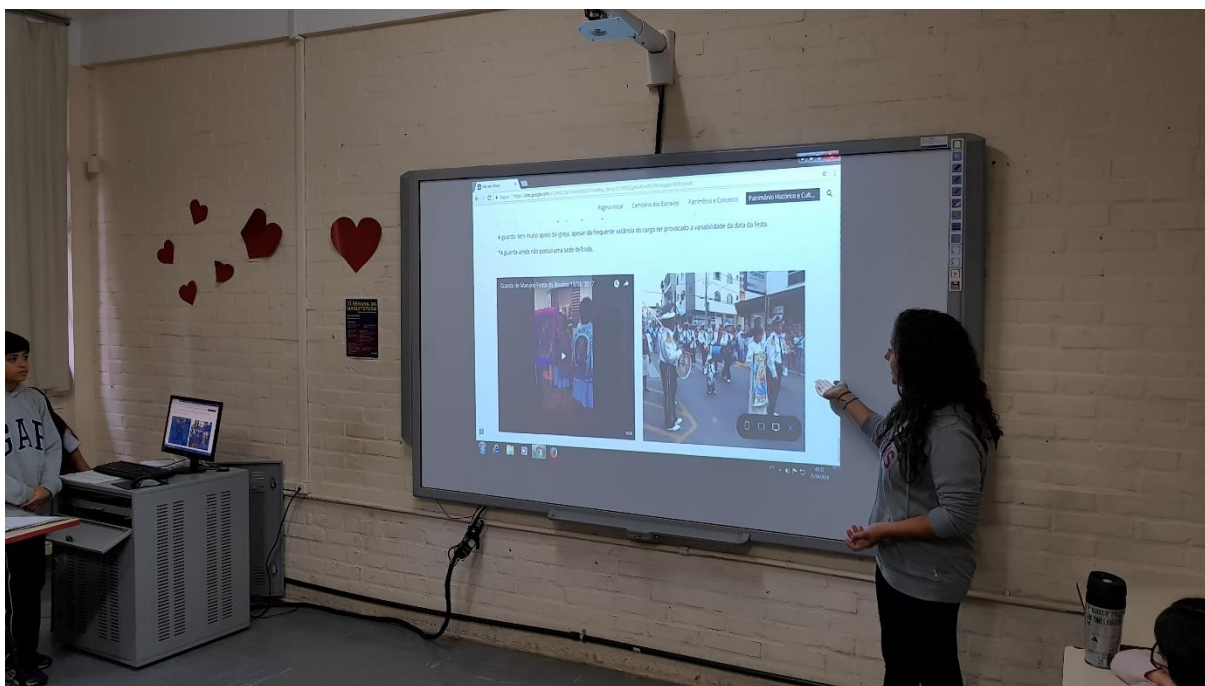
Fonte: Arquivo pessoal

A segunda aula-passeio, também ocorreu de forma interdisciplinar, dessa vez, envolvendo os componentes curriculares de História e Ciências. Optamos, em comum acordo com os alunos e a Coordenação Pedagógica, uma visita ao Museu de Ciências Naturais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), em Belo Horizonte-MG, por apresentar exposições, estudos e pesquisas relacionados ao patrimônio natural, histórico e cultural do Brasil.

Antes de realizar a aula-passeio, solicitou-se aos alunos que fizessem uma pesquisa relacionadas aos termos patrimônio histórico, patrimônio cultural, patrimônio material,

patrimônio imaterial, tombamento, salvaguarda e paisagem cultural. A pesquisa era necessária pelo fato de os alunos, ao longo do projeto e da aula-passeio, terem contato com esse vocabulário nas atividades teóricas e práticas, o que contribuiu para a compreensão das ações que seriam desenvolvidas.

**Figura 26 - Apresentação de atividade do "Diário de bordo"**



Alunos apresentam a pesquisa conceitual que antecede a aula-passeio ao Museu de Ciências Naturais da PUC-MG.

Fonte: Arquivo pessoal

O registro dessa pesquisa foi realizado no “Diário de bordo”<sup>328</sup> criado através de uma ferramenta gratuita do Google que permite fazer sites, denominada *Google Sites*. Os estudantes foram divididos em pequenas equipes de 03 a 04 integrantes, sendo que cada uma construiria o “Diário de bordo” através do *Google Sites*. A atividade em equipe era a mais indicada, para que uníssemos as diferentes competências e habilidades, favorecendo a heterogeneidade de conhecimentos e saberes.

Aprendemos a pensar junto com o outro, num grupo coordenado por um educador. Aprendemos a ler, construindo novas hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses na interação

<sup>328</sup> O diário de bordo é um meio dos estudantes registrarem as suas atividades, reflexões, comentários sobre o modo como o trabalho que se desenvolveu em grupo ou individualmente. É uma forma privilegiada do autor descrever e refletir sobre os problemas que vão surgindo, os obstáculos que decorrem do desenvolvimento do trabalho e da forma de os superar. O registro escrito permite criar o hábito de pensar as práticas e de se pensar a própria aprendizagem. Fonte: ESCOLA PROFESSOR TRAJANO DE MENDONÇA. Como se faz um Diário de Bordo. Disponível em: <<http://eremptm.files.wordpress.com/2012/03/como-se-faz-um-dic3a1rio-de-bordo.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2018.

com as hipóteses do outro. Aprendemos a refletir, estruturando nossas hipóteses na interação e na troca com o grupo. A ação, a interação e a troca movem o processo de aprendizagem. Função do educador é interagir com seus educandos para coordenar a troca na busca do conhecimento.<sup>329</sup>

Durante a aula-passeio ao Museu de Ciências Naturais da PUC-MG, os alunos deveriam observar os ecossistemas brasileiros antigos e atuais, assim com os fósseis brasileiros e registrar fotografias. Após a aula-passeio, fizeram a reconstrução da história de estar no museu, ou seja, como cada aluno percebia o museu, que culminaria em uma reflexão, em sala, sobre as várias histórias dentro do museu.

Ao propor essas atividades, há um diálogo com as sugestões apresentadas pelo Guia de Educação Patrimonial, que enumeram as etapas da educação patrimonial, sendo a primeira, o ato de observar, que, no caso em questão, consistiu na percepção visual e sensorial do Museu, levando os alunos a compreenderem os objetos existentes no espaço museal, suas funções e significados. As atividades do Museu compuseram o “Diário de bordo”.

A metodologia da Educação Patrimonial nos levar a formular hipóteses sobre os objetos e fenômenos observados, buscando descobrir sua função original e sua importância no modo de vida das pessoas que os criaram. A habilidade de interpretar os objetos e fenômenos culturais amplia nossa capacidade de compreender o mundo.<sup>330</sup>

Contar as diferentes histórias existentes no Museu associava à intencionalidade de perceber como cada aluno compreendia o Museu, a cronologia dos fatos, a disposição dos objetos, para se introduzir um conceito de memória. Analisou-se, com os alunos, que eles estavam em um mesmo ambiente, praticamente ouvindo as mesmas informações, mas, em alguns casos, fizeram sua própria seleção, pois conseguiram relatar histórias diferentes e até as mesmas histórias, sob diferentes pontos de vista, levando-os a entender que o Museu também retratava uma parte da história.

---

<sup>329</sup> FREIRE, Madalena. **Observação, Registro e Reflexão**: instrumento metodológico I. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. p. 7.

<sup>330</sup> TUMELERO, Lires Irene. A inserção dos conteúdos de Educação Patrimonial e arqueologia no ensino fundamental no município de Seara, Santa Catarina. In: SOARES, André Luis Ramos; KLAMT, Sérgio Célio (Org.). **Educação Patrimonial**: teoria e prática. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p. 82.

**Figura 27 - Alunos participam de atividade no Museu de Ciências Naturais**



Momento de percepção visual e sensorial dentro do Museu na atividade “Que histórias nos contam os museus?”  
Fonte: Arquivo pessoal

Encerrado o momento de apropriação das atividades do Museu, era a oportunidade de retomar o livro didático, partindo da seção – Estação História – com o estudo de trechos do texto “Cidades brasileiras e Patrimônios da Humanidade”<sup>331</sup>. Seguindo as orientações do Guia Básico de Educação Patrimonial, exploramos com os alunos as capacidades de registrar e explorar.

Atentou-se para as questões semânticas do texto, indagando os porquês de alguns bens ou cidades serem considerados patrimônios da humanidade. Como essa informação estava explícita no texto, os estudantes facilmente apontaram o parágrafo que explicava o motivo de tal classificação. Aproveitamos então o momento para retomar o conceito de patrimônio histórico e de cidades históricas.

<sup>331</sup> MENEZES, Suelen. **Cidades brasileiras e Patrimônios da Humanidade**. Disponível em <[http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2320:catid=28&Itemid=23](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2320:catid=28&Itemid=23)>. Acesso em 28 de maio de 2018.

A análise sobre as definições de patrimônio cultural partiu da questão proposta no livro didático que buscava saber se os alunos já visitaram algum Patrimônio Mundial da Humanidade. Todos os estudantes já tinham visitado a cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais e a maioria deles conseguiram citar exemplos de patrimônios mundiais no Brasil, como Olinda, em Pernambuco, Salvador, na Bahia e Diamantina, em Minas Gerais.

Aproveitando a empolgação dos alunos ao relatar as visitas que fizeram a esses patrimônios ou o conhecimento que eles tinham sobre eles, pedimos para que citassem um ou mais critérios que eles julgassem que levaram as cidades mencionadas a serem escolhidas como Patrimônios Mundiais da Humanidade. Para os casos citados, os alunos mencionaram as marcas da paisagem, ao mesmo tempo que sinalizavam melhor compreensão do conceito.

Vários alunos citavam trechos do texto para justificar, principalmente, a classificação de Ouro Preto como Patrimônio Mundial da Humanidade, levando um deles a seguinte conclusão: *“Professor, deu para perceber que um Patrimônio Mundial pode receber essa classificação olhando mais de um critério.”*

No intuito de despertar o sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, o de valorização patrimonial local, começamos a aprofundar as discussões com os alunos mostrando que muito embora João Monlevade e tantas outras cidades não fossem consideradas Patrimônio Mundial da Humanidade, isso não significava que a cidade não tinha um valor histórico a ser preservado.

Assim, sugeriu-se a cada equipe que fizessem uma pesquisa dos bens culturais materiais e imateriais de João Monlevade, tombados e registrados. A princípio, os alunos teriam que fazer um levantamento geral, por meio dos materiais de Execução do Inventários da cidade, disponibilizados ao público na Casa de Cultura. Em seguida, eles fariam o registro no “Diário de bordo” de 05 (cinco) a 07 (sete) bens que os integrantes do grupo mais se identificassem para posterior apresentação em sala de aula. Por meio dessa atividade, já se teria uma noção sobre os bens da cidade pelos quais a turma apresentava maior sentimento de pertencimento.

Paralelo ao levantamento de dados sobre os bens culturais, os alunos assistiram ao filme “Narradores de Javé”<sup>332</sup>, cujo objetivo era sensibilizar os estudantes para a oralidade, as crenças, as histórias e as memórias do passado, de modo que eles pudessem encontrar

---

<sup>332</sup> Filme Narradores de Javé, Ano de Lançamento (Brasil): 2003, 140min. Estúdio: Bananeira Filmes / Gullane Filmes / Laterit Productions, Distribuição: Riofilme, Direção: Eliane Caffé, Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé, Produção: Vânia Catani, Música: DJ Dolores e Orquestra Santa Massa, Fotografia: Hugo Kovensky, Direção de Arte: Carla Caffé, Edição: Daniel Rezende.

sintonias com a pesquisa que eles estavam realizando sobre os patrimônios da cidade, estabelecendo uma relação entre a história e a memória.

Levando em conta a faixa etária dos alunos, 11 a 13 anos, há de se considerar que eles, ainda, não possuem a habilidade de estabelecer relações muito complexas. Assim, a abordagem dos termos (memória, história e patrimônio), a partir do filme, foi utilizada para que os alunos compreendessem que as disputas pela cidade de Javé surgiram das memórias e das histórias vividas pelos moradores.

Fazer essa reflexão com os alunos permitiu que eles entendessem que, partindo dos monumentos da cidade de João Monlevade e das histórias dos seus moradores, há melhor compreensão sobre os usos da memória. Segundo Bittencourt “a memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para historiadores quanto para o ensino”.<sup>333</sup>

Para fomentar o debate sobre as visões que podem apontar algumas contradições em nosso cotidiano, selecionamos e projetamos alguns trechos do filme, buscando dar ênfase às passagens grifadas, de modo que os alunos pudessem interpretar os sentidos do passado e se sentissem como sujeitos da própria história.

Trecho 1

**FIRMINO**- E aí, Zaqueu? Tem jeito?

**ZAQUEU**- Eles disseram que só não inundam **quando a cidade tem alguma importância, tem história grande.** Quando tem coisa de tombamento e vira patrimônio. **Aí ninguém mexe com ela!**

[...]

**ZAQUEU** - Escutem! **Só não inunda se for patrimônio, não é assim?!** Pois já sei o que temos de fazer: **se até hoje ninguém escreveu, porque também nunca precisou, a grande história de Javé, então, agora, nós mesmo é que vamos escrever.** Provar, por escrito, a importância de Javé. Vamos escrever a história do Vale de Javé!

[...] (grifo nosso)

Trecho 2

**ZAQUEU** - Vamos colocar no papel as histórias, gente! **Desencavar da cabeça os acontecimentos de valor. Botar na escrita, fazer uma juntada de tudo que é importante e provar pras autoridades porque Javé tem de ter “tombamento”!**

**DEODORA** - Tá certo! **História grande, de valor, é o que não falta aqui!**

**ZAQUEU** - Só que tem uma coisa: **Lá, eles me falaram que só tem validade se for um trabalho assim... Científico!**

**ARISTEU** - Que coisa é científico?

**ZAQUEU** - Científico é... É... É coisa assim... Com **“sustança”** de ciência... Versada, assim, nas artes e práticas... (grifo nosso)

<sup>333</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** Editora Cortez: São Paulo, 2008. p. 168.

Por meio das passagens selecionadas nos trechos, os alunos se manifestaram sobre as visões que os personagens tinham sobre Javé. Perguntamos aos alunos se João Monlevade tinha “história grande”. Entre respostas, de ter e não ter, mas pouco seguros, sobre o que eles falavam, percebemos que os estudantes começavam a entender os usos da memória, no momento que um aluno afirmou *“que dependia de quem contava a história, para saber se era grande ou pequena”*.

Em relação à intocabilidade do patrimônio, exploramos as paisagens da cidade que trazem as marcas do passado e, mediante o processo de levantamento de dados dos bens patrimoniais, os alunos já se posicionavam sobre a necessidade de preservação e de usos de alguns “lugares de memória” da cidade, como podemos verificar nessa passagem *“tipo, no Hotel Cassino pelo que eu tô pesquisando, mudaram algumas coisas, tanto que usam como escritórios de empresas e aulas, mas a essência tá lá. Então, ali pode ser considerada uma paisagem cultural, porque tem relação com a nossa história (sic)”*.

Também perguntamos, se João Monlevade fosse inundada e, eles tivessem que salvar um lugar, qual seria? As respostas foram variadas, entretanto, as que mais repetiram foram a residência, a “Mata Monlevade”, a escola e o Solar Monlevade. Nota-se, pelas justificativas das respostas, o sentimento de pertencimento que cada estudante estabelecia com o lugar escolhido.

Houve alunos que citaram locais que necessitavam de maior valorização, sinalizando uma ideia de reconhecimento do patrimônio da cidade, em trecho transcrito a seguir.

*O Parque do Areão. Eu acho que ele deve ser valorizado para que tenha um lugar seguro para passear e ter o prazer de estar por lá junto com a natureza. Acredito que assim, podemos preservar a sua origem.*<sup>334</sup>

Ao abordamos a passagem do trecho 2, que tratava da questão científica, realizamos o seguinte paralelo com os alunos – se um bem cultural representativo para a população não fosse tombado ou inventariado, poderia ser considerado um patrimônio cultural local –, já que falta “sustança”?

A maioria dos alunos responderam que sim, buscando associações com a identidade e as questões culturais locais, exemplificando que o Clube Recreativo Metalúrgico Vila Tanque, espaço para a prática esportiva que se localiza no bairro da escola e não está listado entre os bens culturais da cidade, mas os moradores têm identificação e pertencimento, demonstrando competência em reconhecer um patrimônio cultural.

---

<sup>334</sup> Transcrição da resposta de uma aluna sobre uma atividade proposta no Projeto de Educação Patrimonial.

A atividade sistematizadora dessa ação do projeto foi a produção de um texto, que deveria ser registrado no “Diário de bordo”, em que os alunos fizeram uma análise do filme “Narradores de Javé”, associando com a pesquisa que eles realizaram sobre os bens culturais da cidade.

A seguir transcrevemos um texto produzido por uma das equipes:

O filme "Narradores de Javé" se passa no Vale de Javé, cujos moradores tentam salvar sua cidadezinha ao saber que ali será construída uma represa. Desesperados, eles recorrem à ajuda de Antônio Biá, um escritor que fora exilado por espalhar mentiras sobre os habitantes.

Biá, então, entrevista os moradores em busca da verdadeira história de Javé, recebendo versões conflitantes. O 1º entrevistado alega que o fundador da cidade, Indalécio, seu parente distante, era um homem corajoso que liderou seu povo (que fora expulso de suas terras pela coroa portuguesa) até um local seguro. Segundo o homem, ele era um verdadeiro herói.

A 2ª, uma mulher, contou que na realidade Maria Dina (também sua antepassada) liderara o povo até Javé. Já o 3º retratou Indalécio como uma figura cômica e afirmou que Maria Dina era uma velha maluca que já habitava o vale.

Os próximos entrevistados, um descendente de africanos e seu avô, relatavam que Indaléu (que Biá supôs ser Indalécio) era um líder heroico que tentava levar seu povo de volta para a África.

Como é possível observar, cada um contou a história pendendo para o lado de seus supostos antepassados, engrandecendo-os e tornando-os heróis.

É perceptível como os personagens se sentem parte da história do local. Seus antepassados fundaram aquela cidadezinha e eles tem direito a mantê-la e preservá-la para seus descendentes. Eles são cidadãos do Vale de Javé.

Foi lá que eles cresceram, fizeram amizades, criaram suas famílias e enterraram seus amados. Javé presenciou os momentos mais importantes da vida de seus habitantes. O Vale é parte fundamental da história dos moradores.

A história também reflete sobre como as pessoas tem o poder de alterar uma narrativa ao escrevê-la. Basta mentir "um pouquinho" e o fato já muda bastante. De acordo com o ditado popular: "Quem conta um conto aumenta um ponto".

O filme conta a história de um lugar que deveria ser mais valorizado. Aqui em João Monlevade, um lugar que deveria ser mais valorizado e conhecido é a Serra do Seara.

Localizada às margens da BR 381, de acesso próximo ao posto da Polícia Rodoviária Federal, o local é área de proteção, segundo a Lei Orgânica Municipal. Sua biodiversidade é bem rica, pois encontra-se numa área de transição, com remanescentes de Mata Atlântica e Cerrado; porém, grande parte da serra foi ocupada com a monocultura do eucalipto.

Está a 1.340m acima do nível do mar, oferecendo uma ótima pista para os pilotos de voo livre, sem falar do seu paredão com inúmeras vias a serem conquistadas. Nossa cidade tem várias ONGs de proteção ambiental que querem transformar de fato a Serra do Seara em um local de proteção, aproveitando seu potencial turístico em harmonia com a natureza, promovendo, assim, o desenvolvimento de nossa região, como é o caso do

GAS – Grupo Ambientalista Seara e AESSE – Associação Ecológica Serra do Seara.<sup>335</sup>

Analisando o texto, podemos perceber que os alunos já compreendiam conceitos relacionados à paisagem, ao patrimônio cultural e aos usos da memória, conseguindo fazer relações implícitas do filme com o espaço de vivência. Pelo texto, ainda que sem se basear claramente em autores, nota-se um paralelismo da memória segundo Le Goff<sup>336</sup> e suas funções no campo individual e coletivo como também a relação entre “memória e história” e “memórias e esquecimentos”.

Permitir a participação ativa da comunidade é uma alternativa para que se alcancem os objetivos da Educação Patrimonial. Assim, para que os alunos pudessem ter contato com as histórias e as memórias trazidas pelos moradores monlevadenses, realizou-se um encontro no Auditório da Escola, com Geraldo Eustáquio Ferreira, o professor Dadinho, como é conhecido e que, por muitos anos foi professor e gestor da FUNCEC, prédio onde funciona o CENTEC, além de ter algumas publicações sobre a cidade de João Monlevade, uma delas<sup>337</sup> utilizada nessa pesquisa. Convidamos, também, uma moradora antiga do bairro Vila Tanque, onde localiza o CENTEC, popularmente conhecida como Dona Efigênia, para enriquecer o encontro.

[...] é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha. Sem isso, a população urbana não tem condição de compreender a história de sua cidade, como seu espaço urbano foi produzido pelos homens através dos tempos, nem a origem do processo que a caracterizou. Enfim, sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história<sup>338</sup>

O professor Dadinho explorou as memórias da cidade, contando sua trajetória e experiências desde criança até a vida adulta. Apresentou alguns fatos curiosos para os alunos, sobre como as pessoas se relacionavam na época em que a cidade pertencia a Rio Piracicaba; relatou as disputas espaciais que aconteciam na região da antiga Belgo-Mineira e enumerou os

<sup>335</sup> Texto produzido por uma equipe de trabalho do projeto desenvolvido na escola e constituiu uma das etapas do “Diário de bordo”.

<sup>336</sup> LE GOFF, Jacques. **Op.cit.** 1996.

<sup>337</sup> FERREIRA, Geraldo Eustáquio. **Op.cit.**

<sup>338</sup> ORÍÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **Op.cit.**, 2008. p. 137.

principais costumes em missas, casamentos, escolas e festas, destacando as rivalidades entre moradores de Carneirinhos e da antiga Monlevade, como são conhecidos os habitantes da parte antiga da cidade. Essa rivalidade foi dissipada atualmente.

Dona Efigênia iniciou relatando sua ligação com a escola, pois teve uma filha que foi professora na instituição, mencionou que três netos estudaram na escola e um deles ainda é aluno do Ensino Médio. Em seguida, apresentou pontos da sua narrativa que dialogavam com aquelas trazidas pelas professor Dadinho. No entanto, citou alguns posicionamentos adotados pelo seu pai, que poderíamos dizer que destoavam dos comportamentos dos moradores da época da fundação da cidade, como por exemplo, a autonomia para mulheres saírem de casa para lazer e para estudar.

Lembrou, ainda, que foi uma das primeiras moradoras do bairro, mas não queria fixar residência ali, porque havia um certo preconceito com as pessoas que moravam distantes dos arredores da Usina, sendo chamados de “pés de pombos”, devido à terra vermelha existente no bairro. Detalhou sobre o comércio do bairro, das experiências vividas pelo marido, quando operário da Usina de Monlevade e das pessoas que “ajudaram a fazer a história” da cidade, enfatizou usando essa expressão, mas não se prendeu a fatos marcantes no âmbito coletivo da cidade, como utilizado pelo professor Dadinho, optando por narrar aquilo que suas lembranças e memória traziam em relação ao bairro em que mora.

**Figura 28 - Ação do projeto denominada "Contação de histórias"**



Os convidados, Professor Dadinho e Dona Efigênia, relatam para os alunos suas lembranças e memórias da cidade

Fonte: Arquivo pessoal

Durante esse momento de bate-papo com nossos convidados, os alunos fizeram perguntas, muitas delas em busca de fatos novos, permitindo fazer inferências com as pesquisas sobre os patrimônios da cidade, que estava em andamento. No “Diário de bordo”, os alunos fizeram um breve relato em relação a essa etapa do projeto. Algumas equipes se atentaram em trazer informações, sem muita criticidade, outras buscaram perceber que existem memórias individuais e coletivas, destacando as mudanças espaciais da cidade.

O contato entre as gerações permitiu que os alunos tivessem novas leituras sobre a cidade. O fácil vocabulário e a naturalidade com que os convidados relatavam as histórias, despertava a curiosidade dos estudantes, que se posicionavam criticamente sobre alguns fatos *“De acordo com o levantamento que fiz, o Hospital em sua fachada inventariada, por que demoraram criar um hospital; e os serviços de saúde eram controlados pela Belgo?”*

Essa troca mútua de saberes, é ressaltada por Bosi da seguinte forma:

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória.<sup>339</sup>

Portanto, esse momento tinha por finalidade fazer com que os alunos percebessem que a memória individual é composta, também, por elementos dos quais não vivemos, que pelo meio social, são transmitidos pela memória coletiva, de forma imperceptível.

No estudo do “Percurso 2 – A formação do território brasileiro” do livro didático em um momento interdisciplinar com componente curricular de História e Arte, o assunto em estudo eram as atividades econômicas do Brasil, nos séculos XVII e XVIII, com ênfase em Minas Gerais. Para contextualizar os estudos com os alunos, considerou-se relevante a abordagem dos aspectos culturais, relacionados à religião, à arte e aos núcleos de sociabilização que marcavam a sociedade mineira nessa época.

Como os alunos apresentavam um melhor conhecimento sobre Ouro Preto, optou-se, inicialmente, por ouvir deles, informações relacionadas à religião, como os altares das irmandades nas igrejas, dentre outras manifestações religiosas na cidade, ao sistema escravocrata, à luta de classes e a arte barroca, pontos que foram analisados, conjuntamente, com os professores de Arte e História.

---

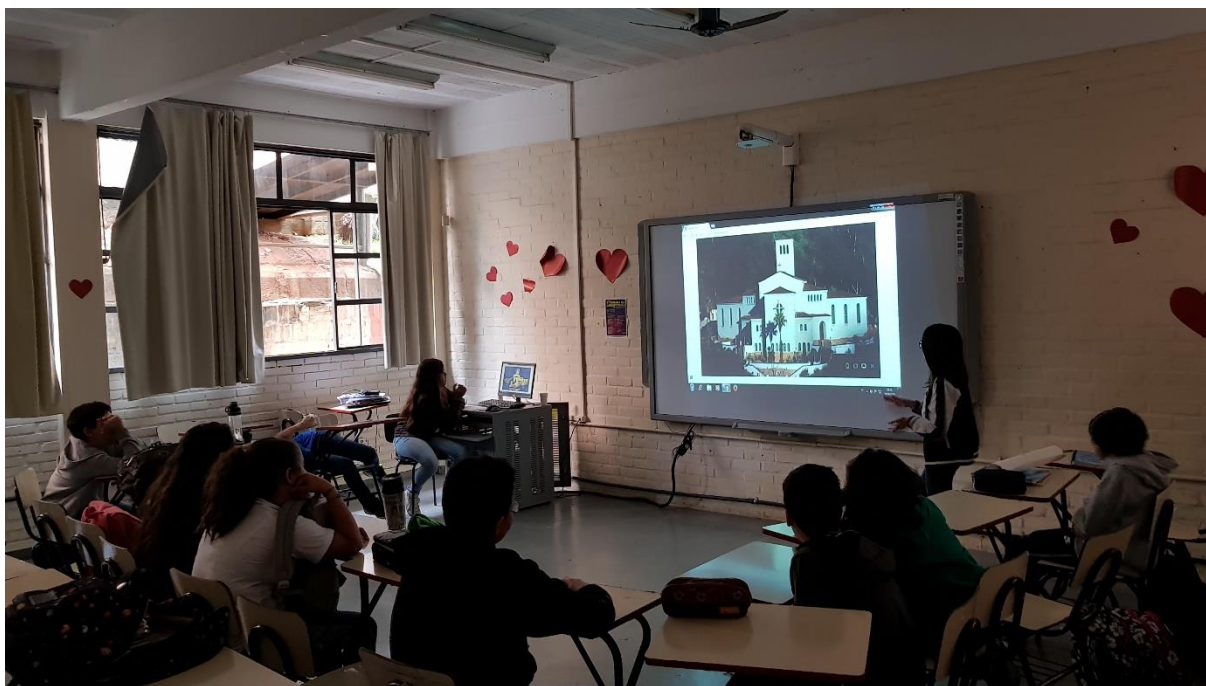
<sup>339</sup> BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 73.

Os alunos relatavam os conhecimentos trazidos dos anos escolares anteriores, das experiências vividas, dentre outros, estabelecendo comparações com a religião, as artes e a cultura monlevadense em geral. O objetivo era que os alunos compreendessem que o ambiente em que eles vivem expressa a presença das marcas do passado, dando forma à cidade.

No âmbito da Geografia, em um momento denominado “Roda de Conversa”, tratou-se do processo de formação das cidades e da paisagem, apresentando em *power point*, variadas paisagens de cidades mineiras, inclusive de João Monlevade. A maioria das imagens eram de “cidades históricas”<sup>340</sup> e era necessário que os alunos identificassem elementos que marcam a paisagem de cada cidade apresentada e por que elas eram denominadas de paisagem cultural.

No caso de João Monlevade, essa interpretação foi realizada com a paisagem da Igreja São José Operário, inaugurada no ano de 1948, com participação da comunidade local, em referência aos operários moradores da cidade e sua localização nas proximidades da Usina.

**Figura 29 - Roda de Conversa sobre paisagem cultural**



Momento de reflexão sobre o conceito de paisagem e patrimônio cultural em João Monlevade-MG.  
Fonte: Arquivo pessoal

<sup>340</sup> Segundo Jokiletho, a cidade histórica pode ser definida como aquela portadora de um núcleo central ou centro histórico, compreendido com um espaço vivo, em constante transformação, no qual as marcas da passagem do tempo se fazem presentes em construções que expressam valores históricos e estéticos. JOKILETHO, Juka. Conceitos e ideias sobre conservação. In: JOKILETHO, J. et al. **Gestão do Patrimônio Cultural Integrado**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002. p. 14.

Os alunos faziam apontamentos das marcas presentes nas paisagens apresentadas e a semelhança observada entre elas, exemplificando que a fotografia da Igreja era uma paisagem cultural, pois, “*é uma paisagem que mostra uma ligação entre as pessoas da comunidade do Beira-Rio e os elementos da paisagem que estão ao redor*”, disse um estudante.

Um outro aluno afirmou “*é uma paisagem cultural porque foi eleita o símbolo do município*”, apoiando-se na informação de uma votação ocorrida em 1990, promovida pela Prefeitura Municipal para a eleição de uma edificação símbolo do município, e lembrou que há duas versões para o formato em “V” da igreja, sendo uma de motivo religioso e outra política, fazendo menções em relação às versões sobre a narrativa da cidade.

Apesar do processo identitários da população local com a Igreja, a eleição como um símbolo da cidade sinaliza uma tentativa de transformar uma paisagem cultural em ponto turístico. Harvey, nesse caso, nos afirma que

[...] as cidades e lugares hoje tomam muito mais cuidado para criar uma imagem positiva e de alta qualidade de si mesmos, e têm procurado uma arquitetura e formas de projeto urbano que atendam a essa necessidade. (...) Dar determinada imagem à cidade através da organização de espaços urbanos espetaculares se tornou um meio de atrair capital e pessoas (do tipo certo) num período (...) de competição interurbana e de empreedimentismo urbano intensificados.<sup>341</sup>

Pela complexidade do termo paisagem cultural, sabe-se que não há uma homogeneidade entre os geógrafos e os estudiosos sobre patrimônio em relação a esse conceito. Entretanto, a marca social, nesse caso, a cultura, foi o elemento que os alunos consideraram para justificar suas respostas.

Ressalta-se o afeto que os alunos têm pelo local, ao relatarem o fato de ir à missa, acompanhado pelos pais e avós e a utilização dos arredores da Igreja para momentos de lazer.

Como conclusão dessa ação, realizou-se uma aula-passeio interdisciplinar no município de Catas Altas<sup>342</sup>, de modo que os estudos relacionados à paisagem cultural, ao patrimônio, à religião e à arte barroca, em Minas Gerais no século XVIII, tivessem aplicabilidade prática.

A escolha por realizar a aula-passeio em Catas Altas, para posteriormente em João Monlevade, tinha algumas razões. A primeira que, numa abordagem relacional da paisagem e

<sup>341</sup> HARVEY, David. **Op.cit.** p. 91-92.

<sup>342</sup> O município de Catas Altas emancipado em 1995, localiza-se na região leste do Quadrilátero Ferrífero de Minas Gerais, aproximadamente a 118 km de Belo Horizonte e 60 km de João Monlevade. A presença de um conjunto arquitetônico rico e harmonioso, um dos mais representativos da arquitetura colonial mineira atrai turistas de diferentes localidades. O patrimônio natural também é expressivo, com destaque para o Pico de Catas Altas e a RPPN da Serra do Caraça. O município faz parte da Associação de Municípios do Circuito do Ouro e integra o roteiro da Estrada Real.

do patrimônio cultural, era preciso que o aluno tivesse contato com outras noções espaciais. Já a segunda, porque os alunos estavam em processo de conclusão da pesquisa sobre os bens culturais monlevadenses e a terceira era do ponto de vista interdisciplinar, já que a exploração do local apresentava um alinhamento pedagógico com o ensino da Arte, da História e da Geografia. A última era o fato de a maioria dos alunos ainda não terem visitado a cidade de Catas Altas, que possui um dos patrimônios naturais mais representativos da região.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, um dos objetivos da Geografia é

[...] estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação.<sup>343</sup>

Portanto, em diálogo com essas orientações dos PCN, para essa aula-passeio foram solicitadas as seguintes atividades de observação e registro: anotações sobre a paisagem observada, buscando perceber as semelhanças e as diferenças entre os elementos que marcam essa paisagem e, se possível, associações com a paisagem monlevadense, comparação do modo de vida do passado e do presente e ainda sobre o ponto de vista histórico e analisar, pelas evidências da paisagem, as atividades realizadas pelos mineradores.

---

<sup>343</sup> BRASIL. *Op.cit.*, 1998. p. 26.

**Figura 30 - Atividade na Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição, em Catas Altas**



Igreja Matriz construída na primeira metade do século XVIII passou por várias restaurações, possuindo raros elementos da arquitetura mineira e representando várias fases do barroco. Momento para que os alunos observassem os estilos de arte e fizéssemos a reflexão sobre o papel da Igreja no tempo e no espaço.

Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 31 - Atividade na Capela de Santa Quitéria, em Catas Altas**



Alunos visitam a Capela de Santa Quitéria, datada da segunda metade do século XVIII, tombada em 1899 pelo Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA-MG) e em 1999, pelo Núcleo Histórico da cidade de Catas Altas. Ao fundo, a Serra do Caraça (trecho da Serra do Espinhaço), onde se localiza o Parque Natural do Caraça ou Complexo Santuário do Caraça, uma RPPN. Dentro da capela, os alunos puderam observar o altar-mor em madeira trabalhado em motivos florais e anjos, sem pintura, que foi retirado na época da restauração por não ser original. Não foi permitido o registro de fotos dentro da Capela.

Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 32 - Atividade de observação da paisagem cultural**



Momento de reflexão com os alunos sobre as marcas do passado presente na paisagem de Catas Altas, oportunidade para reforçar os conceitos de tombamento, no ato de observação das fachadas do entorno em que os estudantes se encontravam.

Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 33 - Atividade na Igreja Nossa Senhora do Rosário, em Catas Altas**



Momento de reflexão com os alunos sobre os aspectos culturais dentro da Igreja, construída nos fins do século XVII e início do XIX, que marcam a presença da escravidão. Os alunos puderam observar um altar-mor com talha em estilo D. João V. O forro da Capela é da segunda fase do barroco.

Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 34 - Atividade no Distrito de Morro D'Água Quente, em Catas Altas - Aqueduto Bicamente de Pedra**



Observação da paisagem, com ênfase aos elementos do passado que permanecem no presente, em Morro D'água Quente. Nessa atividade foi possível abordar o conceito geográfico de rugosidade, desenvolvido por Milton Santos.

Fonte: Arquivo pessoal

A aula-passeio em Catas Altas proporcionou discussões relacionadas às ações do passado que ainda são responsáveis pela organização do tempo presente, e, também, abriu pontos de reflexões sobre algumas tradições da cidade, que foram apagadas ao longo do tempo. Entender as razões por que algumas marcas do passado se fazem ou não, ainda, presentes, despertavam nos alunos a criticidade e o espírito investigativo.

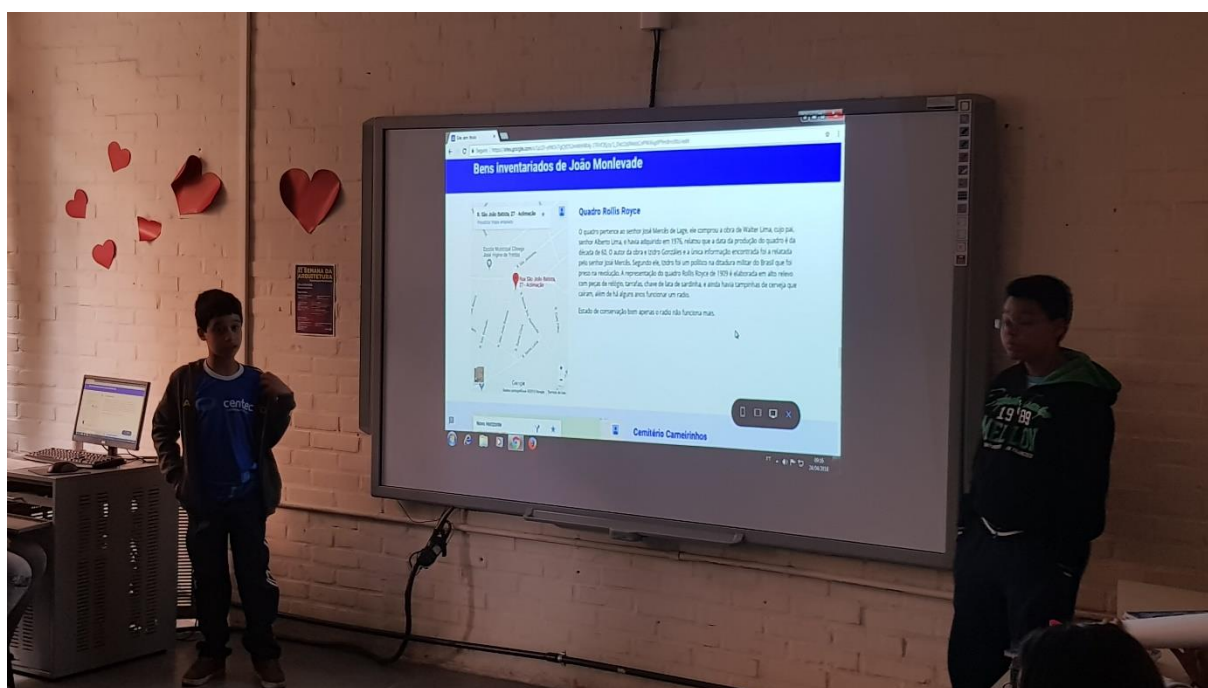
Em Morro D'água Quente, os alunos perceberam que a origem do nome do distrito não se fazia mais presente na paisagem, já que as fontes termais existentes na localidade foram destruídas na busca pela extração do ouro. Entendiam, naquele momento, que o capital tanto podia criar e fortalecer memórias, como destruí-las.

A existência de apenas uma parte do Aqueduto Bicamente de Pedra e a tentativa de preservação de um dos representativos símbolos da Estrada Real, construído no fim do século XVIII para captar água, registrava as consequências da destruição da fase mineradora.

A luta de classes marcava a paisagem. Caminhar pelas ruas fazia os alunos notarem as construções elitistas e aquelas feitas pelos escravos, muitas dessas vistas na Igreja Nosso Senhor do Bonfim e nos muros de pedras, uma característica do povoado.

Encerrado o momento da aula-passeio em Catas Altas, partimos para fazê-la em João Monlevade. Como já mencionamos, não existe povo que não tenha e não produza cultura e é a partir disso que os grupos sociais elaboram suas representações simbólicas com o meio em que vivem. Assim, antes de partimos para a aula prática, os alunos foram convidados a apresentar a pesquisa sobre os bens culturais da cidade.

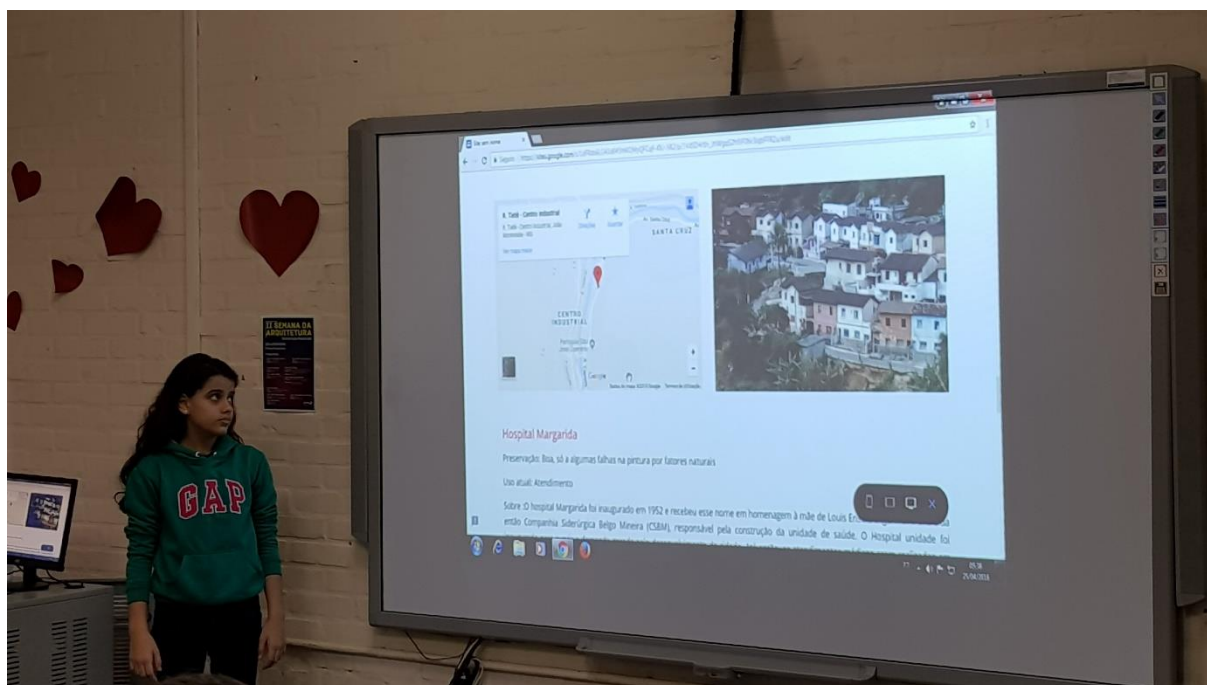
**Figura 35 - Apresentação da equipe X dos bens culturais de João Monlevade - MG**



Os alunos socializam o levantamento realizado sobre os bens culturais da cidade. Os estudantes apresentam uma síntese do bem cultural, sua localização, se é tombado ou não, e fazem a reflexão sobre o processo de pertencimento e identificação da comunidade.

Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 36 - Apresentação da equipe Y dos bens culturais de João Monlevade - MG**



Os alunos socializam o levantamento realizado sobre os bens culturais da cidade. Nessa fotografia, podemos perceber que os estudantes se atentaram para a questão da paisagem.

Fonte: Arquivo pessoal

Durante as apresentações, os alunos relataram que em João Monlevade há alguns bens tombados, registrados e variados bens inventariados. Na primeira análise, eles sinalizaram que não conheciam ou nunca tinha ouvido falar de alguns desses bens culturais. Um aluno afirmou *“pensava que antes de começar esse estudo, que aqui não tinha patrimônio (sic)”* e outro concluiu *“percebi que quando o bem não está sob o controle da Usina, poucas pessoas reconhecem”*.

Uma das razões para esse distanciamento pode ser explicada pela falta de uma política pública cultural no âmbito municipal que promova o contato dos estudantes com esses bens culturais. Esse contato com o patrimônio da cidade, às vezes, é fomentado por meio de práticas de educação patrimonial realizadas pela Arcellor, mas que se resumem ao contexto/local onde há presença da empresa.

Por outro lado, a política pela busca de recursos financeiros via Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) Patrimônio Cultural, dado aos municípios que

preservam seu patrimônio e suas referências culturais, pode sinalizar o que Canclini<sup>344</sup> denomina de indústria cultural, atendendo à demanda do poder público, criando um imaginário que aquelas referências culturais representam os interesses da população.

Por isso, é necessário “redescobrir a cidade” e, a Educação Patrimonial contribui para isso, pois ela é o caminho para que os sujeitos sociais recuperem, valorizem e ressignifiquem suas histórias e memórias, construindo uma real identidade coletiva.

Partindo dessas considerações, durante as apresentações do levantamento dos bens culturais da cidade realizados pelos alunos, propomos algumas reflexões: o que foi preservado, por quem e por quê? E qual o sentimento que eles (estudantes) tinham em relação ao que foi preservado?

Segundo Horta et al

o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e produção de novos conhecimentos num processo contínuo de criação cultural.<sup>345</sup>

Realizar esse jogo de perguntas e reflexões representava uma oportunidade para que os estudantes tivessem um olhar aprofundado não só sobre a realidade passada, mas também sobre a presente.

Ter essa percepção era necessário para que os alunos entendessem porque alguns elementos são escolhidos e outros, renegados à condição de patrimônio cultural. Essa analogia pode ser realizada à luz de Le Goff quando ele declara que

a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.<sup>346</sup>

Isso levou alguns alunos a refletirem sobre a escolha do nome das ruas onde moram, das praças da cidade e atentarem para a exclusão de alguns grupos, como podemos perceber nesse posicionamento:

*Pouca coisa se fala sobre os escravos aqui, até parece que não teve escravidão. Só fala do Cemitério dos Escravos, mas, acho também, porque o*

<sup>344</sup> CANCLINI, Néstor García. **Op. cit.**, 1994.

<sup>345</sup> HORTA, Maria de Lourdes Parreira.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Op.cit.** p. 7.

<sup>346</sup> LE GOFF, Jacques. **Op. cit.** p. 426.

*Jean [Monlevade] está enterrado lá. A Família Alcântara [coral originado por descendentes de quilombolas, que entoam cantos da história da família e da cultura negra] é uma marca [cultural] da cidade e as pessoas nem falam muito.*<sup>347</sup>

Como se pode notar, esse momento se apresentou fértil para a realização da aula-passeio na cidade e os alunos mostraram maior entusiasmo e entendimento pelo tema, buscando pelos nomes de ruas, praças, arquitetura e espaço das etnias e o que fazia um bem cultural ser consagrado ou não.

Dialogar com outras memórias, remete-nos a Michael Pollak, quando ele destaca a relação entre a memória oficial dominante e as memórias subterrâneas.

Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto.[...] O problema que se coloca a longo prazo para as memórias clandestinas e inaudíveis é o de sua transmissão intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do "não-dito" à contestação e à reivindicação; o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização.<sup>348</sup>

E dentro desse contexto, realizamos a aula-passeio nos arredores da escola. Nessa aula, fizemos um exercício de observar a paisagem do cotidiano, analisando o que as marcas do passado traziam em relação à narrativa oficial, como também, que pontos dessa narrativa poderiam ser questionados sob o ponto de vista das memórias subterrâneas.

Ao caminhar pelo bairro, notamos alguns pontos comuns da paisagem como a similaridade das casas e as ruas estreitas, que sinalizavam uma morada dos operários e uma baixa perspectiva de urbanização intensa. Os alunos recorreram às informações trazidas pelos nossos convidados na etapa que antecedeu essa aula-passeio e denominada de “Contação de história”.

A medida que os estudantes passavam por outras ruas do bairro, percebiam que uma paisagem se contrastava com as demais. A paisagem da avenida Aeroporto se diferenciava pelos perfis das casas, pela largura das ruas e pela arborização presente, revelando um espaço mais elitizado, construída para abrigar os engenheiros à época da “cidade-operária”.

<sup>347</sup> Opinião de um aluno em uma aula sobre os bens culturais da cidade.

<sup>348</sup> POLLACK, Michael. **Op.cit.** p. 8-9.

Hoje, as ruas paralelas à escola, com moradias simples, apesar de algumas mudanças em relação ao passado, traduzem uma vida social no estilo dos operários da antiga Belgo-Mineira, já as moradias da avenida Aeroporto, ainda que não sejam um habitat específico para os engenheiros da Companhia, mantêm um grupo de moradores de alta renda.

Assim, podemos dizer que “a paisagem existe, através de suas formas, criadas em momentos históricos diferentes, porém coexistindo no momento atual.”<sup>349</sup>

**Figura 37 - Aula-passeio no bairro da escola**



Momento de parada na aula-passeio, na Avenida Aeroporto, para uma reflexão com os alunos sobre a paisagem observada.

---

<sup>349</sup> SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo: razão e emoção. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 84

Fonte: Arquivo pessoal

Prosseguindo a aula-passeio, os estudantes foram ao hospital da cidade, patrimônio arquitetônico, listado entre os bens inventariados do município, para vivenciar *in loco* as análises realizadas em sala de aula e no momento de “Contação de histórias”.

Os alunos notaram que a fachada, apesar da essência e configurar-se como uma paisagem cultural da cidade, sofreu pequenas intervenções, como algumas restaurações e mudanças de pintura.

Nessa aula, realizamos algumas reflexões sobre as razões da localização do hospital nas proximidades da avenida Aeroporto, que segundo a narrativa oficial, o prédio deveria ser construído em um local silencioso, pois, em outra área poderia ser afetado pelos ruídos da Usina. Um aluno fez o seguinte questionamento: “A localização do hospital beneficiaria os engenheiros que moravam na Avenida Aeroporto?”

Esse momento foi oportuno para o seguinte posicionamento de um outro aluno:

*O hospital foi construído na década de (19)50, isso significa que as pessoas, no momento de emergência, utilizassem os hospitais das cidades vizinhas. Minha mãe, por exemplo, nasceu em Nova Era. Então, era bem provável que tivessem o interesse de construir um hospital para beneficiar a população, mas no fundo, ele não estaria tão perto de toda a população.*<sup>350</sup>

**Figura 38 - Aula-passeio nos arredores do Hospital Margarida**



Alunos em frente ao Hospital Margarida, patrimônio cultural da cidade, um dos prédios mais antigos da cidade e uma das principais marcas da paisagem monlevadense.

Fonte: Arquivo pessoal

<sup>350</sup> Posicionamento de um dos alunos no momento da aula-passeio na área hospitalar.

As reflexões e os posicionamentos dos alunos demonstravam uma leitura crítica da paisagem e do patrimônio cultural da cidade, como também a ampliação da capacidade investigativa.

Portanto, apesar de toda a preparação realizada para a aula-passeio, o momento da aula, em si, não restringia ao que o aluno já sabia. Assim, como nos orienta Vygotsky<sup>351</sup> o professor deve planejar suas ações conforme o desenvolvimento real do aluno, para que possa atuar na zona de desenvolvimento próximo, ou seja, a intencionalidade pedagógica das atividades deve ir além do que o aluno consegue fazer sozinho, buscando sempre desafiar ou ampliar a construção de novos conhecimentos.

Na tentativa de ampliar a construção de novos conhecimentos dos alunos, realizamos a aula-passeio na “antiga Monlevade”, região dos arredores da Usina, para que prosseguíssemos com a nossa etapa de exploração, como preveem as etapas da Educação Patrimonial.

Apesar de não fazermos uma aula-passeio no Museu do Ferro e Aço, localizado nas áreas adjacentes do Solar Monlevade, por razões de segurança e restauração, consideramos oportuna a análise sobre o patrimônio industrial, já que a paisagem industrial é uma marca do município monlevadense. A exposição dos elementos industriais a “céu aberto” reflete as possibilidades de patrimonialização, de valorização e preservação dos símbolos e marcas industriais, de modo a ampliar o conceito de patrimônio cultural.<sup>352</sup>

Portanto, a criação da réplica dos maquinários utilizados à época de Jean de Monlevade, representa uma iniciativa da antiga Belgo-Mineira, atual ArcelorMittal, em “promover” o passado e a história industrial da cidade.

Nesse contexto, realizamos uma aula interdisciplinar com a História que utilizou as habilidades estabelecidas para o estudo da Revolução Industrial, para introduzir as reflexões sobre o patrimônio indústria. Na Geografia, apoiamos no “Percurso 11 – A industrialização brasileira”, que tratava do processo de evolução industrial no Brasil, com suas marcas e consequências.

Em um debate interdisciplinar, buscamos analisar com os alunos o caráter histórico da paisagem industrial monlevadense, destacando a representatividade da memória e da história cultural e social dessa paisagem na construção de um ambiente urbano-fabril, representado no ideário de cidade-empresa e nos bairros operários.

---

<sup>351</sup> VYGOTSKY, LEV S. **Op. cit.**

<sup>352</sup> RODRIGUES, Ronaldo André. Paisagem cultural e industrial: algumas reflexões à luz da Conservação e Preservação. In: OLIVEIRA, Marcio Luís de; CUSTÓDIO, Marluce M.; LIMA, Carolina Carneiro. **Op. cit.** p. 132

As reflexões sobre o patrimônio industrial não se prenderam à identidade dos bairros operários tão pouco à visão do Museu do Ferro e Aço, apoiando-se, também, na perspectiva da ferrovia, já que em Joao Monlevade ainda existe uma linha ferroviária ativa para transporte de cargas e de passageiros. Salientamos, com os alunos, o papel da ferrovia na organização do espaço da cidade, dividindo-a em a “cidade acima da linha do trem” e a “cidade abaixo da linha do trem”.

Além dessa perspectiva da organização do espaço das cidades, analisamos um viés afetivo que é traduzido pelas estações ferroviárias, que são pontos de partidas, de encontros, de separações, de reencontros e de chegada de pessoas que contribuem para a composição das memórias e história da cidade.

Como nos afirma Nora<sup>353</sup>, a memória se enraíza no concreto, no espaço, nos gestos, nas imagens, nos objetos; a memória se alimenta das referências do passado deixadas no espaço físico e das mentes das pessoas, ou seja, das “substâncias” do patrimônio.

Assim, apesar do crescimento da fábrica instalada por Jean de Monlevade, os maquinários e as ferramentas não apresentam o mesmo valor tecnológico para o funcionamento da Usina atual. O que existe são lembranças e marcas do passado com algum significado para a comunidade monlevadense. No caso, podemos ressaltar o patrimônio intangível da indústria que pode ser percebido nas tradições dos trabalhadores de se reunirem na porta da empresa para momentos de acordos coletivos e entretenimento, como também, do patrimônio tangível, como o Solar Monlevade e as outras construções arquitetônicas que são utilizadas para novos fins como reuniões ou escritórios da atual empresa.

Dessa forma, ainda que não acontecesse uma aula-passeio, literalmente dentro do espaço museal do Ferro e do Aço, era necessário fazer uma análise conjunta com os alunos sobre o patrimônio industrial, já que a fábrica que se transformou em uma grande indústria foi responsável pela sociabilidade, hierarquia, identidade monlevadense e pela espacialização da cidade.

As análises histórico-geográficas por meio do patrimônio industrial possibilitaram aos alunos a compreensão e uma redescoberta do passado industrial que marca a paisagem monlevadense.

Após essas análises, partimos para a última aula-passeio para explorar a “antiga João Monlevade” e os arredores da Usina. A cada etapa que avançávamos no projeto, os estudantes

---

<sup>353</sup> NORA, Pierre. **Op.cit.** p. 9.

apresentavam um nível de conhecimento aprofundado, demonstrando maiores estímulos à valorização do patrimônio, (re)conhecimento e identificação com seus bens patrimoniais.

Iniciamos a aula-passeio pelo Hotel Cassino, hoje denominado Centro de Cultura e Memória. Os alunos puderam conhecer as repartições do Hotel, os móveis (que são patrimônios culturais) e assistiram à apresentação sobre a história e curiosidades do local.

**Figura 39 - Alunos em uma das repartições do Hotel Cassino/Centro de Cultura e Memória**



Os alunos visitam as repartições do Hotel Cassino/Centro de Cultura e Memória, com olhares atentos para os móveis antigos.

Fonte: Arquivo pessoal

A visita ao Hotel Cassino aguçou a curiosidade dos alunos pelo local. Os olhares estavam atentos para os móveis antigos, perguntas como: Quem já se hospedou? Onde ficava o “Cassino” (que não eram verdadeiros jogos de azar)? Em uma pesquisa, descobri que Getúlio Vargas se hospedou aqui. Quantos dias ele ficou? Tem fotos? Enfim, entre registro de fotografias e uma infinidade de questionamentos, um aluno perguntou quais são as atividades abertas para a população, em quais dias elas se realizam e se a biblioteca pode ser utilizada pela comunidade.

Após a visita pelas repartições do Centro de Cultura e Memória, os alunos tiveram conhecimento sobre as atividades que são ofertadas para a Comunidade no local e também as ações que serão organizadas pela ArcellorMittal, responsável pelo espaço, em comemoração aos 82 anos do Hotel Cassino.

**Figura 40 - Apresentação no Hotel Cassino/Centro de Cultura e Memória**



Os alunos assistem à apresentação sobre a história do Hotel Cassino, curiosidades, atividades abertas para a Comunidade e ações em comemoração aos 82 anos.

Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 41 - Alunos no Hotel Cassino/Centro de Cultura e Memória**



Os alunos na entrada do Hotel Cassino/Centro de Cultura e Memória  
Fonte: Arquivo pessoal

A aula-passeio no Centro de Cultura e Memória foi avaliada, pelos alunos, como prazerosa, pois muitos nunca visitaram o local e não conheciam a rotina do Centro Cultural. Os alunos passavam a ter conhecimento, naquele momento, que o prédio, visto como “antigo” e uma das marcas da paisagem monlevadense, possuía variadas atividades para a comunidade local, e, diante dessa informação, questionaram que não há uma ampla divulgação para maior apropriação e uso pelos grupos sociais, o que contribui para um menor sentimento de pertencimento.

Aproveitando a aula-passeio no Centro de Cultura e Memória, os alunos prosseguiram caminhando pelas ruas adjacentes ao espaço cultural e faziam registros escritos e fotográficos sobre a paisagem. Buscavam evidências e marcas do passado para compreender o presente. Questionavam os motivos das mudanças, analisando que o crescimento da indústria também contribuiu para as alterações da paisagem.

As ruas da “antiga Monlevade” transformavam-se em uma grande sala de aula. Os estudantes caminhavam pelos espaços, na tentativa de compreender e agir sobre a realidade, emitindo opiniões e posicionamentos: *“Transformaram a primeira rodoviária em um bar e um ponto de ônibus, poderiam ter feito algo que atraísse mais culturalmente a população (sic)”*.

Por essa opinião, notava-se que os alunos não só estavam aprendendo sobre a paisagem e/ou patrimônio cultural, mas também nas formas de proteger, defender e preservar os elementos culturais que representam suas identidades.

**Figura 42 - Aula-passeio no local onde era a primeira rodoviária de João Monlevade-MG**



Durante a caminhada pela cidade, realizamos uma parada no local onde era a primeira rodoviária de João Monlevade-MG. Oportunidade para observar a paisagem com a semelhança das casas operárias e a proximidade com a Usina, hoje ArcelorMittal (avistadas pelos alunos daquele ponto) e entender os motivos para a construção da rodoviária naquele espaço.

Fonte: Arquivo pessoal

A aula-passeio estendeu-se por outras regiões da antiga “cidade operária”. O objetivo era provocar uma análise com os alunos de como ocorreu a ocupação do espaço, formando as primeiras povoações e em seguida a cidade. Observar a paisagem e as maneiras de ser dos moradores eram importantes para compreender como o presente pode nos ajudar a entender o passado.

Explorar as vias, as praças e demais materialidades do espaço urbano despertou a curiosidade dos moradores locais, que não ficaram inibidos em se apresentar nas janelas de suas casas e tão pouco sentar na praça para ouvir as reflexões que eram realizadas com os alunos.

Caminhar pela rua Tietê significava estar em uma paisagem do período de construção da “cidade operária” que faz parte da memória do processo de implantação do complexo siderúrgico da Belgo Mineira.

Os alunos observaram algumas casas similares (janelas e portas de madeira, camada pictórica em tom neutro para rosado, muros baixos, permitindo a socialização de vizinhos) construídas desde a época da “cidade operária”, mas que ao longo do tempo sofreram algumas transformações. Uma das casas chamou a atenção por se manter praticamente inalterada, transformando o complexo de residências em um dos bens patrimoniais monlevadense.



**Figura 43 - Aula-passeio na Rua Tietê**

Aula-passeio na Rua Tietê. Na imagem podemos avistar as casas com características similares. O estado de conservação é considerado ruim, com presença de manchas de infiltração, perda de reboco. Ao longo da aula-passeio destacou-se a necessidade de manutenção e preservação dessas residências.

Fonte: Arquivo pessoal

Durante a aula-passeio analisamos com os alunos que não há proposta de tombamento desse conjunto de residências que se encontram em um estado ruim de conservação, com algumas partes degradadas por causa da falta de manutenção periódica. Como já mencionamos, apesar de algumas alterações, dentre as áreas da região da “cidade operária”, é a que se encontra com características originais de construção.

Diante dessas percepções, os estudantes mencionaram a presença de janelas metálicas e vedação em vidro, colocação de antenas de televisão e internet, telhados de cerâmicas ao invés do original, demonstrando uma certa preocupação que, com o passar do tempo, a ausência de manutenção pode destruir as edificações da localidade.

Pouco a frente do conjunto de residências da Rua Tietê, avistamos a Escola Estadual Santana, desativada em 2016, por baixa demanda de matrícula. A escola é um símbolo da

paisagem da “cidade operária” e faz parte da memória afetiva dos moradores, localizando-se em uma altitude elevada do terreno do bairro Industrial, sendo avistada por boa parte da região.

A arquitetura do edifício escolar pode ser considerada moderna, construído em 1960, com recursos da Belgo-Mineira, pela necessidade de atender os estudantes que não conseguiam matricular-se no chamando Grupo Escolar Central.

Considerada um dos patrimônios da cidade, hoje, a escola encontra-se em péssimo estado de conservação, estando degradada, servindo de abrigo para moradores de rua ou para uso de drogas. Os moradores locais estão insatisfeitos com o abandono do prédio escolar e realizam ações na tentativa de revitalização do local, buscando parcerias com a ArcelorMittal e com o poder público.

Os alunos verificaram que a divisória presente na fachada frontal estava praticamente destruída, assim como o elemento artístico aplicado na mesma fachada em pastilha cerâmica, que segundo moradores se inspirava em uma arte de Portinari.

Ao fim da aula, os alunos apontaram algumas necessidades de intervenções no local, como transformá-lo em um Centro de Memória do bairro e/ou da cidade ou em um espaço para aulas de músicas, danças, pintura, dentre outras atividades.

Entretanto, foram alertados que a escola tornar-se-á um “lugar de memória”, se no processo de sua integração houver reconhecimento e construção identitárias para os moradores cidadãos. A valorização e o reconhecimento de um patrimônio ocorrem a partir do sentimento de pertencimento e do enraizamento da memória.

#### **Figura 44 - Aula-passeio nos arredores da Escola Santana**



Aula-passeio na Escola Estadual Santana, desativada em 2016 e um dos patrimônios da cidade. Os alunos perceberam o mau uso do patrimônio e necessidades de intervenções.

Fonte: Arquivo pessoal

A aula-passeio foi finalizada no Cemitério Histórico de João Monlevade, um dos marcos da memória do município, por estar sepultado nesse local, além dos escravos, o francês Jean Antoine Felix Dissandes de Monlevade e o engenheiro luxemburguês Louis Jacques Ensch. Partindo das pesquisas realizadas antes da realização dessa aula, os alunos relataram que o local é conhecido como “Cemitério dos Escravos”, mas o personagem mais lembrado é o “fundador” da cidade, o que nos remete à questão dos usos da memória.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações.<sup>354</sup>

Não sabemos, exatamente, quantas pessoas foram sepultadas nesse Cemitério, que atualmente, está bem cuidado e sob responsabilidade da ArcelorMittal e é, raramente, aberto ao público, sendo a última vez, no dia dos Finados, em 2017.

O Cemitério é um dos patrimônios da cidade e faz parte dos locais do “Projeto Memória” realizado pela ArcelorMittal, cujo objetivo é valorizar e preservar os bens culturais que estão relacionados à história da antiga Usina, entretanto, o fato de ficar constantemente fechado dificulta a apropriação por esse patrimônio pela população.

<sup>354</sup> NORA, Pierre. **Op.cit.** p. 9.

Apesar de não entrarmos no Cemitério, foi possível realizar a aula-passeio em seus arredores, realizando uma prática de educação patrimonial que promove o sentimento de pertença e cidadania, ainda que em locais, convencionalmente, vistos como estranhos, como no caso do Cemitério.

**Figura 45 - Aula-passeio nos arredores do Cemitério Histórico de Monlevade**



Ao final da aula-passeio, os alunos aproveitaram para registrar o momento de visita na entrada do Cemitério Histórico de Monlevade, conhecido como Cemitério dos Escravos.

Fonte: Arquivo pessoal

Em outras palavras, realizar a aula-passeio no Cemitério não era fazer culto aos mortos, mas, sim, estabelecer uma relação entre patrimônio e memória, no objetivo de reforçar o sentimento de identidade dos alunos, na descoberta e no reconhecimento de seus bens culturais.

#### **4.4 As apropriações do patrimônio local: reflexões após aulas-passeio**

É preciso ter mente que as atividades da aula-passeio não se encerram nas visitas *in loco*. É necessário que o professor crie momentos para a apropriação do que foi ensinado, aprendido e dialogado com os estudantes. Nesse momento, é importante que as ações educativas promovam uma interface entre a valorização da identidade individual e comunitária dos estudantes com as abordagens de cultura e de patrimônio.

A Educação Patrimonial deve ter como uma de suas finalidades, a capacidade dos estudantes em conhecer, entender e valorizar sua cultura, de modo a salvaguardar seus patrimônios culturais.

Dentro dessa perspectiva, buscamos ao longo das aulas-passeio, uma aplicação didática da paisagem e do patrimônio cultural a partir da história local e da realidade dos estudantes ressaltando que o patrimônio deve ser de interesse da comunidade em que está inserido, representando uma relação de identidade e de pertencimento com os seus grupos sociais.

Cabe esclarecer que o objetivo das aulas-passeio não se restringe em fazer com que o aluno saiba o que é um patrimônio ou paisagem cultural, mas também despertar o sentimento de pertencimento e valorização de suas referências culturais, sem tornar o estudo sobre essas temáticas uma obrigação escolar, mas uma questão de cidadania.

Apesar de Horta et al<sup>355</sup> afirmar que a Educação Patrimonial deve promover a “alfabetização cultural”, nesse trabalho entendemos tal “alfabetização” como algo relativo, já que os alunos não foram considerados “analfabetos culturais”, uma vez que partimos de suas referências culturais e experiências de vida para realizar as práticas educativas.

O entendimento e a prática da cidadania, no nosso entender, começa pelo conhecimento da realidade onde o indivíduo está inserido, a memória preservada, os dados do presente, o entendimento das transformações e a busca de um novo fazer, o que não significa uma aceitação submissa e passiva dos valores do passado, mas o reconhecimento que estão ali os elementos básicos com que contamos para a conservação da nossa identidade cultural.<sup>356</sup>

Nesse caso, as aulas tinham como propósito a valorização dos bens culturais dos estudantes, partindo da reflexão acerca dos usos e da relevância do patrimônio para os envolvidos nessa prática de Educação Patrimonial.

Por isso, as atividades propostas sempre colocaram os alunos como coautor do processo de ensino-aprendizagem, sendo praticamente protagonistas, pois levaram-nos à integração das histórias e das memórias do município de João Monlevade. Conhecer a história do seu espaço cotidiano é primordial para a preservação das memórias e das tradições locais, pois só preservamos aquilo que conhecemos.

---

<sup>355</sup> HORTA, Maria de Lourdes Parreira.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Op.cit.**

<sup>356</sup> SANTOS, Maria Célia Teixeira M. A preservação da memória enquanto instrumento da cidadania. **Cadernos de Museologia nº 3**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1994. p. 78.

A luz dessa realidade, partimos para a fase de apropriação das atividades realizadas ao longo das aulas-passeio, de modo a buscar um envolvimento afetivo, uma participação criativa e a valorização dos estudantes pelas suas referências culturais.

Como primeiro passo para a apropriação, no intuito de promover a internalização dos conceitos estudados, realizamos um encontro com o professor Vinícius Oliveira, mestre em Preservação do Patrimônio Cultural pelo IPHAN.

O momento era oportuno para que os estudantes sistematizassem as ideias trabalhadas ao longo de todas as etapas do projeto, como também, tivessem outras visões e percepções do estudo sobre o patrimônio cultural.

Ao longo da apresentação do convidado, pôde-se ter noção dos conhecimentos, conceitos e habilidades desenvolvidos pelos estudantes, como também a capacidade de os alunos compreender a questão do passado e do presente.

Os alunos demonstraram habilidade em reconhecer, apreciar, valorizar o patrimônio cultural monlevadense e de ler a paisagem com novos olhares.

#### Figura 46 - Reflexão pós aula-passeio



Momento de reflexão após a aula-passeio, com participação ativa dos estudantes.

Fonte: Arquivo pessoal

Posteriormente ao momento de reflexão, era a oportunidade de os alunos demonstrarem suas capacidades de auto expressão e participação criativa. Os estudantes fizeram produção de vídeos, poemas, quadro memorial, produção de infográficos, *minecrafts*

e mapas pictóricos como etapa final do processo de apropriação dos bens culturais monlevadenses. Como relatado anteriormente, as etapas do projeto foram registradas no *Google Sites*<sup>357</sup> e divulgadas para a comunidade escolar.

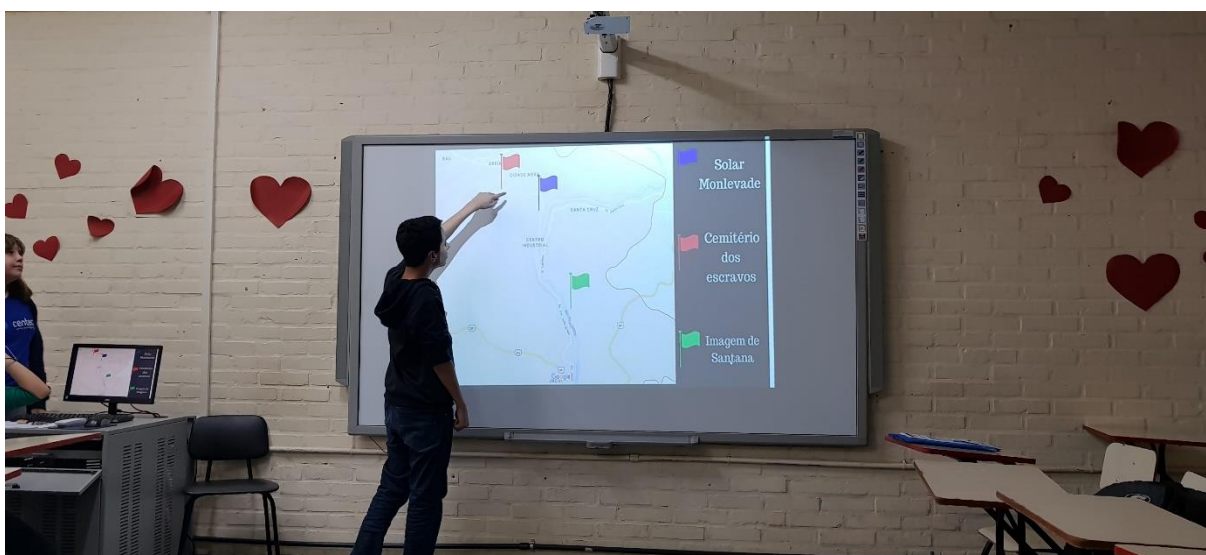
**Figura 47 - Apresentação de infográfico**



Aluna apresenta infográfico com os dados de uma pesquisa feita com moradores locais sobre identificação, valorização e reconhecimento dos bens culturais de João Monlevade – MG.

Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 48 - Apresentação de mapa pictórico**



Aluno apresenta mapa pictórico com a localização de alguns patrimônios monlevadenses.

<sup>357</sup> Sites produzidos pelos alunos por meio do *Google Sites*:

<https://sites.google.com/view/patrimniodejoaomonlevade/p%C3%A1gina-inicial>

<https://sites.google.com/view/patrimoniohistoriaememoriaejm/p%C3%A1gina-inicial>

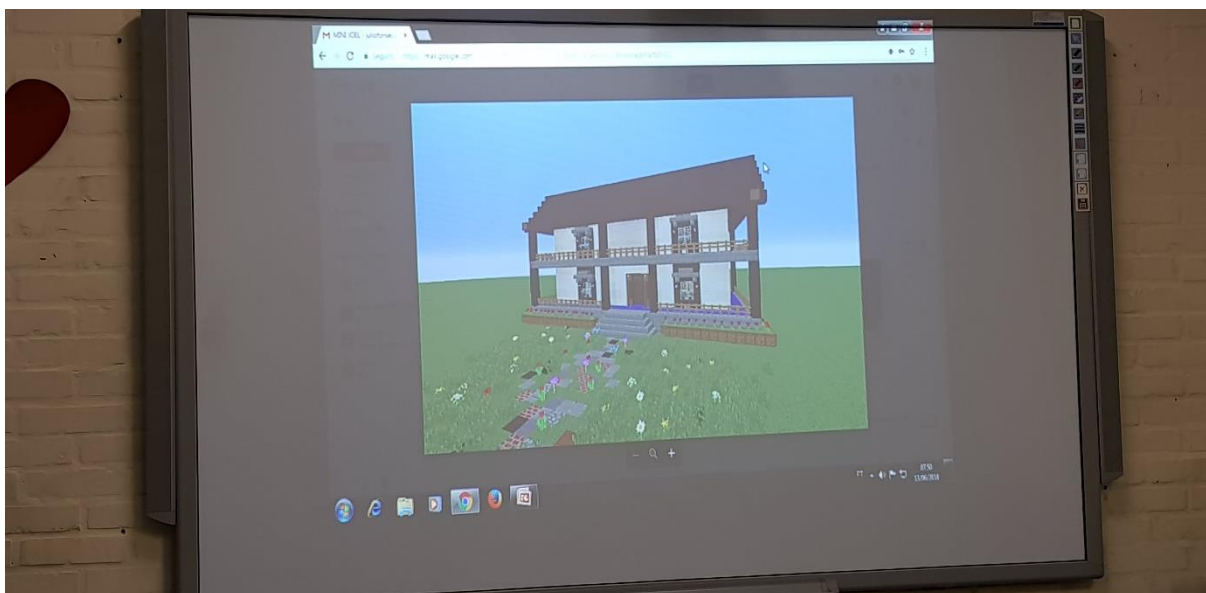
<https://sites.google.com/view/wondercom2018/the-nasty-girl>

<https://sites.google.com/view/centecjm/p%C3%A1gina-inicial>

<https://sites.google.com/view/thenestgirl/patrimonios-culturais?authuser=0>

Fonte: Arquivo pessoal

**Figura 49 - Minecraft do Solar Monlevade**



Perspectiva futurística do Solar Monlevade. Os alunos fizeram uma produção em minecraft do Solar Monlevade realçando uma visão de futuro de um dos patrimônios marcantes da paisagem monlevadense.

Fonte: Arquivo pessoal

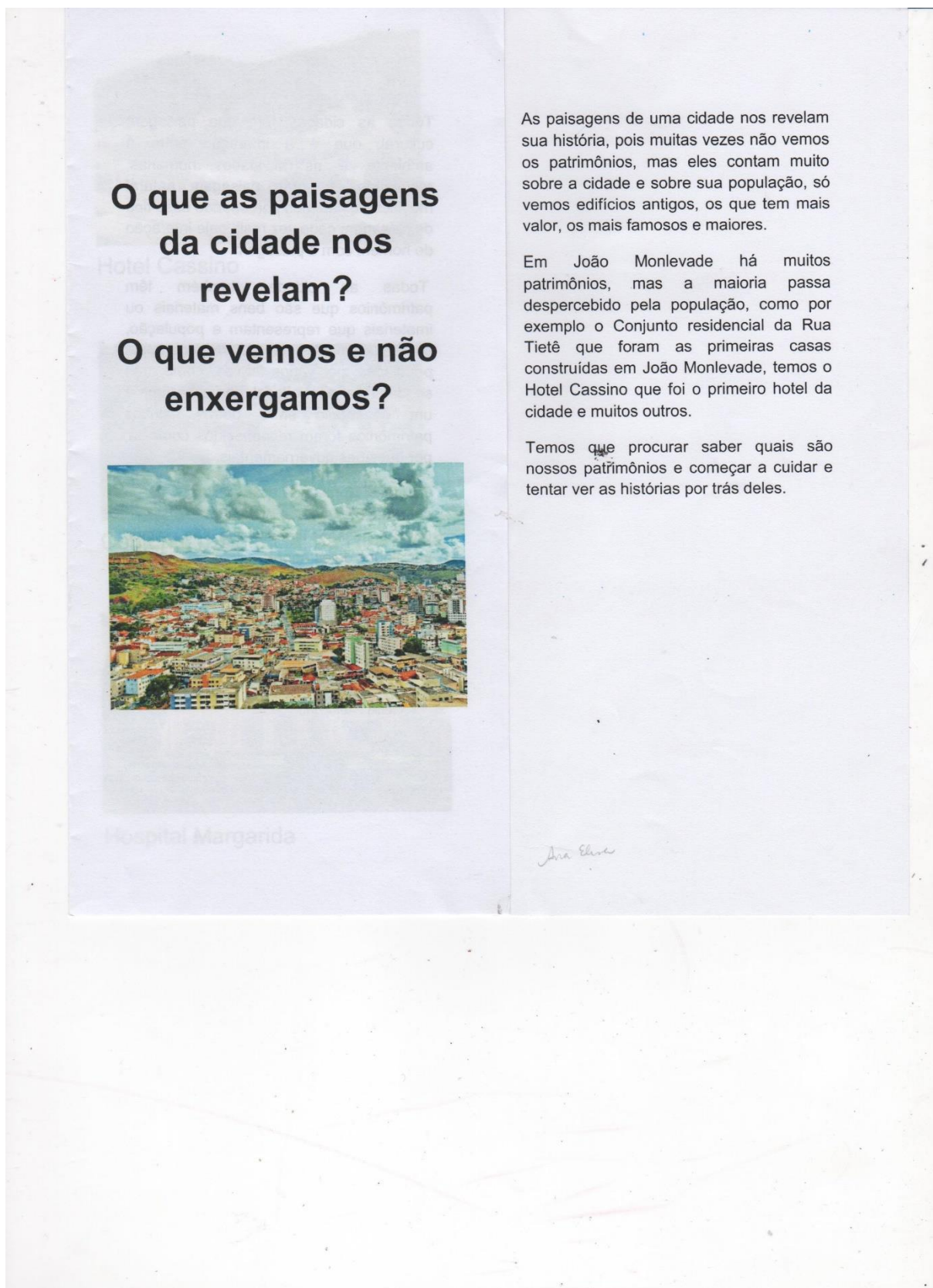
**Figura 50 - Quadro Memorial da paisagem/patrimônio de João Monlevade**



Os alunos apresentaram Quadro Memorial da paisagem/patrimônio de João Monlevade, abordando as seguintes questões: Como era? Como está? Como pode ser? propondo intervenções para usos e apropriação pela comunidade do patrimônio cultural.

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 51 - Fôlder



Todas as cidades têm sua paisagem cultural, que é a interação entre o ambiente e as atividades humanas, resultando em uma paisagem natural modificada, estamos percebendo esse tipo de paisagem cada vez mais pela interação do homem com a paisagem.

Todas as cidades também têm patrimônios que são bens materiais ou imateriais que representam a população, estes raramente são percebidos pela população, por vários fatores, como, não se identificar com o local, não saber que é um patrimônio entre outros. Muitos patrimônios foram reconhecidos como tal por questões governamentais.

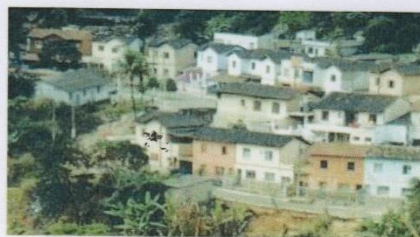
Em João Monlevade essa realidade não é diferente, temos muitos patrimônios que poucas pessoas sabem que são, vamos ver alguns deles agora:



Avenida Aeroporto



Hotel Cassino



Conjunto residencial da Rua Tietê



Hospital Margarida

## Parte II – Fôlder

Fôlder com uma análise realizada pelos estudantes – O que as passagens da cidade nos revelam? O que vemos e não enxergamos?

Fonte: Arquivo pessoal

Como podemos perceber, as atividades de apropriação realizadas pelos estudantes basearam-se na análise e na problematização da leitura da paisagem e dos usos do patrimônio, o que exigiu dos alunos uma mobilização das capacidades e das habilidades de estudos baseadas em situações-problemas, e não, na tentativa de uma resposta única, direta e objetiva.

Ao longo das apresentações das atividades, certificamos que os alunos apropriaram-se do conhecimento por eles produzidos, não só em sala de aula, mas também na relação familiar, na caminhadas pelas ruas da cidade e no contato com a comunidade. O estudante ao demonstrar uma relação de identificação, de sentimento e de pertencimento com seus patrimônios, coloca-se na condição de sujeito de sua própria história.

Fazer uma Educação Patrimonial por esse viés foi um dos desafios desse trabalho, pois romper o paradigma, estabelecido no ideário monlevadense, de imposição do que é ou não, patrimônio, não se configurou em uma simples tarefa, já que, na avaliação inicial, percebemos que muitos dos estudantes acreditavam que em seus espaços de vivência não existiam patrimônios, tão pouco consideravam que a concepção desse conceito estava associada à noção de identidade.

Uma relação de ensino-aprendizagem é construída dessa forma: com tensões e trocas de saberes que possibilitam ao estudante uma emancipação das ideias impostas, sendo capaz de julgar, analisar e propor soluções para os problemas que rodeiam sua realidade. Uma educação patrimonial com essa perspectiva não pode ser restringida à sala de aula, devendo partir da realidade dos estudantes e ir até ela.

As aulas de campo, as exposições, as palestras, as oficinas ou qualquer atividade relacionada à cultura, realizada de forma isolada, desprovida de um objetivo específico e sem uma problematização não pode ser considerada atividade de Educação Patrimonial, já que não contribuem para que o aluno possa aprimora-se e recriar seu próprio conhecimento.<sup>358</sup>

Portanto, nas atividades de apropriação, propomos aos alunos que sistematizassem situações reais da problemática da paisagem e do patrimônio, de modo que os estudantes entendessem que essas temáticas não estão externas a eles, mas inseridas e integradas em seus espaços cotidianos.

Assim, ao propor/realizar práticas educativas plurais, o docente, além de valorizar as habilidades e competências dos estudantes, amplia a leitura dos alunos sobre a paisagem e proporciona uma abordagem patrimonial mais subjetiva, intersubjetiva e social.

---

<sup>358</sup> BORGES, Síría E. N. **Invenção do patrimônio mundial**: Parque Nacional Serra da Capivara. Dissertação Mestrado em História do Brasil, UFPI, 2007. p. 194.

#### **4.5 Propor para multiplicar: o Caderno de Orientações e Sugestões para docentes**

Como produto dessa pesquisa, disponibilizamos em meio digital, um *Caderno de Orientações e Sugestões* intitulado “Aula (também) é passeio: aprendendo Geografia na observação da paisagem – metodologias de ensino e Educação Patrimonial”, no qual são apresentadas orientações e sugestões de aulas, em que o professor pode partir da realidade do aluno para estudar os temas de paisagem e patrimônio cultural por meio da aula-passeio.

O Caderno é dividido em três seções, além da apresentação e das reflexões finais. Na apresentação, convidamos os docentes a fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica, atendendo aos anseios dos alunos, mostrando como a Geografia, uma disciplina que estuda o espaço, o lugar, a região, o território e a paisagem, viabiliza a interação do aluno com seu cotidiano, abrindo caminhos para a realização de aulas práticas, se tornando uma boa “ponte” de uma das categorias essenciais da Geografia – a paisagem – ao estudo do patrimônio cultural.

Na primeira seção – A Concepção do processo de ensino-aprendizagem na Geografia – há uma análise de currículo escolar, ensino de Geografia, transversalidade e interdisciplinaridade, enfatizando questões relacionadas à paisagem e ao patrimônio cultural. Nessa seção, apresentamos ao docente a legislação e os documentos nacionais que abordam a questão da pluralidade cultural. Nela, ainda, fazemos uma síntese sobre a necessidade de se conhecer o patrimônio cultural para buscar sua preservação e, nesse interim, propomos a prática da Educação Patrimonial associada à pedagogia de Freinet.

Nessa seção há *boxes* denominados – Explore – que amplia a leitura do docente e esclarece alguns termos como Interdisciplinaridade, “Disciplina Escolar”, Currículo Básico Comum (CBC), Projeto Político Pedagógico (PPP), Competência, Habilidade, Identidade e Educação Patrimonial, além de uma síntese sobre a visão do Patrimônio Cultural à época do Renascimento e da Revolução Francesa.

Na segunda seção – Geografia além da escola: metodologia da aula-passeio na Educação Patrimonial – apresentamos um quadro sobre o papel atual dos professores e os desafios da docência, fazendo uma reflexão para o contexto em que se encaixa a prática da aula-passeio no ensino da atualidade. Assim, propomos as – Atividades, no plural! – no sentido de apresentar várias situações de aprendizagem respeitando a diversidade e saberes dos alunos. Por esse conjunto de atividades, orientamos e sugerimos o que se fazer antes, durante e após a aula-passeio.

Nessa seção, o *box – Explore* – traz orientações para o docente em relação à segurança e demais procedimentos que deverão ser adotados para a realização de atividades fora do espaço escolar. Ao longo dessa seção apresentamos um quadro, a partir do CBC, com o Eixo Temático, Tema, Tópico e habilidades que serão norteadores da aula-passeio.

Para a aplicação de filmes nos momentos que antecedem a aula-passeio, apresentamos orientações e sugestões para o docente com relação às estratégias que poderão ser utilizadas antes, durante e após a exibição do filme.

A competência leitora deve permear todo o processo e para tal, propomos uma atividade de “carpintaria” textual, fazendo com que o aluno identifique, ao longo da leitura, a ideia central do texto, como também os argumentos e as opiniões, realizando essa atividade por meio de usos de cores (verde e amarelo) para diferenciar as passagens que retratam a ideia central das que emitem opiniões ou apresentam argumentos.

Há dois quadros que praticamente encerram essa seção, um tratando dos objetivos educacionais da aula-passeio, que apresenta aos docentes, sugestões para realizar a atividade prática e, o outro, traz uma ficha com orientações para o estudante, com o objetivo de registrar informações durante a aula-passeio.

Na terceira seção – Avaliação de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais – fazemos uma reflexão com o docente, dos motivos de se avaliar os alunos, destacando que esse momento deve ser oportuno para aprendizagem discente e, como essa etapa deve ser analisada pelo professor, sinalizando para uma análise de potencialidades e de fraquezas dos estudantes.

Ainda, nessa seção, apresentamos um quadro para que o professor avalie o aluno no momento inicial e final da aula-passeio. Entretanto, alertamos ao docente para a necessidade de se fazer uma avaliação processual, valorizando as diversas habilidades dos seus alunos.

Na seção – Reflexões finais – dialogamos com o docente sobre as potencialidades que os espaços não-formais e informais de ensino oferecem para a realização da prática de Educação Patrimonial.

Ressaltamos que o *Caderno de Orientações e Sugestões* não trouxe nenhuma receita pronta no que diz respeito ao estudo da paisagem e do patrimônio cultural e, suas aplicações através da aula-passeio, uma vez que estamos prevendo a realização dessa prática em diferentes realidades escolares, devendo, portanto, respeitar as subjetividades.

Esperamos que essas *Orientações e Sugestões* se multipliquem nas práticas de Educação Patrimonial realizadas pelos docentes, de modo que o processo de ensino-

aprendizagem se torne mais significativo para os principais responsáveis da prática educativa – o professor e o aluno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não acreditamos que estamos encerrando, literalmente, o intenso debate entre o ensino de Geografia, a paisagem, o patrimônio e a Educação Patrimonial. Podemos dizer que estamos fechando uma porta de reflexão, por uma questão de rito acadêmico, e ao mesmo tempo, abrindo caminhos para outros entendimentos do ensino de Geografia e dos usos da Educação Patrimonial, e é isso que, se espera dessa pesquisa.

Sabemos que a cidade é constituída por uma pluralidade cultural que, marca, identitariamente, a paisagem urbana. Essa variedade, faz com que uma ou mais paisagens possam ser reconhecidas como relevantes no processo de afirmação da história da cidade ou transformadas a essa condição, levando uma ou outra ao esquecimento, por não serem significativas para os grupos abastados.

Assim, entendemos, nessa pesquisa, que a escola é o caminho para proporcionar uma reflexão sobre a cultura e a identidade, de modo que os alunos, herdeiros de um patrimônio ou de uma paisagem cultural e multiplicadores das ações de uma prática de Educação Patrimonial, se identifiquem e valorizem um bem ou referência cultural a partir de um sentimento de pertença. Afinal, o conceito de patrimônio parte desse sentido.

Entretanto, vimos que um dos maiores desafios do professor é conciliar os diversos conteúdos curriculares, estabelecidos pelos programas educacionais, aos temas transversais, com interdisciplinaridade e significância para o aluno. Há vários motivos para tal: a rigidez na organização dos horários das escolas que, cria um obstáculo temporal na organização dos projetos, a visão de “disciplina escolar” que, inibe a fusão dos conhecimentos curriculares, e as barreiras da formação profissional, que por vezes, não se atenta para a questão da pluralidade cultural, tratando essa temática com superficialidade. Enfim, uma complexidade de fatores que, envolvem a escola, dificulta uma educação voltada para o estudo do patrimônio, impactando diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, um caminho para minimizar esses efeitos, é partir das experiências dos alunos, atreladas aos conteúdos curriculares, para tratar a temática do patrimônio cultural conforme determina os documentos e legislações nacionais, despertando nos estudantes essa capacidade de identificar e valorizar suas referências culturais.

Assumir esse posicionamento é enxergar a prática pedagógica para além de ensinar números, letras, mapas e fenômenos químicos. É perceber o aluno como cidadão, que está inserido em um processo cultural e que traz para a escola, sua identidade e referências culturais, que devem ser respeitadas e colocadas, em pauta, no momento do planejamento docente.

Ao pensarmos em um ensino de Geografia atrelado à paisagem e ao patrimônio cultural, estamos assumindo nossa perspectiva de transformar as ações de sala de aula em oportunidades de cidadania, favorecendo uma relação de pertencimento do aluno com sua cultura local. Acreditamos que um trabalho de Educação Patrimonial parte dessa natureza, de aproximar os alunos aos seus bens culturais, estimulando a interpretação da realidade do seu entorno e favorecendo o espírito da investigação e da descoberta.

Ao rompermos as paredes da sala de aula, mostramos para os alunos que “há vida” nos conteúdos ensinados dentro da escola. A aula-passeio, como metodologia, foi capaz de instigar a curiosidade do estudante, tornando os saberes da escola, práticos e prazerosos. Aprender *passeando* trouxe, além das contribuições curriculares conceituais, a valorização cultural, o contato com as diferentes realidades e a noção de cidadania, na prática.

Notamos ainda, que o livro didático foi um grande aliado no desenvolvimento da prática da Educação Patrimonial e que a proposta docente pode e deve ser múltipla, envolvendo o aluno em situações de leitura, rodas de conversas, trabalhos em grupos, utilização de tecnologias e exploração da criatividade. Enfim, a intencionalidade pedagógica deve fazer o estudante aprender em diferentes situações e realidades, estimulá-lo ao desafio e à criatividade.

Ao longo de todo o trabalho realizado com os alunos, desenvolvemos neles, a capacidade de analisar, criticamente, os usos do passado e da memória, fazendo algumas (re)construções sobre a representação de Jean Félix Dissandes de Monlevade, no imaginário social monlevadense. Isso permitiu que eles entendessem as intencionalidades que podem ocorrer sobre o passado e como isso pode ser utilizado de acordo com os interesses do presente. Nesse caso, a lembrança de Jean de Monlevade como “herói” e “fundador” pode ser reflexo dos jogos de poder, das manipulações da memória e dos seus enquadramentos.

Fazer essas reflexões, não tem como propósito o não-reconhecimento/orgulho da história da cidade pelo estudante, e sim, interpretá-la, a fim de entender que o passado é algo distante e irrecuperável, sendo necessário ter desconfiança daquilo que se ouve e/ou vê. Ao educar para o patrimônio, estamos praticando cidadania e educando para a vida, vislumbrando

uma sociedade mais consciente, que não vive apenas do passado e da ilusão de que o patrimônio imposto é o que representa as identidades culturais das comunidades.

É por isso, que temos a convicção de que a Educação Patrimonial pode desconstruir as versões da história que nos são apresentadas de maneira linear. Dentro desse contexto, propomos um descortinamento da paisagem monlevadense e suas representações, que podem ser construídas sob a perspectiva dos grupos dominantes. Não há como desassociar memória de patrimônio, porque todo o processo de identificação, valorização e preservação é estabelecido por meio de escolhas políticas, culturais e etc. Enfim, precisamos entender e saber por quê e por quem os patrimônios são escolhidos.

Durante as aulas-passeio não procuramos desmerecer ou exaltar qualquer paisagem, apenas colocando o aluno em seu papel de observador-crítico, proporcionando uma análise da paisagem, de modo a refletir sobre os motivos que levaram as escolhas, a preservação ou manutenção de alguns bens culturais em detrimento de outros.

Analisamos, ainda, que João Monlevade não pode ser escrita ou descrita pela personificação de seu “fundador” tão pouco circunscrita à cidade operária da antiga Belgo-Mineira. É possível “ler João Monlevade” por outros olhares, por outras histórias e por outras vozes, revelando as “cidades invisíveis” que existem dentro dela, trazendo à luz, momentos, personagens ou fatos que outrora são esquecidos.

Apresentamos uma prática de ensino de Geografia dentro da Educação Patrimonial contextualizada à realidade do aluno, como elo de conhecimento e enriquecimento individual, não se baseando em uma leitura “fria” da paisagem, que identifica apenas seus elementos constituintes, sem quaisquer questionamentos, mas com o incentivo do olhar crítico em relação ao que, nela, está presente e/ou ausente.

Lembramos, que ao longo da aula-passeio, não estávamos interessados em “recuperar” o passado da cidade de João Monlevade, na histeria que tudo deve ser lembrado e guardado, tão pouco em rememorar ou celebrar os elementos da paisagem monlevadense. O objetivo era desenvolver uma prática de Educação Patrimonial, *in loco*, na qual, os alunos (re)construíssem as memórias sobre a cidade e (re)descobrissem o sentimento de pertencimento com suas referências culturais.

Ao fazer a aula-passeio nos arredores da escola e em lugares ditos como comuns, quebramos um paradigma que a Educação Patrimonial deve ser feita em apenas lugares antigos, em museus e até numa expressão mais genérica “onde tem coisas velhas”, numa visão reducionista em que o patrimônio só converge com o passado.

Mostramos, também, que a prática da Educação Patrimonial teve como seu ponto ápice, as aulas-passeio, mas conseguimos imbricar uma ideia de que outras atividades podem fazer parte dessa metodologia, ao lidarmos com a história oral, nas vozes de moradores antigos da cidade, no uso de fotografias, no estudo de texto e no trabalho investigativo dos bens culturais locais.

Levamos os alunos a perceberem, ao longo do processo, que a paisagem e o patrimônio cultural, ainda que com lembranças do passado, fazem parte do nosso tempo presente e, é assim que eles precisam ser entendidos, como algo do nosso cotidiano.

Realizar uma proposta pedagógica, no caso em questão, envolvendo o estudo da paisagem e o patrimônio cultural, dando protagonismo ao aluno, ou seja, ele sendo coautor do processo de ensino-aprendizagem foi, sem dúvida, um resultado significativo dessa pesquisa. O ambiente de aprendizagem proporcionado pela Educação Patrimonial, fizeram dos alunos indivíduos mais autônomos, com capacidade de trabalhar em grupo, e questionadores da sua realidade, percebendo suas referências culturais não como seres passivos, mas como produtores delas.

Tocar a interdisciplinaridade, mostrou que a visão estanque de “disciplina escolar” só dificulta a integração dos saberes, e se, a vida é estabelecida por eles, na escola, essa condição não pode ser diferente. A troca de saberes só enriquece os alunos e quem ganha com isso, é a sociedade, ao prepararmos indivíduos cada vez mais capazes de analisar, enfrentar e propor soluções para os problemas do nosso cotidiano.

Esse intercâmbio, entre o aprender em sala de aula e os espaços não-formais de ensino, mostra que a escola deve estar conectada com a contemporaneidade dos seus estudantes. Não podemos produzir um modelo de escola nos moldes do século XVIII para alunos do século XXI. As demandas, as necessidades e os contextos sociopolíticos e culturais são outros.

Estamos diante de uma sociedade que está carente do entendimento e da ampliação de vários conceitos, como solidariedade, cidadania e etc., portanto, essa pesquisa buscou ampliar o conceito de aula, ensinar e aprender, ou seja, é possível aprender em diversos locais, ensinar além da sala de aula e proporcionar o saber aos estudantes dos muros da escola às ruas da cidade.

Nesse sentido, propomos a aula-passeio como metodologia para desenvolver a Educação Patrimonial na educação básica, fazendo da cidade uma grande sala de aula, de modo que os alunos possam entender que a educação se faz em todos os lugares. Não pretendemos transformar a prática da aula-passeio como única metodologia para o

desenvolvimento da Educação Patrimonial, mas vê-la como mais uma possibilidade de estabelecer um elo entre o estudante e seus espaços afetivos.

A Educação Patrimonial mostrou que não é preciso ter fórmulas para abordar a questão do patrimônio cultural. O que fizemos nessa pesquisa foi atrelar o ensino de Geografia, utilizando uma categoria-chave, no caso a paisagem, para estudar o patrimônio, sem perder o rigor científico, a intencionalidade pedagógica e o prazer pelo aprender.

E é por isso, que abrimos caminhos, através do *Caderno de Orientações e Sugestões*, produto dessa pesquisa, para que outros educadores se utilizem de práticas pedagógicas que, ultrapassem as paredes da sala de aula e os muros da escola, como *práxis* da Educação Patrimonial.

O *Caderno de Orientações e Sugestões* tem por intenção possibilitar ao educador alternativas de se trabalhar a Educação Patrimonial no cotidiano dos estudantes ou em locais que eles possam se sentir identificados, pertencentes e acolhidos. Promover a imersão dos jovens em diferentes localidades, sob diferentes pontos de vistas, é respeitar a pluralidade cultural e de ideias, e esse é o ponto chave das análises sobre o Patrimônio Cultural.

## FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 1. Fontes

Annales des Mines Tome Quatrième, anée 1819. In: PASSOS, Juliana Maria do Nascimento. **Monlevade, Vida e Obra**. Belo Horizonte: Minas Gráfica, 1973.

BELO HORIZONTE. **Louis Jacques Ensch:1895-1953**. Belo Horizonte: Estabelecimentos Gráficos de Santa Maria, 1954.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Curricular Comum**, 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Documento Básico – ENEM. Brasília: Imprensa Oficial. 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

COMPANHIA SIDERÚRGICA BELGO-MINEIRA. **Os 50 anos de Belgo**. Suplemento Especial.

Compromisso de Brasília, 1970. In: CURY, Isabelle. INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTORICO E ARTISTICO NACIONAL (BRASIL). **Cartas patrimoniais**. 3.ed., rev. e aum. Brasília: IPHAN, 2004. (Edições do Patrimônio)

Compromisso de Brasília, 1970. In: CURY, Isabelle. INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTORICO E ARTISTICO NACIONAL (BRASIL). **Cartas patrimoniais**. 3.ed., rev. e aum. Brasília: IPHAN, 2004. (Edições do Patrimônio)

CONTINENTINO, Lincoln. Plano de Urbanismo da Cidade de Monlevade. **Saneamento e Urbanismo**. Belo Horizonte: s.e., 19\_\_.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). **Cartas Patrimoniais**. 3ªed.rev.e aum. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

MINAS GERAIS. **Proposta Curricular CBC Geografia: ensinos fundamental e médio**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, s/d.

\_\_\_\_\_. **Uma realidade a grande siderurgia nacional**. Folha de Minas, 18 de maio de 1940.

Portaria 127 de 30 de abril de 2009 – Chancela da Paisagem Cultural Brasileira. Disponível em:

<<https://iphanparana.wordpress.com/iphanparana/legislacao/legislacao-do-patrimonio-material/portaria-no-127-de-30-de-abril-de-2009/>>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO MONLEVADE. **Inventário de Bens Culturais**. Exercício 2006/2007.

\_\_\_\_\_. **Mãos à obra**, João Monlevade, 14 a 20 de maio de 2012.

Disponível em <<http://www.pmjm.mg.gov.br/uploads/download/%7BBDC346AA-8184-8D5A-A0ED-1DB0A62BD3A3%7D.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2018.

Projeto Político Pedagógico do Centro Tecnológico Dr. Joseph Hein (CENTEC), Rede Doctum de Ensino, 2007.

## 2. Referências bibliográficas

### 2.1 Dissertações e teses

BORGES, Síria E. N. **Invenção do patrimônio mundial**: Parque Nacional Serra da Capivara. Dissertação Mestrado em História do Brasil, UFPI, 2007.

EITERER, Edylane. **Educação patrimonial no espaço escolar**: discutindo identidade, diversidade, memória e patrimônio cultural. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

LIMA, Fabio José Martins de. **Por uma Cidade Moderna: Ideários de Urbanismo em jogo no Concurso para Monlevade e nos projetos destacados da trajetória dos técnicos concorrentes (1931-1943)**. 434f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Programa De Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo, 2003.

MELO FILHO, Dirceu Rogério Cadena. **Para além da fisionomia**: identificação da paisagem cultural do centro do Recife. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Arquitetura, 2012.

REBELATTO, Martha. **Fábricas e tendas de ferro em dinâmicas escravistas, termo de Santa Bárbara, Minas Gerais, 1822-1888**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2012.

## 2.2 Artigos, capítulos de livros e livros

ABREU, Maurício de A. Sobre a memória das cidades. **Revista Território**, Rio de Janeiro, v.4, n.4, p. 5-26, jan./jun. 1998.

\_\_\_\_\_, Mauricio de Almeida. A cidade da Geografia no Brasil: percursos, crises, superações. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi (Org). **Cidades: História e Desafios**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2002.

\_\_\_\_\_, Regina. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ALENTEJANO, Paulo R. R.; ROCHA-LEÃO, Otávio M. Trabalho de Campo: Uma Ferramenta Essencial Para os Geógrafos ou um Instrumento Banalizado. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo: AGB, n.84, p. 51 – 67, 2006.

ALVES, Osvaldo Marco. Mudança de paradigma do patrimônio: Convenções Internacionais do Monumental à Paisagem Cultural. In: OLIVEIRA, Marcio Luís de; CUSTÓDIO, Marluce M.; LIMA, Carolina Carneiro. **Direito e Paisagem**. Belo Horizonte: D'Plácito Editora, 2017.

ANDRADE, Mariza Guerra de. O Patrimônio na Perspectiva da Diversidade. In: PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag. **Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade: Patrimônio e Práticas de Memória numa Perspectiva Interdisciplinar**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG, Livro I, 2010.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013.

ARGAN, Giulio C. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ARROYO, Michele Abreu. Educação Patrimonial ou a cidade como espaço educativo? In: **Revista Outro Olhar – revista de Debates**. Ano IV, n. 4, BH, out. 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTON, David. **A Base Social do Letramento: Uma Visão Integrada do Letramento**. Oxford, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidades**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERQUE, Augustin. Paisagem-Marca, Paisagem-Matriz: Elementos da Problemática para Geografia Cultural. IN: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny (Org.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

BERTRAND, Georges. Paisagem e Geografia Física Global. Esboço Metodológico. Trad. Olga Cruz. **RA'EGA** Curitiba, nº8, p.141-152, 2004.

BESSE, Jean-Marc. **Ver a terra**: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia. Tradução Vladimir Bartolini. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. Editora Cortez: São Paulo, 2008.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOFERE, Jocilene; FACHINI, Margarida P. **Estudo da paisagem por meio do espaço de vivência do aluno**. Maringá, 2008.

BORTOLOTTI, Chiara. A salvaguarda do patrimônio cultural imaterial na implementação da Convenção da UNESCO de 2003. **Revista Memória em Rede**, Pelotas (RS), vol.2, nº4, p.7-17, dez.2010-mar-2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues *et al.* **O difícil espelho**: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.

BRESCIANI, Maria Stella. Cidade e História. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi (Org.). **Cidades: História e Desafios**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2002.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo, Editora 34/Edusp, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. Do ensinar Geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, Nelson (Org.) *et al.* **Um pouco do mundo cabe nas mãos**: Geografizando em educação o local e o Global. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

CÂMARA, José de Sá Bitencourt. **Memória Mineralógica do Terreno Minério da Comarca de Sabará**. Ouro Preto: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1897.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade.** São Paulo: Edusp, 2000.

CANCLINI, Néstor García. O Patrimônio Cultural e a construção imaginária nacional. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, [S.I.], nº23, p. 94-115, 1994.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade.** Tradução Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista.** Campinas: Autores Associados, 2010.

CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem.** Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Trad.de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

\_\_\_\_\_, Roger. O mundo como representação. **Revistas das Revistas: Estudos avançados.** São Paulo, vol.5, nº11, Jan./Apr.1991.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural.** O Direito à Cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio.** São Paulo: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_, Françoise. **As Questões do Patrimônio.** Antologia para um combate. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CLAVAL, Paul. Gênese e Evolução das Interpretações Culturais na Geografia. In: **A Geografia Cultural.** Trad. de Luiz F. Pimenta e Margareth de Castro A. Pimenta. 3ª ed. Florianópolis (SC): Editora UFSC, 2007.

CONTINENTINO, Lincoln. Plano de Urbanismo da Cidade Industrial de Monlevade. **Revista da Escola de Minas**, ano I, nº4, maio, p.123-131, 1936.

CORRÊA, Dora Shellard. Paisagens através de outros olhares. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, PR, vol.20, n. 2, p.252-276, 2015.

\_\_\_\_\_, Roberto Lobato. **O espaço urbano.** São Paulo: Editora Ática, 1989.

\_\_\_\_\_, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny. (Org.). **Paisagem, Tempo e Cultura.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas: In: CORRÊA, R.L.A. **Paisagem, Tempo e Cultura.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

COSTA, Everaldo Bastista da. Patrimônio e Território Urbano em Cartas Patrimoniais do Século XX. **Finisterra**, Lisboa, nºXLVII,93, p.5-28,2012.

\_\_\_\_\_, Otávio. Memória e paisagem: em busca dos simbólicos dos lugares. **Espaço e Cultura**, UERJ, Rio de Janeiro, Edição Comemorativa, 1993-2008.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DELORS, Jacques. et al. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Geraldo Eustáquio. **A cidade, sua história, seus símbolos, seus ícones**. João Monlevade: Gráfica Monlevade, 2016.

FILHO, João Dornas. **O ouro das Gerais e a civilização da Capitania**. São Paulo: Editora Nacional, 1957.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim. CLEROT, Pedro. BEZERRA, Juliana. RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN, 2014.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da *pedra e cal*: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ªed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos Vivências: para a Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p.63-97, jan./abr. 2007.

FREINET, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

\_\_\_\_\_, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet: A livre expressão na pedagogia Freinet**. São Paulo, Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, Madalena. **Observação, Registro e Reflexão: instrumento metodológico I**. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo. PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOHN, M.G. **Educação Não-Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 28, no 55, p. 211-228, janeiro-junho 2015.

\_\_\_\_\_, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.23.

GONDAR, Jô; BARRENECHEA, Miguel. **Memória e espaço: trilhas do contemporâneo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

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

HALBAWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSBAWM, Eric. Introdução. In: HOBBSBAWM, Eric. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_, Eric. **O sentido do passado**. Escritos, 2010.

HOLZER, Werther. Paisagem, imaginário, identidade: alternativas para o estudo geográfico. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny (orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. Disponível em: <https://memomaterialidade.files.wordpress.com/2016/02/huyssen-seduzidos-pela-memoria-completo-em-portugues.pdf>. Acesso em 29 de março de 2018.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em extensão**, vol. 7. Uberlândia, p. 55 a 66, 2008.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. Trad. Mário Vilela, 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

JEUDY, Henri-Pierre. **Espelho das cidades**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

\_\_\_\_\_, Henri-Pierre. **Memórias do social**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JOKILETHO, Juka. Conceitos e ideias sobre conservação. In: JOKILETHO, J et al. **Gestão do Patrimônio Cultural Integrado**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEFEBVRE, Henry. **Direito a cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Thoschi, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**, São Paulo, nº17, nov.1998.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins, Fontes, 1997.

MARANDINO Martha. et al. A Educação Não Formal e a Divulgação Científica: o que pensa quem faz? **Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - ENPEC**, Bauru, 2004.

\_\_\_\_\_, M. Museu e Escola: parceiros na educação científica do cidadão. In: CANDAU, V. M. F.(org) **Reinventar a Escola**. Editora Vozes, Petrópolis, 2000.

\_\_\_\_\_, M., GOUVÊA. G. e AMARAL D. P. do. A Ciência, o brincar e os espaços não-formais de educação. In: **Atas da 21ª Reunião Anual da ANPED**, GT de Didática, Caxambu, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARROU, H.-I. De la connaissance historique. Paris:Éd. Du Seiul,1954. In: PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Trad, Guilherme João de Freitas Teixeira, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MEINIG, Donald W. O olho que observa: dez versões da mesma cena. **Espaço e Cultura**, n. 13, p. 35-46, 2002.

MELENDI, Maria Angélica. Entre jardins e pântanos: paisagens alteradas. In: BULHÕES, Maria Amélia, KERN, Maria Lucia Bastos (Org.). **Paisagem: desdobramentos e perspectivas contemporâneas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A paisagem como fato natural. In: YÁZIGI, Eduardo (org.). **Turismo e Paisagem**. São Paulo: Contexto, 2002.

MESSENTIER, Leonardo Marques de. **Patrimônio Urbano, construção da memória social e cidadania**. Disponível em: <http://www.artigo-cientifico.com.br/artigos/?mnu=1&smnu=5&artigo=1252>. Acesso em 29 de março de 2018.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, Melissa de. **Inércia: a Geração Y no limite do tédio**. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2011. Disponível em <[http://politicaedireito.org/br/wp-content/uploads/2017/02/Inercia\\_-a-geracao-Y-no-limite-Melissa-de-Miranda-1.pdf](http://politicaedireito.org/br/wp-content/uploads/2017/02/Inercia_-a-geracao-Y-no-limite-Melissa-de-Miranda-1.pdf)>. Acesso em 29 de março de 2018.

MOHEN, J. **Les sciences du patrimoine: identifier, conserver, ressaurer**. Paris: Éditions Odili Jacob, 1999.

MONTE-MÓR, Roberto Luís de Melo. **O que é o urbano, no mundo contemporâneo**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2006.

MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma, repensar o pensamento**. 6ªed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. Editora Cortez: São Paulo, 2008.

PANITZ, Lucas Manassi. O estudo das paisagens e suas representações a partir de produtos culturais. In: **Paisagem: leituras, significados e transformações**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

PASSOS, Juliana Maria do Nascimento. **Monlevade, Vida e Obra**. Belo Horizonte: Minas Gráfica, 1973.

PELEGRINI, Sandra C. A. Historicidades locais: interfaces entre as políticas públicas de preservação do patrimônio imaterial e da cultura material. In: PRIORI, Angelo (org.) **História, memória e patrimônio**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009.

\_\_\_\_\_, Sandra C.A. **Patrimônio Cultural: consciência e preservação**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História, literatura e cidades: diferentes narrativas para o campo do Patrimônio. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº 34, p.397-409, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. Vol.08, nº 16, p. 279-290.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1999.

POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15. 1989.

POULOT, Dominique. **Uma História do Patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do Monumento aos Valores**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Trad, Guilherme João de Freitas Teixeira, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PUNTEL, Geovane Aparecida. A paisagem na Geografia. In: **Paisagem: leituras, significados e transformações**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

REIS, Manuela. Cidadania e patrimônio: notas de uma pesquisa sociológica. **Sociologia-Problemas e Práticas**. Lisboa, nº29, p;74-94,1999.

REZNIK, Luís. História Local e Práticas de Memória. In: PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Cláudia Sapag. **Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade: Patrimônio e Práticas de Memória numa Perspectiva Interdisciplinar**. Livro I. p. 89-110. Belo Horizonte: Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG, 2010.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: UNICAMP, 2010.

ROCHA, Valéria *et al.* **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para o quê?**. Disponível em <observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/01.pdf>. Acesso em 30 de abril de 2018.

RODRIGUES, Ronaldo André. Paisagem Cultural e Industrial: Algumas reflexões à Luz da Conservação e Preservação. In: OLIVEIRA, Marcio Luís de; CUSTÓDIO, Marluce M.; LIMA, Carolina Carneiro. **Direito e Paisagem**. Belo Horizonte: D'Plácito Editora, 2017.

ROSSI, Paolo. **O Passado, a Memória, o Esquecimento: seis ensaios da história das ideias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SAIA, Luís. Compromisso de Brasília. **Revista de História**, São Paulo, v. 41, nº 84, p. 453-484, dez. 1970. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/129569>>. Acesso em 23 de abril de 2018.

SALGUEIRO, Teresa Barata. Paisagem e Geografia. **Finisterra**, Lisboa, nº XXXVI, p.37-53, 2001.

\_\_\_\_\_, Maria Célia Teixeira M. A preservação da memória enquanto instrumento da cidadania. **Cadernos de Museologia nº 3**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1994.

\_\_\_\_\_, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo: razão e emoção**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_, Milton. O tempo nas cidades. **Ciência e Cultura**. vol.54, nº2, p.21-22, São Paulo Oct./Dec.2002.

\_\_\_\_\_, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: EDUSP, 2008.

\_\_\_\_\_, Paulo Henrique Duque. Cidade e memória: dimensões da vida urbana em Caetité (1940-1960). In: **Memória, Cultura e Sociedade**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.

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

SCHIER, Raul Alfredo. Trajetórias do conceito da paisagem na Geografia. **RA'EGA** Curitiba, nº7, p.79-85, 2003.

SCIFONI, Simoni. Os diferentes significados do patrimônio natural. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, Maringá, v.10, nº3, p. 55-78, 2006.

SILVA, Afonso Torres. **ASS.J.A.F.D. Monlevade**: Texto, contexto e entrelinhas de uma história. Itabira: Gráfica VIP, 2016.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, O. (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TELLES, G.R. Patrimônio e paisagem. De quem é a responsabilidade na degradação da Paisagem?. Lisboa, **Boletim da Associação Portuguesa dos Arquitectos Paisagistas**, nº2, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Paidós, 2000.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: Um estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente. São Paulo, Difel, 1980.

TUMELERO, Lires Irene. A inserção dos conteúdos de Educação Patrimonial e arqueologia no ensino fundamental no município de Seara, Santa Catarina. In: SOARES, André Luis Ramos; KLAMT, Sérgio Célio (Org.). **Educação Patrimonial**: teoria e prática. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M.L. & DIAS, M. Espaços Não-Formais de Ensino e o Currículo de Ciências. **Ciência & Cultura**. v.57, n.4, Out/Dez. p.21-23, 2005.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel/FAPESP/Lincoln Institute, 1998, p.142.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_, LEV S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura global na era da global**. Tradução Marie-Anne Kremer. 2ªed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

## ANEXOS

### ANEXO I – Bens Culturais de João Monlevade (tombados)

#### Patrimônios culturais tombados

##### Quadro A – Bens tombados de João Monlevade até o Exercício de 2018

<b>1) Designação:</b> Hotel Cassino da Belgo Mineira
<b>Endereço:</b> Rua do Cassino, 53, Centro Industrial
<b>Propriedade/Situação de propriedade:</b> Arcelor Mittal Monlevade
<b>Situação de Ocupação:</b> Propriedade Privada
<b>Motivação:</b> A motivação para o desenvolvimento de medidas de proteção em relação ao edifício conhecido como antigo Hotel Cassino, pesando o fato de o edifício já se encontrar preservado pelo processo de Tombamento Municipal, realizado no ano de 2006, está centrada na grande importância contida pela edificação como um ponto de memória início da povoação que deu origem a atual cidade de João Monlevade. A imponência do edifício aliada ao grande valor que os municípios dedicam a edificação tecem conjuntamente um cenário positivo à manutenção a edificação, que tem como característica fundamental a ativação de uma memória remetente ao período em que o Hotel Cassino representou o sucesso da implantação do complexo industrial siderúrgico pela Belgo Mineira.

**Documentação Fotográfica:**

**Uso atual:** Centro de Cultura e Memória ArcelorMittal

**Tombamento Municipal em 03 de abril de 2006**

Fonte: Quadro elaborado pelo autor conforme dados da Fundação Casa de Cultura de João Monlevade, IEPHA-MG, acervos da ACIMON e Execução do Inventário de João Monlevade Quadro II – A, exercício 2018.

**2) Designação:** Imagem de Santana

**Localização específica:** Rua Paraúna, 61

**Propriedade/Situação de propriedade:** Diocese de Itabira/Paróquia de São José Operário

**Localização específica:** Interior da Igreja São José Operário

**Época/ Marcas/ Inscrições/Legendas:** 17/01/1961 RJ C. Campos O.

**Motivação:** O inventário do bem cultural é motivado pela manutenção preservada da peça, que já se encontra resguardada pelo “Dossiê de Tombamento da Imagem de Santana” desenvolvido pela Prefeitura Municipal de João Monlevade no ano de 2006.

**Documentação Fotográfica:**



**Características Técnicas/Estilísticas:** O estado de conservação da Imagem é regular, pois além de ranhuras existentes na madeira, o dedo indicador da mão esquerda da Santana está faltando. A imagem apresenta predomínio de madeira como suporte, segmentada em vários módulos, drapeados acentuados, rigidez estrutural e grande riqueza de detalhes, representados especialmente pelas mãos, cabelos e feição da imagem.

**Dados históricos:** A imagem de Santana Mestra foi encomendada pela direção da Belgo-Mineira no ano de 1961 com o objetivo de adornar a recepção da Escola Estadual Santana, voltada a atender os funcionários da indústria siderúrgica estabelecida na localidade no final da década de 1930. Pouco se sabe acerca da origem do bem, assim como informações específicas que dão conta do nome do

autor da obra de arte e de sua origem exata. Junto à base da imagem, existe apenas uma inscrição, que apresenta a data, o local de origem e o nome do autor: “17/01/1961 RJ C. Campos O.”. A partir desta legenda, é possível aferir o apenas sobrenome do autor da obra, o provável local de origem da peça, que seria a cidade do Rio de Janeiro e por fim, a data de término do trabalho do artista, que seria o dia 17 de janeiro do ano de 1961. A escolha da imagem de Santana para a decoração da instituição de ensino está associada às características iconográficas da imagem, que apresenta a personagem bíblica ensinado à sua filha Maria de Nazaré, que mais tarde, seria escolhida por Deus para gerar seu filho, o Messias, enviado ao mundo dos homens. No ano de 1975, quando a Escola Santana foi repassada pela Belgo Mineira à responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, a imagem passou a ser de posse do governo estadual. Com o fechamento da escola em 2016, a imagem foi transferida para a Igreja São José Operário.

**Tombamento Municipal em 15 de março de 2006**

**Fonte:** Fonte: Quadro elaborado pelo autor conforme dados da Fundação Casa de Cultura de João Monlevade, IEPHA-MG, acervos da ACIMON e Execução do Inventário de João Monlevade Quadro II – A, exercício 2018.

<b>3) Designação:</b> Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) – Mata Monlevade
<b>Localização específica:</b> Coordenadas Geográficas UTM 0697500 a 69300 / 780700 a 780300. Carta Topográfica da macrorregião de Itabira/MG, articulação compatível com a escala 1:250 000 (IBGE)
<b>Propriedade/direito de propriedade:</b> ArcellorMittal
<b>Subcategorias:</b> Reserva florestal em perímetro urbano e paisagem agenciada pelo homem
<b>Documentação Fotográfica:</b>



**Motivação:** O inventário da Reserva Particular do Patrimônio Natural – RPPN Mata Monlevade – se justifica pela grande importância do bem cultural como área de preservação da Mata Atlântica no município de João Monlevade. Inventariar a área tem como objetivo reafirmar a medida de proteção representado pelo Decreto-Lei nº 98914, de 31/01/1990.

**Proteção Legal Existente:** Unidade de Uso sustentável – RPPN. Criada pelo Decreto-Lei nº 98914, de 30/01/1990.

**Data de tombamento:** Março de 2007.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor conforme dados da Fundação Casa de Cultura de João Monlevade, IEPHA-MG, acervos da ACIMON e Execução do Inventário de João Monlevade Quadro II – A, exercício 2018.

## ANEXO II – Bens Culturais de João Monlevade (registrados)

### Quadro B – Patrimônios culturais registrados até o Exercício de 2018

BEM	CATEGORIA	REGISTRO/NÍVEL
-----	-----------	----------------

Guarda de Congado de São João Evangelista	Patrimônio Imaterial	Municipal
Guarda de Congado de Santana	Patrimônio Imaterial	Municipal
Guarda de Marujo de Nossa Senhora do Rosário	Patrimônio Imaterial	Municipal
Roda de Capoeira e/ou Ofício de Mestre da Capoeira	Patrimônio Imaterial	Federal

### **ANEXO III – Bens Culturais inventariados**

#### **Quadro C – Bens inventariados de João Monlevade – Exercício 2018 Área – Antiga João Monlevade e Usina da Arcellor**

<b>BEM</b>	<b>CATEGORIA</b>
------------	------------------

Associamed	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Casa Paroquial	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Floresta Clube Dr. Henri Meyers	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Antigo Colégio Estadual	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Escola Estadual Santana	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Solar Monlevade	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Igreja São José Operário	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Antiga Rodoviária	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Escola SENAI	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Antiga Sede do Sindicato dos Metalúrgicos	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Conjunto Residencial dos Operários	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Rio Piracicaba	Patrimônio Natural e Paisagístico

Fonte: Quadro elaborado pelo autor conforme dados da Fundação Casa de Cultura de João Monlevade e acervos da ACIMON

**Quadro D – Bens inventariados de João Monlevade – Exercício 2018**  
**Área – Bairros da Vila Tanque, Metalúrgico e Arredores**

<b>BEM</b>	<b>CATEGORIA</b>
Hospital Margarida	Estrutura Arquitetônica e Urbanística

Embaúbas Tênis Clube	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Igreja Nossa Senhora de Fátima	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Associação Regional de Promoção e Ação Social (ARPAS)	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Social Clube	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Escola Estadual Eugênia Scharlé	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Conjunto Residencial da Avenida Aeroporto	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Cemitério dos Escravos	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Conjunto Vila Tanque – Casas de Madeira	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Conjunto Vila Tanque – Casas de Alvenaria	Estrutura Arquitetônica e Urbanística

Fonte: Quadro elaborado pelo autor conforme dados da Fundação Casa de Cultura de João Monlevade e acervos da ACIMON

**Quadro E – Bens inventariados de João Monlevade – Exercício 2018**  
**Área – Região correspondente a Carneirinhos**

BEM	CATEGORIA
-----	-----------

Prédio da Secretaria de Educação e Trabalho Social	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Igreja Nossa Senhora da Conceição	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Escola Estadual Dona Jenny Faria	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Cemitério Carneirinhos	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Praça do Lindinho	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Praça Sete de Setembro	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Residência na Rua João Batista, nº 27	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Quadro Rollis Royce 1909	Bem Móvel
Quadro de Nossa Senhora do Carmo	Bem Móvel
Fitas VHS e DVD de entrevistas, fotos, publicações e documentos da história da cidade na ACIMON	Bem Arquivístico
Parque do Areão	Bem paisagístico

**Quadro F – Bens inventariados de João Monlevade – Exercício 2018**  
**Área – Bairros Petrópolis, Teresópolis e arredores**

<b>BEM</b>	<b>CATEGORIA</b>
Igreja Sagrado Coração de Jesus	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Igreja Nossa Senhora do Carmo	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Casa do Bem Viver	Estrutura Arquitetônica e Urbanística
Imagem Nossa Senhora da Conceição	Bem Móvel
Crucifixo	Bem Móvel
Imagem Sagrado Coração de Jesus	Bem Móvel
Cruzeiro Celeste	Bens Integrados
Maria Paulina de Paula – conhecimento de remédios caseiros feitos de plantas	Bem imaterial
Grupo Musical Tambores do Morro	Bem imaterial

**ANEXO IV – Projeto “Os olhares sobre minha cidade: reconstruindo identidades e ressignificando a paisagem cultural”**

## **INTRODUÇÃO**

Esse projeto tem como objetivo a elaboração de uma proposta de educação patrimonial a ser desenvolvida em escolas da cidade de João Monlevade-MG, por meio da (re)leitura de suas paisagens urbanas, sugerindo a criação de uma aula-passeio, ou seja, a realização de aulas fora dos ambientes formais de ensino, nos espaços de vivência dos alunos, como estratégia para elucidar os conceitos de paisagem e patrimônio cultural.

Pretende-se discutir nesse projeto a questão de que a paisagem não é uma simples soma de objetos geográficos e históricos, mas provocar a reflexão de que na paisagem é atribuída valores subjetivos, relacionados às culturas, sendo construída, também, pelas experiências de vida, pelos discursos e pela memória. A paisagem, portanto, não ganhou uma nova forma, mais sim, uma nova perspectiva<sup>1</sup>.

Uma análise da paisagem sobre essa ótica, associada à execução de uma aula-passeio, contribui para o entendimento do conceito de patrimônio cultural, ao trazer para o contexto desse Circuito, a visão de que o patrimônio é a expressão de práticas sociais, ligado à memória e à identidade coletiva, e não somente como um conjunto de monumentalidade.

Diante do exposto, a aula-passeio é uma forma de ressignificar o estudo da paisagem urbana e do patrimônio cultural, na educação básica, em especial, na cidade de João Monlevade - MG, indo para além dos livros didáticos e dos muros da escola, fomentando uma atividade prática, e ao mesmo tempo, contribuindo para que o aluno tenha uma visão mais crítica do espaço em que vive, principalmente do ponto de vista histórico e da percepção da paisagem.

Assim, acredita-se que um estudo mais interpretativo das paisagens urbanas possa ampliar a própria noção de patrimônio, e sua preservação, ao propor a integração do aluno ao seu espaço de vivência e incluir as comunidades locais, favorecendo a democratização do conceito de patrimônio cultural.

## **JUSTIFICATIVA**

As ideias aqui expostas procuram problematizar a respeito da educação patrimonial, considerando a (re)leitura das paisagens urbanas nos espaços de vivência dos alunos, buscando refletir sobre as práticas escolares e oportunizando aos estudantes momentos que explorem seu espaço vivido.

É importante que ocorra a integração do que é aprendido na escola, com os espaços que rompem as salas de aula e os muros da escola, de forma que essa amálgama entre a escola e os espaços de vivência crie ambientes culturais diversificados que contribuam para o conhecimento e para a aprendizagem do convívio social

Portanto, cabe ao professor realizar uma prática educativa voltada para a conexão com o “espaço vivido” pelo aluno, de forma que o discente desenvolva a capacidade de compreender a vida, desvendando os sentidos e os significados das paisagens em que ele vive e vê, abrindo espaços para as seguintes reflexões “Como essa paisagem foi construída?”, “A quem pertence essa paisagem?”, “Quais elementos estão implícitos e explícitos nessa paisagem?”, rompendo de certa forma a ideia de uma simples visualização/descrição das paisagens.

Assim, para aprimorar o sentimento de pertencimento ao espaço de vivência, é necessário reconhecer o meio em que se vive, criando uma dinâmica dialógica com seu espaço, e a escola representa um papel fundamental na formação dos cidadãos, e é isso que se propõe esse projeto.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GERAL**

- Desenvolver uma prática de Educação Patrimonial por meio da análise dos seus conjuntos arquitetônicos e demais vestígios presentes em sua paisagem da cidade.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Entender como a análise dos conjuntos arquitetônicos dentre outras marcas da paisagem podem contribuir para o reconhecimento do Patrimônio Cultural.
- Realizar aulas-passeio para desenvolver a educação patrimonial de forma que os estudantes percebam que eles são atores sociais da (re)construção da paisagem.

## **PÚBLICO-ALVO**

Alunos do Ensino Fundamental II

## **QUANDO**

Março a junho de 2018

## **METODOLOGIA**

Considerando a iniciativa de desenvolver uma educação patrimonial baseada na (re)leitura das paisagens da cidade, esse projeto constitui-se na realização de aulas-passeios, apoiada em uma orientação didática para a Educação Patrimonial com vistas a proteção e a promoção das paisagens e do patrimônio cultural, que apresentem identidade e relação com o espaço de vivência dos alunos.

A aula-passeio ocorrerá nos entornos da escola e nos locais de maior sentimento de identificação e pertencimentos dos alunos, resultado de um diálogo educativo, ocorrido nas aulas teóricas.

### ATIVIDADE DE OBERVAÇÃO DA PAISAGEM

<b>Presente</b>	<b>Passado</b>	<b>Influência do passado no presente</b>
Como é o lugar hoje?	Como era este lugar no passado?	Que elementos do passado podemos ver hoje?
Porque este lugar é assim, hoje, e como se diferencia ou se assemelha com outros lugares?	Porque este lugar era deste modo no passado? Como e porque ele se diferenciava ou se assemelhava com outros lugares no passado?	Que influência estes elementos tiveram sobre este lugar, e como esta influência se diferencia ou se assemelha ao que aconteceu em outros lugares?
De que maneira este lugar se relaciona com outros lugares?	De que maneira este lugar estava relacionado com outros lugares?	De que modo as relações existentes no passado influenciaram este lugar e o modo em que ele se relaciona hoje com outros lugares?
Como este lugar está mudado, e porquê?	Que mudanças aconteceram neste lugar ao longo do tempo e por que?	Como as mudanças ocorridas estão refletidas hoje, neste lugar?
Como seria viver neste lugar, hoje?	Como seria viver neste lugar, no passado?	Como o passado influencia o modo e a experiência de viver neste lugar, hoje?

Fonte: HORTA, Maria de Lourdes Parreira.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Op.cit.** p.16.

## ANEXO IV – Termo de autorização de pesquisa no CENTEC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM PATRIMÔNIO CULTURAL, PAISAGENS E  
CIDADANIA

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Declaro para os devidos fins que **autorizo JOEL DOS SANTOS PEREIRA**, CPF: 059.183.206-28, discente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania, que frequente, pesquise, elabore e participe das atividades com os alunos, pesquise e consulte documentos pedagógicos, como planos de aula, planejamentos de ensino e Projeto Político Pedagógico (PPP), entre outros e faça entrevistas com o corpo docente do/no **Centro Tecnológico Dr. Joseph Hein/CENTEC/Doctum**, com vistas à coleta de dados para a elaboração de sua dissertação de mestrado, com título provisório de “Paisagens e Representações: o Circuito de Memória como *práxis* no desenvolvimento da Educação Patrimonial em escolas da cidade João Monlevade – MG”. A participação nas entrevistas é de livre opção dos entrevistados, os quais serão informados sobre o teor da pesquisa, devendo também assinar o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, que asseguram a utilização das informações para fins da pesquisa e o anonimato dos participantes.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP – Comitê de Ética e Pesquisa da instituição proponente, conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial a Resolução nº 466/2012. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de segurança e bem-estar.

João Monlevade, MG, \_\_\_\_ de novembro de 2016

---

Assinatura e Carimbo

Pesquisador responsável: Dr<sup>a</sup> Patrícia Vargas Lopes de Araújo – email: [patricia.lopes@ufv.br](mailto:patricia.lopes@ufv.br)

Pesquisador assistente: Joel dos Santos Pereira – email: [joelpereirageo@gmail.com](mailto:joelpereirageo@gmail.com)

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**Universidade Federal de Viçosa**

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário – Viçosa/MG

CEP: 36570-000

Telefone: (31) 3899-2942

## ANEXO V – Atividades da Etapa de Apropriação

### Atividade 1 - Fôlder

Escola: CENTEC Professor: Joel  
Matéria: Geografia João Monlevade

# Patrimônio Cultural

O que é patrimônio cultural?

Patrimônio é algo (monumento, estátua, costume, entre outros) importante para um povo, que ele cria e quer preservar. O patrimônio remete à identidade e história de uma sociedade, grupo ou pessoa. Está diretamente ligado às memórias, vivências e experiências. É um meio do indivíduo se sentir único, singular.



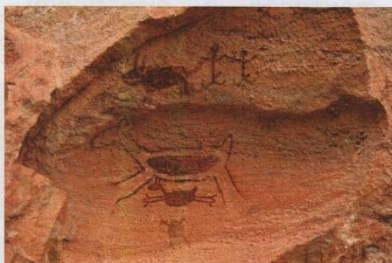
Hotel Cassino, exemplo de patrimônio cultural de João Monlevade.

Tipos de patrimônio:

- Histórico: Foram produzidos por sociedades passadas, e por isso são importantes fontes de pesquisa.

## Fôlder – Parte I

- **Artístico:** Ligado à arte: esculturas, pinturas, obras, literatura, etc.
- **Paleontológico:** Vai além de peças escavadas: o que aquilo representa para um povo.
- **Natural/paisagístico:** É uma formação que surgiu pela mão da natureza.
- **Da humanidade:** Declarado pela UNESCO, é importante para toda a humanidade.



Parque da Serra da Capivara, patrimônio mundial.

- **Material:** Pode ser tocado (construções, monumentos, estátuas, pinturas). Divide-se em móvel e imóvel.
- **Imaterial:** Cultura, modo de fazer, saberes, festas, receitas, etc. Um exemplo são as guardas de congado de João Monlevade.

## O que é tombamento?

Tombamento é uma ação realizada pelo poder público para preservar, por meio de leis, os patrimônios culturais, históricos, artísticos, entre outros. Ele impede que esses bens sejam destruídos ou descaracterizados.

## O que é paisagem cultural?

A paisagem cultural é uma paisagem caracterizada pela interação da paisagem natural e das atividades humanas. É uma paisagem natural modificada. É uma das categorias do patrimônio cultural.



João Monlevade, exemplo de paisagem cultural. As árvores e o morro interagem com os prédios na imagem.

## O que as paisagens da cidade nos revelam?

Por trás de toda cidade, existem elementos que vemos e não enxergamos. Na nossa pressa do dia-a-dia, podemos não notar, por exemplo, que aquela igreja no caminho do trabalho é um patrimônio. Não percebemos a sua arquitetura e interior. Não conhecemos a história de sua construção e sua importância para a sociedade.

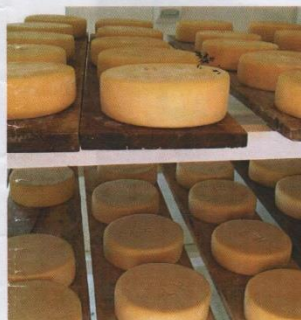
Se pararmos para observar, para enxergar aquilo por trás dessas fachadas, podemos descobrir o passado e a verdadeira beleza da cidade. É por isso que a educação patrimonial é tão importante. Ela nos ajuda a pensar além das aparências do patrimônio, transformando aquela igreja velha em uma fonte de conhecimento e apreciação.



João Monlevade: muito além das aparências.

## Patrimônio nos dias atuais:

Hoje em dia, o patrimônio é mais respeitado e preservado pela sociedade. Os projetos de educação patrimonial e as ações governamentais para a sua proteção são fatores importantes para essa mudança. Apesar disso, a maioria das pessoas ainda não tem consciência de sua importância e continuam a prejudicá-lo.



O modo artesanal de fazer Queijo de Minas é patrimônio imaterial brasileiro.

Imagens: [blogdoleunam.wordpress.com](http://blogdoleunam.wordpress.com)

[Museus.gov.br](http://Museus.gov.br)

[Guiadoturismobrasil.com](http://Guiadoturismobrasil.com)

[Portal.iphan.gov.br](http://Portal.iphan.gov.br)

[Mbr.com.br](http://Mbr.com.br)

Fonte: Arquivo pessoal

## **Atividade 2 – História em Quadrinhos**

## Patrimônio parte 1

PATRIMONIO CAPA - BY AMLS



PATRIMONIO PARTE 1 - BY AMLS

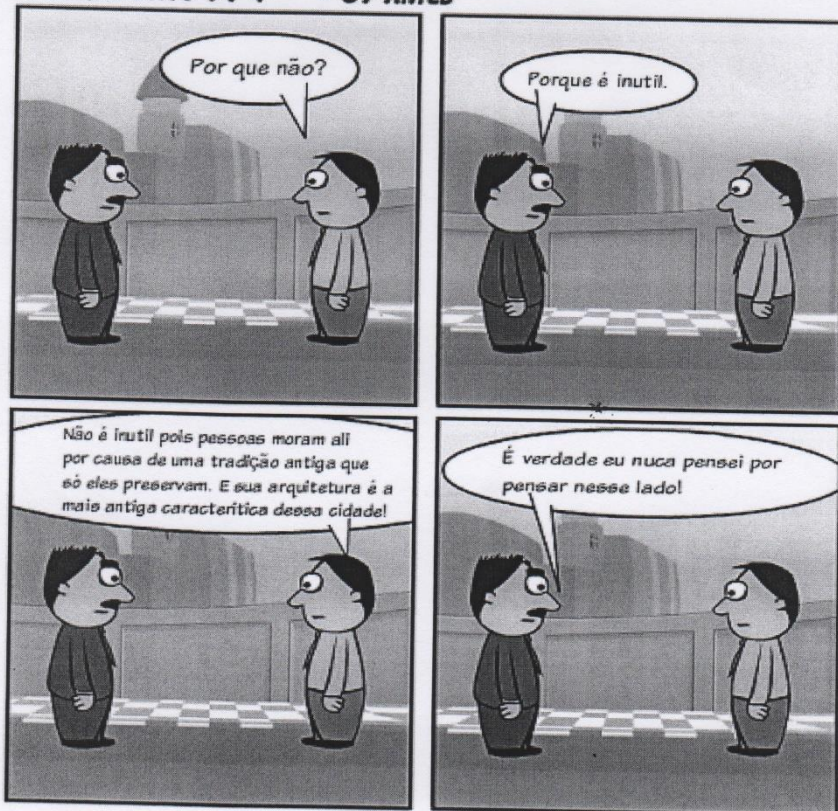


**PATRIMONIO PT 2 - BY AMLS**



**PATRIMONIO PT 3 - BY AMLS**



**PATRIMONIO PT 4 - BY AMLS**

### Atividade 3 – Infográfico A

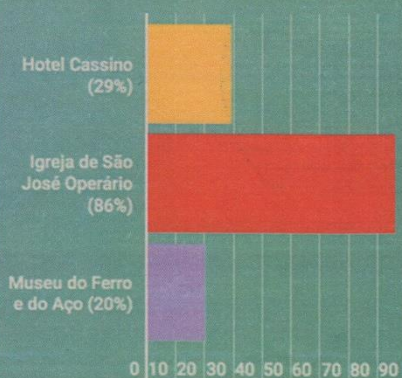


3

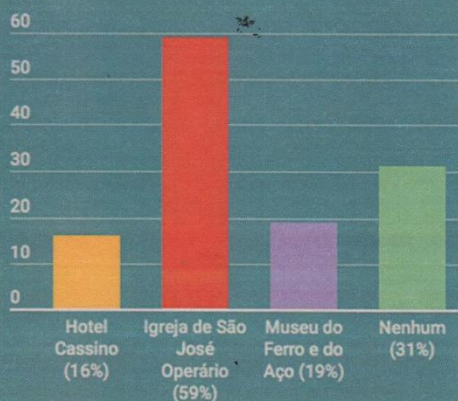
## Museu do Ferro e do Aço

O acervo das antigas máquinas siderúrgicas se encontra localizado na região em frente do Solar Monlevade. Está dividido em três fases, que dizem respeito à história da atividade siderúrgica na região. As peças que compõem o Museu do Ferro e do Aço da ArcelorMittal encontram-se em estágio de conservação regular em função de estarem expostas a ação do Sol e da chuva.

### Os entrevistados já visitaram quais desses patrimônios?



### Os entrevistados conhecem a história e razão de serem patrimônio de quais?



## Conclusão sobre o patrimônio em nossa cidade:

Percebemos que a Igreja de São José Operário é o patrimônio mais conhecido entre os três. Associamos isso à sua maior interação com o povo, principalmente pelas missas.

infogram

## Atividade 4 – Infográfico B

**Hospital Margarida**

A arquitetura, que congrega três estilos bem definidos, é uma das mais iconográficas de João Montlevade.

Uma das principais entradas de atendimentos de urgência e emergência na região.

- 1 Neoclássico;
- 2 Colonial Mineiro;
- 3 Art Deco.

**Embauba Tênis Clube**

Caracterizado por ser um lugar de natureza majestosa e propício ao lazer. Com estádio, ginásio, piscinas, e instalação esportiva. Usado, principalmente, pela elite da cidade.

**Avenida Aeroporto**

A Avenida Aeroporto foi construída devido à Belgo Mineira para os engenheiros estrangeiros que virham prestar serviços para a siderúrgica. A construção da avenida foi planejada e realizada na década de quarenta, junto com a usina.

**Patrimônios de João Montlevade**

Caracterizada por sua elegância e prestígio, tendo até os dias atuais moradores da elite de João Montlevade.

**Hotel Cassino**

É uma propriedade da ArceborMittal. Municípios dedicam grande valor à edificação que tem como característica fundamental a atração de uma memória remete ao período que o Hotel Cassino representou o sucesso da implantação do complexo industrial da Belgo Mineira, hospedando pessoas com grande poder aquisitivo.

Atualmente, encontra-se o Centro de Cultura e Memória da ArceborMittal em seu lugar. Sendo um museu e um bem tombado da cidade.

**Paróquia Nossa Senhora de Fátima**

Circunscrição eclesialista católica brasileira, faz parte da Diocese de Itabira-Fabriciano, estando situada na Região Pastoral II. Populamente conhecida como "Igreja da Vila Tanque". Há missas até os dias atuais, é importante para moradores locais.

**Cemitério Histórico dos Escravos**

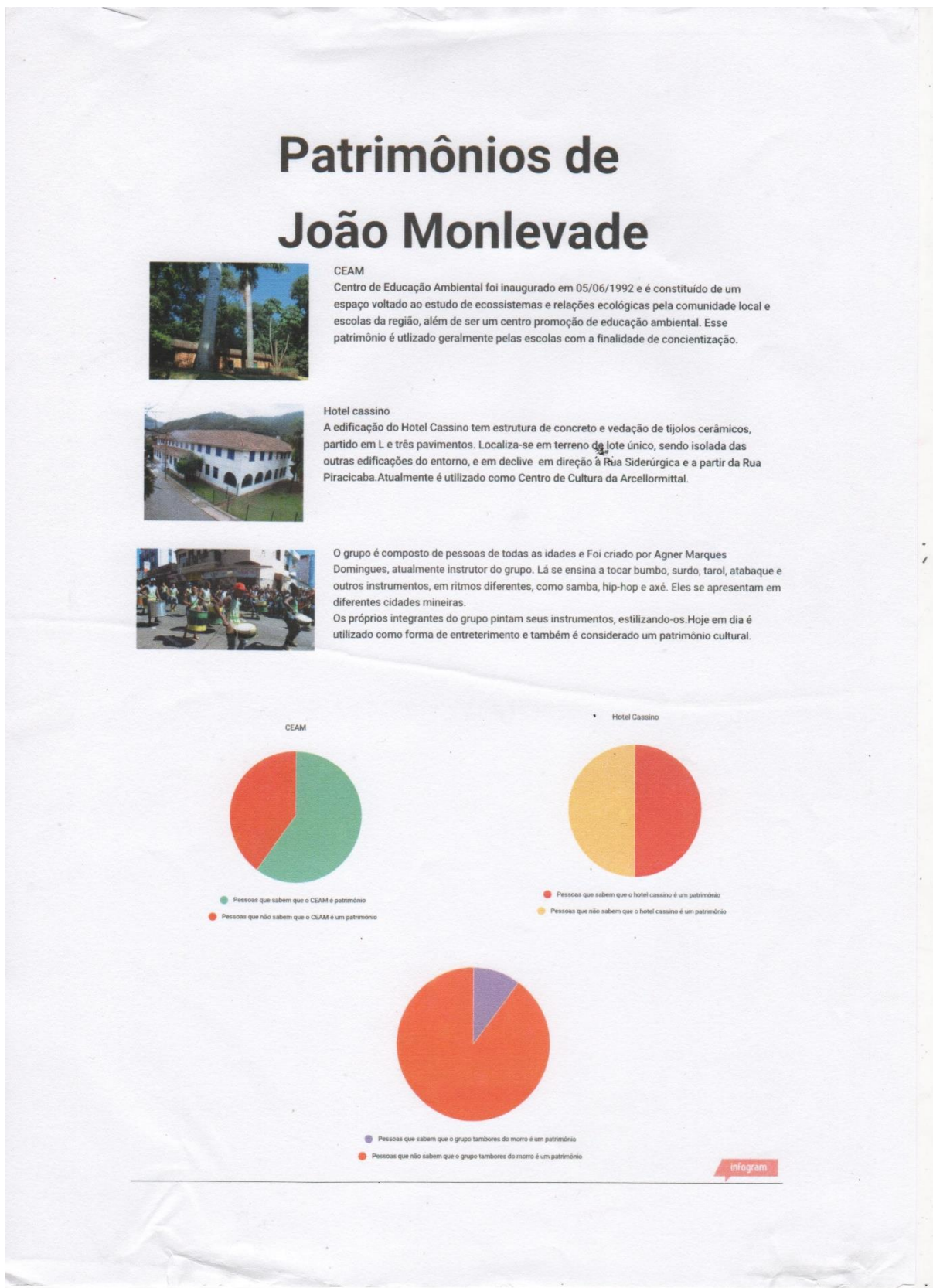
Construído por volta de 1820 para o sepultamento de corpos de escravos que serviam na Forja Catalã e no Solar de Montlevade, tornou-se um marco para a memória do município tendo pessoas importantes historicamente ali sepultadas.

**Quando a gente fala sobre patrimônio, estamos discutindo aquilo que é comum a mim e a você. O que nos une como sociedade."**

Luiz Fernando de Almeida

**Patrimônios**

## Atividade 5 – Infográfico C



Fonte: Arquivo pessoal

## Atividade 6 – Mapa Pictórico



Fonte: Arquivo pessoal