

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA

MATHEUS BALBUENO

**ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM RIO GRANDE/RS:
PROPOSIÇÕES DE ATIVIDADES**

RIO GRANDE/RS

2021

MATHEUS BALBUENO

**ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM RIO GRANDE/RS:
PROPOSIÇÕES DE ATIVIDADES**

Relatório Técnico para apresentação de produto à banca do Mestrado Profissional em História, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmem Schiavon

Ficha Catalográfica

B173e Balbueno Matheus.

Ensino de História e Educação Patrimonial em Rio Grande/RS:
proposições de atividades / Matheus Balbueno. – 2021.
119 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-Graduação em História, Rio Grande/RS,
2021.

Orientadora: Dra. Carmem Schiavon.

1. Educação Patrimonial 2. Bens Culturais 3. Ensino de História
4. Rio Grande I. Schiavon, Carmem II. Título.

CDU 37:94(816.5)

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

MATHEUS BALBUENO

ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM RIO GRANDE/RS:
PROPOSIÇÕES DE ATIVIDADES

Prof.^a Dr.^a Carmem Schiavon (FURG)

Prof. Dr. Alexandre Villas Bôas (UNIPAMPA)

Prof. Dr. José Carlos Cardozo (FURG)

Rio Grande, 27 de outubro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus. Em seguida, agradeço à minha família pelo apoio e incentivo constantes ao longo de toda a minha formação. Agradeço, também, aos amigos Iryna Corrêa e Leonardo Belem pela companhia nesta trajetória, pelas risadas nos momentos alegres e pela força nos momentos complicados. Um agradecimento especial à Prof.^a Dr.^a Carmem Schiavon pela orientação neste e em outros trabalhos e pelos ensinamentos compartilhados desde a graduação. Também, agradeço à banca avaliadora, formada pelo Prof. Dr. Alexandre Villas Bôas e pelo Prof. Dr. José Carlos Cardozo, por todas as contribuições. Ainda, agradeço ao Prof. Dr. Francisco das Neves Alves e aos pesquisadores Marcelo Studinski e Letícia de Souza pela participação nos roteiros desenvolvidos. Agradeço ao Colégio Marista São Francisco pela oportunidade do exercício profissional da docência e a aplicação das atividades deste trabalho, bem como aos estudantes do 1º e do 2º ano do Ensino Médio pela entusiasmada participação. A todos que se fizeram presentes, direta ou indiretamente, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, muito obrigado!

RESUMO

O texto apresenta considerações para o estabelecimento de relações práticas e concretas entre o ensino de História e a Educação Patrimonial, no município do Rio Grande/RS, podendo elas serem utilizadas como base para replicações em outros contextos locais. A ideia passa por um breve esboço teórico e metodológico sobre a conceituação de patrimônio histórico cultural e a aplicabilidade da Educação Patrimonial, além do diálogo com a memória e a educação. O foco, então, centra-se no ensino de História a partir desses pontos, levando-se em consideração as relações estabelecidas entre os conteúdos tradicionais do currículo escolar de História, na educação básica, e os bens culturais rio-grandinos a serem percebidos com o desenvolvimento de situações de aprendizagem a partir da Educação Patrimonial. Assim, os conteúdos curriculares “canônicos” encontram os bens culturais na vivência do ensino de História. Por fim, chega-se ao aspecto pedagógico do patrimônio a ser preservado e valorizado, também, por meio do ensino de História, diante da oferta de uma base de material de apoio aos professores, oportunizando reflexões sobre o tema.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Bens Culturais. Ensino de História. Rio Grande.

ABSTRACT

The text presents considerations for the establishment of practical and concrete relations between the History teaching and Heritage Education, in the city of Rio Grande/RS, which can be used as a basis for replication in other local contexts. The idea involves a brief theoretical and methodological sketch on the conceptualization of cultural heritage and the applicability of Heritage Education, in addition to a dialogue with memory and education. The focus, then, is centered on the History teaching from these points, taking into account the relations established between the traditional contents of the history school curriculum, in basic education, and the cultural assets from Rio Grande to be perceived with the development of learning situations from Heritage Education. Thus, the “canonical” curricular contents find cultural assets in the experience of History teaching. Finally, it comes to the pedagogical aspect of the heritage to be preserved and valued, also through the History teaching, in view of the offer for a support base material for teachers, providing opportunities for reflection on the subject.

Keywords: Heritage Education. Cultural assets. History teaching. Rio Grande.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	14
2.1	O conceito de patrimônio e sua trajetória no Brasil.....	14
2.2	A proposta de trabalho a partir da Educação Patrimonial.....	19
2.3	Patrimônio, memória e ensino de História.....	25
3	DISCUSSÃO SOBRE O FORMATO.....	31
4	APRESENTAÇÃO DO PRODUTO.....	35
4.1	Fundamentação teórico-metodológica.....	38
4.2	Desenvolvimento da atividade.....	41
4.2.1	Roteiro I – Bibliotheca Rio-Grandense.....	42
4.2.2	Roteiro II – Catedral de São Pedro, Templo São Miguel, Paróquia do Salvador e Igreja Nosso Senhor do Bom Fim.....	45
4.2.3	Roteiro III – Cais do Porto Velho, Praça Tamandaré, Largo Dr. Pio e Monumento à Liberdade.....	51
4.2.4	Roteiro IV – Prefeitura, Câmara de Vereadores e Fórum.....	58
4.3	Apropriação.....	62
5	APLICAÇÃO DO PRODUTO.....	65
5.1	Colégio Marista São Francisco.....	67
5.2	Turmas do 1º ano/2021 (211 e 212).....	69
5.3	Turmas do 2º ano/2021 (221 e 222).....	70
5.4	Aplicação do Roteiro I.....	71
5.5	Aplicação do Roteiro III.....	74
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
	REFERÊNCIAS.....	82
	APÊNDICE 01 – PRODUTO.....	85

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre o estabelecimento de uma relação prática e concreta entre a Educação Patrimonial e o ensino de História, com foco na educação no município do Rio Grande/RS. Nesse sentido, a ideia fundamental deste trabalho consiste na inserção da Educação Patrimonial em alguns dos conteúdos de História previstos no currículo tradicional da disciplina. Desse modo, a temática transversal do patrimônio passa a se fazer presente nas aulas de História, por meio da Educação Patrimonial, para aproximar os estudantes dos conceitos e, essencialmente, de vivências práticas sobre o que é trabalhado nas aulas.

O trabalho surge a partir de algumas experiências, sendo a principal delas a disciplina de Educação Patrimonial na Graduação – ministrada pela professora Carmem Schiavon – no curso de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Na disciplina, percebeu-se que o ensino de História pode vir a ser intimamente ligado ao patrimônio e à Educação Patrimonial, beneficiando as áreas em diálogo e, ainda mais, os estudantes alvo dessas práticas. Assim, entende-se que a Educação Patrimonial pode ser parte do processo de ensino-aprendizagem de História, como um elemento de mediação entre os estudantes e o patrimônio rio-grandino.

Para tanto, esse patrimônio, visto aqui também como um recurso, auxilia não apenas na compreensão sócio-histórica das referências culturais mas, ainda, dos conteúdos trabalhados em sala de aula, de acordo com o currículo da disciplina. Logo, a construção do conhecimento histórico ocorre de forma coletiva e ativa com a aproximação dos estudantes às referências culturais e, por meio delas, aos conteúdos de História. Temas distantes no espaço e no tempo passam a ser vistos por meio da Educação Patrimonial à medida que o patrimônio é reconhecido, valorizado e se torna tema de reflexões.

Com isso, passou a pensar-se em exemplificações concretas, ligadas à realidade do município, de formas consideradas adequadas para colocar a metodologia em prática no ensino de História. Vale destacar aqui o exemplo fundamental que serviu como orientação para as proposições deste trabalho: a possibilidade de estudo da Revolução Industrial a partir da fábrica

Rheingantz¹. Nesse exemplo basilar, os estudantes aproximam-se de um conteúdo distante no espaço e no tempo – Revolução Industrial (Inglaterra, séculos XVIII e XIX) – por meio do patrimônio rio-grandino, que fez parte direta e indiretamente do cotidiano de muitas famílias – fábrica Rheingantz.

Por outro lado, cabe mencionar que, a partir da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)², da realização do Estágio Supervisionado em História e do exercício profissional da atividade docente, notou-se que o tema transversal do patrimônio, mesmo que aos poucos, é inserido de forma crescente nas aulas de História, e quando é apresentado, há uma boa recepção das turmas. Desse modo, observou-se que os conteúdos trabalhados na perspectiva do patrimônio e por formas de aplicação da Educação Patrimonial, focados no município do Rio Grande e nos bens culturais próximos aos estudantes, acabaram adquirindo maior significado e auxiliando na percepção do sentimento de pertencimento ao município e à História.

Com isso, passou-se a pensar em outras situações de utilização do patrimônio rio-grandino nas aulas de História com a finalidade de aproximação dos estudantes ao que é apresentado, teoricamente, nas salas de aula. Outrossim, a preocupação em oferecer subsídios aos professores para este trabalho também se faz presente, pois sabe-se que, muitas vezes, a carga horária e diversos outros entraves – como a carência de materiais didáticos – limitam a diversificação da atuação dos profissionais da educação e podem passar a ser impeditivos de outras práticas no ensino de História. Logo, os eixos alicerçadores do trabalho passam a ser a preparação de meios para a aplicação da Educação Patrimonial em conteúdos de História e a possibilidade de apoio aos professores, por meio da elaboração de um material didático, a fim de orientar este processo.

A partir destas considerações, os pontos fulcrais do trabalho estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento de práticas e de pesquisas no campo do ensino de História. Ou seja, propõe-

¹ Fábrica histórica e uma das bases para o desenvolvimento econômico do município. Foi inaugurada em 1873 e tornou-se pioneira no setor têxtil na região sul. Ocupou espaço importante na cena empresarial, no final do século XIX e início do século XX. Após várias crises, a falência foi decretada em 1968, sendo que, dois anos depois, a fábrica foi reaberta com o nome Companhia Inca Têxtil. Nessa fase, a crise prosseguiu em decorrência das dívidas e das sentenças judiciais contra a empresa, fazendo com que as atividades fossem cessadas no final da década de 1980, e a companhia fosse sendo abandonada a partir dos anos de 1990 (FERREIRA, 2013).

² Entre 01/04/2016 e 01/02/2018.

se vivências de ensino-aprendizagem trabalhadas e apresentadas pela pesquisa, oferecendo e organizando as experiências de modo a originar um material didático para professores com a finalidade de garantir algum apoio para o exercício profissional do ensino de História. A temática trabalhada, ensino e Educação Patrimonial, é atual e necessária mas, tem-se ciência de que o proposto pela formação inicial dos professores de História ainda não reflete a totalidade dessa importância.

Sabe-se que “[...] a Educação Patrimonial é um tema em voga” e que “independentemente da atuação da escola, a sociedade vem desenvolvendo uma concepção própria de patrimônio, a partir de princípios nem sempre definidos e por meio de uma diversidade de ferramentas” (MAGALHÃES; ZANON; BRANCO, 2009, p. 49-50). Nessa perspectiva, a intenção do trabalho, com a sua conclusão, também é garantir uma contribuição ao meio acadêmico e profissional; afinal, como bem destaca Cecília Londres, em artigo sobre o patrimônio cultural na formação das novas gerações, publicado no caderno temático de Educação Patrimonial do IPHAN,

[...] o grande desafio para se alcançar os objetivos mencionados neste texto está na elaboração de subsídios – em termos de produção de material de apoio e de processos de formação de pessoal – voltados para o desenvolvimento de atividades que contribuam para se difundir, sobretudo junto às crianças e jovens, uma ‘consciência preservacionista’, o que pressupõe [...] não apenas a transmissão de conhecimentos, como o estímulo à curiosidade, à criatividade e ao prazer (LONDRES, 2012, p. 21).

Logo, as intenções aqui presentes vão ao encontro das demandas contemporâneas no campo do patrimônio, da Educação Patrimonial e do ensino de História. Em outras palavras, o desenvolvimento dessa “consciência preservacionista” está diretamente ligado aos mecanismos educativos formais e não-formais, por conseguinte, ao ensino de História no município do Rio Grande. Vale lembrar que o patrimônio é visto como um dos temas transversais no ensino e esses são encarados como questões importantes e muito presentes no cotidiano, fazendo com que seja possível trabalhá-los em todas as áreas ou disciplinas. Não cabe à História, então, furtar-se a ocupar este espaço mas, também, desenvolver tais temas na disciplina, beneficiando-a, pois também se facilita o entendimento pelo processo de apropriação do patrimônio rio-grandino.

Ademais, leva-se em consideração que, “numa realidade em que a carga horária reservada à disciplina História já se apresenta reduzida, faz-se necessário elaborar formas dinâmicas e eficazes de relacionar a educação patrimonial aos conteúdos canônicos” (VIANA; MELLO,

2013, p. 50); sendo assim, o patrimônio e a Educação Patrimonial não seriam responsáveis pela criação de mais disciplinas curriculares e o conseqüente aumento da fragmentação da construção do conhecimento. Nesta esteira, a proposição do material didático de suporte aos professores acompanha essa lógica e pretende atender de alguma forma a carência dos profissionais no sentido de facilitar os processos de planejamento e a elaboração dessas formas dinâmicas de relacionar a Educação Patrimonial aos conteúdos de História – inserindo, nesse contexto, a aproximação com patrimônios rio-grandinos.

O trabalho converge, aqui, com a ideia de que a Educação Patrimonial “trata-se [...] de um processo constante de resgate do passado social, de releitura daquilo que permaneceu e de compreensão dos processos que levam a esta seleção” (SALVADORI, 2008, p. 36) e que “não se trata, é claro, da criação de mais uma disciplina a ser incluída na grade curricular” (SALVADORI, 2008, p. 36). Em outras palavras, o trabalho está voltado ao ensino de História e aos profissionais da área, apresentando-se como uma possibilidade factível de prática e de pesquisa, além de futuro elemento de apoio.

Desse modo, o olhar volta-se ao currículo tradicional de História, nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM), para uma seleção discricionária dos conteúdos contemplados neste trabalho. Para tanto, opta-se pela escolha de conteúdos que alcancem todas as séries de ambos os níveis (6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio). Esse processo decisório dos conteúdos leva em conta as possibilidades oferecidas pelo patrimônio rio-grandino, para que ele seja de fato inserido no ensino de História por meio da Educação Patrimonial que “[...] também pode se desenvolver a partir do próprio estudo da história local ou da história pessoal dos alunos a fim de garantir o uso ampliado da noção de patrimônio cultural [...]” (SALVADORI, 2008, p. 38). Para tanto, os conteúdos selecionados oferecem a possibilidade de contemplar, com a Educação Patrimonial, também o estudo da história local.

Com isso, os seguintes conteúdos são selecionados: “Introdução ao estudo da História e ao ofício do historiador” (6º ano EF/1º ano EM); “Reforma Protestante e Contrarreforma Católica” (7º ano EF/1º ano EM); “Brasil: escravidão e abolição” (8º ano EF/2º ano EM);

“Brasil República” (9º ano EF/3º ano EM)³. Sendo assim, valida-se a ideia central da proposição de situações de utilização do patrimônio rio-grandino para esses conteúdos, destacando-se que a Educação Patrimonial “deve ser capaz de levar o aluno a perceber que os bens móveis ou imóveis que ele considera como sendo exemplos de patrimônio histórico-cultural registram uma vivência partilhada – embora nem sempre de forma harmoniosa [...]” (SALVADORI, 2008, p. 38). Desse modo, o trabalho desenvolvido a partir da Educação Patrimonial fundamenta a aproximação dos estudantes aos conteúdos pela utilização do próprio município.

Com base nessas considerações, destaca-se como objetivo geral do trabalho: propor situações de utilização do patrimônio rio-grandino para uma seleção de conteúdos de História, com a finalidade de aproximar os estudantes dos bens patrimoniais do município e – por meio deles – do que é trabalhado nas aulas de História. Para alcançar o objetivo geral, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: relacionar os conteúdos de História selecionados com bens patrimoniais rio-grandinos; apresentar roteiros com as proposições de situações que aproximem os estudantes do patrimônio e dos conteúdos; aplicar determinados roteiros a fim de alcançar resultados; analisar os resultados e afinar os roteiros; e, por fim, elaborar material didático compilando os roteiros e as práticas realizadas, oportunizando um suporte aos professores de História.

Então, para cada um dos conteúdos selecionados, propõe-se um caminho possível para a aplicação, no município, da Educação Patrimonial. Para tanto, brevemente, estabelece-se a relação entre os conteúdos e o patrimônio rio-grandino da seguinte maneira: “Introdução ao estudo da História e ao ofício do historiador” – Bibliotheca Rio-Grandense; “Reforma Protestante e Contrarreforma Católica” – Catedral de São Pedro (católica), Templo São Miguel (luterano), Paróquia do Salvador (anglicana) e Igreja Nosso Senhor do Bom Fim (católica); “Brasil: escravidão e abolição” – cais do Porto Velho, Praça Tamandaré, Largo Dr. Pio e Monumento à Liberdade; “Brasil República” – Câmara Municipal do Rio Grande (Legislativo), Prefeitura Municipal do Rio Grande (Executivo) e Fórum do Rio Grande (Judiciário).

Portanto, para cada uma dessas relações apresenta-se um roteiro que visa garantir o suporte para a execução do planejamento. Sabe-se que “muitas vezes a educação patrimonial

³ As atividades a serem desenvolvidas a partir de alguns desses conteúdos irão ocorrer no Colégio Marista São Francisco, onde leciono desde 2019. O melhor detalhamento sobre as atividades, o Colégio e as turmas irá ocorrer nas seções 4 (apresentação do produto) e 5 (aplicação do produto).

nas escolas se pauta apenas nas visitas dos tais ‘espaços de memória’, como se a História se limitasse a pontos determinados” (AQUINO, 2014, p. 27-28); todavia, o propósito aqui é o oposto dessa visitação limitada, pois articula-se o patrimônio rio-grandino com o conteúdo previsto de História, com base na adequada utilização da Educação Patrimonial. A aproximação pretendida entre os sujeitos e os objetos das aulas passa a auxiliar, também, na melhor compreensão sobre o patrimônio do município e seus significados históricos e sociais.

Enfim, vale destacar que diante da realidade imposta pela pandemia da covid-19 e da total transformação do cenário educativo em 2020, o trabalho passa a prever a utilização do meio virtual para a aplicação de atividades a serem desenvolvidas de acordo com os roteiros elaborados. O ano letivo de 2021, mesmo no cenário otimista de retorno às atividades presenciais, continua permeado pelas limitações consequentes dos novos protocolos sanitários. Logo, atividades pensadas para ambientes externos, espaços públicos e que provoquem qualquer aglomeração passam a estar fora de cogitação. O cenário, então, passa a ser o virtual, para que o trabalho prossiga e os conteúdos trabalhados com os estudantes possam seguir contando com a utilização dos bens culturais do município do Rio Grande.

A seguir, na seção 2, há uma breve discussão teórico-metodológica, apresentando os conceitos nos quais o trabalho está fundamentado e as premissas utilizadas para a proposição das atividades. Já na seção 3, dedica-se o espaço para uma discussão sobre o formato utilizado para o produto final fruto do desenvolvimento deste trabalho. Logo após, na seção 4, apresenta-se o núcleo central do produto enriquecido com ponderações sobre sua articulação com o trabalho. Ainda, a seção 5 é reservada para as colocações consequentes da aplicação do produto, narrando-se esses momentos e trazendo algumas reflexões sobre tal processo. Por fim, encerra-se o texto com a seção dedicada às considerações finais, por meio da análise de objetivos iniciais e resultados do trabalho, e com o apêndice em que vincula-se o produto.

2 DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nesta seção, a estrutura teórico-metodológica que fundamenta o trabalho é apresentada a partir dos conceitos basilares do campo do Patrimônio e da Educação Patrimonial e da relação a ser estabelecida entre eles e a memória e o ensino de História. Assim, o foco deste trabalho consiste na proposição de situações de aprendizagem que envolvam os conteúdos escolares de História e o patrimônio rio-grandino, por meio da Educação Patrimonial. Portanto, faz-se imprescindível apresentar uma síntese da revisão bibliográfica sobre esses conceitos (basilares), que orientam e validam o desenvolvimento da pesquisa.

Para tanto, a discussão teórico-metodológica está organizada em três itens. No primeiro deles, o objetivo é esboçar algumas considerações sobre a conceituação de “patrimônio”, focando na sua transformação ao longo do tempo, na trajetória do conceito no Brasil e no entendimento utilizado hoje como base do trabalho. Já no segundo item, o ponto central é a Educação Patrimonial como proposta de trabalho, entendendo, assim, a atuação prática a partir daquilo que se entende por patrimônio. Enfim, no terceiro item, conclui-se com a relação entre os conceitos de “memória” e de “patrimônio”, por meio do ensino de História.

2.1 O conceito de patrimônio e sua trajetória no Brasil

A conceituação tradicional e dicionarizada da palavra patrimônio está ligada à ideia de propriedade, isto é, elemento que pertence a algo ou a alguém. Inicialmente, o patrimônio relaciona-se à identificação da posse e, por conseguinte, da sua preservação e seu legado. Esse pensamento preservacionista remonta ao período do Renascimento, ao passo que Choay (2001) aponta o desenvolvimento do termo patrimônio para dar significado aos pertences do povo – que representam sua memória e sua história –, a partir da Revolução Francesa (1789), no contexto da apropriação dos bens do primeiro estado (clero) e do segundo estado (nobreza) pela nação francesa. A partir disso, cresce o sentimento e a prática da preservação, fundamentados em pilares diversos. Sobre a trajetória do termo patrimônio, destaca-se a síntese de Cecília Londres:

O termo patrimônio, de origem latina (*patrimonium*), designa os bens recebidos por herança paterna, familiar, e, por extensão, vem sendo utilizado para nomear o legado de uma geração a outra, não apenas no âmbito da família, como também dos grupos sociais, dos Estados nacionais e mesmo da humanidade. A ideia de transmissão ao longo do tempo é, portanto, constitutiva da noção de patrimônio (LONDRES, 2012, p. 14, grifo da autora).

Desse modo, percebe-se que, inicialmente, o patrimônio está ligado à permanência e à transmissão de legados ao longo do tempo, seja sob uma óptica reduzida (família) ou ampliada (humanidade). No Brasil, essa perspectiva mais preservacionista sobre o patrimônio passa a integrar o debate público e ser considerada na área política apenas na década de 1920, sendo a elevação de Ouro Preto à categoria de monumento nacional⁴ o maior marco delimitatório desse processo. O Estado só passa a agir diretamente na preservação dos “tesouros da nação” a partir de meados da década de 1930, já sob a gestão de Gustavo Capanema no então Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (FONSECA, 2009).

Ainda, de acordo com Fonseca (2009), o modernista Mário de Andrade chega a elaborar um anteprojeto para criação de um serviço federal de proteção ao patrimônio, a pedido do ministro Capanema, em 1936, mas muitas das ideias centrais do projeto não são contempladas pelo governo federal. O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), todavia, inicia provisoriamente seu funcionamento, em 1936, sob a coordenação de Rodrigo Melo Franco de Andrade e dos intelectuais que, inicialmente, trouxeram a temática ao debate, passando a integrar o ministério, no começo do ano de 1937. Já sob o regime do Estado Novo (1937-1945), é promulgado o decreto-lei nº. 25/1937, que cria o Sphan e regulamenta o instituto do tombamento. Mesmo assim, a noção de patrimônio do decreto-lei (mais monumentalista e pragmática) aproxima-se do ideal da ditadura varguista e difere do que havia sido proposto por Mário de Andrade, no seu anteprojeto (avançado para a época, tendo em vista que contemplava não somente manifestações eruditas, como também populares).

A trajetória do que se entende por patrimônio, no Brasil, segue sob as vontades do Estado, ou melhor, dos projetos políticos que ora são responsáveis pela condução da administração governamental brasileira. “Sem dúvida, as políticas públicas devotadas à proteção patrimonial têm cambiado de acordo com os conceitos de identidade nacional dos governos que se sucedem no poder” (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 47). Com isso, alguns avanços, ainda que “tímidos”, são percebidos ao longo da história política brasileira. No período

⁴ Decreto nº. 22.928, de 12 de julho de 1933.

democrático (1946-1964), por exemplo, há a aprovação da lei que dispõe sobre os “monumentos arqueológicos e pré-históricos” que ficam sob a guarda e proteção do poder público⁵. Posteriormente, sob a égide do regime militar (1964-1985), a Constituição de 1967 passou a tratar as jazidas e os sítios arqueológicos como patrimônio. Com o avanço da repressão institucionalizada da ditadura, a relação entre Estado e produção cultural e proteção ao patrimônio fica ainda mais tensa. Com a decretação do ato institucional nº. 5, em dezembro de 1968, a censura e as demais perseguições políticas tornaram-se cada vez mais frequentes e intensas. Na década de 1970, a visão governamental sobre patrimônio voltou-se ao fomento turístico e cultural (FUNARI; PELEGRINI, 2009).

Em termos práticos, na década de 1980 a proteção de monumentos isolados, outrora priorizada, foi suplantada pela preservação dos espaços de convívio, assim como pela recuperação dos modos de viver de distintas comunidades, manifestas, por exemplo, na restauração de mercados públicos e de outros espaços populares (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 49).

Ainda, na década de 1980, o fortalecimento dos movimentos sociais, o fim do regime militar e a eleição indireta do civil Tancredo Neves contribuíram para a transformação do cenário político e a redemocratização do país, culminando nas eleições para a Assembleia Constituinte (1986), na promulgação da “Constituição Cidadã” (1988) e na eleição presidencial direta (1989). “Citado entre diversos pesquisadores da temática do patrimônio, o marco da ampliação conceitual de patrimônio histórico e artístico para patrimônio cultural foi a Constituição Brasileira de 1988” (SCHIAVON; SANTOS, 2013, p. 50). A partir das demandas que já permeavam o cenário de discussões sobre patrimônio no Brasil, a Constituição de 1988 “atualizou” o termo no que tange à legislação brasileira. O patrimônio deixa de ser apenas o edificado, concreto, monumental e arqueológico, sendo entendido como “cultural” e, segundo Pelegrini (2009, p. 29), “ficou estabelecido que ao poder público, em colaboração com a comunidade, cabia promover e defender o patrimônio cultural brasileiro”. Textualmente, a Constituição brasileira passa a definir que:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. [...]

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à

⁵ Lei nº. 3.924, de 26 de julho de 1961.

identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

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

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

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

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

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

§ 6º É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a fundo estadual de fomento à cultura até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida, para o financiamento de programas e projetos culturais, vedada a aplicação desses recursos no pagamento de:

I - despesas com pessoal e encargos sociais;

II - serviço da dívida;

III - qualquer outra despesa corrente não vinculada diretamente aos investimentos ou ações apoiados. (BRASIL, 1988).

Diante disso, percebe-se que a Constituição de 1988 robustece a noção ampliada do conceito de patrimônio. O artigo 216 destaca bens materiais e imateriais, tomados individualmente ou em conjunto, fazendo com que se verifique a intencionalidade de contemplar o “patrimônio cultural” e não mais apenas aquele patrimônio “histórico” associado à propriedade, à edificação e à antiguidade. “A ampliação da noção de patrimônio cultural com a consolidação da definição de patrimônio imaterial ou intangível permitiu democratizar a compreensão de cultura e contribuiu para a superação da dicotomia cultura erudita e cultura popular” (SCHIAVON; SANTOS, 2013, p. 54). Logo, a relação da sociedade com sua cultura também é vista como patrimônio cultural, especialmente, quando se ressaltam os bens imateriais, inclusive, na legislação brasileira que, em 2000, reforça essa ideia ao instituir o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem o patrimônio cultural brasileiro⁶.

Então, dado o caráter recente dessa evolução conceitual e legal, não chega a causar espanto que, ainda hoje, seja necessário se investir na “desnaturalização do patrimônio” (OLIVEIRA, 2009), para que se evite contribuir com a continuidade da ideia de que apenas o

⁶ Decreto nº. 3.551, de 4 de agosto de 2000.

tangível, institucional e antigo configuram-se como um bem patrimonial. Nessa perspectiva, vai-se ao encontro do colocado por Gil e Almeida (2013, p. 133) de que “se por muito tempo o conceito de patrimônio ficou restrito aos bens materiais, especialmente o arquitetônico, [...] hoje essa noção se amplia para abranger o patrimônio cultural, que engloba aspectos históricos, mas também ecológicos, artísticos e científicos”. Assim, chega-se a essa perspectiva que entende o patrimônio cultural como “[...] o conjunto de bens materiais e práticas culturais que se destacam no ambiente urbano e nas manifestações populares por representarem heranças técnicas, estéticas e culturais de diferentes épocas e gerações” (ROSSI, 2009, p. 9). A partir dessa estruturação de conceitos, torna-se possível verificar que o patrimônio cultural é um importante elemento constitutivo da identidade e pode vir a ser um grande aliado do ensino de História, pois acaba sendo um meio singular de entendimento do passado e do presente, além das mudanças e das permanências no espaço e no tempo.

Nesse momento, vale destacar que o caráter pedagógico do patrimônio já está inserido no debate público há algum tempo, tendo em vista que o anteprojeto de Mário de Andrade já destacava que o patrimônio não está ligado única e exclusivamente à preservação mas, também, ao ensino (FLORÊNCIO, 2012). Sendo assim, também é factível que a área da educação trabalhe com a temática do patrimônio. Esse movimento deve partir das bases do processo educacional, isto é, deve estar na formação de professores, e chegar à comunidade por meio das instituições escolares. O ensino de História, portanto, pode se beneficiar dessa função ao trazer para o seu lado o trabalho a partir do patrimônio, gerando, assim, situações de aprendizagem que criem e/ou fortaleçam os laços dos sujeitos com os bens patrimoniais e garantam a valorização das individualidades e da coletividade. Dessa forma, propõe-se a mediação entre os aspectos preservacionistas e educativos do patrimônio, por meio de sua conexão com o ensino de História, atrelado aqui à concepção da “desnaturalização” a fim de que se chegue, definitivamente, a uma ideia de patrimônio cultural.

O trabalho realizado com o patrimônio, especialmente na área do ensino e – nesse caso – do ensino de História, parte de fundamentações teóricas importantes, que contribuem para o desenvolvimento da noção de patrimônio cultural, ou seja, a perspectiva mais abrangente para seu significado. Com isso, aqueles antigos “tesouros da nação”, “monumentos” ou até mesmo “bens patrimoniais” podem passar a ser vistos como “bens culturais”, definidos por Grunberg (2000, p. 162) como “[...] aqueles através dos quais podemos compreender e identificar a

cultura de um povo, em determinado lugar e momento histórico”. Portanto, a proposta de trabalho com a Educação Patrimonial relaciona-se, diretamente, com essa concepção de patrimônio, que não dá conta apenas do antigo/edificado mas, também, das diferentes formas de expressão e dos múltiplos sentidos e significados culturais, os quais podem ser atribuídos às demais manifestações, individuais ou coletivas, ligadas a toda forma de expressão cultural.

2.2 A proposta de trabalho a partir da Educação Patrimonial

As práticas relacionando o patrimônio ao ensino de História são mediadas aqui pela Educação Patrimonial, entendendo todo o processo como uma forma de reafirmação das identidades singulares e de aceitação e incentivo à expressão plural da diversidade. Diante disso, entende-se a Educação Patrimonial como uma proposta de trabalho específica, mas também como um processo contínuo para aqueles que dela se utilizam para alcançar determinados objetivos, tornando-se “[...] conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo” (FLORÊNCIO, 2012, p. 24). Isso se torna possível, pois, na definição do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN):

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (IPHAN, 2014).

A relação entre o patrimônio e o ensino faz-se presente, então, no desenvolvimento do trabalho com a Educação Patrimonial, que versa sobre a utilização dos bens culturais como recursos educacionais (GRUNBERG, 2000). Nesse sentido, Florêncio (2012) indica que a utilização da nomenclatura Educação Patrimonial, no Brasil, remonta à década de 1980, inspirando-se no trabalho inglês denominado *Heritage Education*; entretanto, ainda ligada aos museus e aos monumentos históricos com fins educacionais. A concepção, contudo, acompanha a evolução da trajetória do conceito de patrimônio e alcança a ideia de ser o “ensino centrado nos bens culturais” (GRUNBERG, 2000).

Assim, passa-se a perceber claramente o aspecto pedagógico da Educação Patrimonial, pois ela se orienta de acordo com a noção de patrimônio e as reflexões possíveis sobre ela. O ambiente educativo formal, entretanto, não é o único em que as práticas de Educação Patrimonial podem acontecer, tendo em vista que, conforme Salvadori (2008, p. 36), “desta Educação Patrimonial deve também nascer uma postura de defesa efetiva da preservação de diferentes suportes da memória, o reconhecimento de sua multiculturalidade e a preocupação com o usufruto desses bens”. De qualquer forma, inegável é que a escola enquanto instituição é um local rico em possibilidades e ferramentas para o trabalho com a Educação Patrimonial.

As atividades desenvolvidas em sala de aula, então, podem propiciar aos estudantes e aos professores momentos de aprendizagem a partir da utilização dos bens culturais como fontes primárias, tendo em vista que, “desse modo, as atividades de EP procuram construir práticas pedagógicas que orientem os estudantes e os educadores a identificar os 'signos' e os significados atribuídos aos bens materiais e imateriais por uma determinada comunidade” (SCHIAVON; SANTOS, 2013, p. 65). Logo, a Educação Patrimonial é uma grande aliada no despertar do sentimento de pertencimento e de identificação dos sujeitos com o espaço em que vivem, no seu determinado tempo histórico.

Segundo as ideias de Marc Bloch e da “Escola dos *Annales*” (BURKE, 2010), a História é a “ciência dos homens no tempo” e sabendo-se que para a efetividade das práticas de Educação Patrimonial “[...] necessita-se ter a compreensão das mudanças, das permanências e das ausências na percepção do bem observado, em sua dimensão social e cultural” (TORRES; SCHIAVON, 2015, p. 64), revela-se como válida e necessária a relação, especificamente, com o ensino de História. Assim, diante das atividades desenvolvidas e mediadas pelo professor, pretende-se instrumentalizar conceitualmente os estudantes para que seja garantida a autonomia em identificar suas referências patrimoniais, por meio dos bens culturais estudados, mediante a apropriação dos mesmos. Nessa linha, Maria Ângela Salvadori, amplia esse sentido afirmando que:

Hoje, porém, ele é usado para um processo ainda mais amplo de valorização e preservação de bens materiais ou imateriais que ajudam a compreender melhor tanto o estilo de vida daquele que os produziram quanto o nosso próprio. Nesse sentido, a educação patrimonial envolve de modo evidente o ensino de história enquanto entendimento de mudanças espaço-temporais, reconhecimento de permanências e embate entre diferentes sujeitos e grupos em torno de suas propostas políticas, simbolizadas pelos bens que procuram preservar/destruir (SALVADORI, 2008, p. 37).

A partir disso, o ensino de História passa a se valer dos bens culturais como fonte primária, lembrando imediatamente do caráter educativo do patrimônio. Dessa forma, trabalha-se com a possibilidade de constituição de uma relação com o passado a partir do presente, isto é, dos elementos vivos dos bens culturais. O caráter preservacionista do patrimônio também é percebido na apropriação dos bens culturais pelo ensino pois, conforme Salvadori (2008, p. 36), “trata-se [...] de proporcionar informações que permitam às pessoas em geral e, particularmente no caso aqui em questão, aos alunos, perceberem a importância do passado na formação de sua identidade individual e coletiva e na construção da realidade em que estão inseridos”. O “interesse público”, uma das bases da preservação do patrimônio (LONDRES, 2012) é complexo e múltiplo, permeado de valores distintos nas comunidades.

O espírito crítico é o fator principal contra a alienação, é ele quem garante a formação de um adulto participativo e consciente do seu momento histórico. Para isto temos que nos identificar e nos sentir parte da corrente histórica que vem do passado, não perder as nossas raízes para podermos nos sentir no presente, poder modificá-lo e transformá-lo num futuro digno para todos os homens (GRUNBERG, 2000, p. 179, grifos da autora).

Nesse sentido, verifica-se a força da Educação Patrimonial na contribuição de despertar e de garantir o espírito crítico em decorrência das situações de ensino-aprendizagem. O “duplo caráter” do patrimônio, isto é, preservacionista e educativo, é reforçado com a apropriação dos bens culturais, afinal, tudo aquilo que for entendido como referencial de patrimônio para um sujeito e/ou uma comunidade terá alguém para defendê-lo. Estudando, preserva-se ao passo que preservando, estuda-se. Logo, sobre a Educação Patrimonial, Schiavon e Torres (2013, p. 68), colocam que “a partir do exercício desta metodologia com uma determinada manifestação cultural, a identificação da teia de significados associada ao patrimônio estudado, na busca de sua historicidade e das relações que o constituíram, torna-se possível a percepção de seus sentidos”. O bem cultural, então, passa a ser percebido e experimentado em diferentes situações. Em conformidade com essas ideias, Pelegrini (2009, p. 47) destaca que:

[...] 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 comportamento em partes significativas do planeta.

Diante disso, a responsabilidade de um trabalho consciente e bem fundamentado sobre o patrimônio cultural recai sobre o professor. Os currículos escolares tradicionais, inclusive no campo da História, notoriamente não contemplam a preocupação com a busca da apropriação de bens culturais pelos estudantes. Ao propor atividades com esse objetivo, que visam a

apreciação do sentimento de pertencimento, o professor está oferecendo uma oportunidade para o estudante e para ele próprio. Grunberg (2000, p. 178, grifo da autora) ressalta que a “Educação Patrimonial tem *um amplo campo de atuação* e propõe não somente uma nova maneira de utilização dos bens culturais do passado e do presente, como também uma *nova postura* por parte do educador [...]”. Essa nova postura do professor, em meio à temática do patrimônio, vai ao encontro da preservação qualitativa (não apenas quantitativa) dos bens culturais pelos estudantes, em decorrência do engajamento nas situações de aprendizagem estruturadas pela Educação Patrimonial.

Destarte, passa-se a entender uma visão mais prática dessa Educação Patrimonial, compreendendo-se sua estruturação como uma ferramenta bem definida a partir de sua implementação por meio de etapas fundamentais que sistematizam o desenvolvimento da ação educativa. Maria Ângela Borges Salvadori (2008), a partir do que propõe Patrícia Laczynski, demonstra tais etapas como sendo a “observação”, o “registro”, a “pesquisa” e a “apropriação”. Essa organização de etapas, adotada aqui, não é a única possibilidade de trabalho com a Educação Patrimonial, todavia acaba sendo validada ao longo do tempo e percebida como um ponto de encontro na área, estando, inclusive, próxima do proposto por Grunberg (2007) em seu “Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial” publicado pelo IPHAN. Vale destacar que ainda que o trabalho desenvolvido a partir da Educação Patrimonial seja organizado por meio dessas etapas, elas não configuram, necessariamente, uma receita em “passo a passo” que deva ser cumprida rigorosamente na sequência indicada e com os recursos sugeridos em exemplificações.

Com isso, nesse momento, pode-se apontar a “observação” como um possível ponto de partida, sendo pensada a partir de experimentações sensoriais do bem cultural que estimulem sua identificação. Em seguida – e nem de longe apartada da primeira etapa – há o “registro”, momento da descrição que se direciona à análise, podendo-se utilizar fotografias, desenhos, ilustrações, produção cartográfica etc. A partir disso, propõe-se a “pesquisa” em que se passa a historicizar o bem cultural e a conhecê-lo além do que a simples visualização permite, por meio de possibilidades como pesquisas em bibliotecas, em registros, *online* e também com entrevistas. Por último – e em total oposição ao “menos importante” – espera-se que aconteça a etapa da “apropriação”. Coloca-se, assim, pois a apropriação de um bem cultural não pode ser imposta, mas sim tornar-se um resultado consequente do contínuo trabalho desenvolvido por

meio de situações de aprendizagem bem planejadas e propostas de acordo com a Educação Patrimonial. A fim de melhor sistematizar as etapas, destaca-se o quadro a seguir:

Quadro 1 – Etapas para o desenvolvimento de práticas a partir da Educação Patrimonial
(SALVADORI, 2008)

Observação	Visualização do bem cultural.
Registro	Por meio do desenho, da escrita, da fala, da fotografia, entre outros.
Pesquisa	Etapa na qual se somam, às observações, informações capazes de recompor o contexto histórico que lhes dá sentido, e que podem ser encontradas em livros, jornais, entrevistas, depoimentos.
Apropriação	Momento no qual se dá significado ao bem cultural analisado.

A etapa da “observação” tem como foco o estabelecimento do primeiro contato entre o estudante e o bem cultural a ser trabalhado a partir da Educação Patrimonial. Mesmo sendo a etapa inicial e, substancialmente, a mais simples das quatro, a “observação” é a responsável por marcar o momento em que a atividade começa a ser colocada em prática por meio do “aprender através do olhar” (GRUNBERG, 2000). O olhar para o bem cultural pode ser rápido, superficial, curioso, inquisitivo, desprezioso ou displicente, mas é a partir dele que o professor deve motivar os estudantes a participarem da atividade. Quando o interesse é despertado de forma espontânea, o caminho é, claramente, facilitado. Entretanto, quando a “observação” não causa qualquer impacto (positivo ou negativo) cabe ao professor propô-la de formas alternativas para que a dedução, a comparação, o questionamento e/ou a relação possam se fazer presentes.

Em seguida, a etapa do “registro” é marcada pela reprodução do bem cultural pelos estudantes. Isso pode acontecer por meio de fotografias, vídeos, desenhos, pinturas, encenações, relatos, maquetes ou qualquer outra expressão que “preserve” o bem cultural na memória/no imaginário do estudante. Grunberg (2000) traz a ideia de que o nível da percepção é modificado pela memória, estando, por conseguinte, a etapa do “registro” intimamente ligada à etapa da “observação”. Inclusive, em muitos casos, as duas etapas acontecem simultaneamente,

confundindo-se em uma só. Hoje, os casos em que a primeira observação se dá pela câmera do celular já posicionada para registro são notórios: viagens, encontros com pessoas especiais, visitas aos pontos turísticos, festas, eventos etc. Assim, a emoção que guia a produção da memória se faz presente no registrar e no observar.

A “pesquisa” é a terceira etapa dessa proposta de trabalho a partir da Educação Patrimonial. É nesse momento em que as informações observadas e registradas dos bens culturais são colocadas em discussão. Pelegrini (2009, p. 38) sintetiza essa etapa:

Desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados. Essa fase do trabalho exige a apreciação dos bens reconhecidos como patrimônio, o levantamento de hipóteses, discussões, questionamentos, avaliações, pesquisas em bibliotecas, arquivos, jornais e revistas com vistas à elucidação do significado desses bens culturais.

Então, nessa terceira etapa, há a busca da historicidade do bem cultural pelos estudantes a fim de que, diante das evidências, interpretando-as e julgando-as, já possam propor significados ao que está sendo estudado. A pesquisa para o aprofundamento do conhecimento sobre o bem cultural pode se valer de diferentes recursos, como os apontados pela autora e também as fontes *online*, os recursos digitais e as entrevistas (presenciais ou virtuais). Com isso, os estudantes passam a conhecer o bem cultural para além das experimentações sensoriais. O protagonismo, nessa etapa, é compartilhado de forma ainda mais veemente entre os sujeitos da situação de aprendizagem (estudantes e professor) e o objeto (bem cultural), pois o espírito crítico dos sujeitos busca, ao máximo, conhecer o objeto e analisá-lo.

Assim sendo, a EP proporciona o estudo do objeto cultural diretamente na fonte, propiciando, dessa forma, a afetividade, a valorização e o conhecimento por meio de uma relação sensível/cognitiva, através de atividades de percepção/observação, registro, estudo de outras fontes e recriação do objeto ou da manifestação cultural em análise (SCHIAVON; SANTOS, 2013, p. 69).

A quarta e derradeira etapa é a “apropriação”, considerada o grande objetivo do trabalho desenvolvido a partir das atividades de Educação Patrimonial. Nesse ponto, espera-se que os estudantes possam chegar à valorização do bem cultural. O próprio termo “apropriação”, não à toa, pode ser entendido como “tomar posse” ou “tomar para si”. É justamente isso que se espera que os estudantes possam alcançar em relação ao bem cultural sendo trabalho, desenvolvendo, então, o tão almejado sentimento de pertencimento. Estabelece-se, aqui, portanto, o elo mais forte entre o caráter “educativo” e o “preservacionista” do patrimônio, afinal para que se possa preservar um bem cultural é necessária motivação. Ao apropriar-se do bem cultural, os

estudantes podem se expressar em diferentes linguagens como releituras, filmes, narrativas, poemas, desenhos, quadrinhos ou música, demonstrando, enfim, a efetividade, a internalização, a criatividade e a valorização do bem cultural.

Estas quatro etapas que dividimos assim, para efeito de explanação da metodologia de trabalho, na sua execução não são de fato tão compartimentadas assim, muitas vezes as etapas se processam num mesmo momento. O que não vem em nada prejudicar o objetivo final de explorar e utilizar todo o potencial que os bens culturais têm como recursos educacionais (GRUNBERG, 2000, p. 175).

Em vista disso, salienta-se que, embora fundamentado nessa concepção de trabalho, não há pretensões de se impor, aqui, uma visão “etapista” ao processo educativo tal qual uma receita a ser seguida e que sempre renda os mesmos resultados positivos a todos que a colocarem em prática. Esse desenvolvimento, por meio de etapas estruturadas previamente, liga-se ao necessário planejamento das aulas com a noção de que os planos não são diretrizes rígidas e inflexíveis, mas sim a base essencial para o desenrolar dos processos de ensino e de aprendizagem. Logo, a ação mediadora dos agentes históricos envolvidos no desenvolvimento da Educação Patrimonial é o ponto fulcral de todo esse processo e não está condicionada de qualquer maneira ao mero cumprimento e réplica de etapas.

2.3 Patrimônio, memória e ensino de História

O trabalho desenvolvido a partir da temática do patrimônio liga-se diretamente ao conceito de memória, especialmente quando se pensa em questões como o pertencimento e a preservação. Então, faz-se necessário apresentar a ligação possível entre patrimônio e memória a partir de um terceiro elemento comum a ambos: a História e, por consequência, a prática pedagógica desenvolvida nesse campo com a mediação da proposta da Educação Patrimonial. Conforme lembra Burke (2010), a História, na definição de Marc Bloch e dos *Annales*, é a ciência que tem por objeto de estudo a humanidade ao longo do tempo. Já na relação entre a História e a memória, Le Goff (1990, p. 49) destaca que “tal como o passado não é a história mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica”. A lembrança e o esquecimento, pilares da construção das memórias, perpassam cotidianamente a definição do que é patrimônio,

isto é, do que será significativo para determinado indivíduo ou comunidade ao longo do tempo. Logo, a ciência histórica torna-se o espaço perfeito para as relações entre patrimônio e memória.

Diante disso, percebe-se que memória e patrimônio podem ser entendidos como objetos de estudo da História. A relação entre esses conceitos passa, por conseguinte, pelo entendimento de ambos. “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1990, p. 423). Assim, chama-se de memória a capacidade humana de guardar informações consigo, isto é, a capacidade de lembrar. Contudo, a memória não se constitui apenas das lembranças pura e simplesmente, mas das atualizações pelas quais essas lembranças passam com o tempo. Ainda, “a memória também é esquecível. Ela é o conjunto dos vestígios descontínuos do passado que nós reconfiguramos no presente para nos projetarmos em direção ao futuro, e essa descontinuidade implica o esquecimento” (CANDAU, 2012, p. 857-858). Ademais, Candau (2012, p. 857) também lembra que “a memória é seletiva, no sentido de que retemos mais facilmente certas informações do que outras [...]”. Portanto, a memória é lembrança, esquecimento e também seletividade sobre o que encaixar em cada uma dessas categorias. Não surpreende, então, a possibilidade de se estabelecer uma relação, mesmo que por vezes antagônica, com a História. Para tal relação, valem as considerações de Pierre Nora:

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, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado (NORA, 1993, p. 9).

Destarte, com o estabelecimento da diferenciação entre memória e História, torna-se possível a inserção da memória nos estudos da História como objeto. A cientificidade da História, formada e reforçada desde o século XIX, garante isso mesmo que ela não seja “uma ciência como as outras” (LE GOFF, 1990). Nesse ponto, inicia-se do mesmo modo a relação com o conceito de patrimônio e sua aplicabilidade no ensino de História. A memória está presente, portanto, na História e também no patrimônio. A fim de fundamentar o entendimento, apresenta-se o conceito de “lugares de memória”, definido por Nora (1993, p. 21-22):

São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. 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 tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada de lembrança. Os três aspectos coexistem sempre.

Os sentidos material, simbólico e funcional coexistem em determinados bens que Nora (1993) intitula “lugares de memória”. À vista disso, pensando na interlocução com a História e, especialmente, com o patrimônio, associa-se os bens patrimoniais à figura dos elementos em que “[...] se concretizam os lugares de memória como heranças culturais, que inseridas simbolicamente em espaços físicos ou mentais retratam a identidade do local” (TARDIVO; PRATSCHKE, 2016, p. 8). Assim, prevalece a ideia de associação do patrimônio à identidade (individual ou coletiva, local ou universal) e à memória, tendo em vista que o reconhecimento de um patrimônio como tal parte daquilo que se pretende selecionar nas memórias, lembrando, esquecendo ou privilegiando alguma informação vista como referência. Finalmente, salienta-se a ideia dos lugares de memória como heranças culturais manifestadas em espaços físicos ou mentais denotando a importância do material e do imaterial para a constituição do patrimônio.

Avançando sobre o conceito de patrimônio, parte-se, aqui, para uma perspectiva cultural que – além do tradicional edificado, erudito e “canônico” – dá conta das mais diversas manifestações populares por meio de suas diferentes expressões. Dessa forma, valoriza-se a perspectiva da “desnaturalização do patrimônio” (OLIVEIRA, 2009) para que continue se afastando do conceito de patrimônio a imagem única e exclusiva do antigo e do arquitetônico, difundida costumeiramente. A partir disso, chega-se à visão de patrimônio cultural.

Mas o que é Patrimônio Cultural? São todas as manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam e que, ao longo dos anos, vão se acumulando com as das gerações anteriores. Cada geração as recebe, usufrui delas e as modifica de acordo com sua própria história e necessidades. Cada geração dá a sua contribuição, preservando ou esquecendo essa herança (GRUNBERG, 2007, p. 5).

Diante disso, para a instrução teórico-conceitual de patrimônio a fim de relacioná-lo com o entendimento sobre memória por meio do ensino de História, retoma-se a concepção de “bens culturais” definidos como “[...] aqueles através dos quais podemos compreender e identificar a cultura de um povo, em determinado lugar e momento histórico” (GRUNBERG, 2000, p. 162). Esses bens culturais, então, são representativos da identidade de um povo e, por conseguinte, elementos constitutivos de sua cultura que a partir deles é desenvolvida, mas também exposta.

Logo, vale ressaltar que esses bens culturais, ainda segundo Grunberg (2000, p. 163), “[...] podem ser também consagrados ou não, de acordo com os valores e a ideologia que ditaram e ditam os critérios para sua preservação”. Com isso, percebe-se uma aproximação entre tais conceitos e a memória, pois o reconhecimento de algo como um bem cultural e sua possível patrimonialização, passa, necessariamente, pelos caminhos da memória que acabam por delimitar quais bens culturais (consagrados ou não) podem vir a ser significativos para um indivíduo ou para um grupo e, com isso, alcançarem um sentido enquanto patrimônio.

O ensino de História é um campo privilegiado por contar com um espaço de possibilidade de trabalhos ricos e diversos que valorizem a construção do conhecimento histórico e que, por meio dele, consigam contribuir com a complexa formação dos sujeitos envolvidos no processo. Sendo assim, apresenta-se um caminho para que a memória e o patrimônio possam atuar nesse sentido como elementos mediadores nos processos de ensino e de aprendizagem. A partir das considerações iniciais, sabe-se que é viável a interlocução entre esses conceitos e o ensino de História, valorizando-se, aqui, a Educação Patrimonial como proposta teórico-metodológica para o desenvolvimento dessa dinâmica.

A memória, percebida de forma individual e coletiva, acaba por ser uma das bases que vem a definir o próprio conceito de patrimônio. A relação mais direta pela preservação exemplifica essa conexão, isto é, uma referência cultural (material ou imaterial) passa a ser entendida como patrimônio também a partir da disposição da comunidade em preservá-la em decorrência do significado que as memórias atribuem a ela. Ademais, a apropriação dessas referências pelos sujeitos reforça a demonstração desse laço com as memórias quando essas impactam suficientemente para que as mudanças e as permanências do processo histórico garantam uma ressignificação das referências para os indivíduos e para a comunidade.

Um bem cultural, portanto, manifestação do patrimônio, está permeado pela memória que assim também o constituiu. O campo do ensino de História pode ser entendido como um espaço adequado para as discussões que relacionam a influência da memória naquilo que se escolhe preservar e na narrativa que se pretende contar, bem como nos “apagamentos” e nas transformações impostas pela retórica ao longo do tempo. Para tanto, faz-se valer a relação evidente do ensino de História com a Educação Patrimonial (SALVADORI, 2008), pois, com o tema transversal do patrimônio em debate, os bens culturais podem ser entendidos como objetos de estudo da História. Importante lembrar, então, que segundo Grunberg (2007, p. 5),

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

Logo, percebe-se que o recurso dos bens culturais como objetos de estudos contribui positivamente tanto para a reflexão acerca de patrimônio e memória quanto para o próprio currículo de História. Leva-se em conta a realidade docente que, muitas vezes, precisa conciliar aquilo que julga necessário e produtivo para os momentos de sala de aula com a estruturação pontual dos chamados “conteúdos canônicos” que compõem o “núcleo duro” da disciplina. Assim, seja *in loco* ou na escola, os bens culturais podem ser entendidos como o centro do teor dos processos de ensino e de aprendizagem e não como meros coadjuvantes ou apêndices para reforçar a retórica docente de que aquilo que está sendo trabalhado é realmente importante e tem algum significado prático para o cotidiano na real atualidade.

Portanto, ainda que as ideias da utilização dos bens culturais como ilustração ou destino de um passeio se façam presentes muitas vezes nas escolas, limitando a História (AQUINO, 2014), articula-se aqui a inserção do conceito de memória como um dos pilares para a fundamentação de práticas pedagógicas. Nessa linha, o próprio passeio com destino a determinados bens culturais pode vir a ser repensado diante do porquê dele acontecer justamente rumo a esses locais e não a outros, ou seja, qual a representatividade desses bens culturais e quais seus laços com a comunidade na qual estão situados. Da mesma forma, oferecer-se-ia, assim, novas possibilidades para que outras referências culturais possam ser pensadas ou repensadas diante das conceituações de memória e de patrimônio. Por fim, chegue-se à noção de que as diferentes experiências alcançadas pelo mesmo bem cultural são válidas e repercutem no meio social em que foram formadas e em que estão sendo retomadas, sendo esse um dos preceitos pelos quais a memória instrui o ensino de História no sentido de que aqueles que estão o vivenciando tenham a certeza de que a disciplina generalizante sendo estudada é também fruto das individualidades e das coletividades.

As reflexões conceituais aqui estabelecidas possibilitam concluir que o ensino de História é um campo de estudo (e de pesquisa) aberto ao exercício de um diálogo proveitoso, para todos os envolvidos, com as fundamentações sobre memória e patrimônio. A intencionalidade do exposto é justamente oferecer um caminho de mediação entre essas partes a fim de qualificar ainda mais os processos de ensino e de aprendizagem. A figura dos bens culturais, conseqüentemente, passa a ser vista como a de objetos de estudo para a concretização

dessa mediação. A conceituação de memória e o debate sobre sua efetividade nas múltiplas dinâmicas ligadas às diversas experiências orienta a discussão sobre o desenvolvimento de uma “consciência preservacionista” (LONDRES, 2012) coerente. O patrimônio cultural é entendido, então, como uma ferramenta para o ensino de História e não mais como conjunto de meras ilustrações para os conteúdos tradicionais do currículo da disciplina.

Enfim, acredita-se na proposta de ação garantida pela aplicabilidade da Educação Patrimonial ao ensino de História diante da inserção das temáticas da memória e do patrimônio. Mais uma vez, vale frisar que não se busca uma maior fragmentação dos aprendizados escolares com a inserção de uma nova disciplina que contemple esses aspectos, mas, sim, um desenvolvimento mais significativo do currículo já consolidado da História. As práticas docentes passam a se apropriar de estruturas, ferramentas e objetos que facilitam o relacionamento do ensino de História com o presente, podendo se aproximar da realidade dos sujeitos e construir conhecimento também a partir de suas experiências. Assim, valida-se a concepção que entende como positiva a relação dialética entre as diferentes temporalidades históricas e também entre o conhecimento histórico produzido a partir dos processos de ensino e de aprendizagem e o saber histórico acadêmico-científico.

3 DISCUSSÃO SOBRE O FORMATO

O produto idealizado para este trabalho considera seu principal objetivo – relação entre os bens culturais e os conteúdos curriculares de História – sob a perspectiva docente. Assim, esse objetivo desdobra-se nas discussões teórico-metodológicas aqui apresentadas, bem como na proposição das atividades de Educação Patrimonial. Um material didático de suporte aos professores, inspirado na ideia de um “manual de atividades práticas” (GRUNBERG, 2007), é o meio pelo qual tais elementos configuram-se no produto final.

Com isso, os professores da educação básica, especialmente da disciplina de História, são, em definitivo, o público-alvo deste formato de produto desenvolvido no trabalho. Nesse momento, importante considerar que esses profissionais lidam com realidades no mínimo conturbadas em que precisam dar conta de uma alta carga horária, com uma multiplicidade de turmas e níveis de ensino, além da histórica desvalorização da profissão. O produto aqui proposto, então, é pensado como um recurso de consumo desintrincado que possa otimizar o trabalho de planejamento, desenvolvimento de situações de aprendizagem e reflexão sobre a prática do professor, sem reduzir ou desqualificar esse processo.

Ao lado dessas questões práticas também é preciso pensar que a formação inicial docente não privilegia temas transversais, como o patrimônio, e as relações possíveis com o ensino. A prática pedagógica desenvolvida nesses temas carece, por conseguinte, de uma base teórica sólida que possa fundamentar de forma apropriada o trabalho do professor. Logo, o material didático voltado a esse público busca suscitar o interesse pela perspectiva conceitual para que as atividades práticas sejam ainda mais produtivas. Uma breve e direta apresentação dos conceitos de patrimônio, patrimônio cultural, bens culturais e Educação Patrimonial está presente no material em decorrência da percepção dessa necessidade.

Ademais, o tempo do professor foi um elemento considerado prioritário na concepção e no desenvolvimento do produto. O exercício da docência demanda disponibilidade de tempo (cronológico) para a atuação junto aos estudantes conforme a carga horária especificada mas, também, para o devido planejamento, correções, devolutivas e reflexões sobre a prática. Então, a estruturação do produto como um “guia” não deve ser entendida como uma afrontosa e inoportuna tentativa de reduzir o professor a um simples reprodutor de passos pré-estabelecidos,

mas sim como um recurso facilitador que possibilite novos e valorosos momentos no processo de ensino-aprendizagem.

O formato escolhido para o produto, portanto, acompanha essa opção pelo tempo como uma das prioridades, tendo em vista que – além da configuração como guia com a proposição de atividades – o material é digital. Assim, os professores podem acessá-lo instantaneamente pelo dispositivo eletrônico disponível no momento, estando conectados à *internet* ou não, pois o produto pode ser salvo como um arquivo. Com a valorização da versão digital, pensa-se na facilidade de acesso e de divulgação para que o produto não fique restrito aos pequenos círculos acadêmicos e atinja o público-alvo de docentes da educação básica.

Ainda, considerando o contexto de pandemia da Covid-19⁷, a opção por um material digital parece praticamente inevitável. O distanciamento social e todos os protocolos sanitários impõem restrições às aglomerações e ao compartilhamento de objetos por diferentes pessoas. Uma versão física do guia, por exemplo, como uma cartilha impressa, não seria adequada para esse momento devido à possibilidade de transmissão pelo contato em superfícies de uso comum. Logo, o material digital elimina essa barreira e oportuniza uma socialização ampla e significativa das contribuições fruto desse trabalho.

De qualquer forma, vale destacar que a opção por um material digital já era fortemente considerada mesmo antes do início da pandemia. O alcance torna-se inquestionavelmente maior, o acesso em diferentes locais e em múltiplos dispositivos amplia as possibilidades de uso pelo professor e a não-impressão pode vir a economizar uma quantidade substancial de folhas de papel impactando positivamente o meio-ambiente. Não há objeção, no entanto, nem qualquer impedimento, para que essa versão digital possa vir a ser impressa a fim de atender de forma mais adequada às especificidades de cada local, lembrando das diferentes realidades com as quais os professores convivem no exercício da docência.

Em vista disso, pensa-se na imprevisibilidade como uma das características da circulação do produto. Ao disponibilizar o material digital de forma livre, ele pode ser acessado por qualquer pessoa em qualquer lugar. O controle da circulação, por conseguinte, fica dificultado e o acompanhamento dos desdobramentos do produto dependerá da busca ativa por informações relacionadas a ele e dos retornos, espontâneos ou provocados, daqueles que

⁷ O impacto desse contexto no cenário da educação está presente no texto deste trabalho, especialmente nesta e nas seções 4 e 5.

porventura o utilizarem de forma direta ou indireta. Mesmo assim, não se verificam fatores concretos que possam ser entendidos como impeditivos à disponibilização livre do material.

Nesse sentido, destaca-se que a aplicabilidade do produto é plural. Com a confirmação pela opção digital, passa-se a contar com diversas possibilidades para que o uso do material venha a ser adequado a diferentes contextos. No início da concepção desse trabalho, ainda no fim do ano de 2018, não se pensava na atual realidade da educação, imposta como uma das consequências da pandemia. A partir de março de 2020, tudo o que estava sendo pensando, precisou ser momentaneamente deixado de lado para que fosse possível entender o que estava acontecendo, como agir e de que forma estruturar o trabalho para que ele não perdesse seu valor. Passados esses primeiros momentos de impacto, as ideias foram recuperadas e, aos poucos, como tudo, ajustadas à nova conjuntura.

Portanto, o material para professores fruto do trabalho já é resultado da educação em meio à pandemia, nos sentidos prático e reflexivo. Nesse processo, a mudança tornou-se uma constante. Em um primeiro momento de adaptação, o ensino passou a ser exclusivamente remoto, ou seja, por atividades à distância, síncronas ou assíncronas, transformando radicalmente as relações interpessoais e o processo de ensino-aprendizagem. Já em 2021, a bimodalidade de ensino, isto é, presencial e remoto, entrou em cena. O professor convive, simultaneamente, com dois grupos de estudantes que integram o processo de ensino-aprendizagem, de modo diferentes.

Sendo assim, a aplicabilidade do produto aqui apresentado leva em consideração essa bimodalidade de ensino, em que pese a sempre presente possibilidade de adaptação a outra circunstância. Não obstante, os pontos fundamentais do trabalho, pensados como pedra angular, permanecem evidentes no seu desenvolvimento e no material preparado a partir das discussões e ponderações aqui expostas. Destarte, os professores contam com um recurso proposto como ponto de partida para o andamento do próprio trabalho de cada um, que irá aplicar a ideia das atividades junto aos estudantes, conforme o que julgar pertinente.

Enfim, sintetiza-se o produto do trabalho como um material didático para professores formatado digitalmente como um roteiro de atividades de Educação Patrimonial, que estabelece relações entre os conteúdos curriculares e os bens culturais. Frisa-se o caráter livre desse material, tanto para o acesso e o consumo quanto para a adaptação, pois, de modo algum, não há qualquer intenção em limitar o exercício da docência à reprodução de algo pronto. A

proposição de atividades firma-se como o meio encontrado para valorizar a relação entre patrimônio, memória, ensino e História, pensando na perspectiva dos docentes da educação básica.

4 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

O produto deste trabalho é um material didático para professores estruturado como um roteiro em versão digital que contempla aspectos teóricos, metodológicos e práticos – por meio da proposição de atividades – que estabelecem relações entre bens culturais e conteúdos curriculares de História. O objetivo principal é que, a partir dessas relações, os estudantes possam conhecer e/ou ressignificar o patrimônio cultural da cidade, ao passo que seguem trabalhando com os processos históricos de acordo com a organização prevista pelo currículo escolar. Assim, a ideia é facilitar ambos os processos: os temas das aulas de História, antes distantes no tempo e no espaço, passam a ser percebidos de forma mais concreta e presente pelos bens culturais rio-grandinos, enquanto esses ganham um espaço de atenção privilegiado, antes pouco explorado ou inexistente.

Os desafios apresentados pelas grandes metrópoles na atualidade, no âmbito da educação e da cultura, suscitam uma atenção maior dos educadores, dos gestores do Poder Público e da sociedade civil para a importância do desenvolvimento de projetos educativos que envolvam a escola, os lugares de memória (museus, arquivos, memórias etc.) e os bens patrimoniais (monumentos, prédios, sítios arqueológicos e parques ambientais, praças etc.) presentes no espaço citadino para o estabelecimento de intervenções que promovam o reconhecimento, a recuperação, a divulgação e a preservação do patrimônio cultural local (FRAGA, 2010, p. 221).

Nesse sentido, o produto aqui apresentado pretende ser um caminho facilitador para professores da educação básica que trabalham cotidianamente com uma quantidade significativa de estudantes que, muitas vezes, não contam com qualquer outra oportunidade de pensar o patrimônio cultural local. A “utilização dos bens culturais como recursos educacionais” (GRUNBERG, 2000) é vista, aqui, como o ponto de partida das aulas de História sobre “ofício do historiador” ou “escravidão/abolição no Brasil”, por exemplo. A proposição de atividades foi o meio encontrado para fundamentar situações de aprendizagem que conectem os aspectos conceituais sobre patrimônio com a formação de habilidades e competências em História por meio dos bens culturais locais.

Diante disso, a cidade configura-se como objeto de interesse dos estudos de História em sala de aula na educação básica. “Vista dessa perspectiva, qualquer cidade apresenta-se como rica e complexa em termos de história e memória” (XAVIER, 2010, p. 260). O trabalho do professor, suscitado pelo material do produto, também é o de intermediar essa relação entre história e memória da/na cidade junto aos estudantes. Afinal, os bens culturais “eleitos” para

aprofundamento nesse estudo estão presentes nele – e seguem presentes na cidade – por algum motivo: nota-se que a relação com a noção de preservação surge, naturalmente, em meio a esse processo. Possamai (2010, p. 209) assevera que “a cidade constitui-se em escritas da memória sobre o espaço”, logo a discussão sobre o que está sendo lembrado e o que está sendo esquecido nesse espaço da cidade é viva também nas situações de aprendizagem.

Ao desenvolver um trabalho com o patrimônio, nunca é demais destacar que “o patrimônio cultural se manifesta por meio de um conjunto de bens culturais que, *uma vez compartilhados pela comunidade*, adquirem sentido” (FRAGA, 2010, p. 224, grifo nosso). Assim, o valor de um patrimônio também está no seu reconhecimento pela comunidade, pois o sentido da existência desses bens culturais está intrinsicamente unido a sua força viva junto à comunidade que optou por preservá-los, não esquecê-los e entendê-los como parte integrante do seu modo de vida. No andamento das aulas fundamentadas a partir do produto, professor e estudantes estão (re)conhecendo os bens culturais rio-grandinos para, por meio deles, focar em ensinar/aprender História.

Sem qualquer pretensão megalômana, Fraga (2010, p. 228) pontua que “mediante este processo, a escola, enquanto polo cultural, torna-se, também, multiplicadora dessas noções junto à comunidade escolar”. O trabalho desenvolvido nas aulas de História, portanto, pode romper as barreiras da bilateralidade do processo de ensino-aprendizagem e chegar ao vivo organismo da cidade representado na comunidade escolar. Sendo a cidade constituída de “escritas da memória” (POSSAMAI, 2010), entende-se que a “leitura” dos bens culturais como fontes primárias para o ensino de História se dá pelas atividades propostas. Xavier (2010, p. 273) considera que “ler a cidade como se fosse um livro didático é interpretar os espaços, preencher lacunas, lembrar o passado, imaginar o futuro”. Mais uma vez, confirma-se, aqui, a ligação direta entre patrimônio, memória e ensino de História através da Educação Patrimonial.

O estudo dos percursos patrimoniais da cidade através da metodologia de Educação Patrimonial pode partir das diferentes marcas que os homens selecionaram, conscientemente ou não, para transmitir algo a outras gerações. A investigação dos diferentes espaços de uma cidade, com suas particularidades e contradições e, principalmente, das pessoas concretas que nela vivem, pode servir para a construção e a solidificação da consciência histórica, na medida em que se passa a conhecer a forma como os diferentes grupos viveram e se organizaram no espaço (FRAGA, 2010, p. 229).

A partir das palavras da autora, reforça-se o entendimento de que ao trazer o patrimônio para o ambiente de ensino-aprendizagem formal de História também deve-se considerar a lembrança e o esquecimento como partes da memória e, por fim, dos percursos patrimoniais da

cidade. O caráter seletivo da memória não é desprezado nessa relação, ao contrário ele é notado marcadamente no contexto da cidade. Conquanto, Possamai (2010, p. 212) salienta que “alguns aspectos são escolhidos para serem lembrados, assim como outros são eleitos para serem esquecidos”, bem como “o esquecimento não se opõe à memória nem opera contra a memória, mas é parte constitutiva dela”. Isto posto, entende-se que o material didático para professores desenvolvido nesse trabalho elenca bens culturais eleitos para serem lembrados, embora as matérias de lembrança possam vir a ser bastante diferentes; todavia, não há qualquer ressalva quanto ao aprofundamento da discussão sobre o porquê das lembranças e esquecimentos.

Ademais, firmadas essas premissas, apresenta-se um produto voltado à inserção da discussão conceitual nas aulas por meio de elementos práticos: atividades de Educação Patrimonial, tendo em vista que “o patrimônio das cidades representa uma amplitude de informações passíveis de interpretação histórica e viabiliza a sua utilização como recurso no ensino de história” (TORRES; SCHIAVON, 2015, p. 62). Consequentemente, verifica-se a necessidade da criação de situações de aprendizagem direcionadas ao alcance dos objetivos estabelecidos desde os primeiros momentos. A fim de materializar as ideias, trabalha-se com o estabelecimento de “roteiros” que compõem, com forma e apresentação objetivas, o material para professores. Os roteiros são os espaços maiores que contemplam as questões teóricas e metodológicas e abrem caminho para o desdobramento prático na proposição de atividades.

Em vista disso, segue-se aqui, mesmo que indiretamente, as ideias de Xavier (2010, p. 273) e Fraga (2010, p. 230) ao concluírem, respectivamente, que: “fica o convite às escolas e aos professores de abraçar o desafio estimulante de sensibilizar, sistematizar, percorrer e visitar com seus alunos os espaços e monumentos que fazem nossa identidade” e “promover roteiros, visitas orientadas e gincanas culturais, tomando como suporte os bens culturais da cidade e os pontos históricos como documentos a serem interrogados e explorados, são algumas iniciativas possíveis para a reflexão e o diálogo entre Patrimônio, Cultura e Ensino de História”. Portanto, a sugestão de roteiros pré-formatados aos professores é uma tentativa de ação nessa área para que o ensino de História possa abrigar e se valer dessas possibilidades.

Outrossim, evidencia-se o caráter prático do estabelecimento dos roteiros para os professores que passam a contar com um material de referência e apoio para aplicarem as atividades propostas contando uma base conceitual mínima para bem fundamentar o trabalho a ser desenvolvido. A fim de fugir dos tradicionais “passeios” ou “visitas-relâmpagos” rumo ao

patrimônio, compreende-se que a “Educação Patrimonial tem *um amplo campo de atuação* e propõe não somente uma nova maneira de utilização dos bens culturais do passado e do presente, como também uma *nova postura* por parte do educador, no sentido de incorporar os bens culturais ao processo de aprendizado [...]” (GRUNBERG, 2000, p. 178-179, grifo da autora). Nessa perspectiva, os bens culturais deixam de ser linha de chegada (como exemplo último do conteúdo de História) e passam a ser ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem balizado pela Educação Patrimonial.

Por fim, passa-se a apresentação dos roteiros presentes no roteiro que foram estruturados sob a tentativa de não perder de vista o componente prático da aplicabilidade em sala de aula. Para tanto, cada um dos quatro roteiros foi organizado em três momentos amplos que podem ou não representar diretamente o número de aulas do processo, haja vista que não se pretende impor uma visão única, a qual limitaria o exercício da docência e desconsideraria o protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Então, esses roteiros dividem-se em: fundamentação teórico-metodológica (conceitos aliados à Educação Patrimonial), desenvolvimento da atividade (relacionando o patrimônio ao conteúdo curricular de História) e apropriação (momento final em que se verifica a efetividade do trabalho). Nas subseções seguintes, discorre-se sobre cada um desses pontos.

4.1 Fundamentação teórico-metodológica

A seção inicial do produto é de uso comum para os quatro roteiros, sendo, por conseguinte, apresentada apenas uma vez logo na abertura do material. Nessa seção, o professor verifica a fundamentação teórico-metodológica das atividades a fim de compreender conceitos de patrimônio, patrimônio cultural e bens culturais, bem como o trabalho com a Educação Patrimonial. De acordo com Fraga (2010, p. 223),

Tal aspecto diz respeito à necessária familiaridade dos professores de História com alguns conceitos e pressupostos metodológicos do campo do patrimônio cultural que, paulatinamente, têm sido inseridos nas discussões dessa área específica de ensino e cujo objetivo é subsidiar os docentes com aportes teórico-práticos que problematizam sobre o que comumente acontece quando alguma iniciativa dessa natureza é realizada.

Desse modo, ainda em conformidade com a autora, evita-se o passeio ou a “visita-relâmpago” que reduz o bem cultural a um mero exemplo desprovido de qualquer

intencionalidade pedagógica. As atividades sugeridas no roteiro, então, partem de premissas teórico-metodológicas que devem ficar claras aos professores que as colocarem em prática. Assim, preza-se pela proposição de situações de aprendizagem que possam facilitar o (re)conhecimento dos bens culturais rio-grandinos e dos conteúdos de História.

O estabelecimento da relação entre os bens culturais e os conteúdos de História passa diretamente pela Educação Patrimonial em que “[...] é o próprio patrimônio e seus conjuntos de bens culturais que viabilizam, por parte dos alunos, a construção do conhecimento histórico e das noções caras a essa área do conhecimento, tais como tempo, espaço, cultura, relações sociais, memória e história” (FRAGA, 2010, p. 226). Com isso, corrobora-se a visão dos bens culturais como recursos educacionais e fontes primárias para o ensino de História. A seleção de atividades presente no material reafirma esse propósito, sublinhando a afirmação de Schiavon e Santos (2013, p. 68):

Partindo do pressuposto de se constituir enquanto um processo sistemático de apropriação dos significados das manifestações culturais, o trabalho com o conhecimento, a partir da metodologia da EP, coloca-se como uma importante ferramenta para fomentar o protagonismo dos participantes. Isso ocorre uma vez que se trata de uma proposta que instiga a exploração das fontes primárias exploradas nas atividades [...]

Finalmente, denotando a perspectiva prática do material aqui colocado como produto, busca-se a indicação de uma síntese dos conceitos necessários para a efetiva aplicação das atividades. Pensando em facilitar o acesso a esses conceitos, sem perder a essencial profundidade que cada um carrega, adotou-se o método de perguntas e respostas diretas e objetivas em que a pergunta identifica o conceito e a resposta oferece contribuições de autores dedicados a esse pensamento teórico. Segue, pois, a síntese dessa fundamentação teórico-metodológica:

- O que é patrimônio?

O termo patrimônio, de origem latina (*patrimonium*), designa os bens recebidos por herança paterna, familiar, e, por extensão, vem sendo utilizado para nomear o legado de uma geração a outra, não apenas no âmbito da família, como também dos grupos sociais, dos Estados nacionais e mesmo da humanidade. A ideia de transmissão ao longo do tempo é, portanto, constitutiva da noção de patrimônio (LONDRES, 2012, p. 14, grifo da autora).

- O que é patrimônio cultural?

“[...] o conjunto de bens materiais e práticas culturais que se destacam no ambiente urbano e nas manifestações populares por representarem heranças técnicas, estéticas e culturais de diferentes épocas e gerações” (ROSSI, 2009, p. 9).

São todas as manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam e que, ao longo dos anos, vão se acumulando com as das gerações anteriores. Cada geração as recebe, usufrui delas e as modifica de acordo com sua própria história e necessidades. Cada geração dá a sua contribuição, preservando ou esquecendo essa herança (GRUNBERG, 2007, p. 5).

Patrimônio Cultural não são somente aqueles bens que se herdam dos nossos antepassados. São também os que se produzem no presente como expressão de cada geração, nosso “Patrimônio Vivo”: artesanatos, utilização de plantas como alimentos e remédios, formas de trabalhar, plantar, cultivar e colher, pescar, construir moradias, meios de transporte, culinária, folguedos, expressões artísticas e religiosas, jogos etc. (GRUNBERG, 2007, p. 5).

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988).

- O que são bens culturais?

[...] aqueles através dos quais podemos compreender e identificar a cultura de um povo, em determinado lugar e momento histórico. Estes bens culturais podem ser *materiais e imateriais*. A evidência *material* é aquele bem que posso pegar, tocar: um livro, uma casa, uma panela, um quadro, um documento, um instrumento musical, um jornal, uma fotografia, um ônibus etc. O *imaterial* é aquele bem que acontece em determinado momento e não se materializa através do tempo, não se perpetua: a execução de uma música, uma procissão, um ritual de umbanda, uma forma de plantio, um processo de fabricação de vinho etc. Somente através de seu registro, que pode ser escrito, falado, filmado, fotografado, é que se materializa. [...] Os bens culturais podem ser também *consagrados ou não*, de acordo com os valores e a ideologia que ditaram e ditam os critérios para sua preservação (GRUNBERG, 2000, p. 162-163).

- O que são lugares de memória?

São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. 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 tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada de lembrança. Os três aspectos coexistem sempre (NORA, 1993, p. 21-22).

- O que é Educação Patrimonial?

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e

preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (IPHAN, 2014).

Ante o exposto, percebe-se que com a seção inicial do guia o professor passa a lidar com as atividades propostas tendo conhecimento da fundamentação teórico-metodológica utilizada e conta com uma síntese conceitual dos elementos diretamente envolvidos no processo. Além disso, as ponderações teóricas reunidas como respostas às perguntas diretas, previamente estabelecidas, podem ser base para um momento inicial junto aos estudantes que contam com a necessária mediação do professor para garantir uma efetiva construção do conhecimento. Enfim, disponibiliza-se, assim, um tipo de glossário que reúne a ideia de patrimônio, a noção de patrimônio cultural, a descrição de bens culturais, a conceituação de lugares de memória e a definição de Educação Patrimonial, salientando-se que a seção de discussão teórico-metodológica deste trabalho fica indicada como um caminho possível para aprofundamento.

4.2 Desenvolvimento da atividade

A seção intermediária do produto é onde fica marcada a singularidade de cada um dos quatro roteiros com diferentes propostas de atividades, contemplando diferentes bens culturais rio-grandinos e conteúdos curriculares de História. A seleção desses bens culturais e desses conteúdos foi discricionária, a fim de que fosse estabelecida a melhor relação entre eles para suscitar o êxito das situações de aprendizagem. Destaca-se a função de garantir “[...] aos alunos o usufruto de bens culturais, tais como documentos históricos, que, sem uma mediação, não podem falar por si mesmos” (FRAGA, 2010, p. 232), evidenciando-se o papel do professor e da Educação Patrimonial.

Sua finalidade é oportunizar aos alunos e alunas experiências significativas com base na construção de um conhecimento que lhes permita entender os processos histórico-culturais que envolvem e/ou envolveram sua realidade no presente ou em um passado recente ou remoto. Ao mesmo tempo, esse conhecimento tem de lhes possibilitar o exercício do direito à memória a partir do acesso ao patrimônio do qual todos são herdeiros (FRAGA, 2010, p. 221).

Com isso, faz-se necessário ressaltar o caráter prático da Educação Patrimonial, apoiado nos processos de observação, registro, pesquisa e apropriação de um bem cultural. É possível pensar, portanto, em uma perspectiva processual dessa metodologia:



Figura 01 – Perspectiva processual da Educação Patrimonial (SALVADORI, 2008).

Então, consideradas essas ponderações, o desenvolvimento da atividade fica estruturado para cada roteiro seguindo a ideia inicial de estabelecimento de relação entre os conteúdos curriculares de História e os bens culturais rio-grandinos, respectivamente: “Introdução ao estudo da História e ao ofício do historiador” – Bibliotheca Rio-Grandense; “Reforma Protestante e Contrarreforma Católica” – Catedral de São Pedro (católica), Templo São Miguel (luterano), Paróquia do Salvador (anglicana) e Igreja Nosso Senhor do Bom Fim (católica); “Brasil: escravidão e abolição” – cais do Porto Velho, Praça Tamandaré, Largo Dr. Pio e Monumento à Liberdade; “Brasil República” – Câmara Municipal do Rio Grande (Legislativo), Prefeitura Municipal do Rio Grande (Executivo) e Fórum do Rio Grande (Judiciário). A seguir, apresenta-se cada uma das atividades dos roteiros.

4.2.1 Roteiro I – Bibliotheca Rio-Grandense

O primeiro roteiro de desenvolvimento de atividade estabelece a relação entre a Bibliotheca Rio-Grandense, considerada bem cultural rio-grandino, e o conteúdo curricular de “Introdução à História e ao ofício do historiador” previsto, habitualmente, para o 6º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. A ideia é iniciar a atividade após o processo de construção do conhecimento dos estudantes, mediado pelo professor, sobre os conceitos ligados ao patrimônio. A partir disso, o trabalho com a Educação Patrimonial firma-se como o meio para alcançar o objetivo de aproximação ao bem cultural e ao conteúdo de aula.



Figura 02 – Esquema simplificado do Roteiro I (elaboração do autor).

O conteúdo de “Introdução à História e ao ofício do historiador” apresenta aos estudantes as premissas básicas da ciência histórica e uma síntese do que se entende como o trabalho do historiador na atualidade. A historicidade da disciplina de História é um dos tópicos desenvolvidos, junto aos fundamentos que garantem a cientificidade da disciplina e as características das correntes de análise histórica ao longo do tempo. Uma noção sobre fontes é construída nesse processo, diferenciando-se fontes materiais e imateriais, mas valorizando tudo aquilo produzido pela humanidade ao longo do tempo. A atividade proposta intenciona buscar a Bibliotheca Rio-Grandense como referência para desenvolver a situação de aprendizagem.

Conforme Torres (2017), “uma cidade cuja historicidade está ligada aos períodos colonial, imperial e republicano preserva em seu patrimônio múltiplas experiências culturais. Um dos espaços de preservação da memória escrita é a Biblioteca Rio-Grandense, que foi fundada em agosto de 1846, como um Gabinete de Leitura”. A relação entre a História, o ofício do historiador e a Bibliotheca Rio-Grandense fica bastante evidente quando se entende a biblioteca como um espaço de pesquisa, pela consulta ao valioso acervo mas, também, como um patrimônio em si: tangível (prédio, mobiliário, bens, acervo) e intangível (pesquisa, construção de conhecimento, historicidade, ligação com o espaço da cidade).

Diante disso, o desenvolvimento da atividade (tal como nos demais roteiros) organiza-se a partir do trabalho pelas etapas da Educação Patrimonial: observação, registro, pesquisa e apropriação. Neste caso, a observação passa, principalmente, pelo prédio da Bibliotheca Rio-Grandense mas, também, pelo seu acervo. Pensando no momento em que a pandemia esteja superada, a presença *in loco* na Bibliotheca é uma possibilidade; contudo, atualmente, essa dificuldade é superada por meio de fotografias, vídeos e do recurso *street view* do *Google Maps*,

em que é possível percorrer as ruas da cidade sob uma perspectiva interna, tal como pedestres e motoristas. Já o registro pode ser feito simultaneamente com fotografias, desenhos, pinturas, vídeos etc., ou ainda, na virtualidade, por intermédio de capturas de tela.



Figura 03 – Fachada da Bibliotheca Rio-Grandense. Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotos-g1785133-Rio_Grande_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 07 mar. 2021.

A pesquisa sobre o bem cultural é o momento em que se aprofunda o conhecimento sobre ele e reforça-se a relação com o conteúdo. No caso da Bibliotheca Rio-Grandense, é possível pensar em levantamento de informações junto à instituição, pesquisas locais e virtuais, entrevistas e, nesse cenário de pandemia, contar com as contribuições por vídeo de profissionais de referência na área. Assim, para essa atividade sugere-se a escuta de profissionais da área, especialmente se ligados à Bibliotheca Rio-Grandense, para que possam apresentar uma visão devidamente fundamentada sobre a história da biblioteca, a riqueza de seu acervo e a possibilidade de forte relação com a História.

Enfim, na Bibliotheca Rio-Grandense “as direções se sucedem na defesa do acervo e do bem material (o prédio), que resguarda o precioso acervo da mais antiga instituição de cultura do Rio Grande do Sul (em atividade desde 15 de agosto de 1846)” (TORRES, 2019) oportunizando aos pesquisadores e, em especial, aos historiadores o caminho para a produção do conhecimento histórico científico. Portanto, torna-se possível para o professor oferecer aos estudantes a situação de aprendizagem que, inicialmente, desloca o foco para o bem cultural e, a partir dele, busca o aprofundamento do conteúdo de História. A efetividade desse processo, verifica-se, então na apropriação (subseção 4.3).

4.2.2 Roteiro II – Catedral de São Pedro, Templo São Miguel, Paróquia do Salvador e Igreja Nosso Senhor do Bom Fim

O segundo roteiro de desenvolvimento de atividade estabelece a relação entre espaços de culto religioso da cidade, considerados bem culturais rio-grandinos, e o conteúdo curricular de “Reforma Protestante e Contrarreforma Católica” previsto, habitualmente, para o 7º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. A ideia é iniciar a atividade após o processo de construção do conhecimento dos estudantes, mediado pelo professor, sobre os conceitos ligados ao patrimônio. A partir disso, o trabalho com a Educação Patrimonial firma-se como o meio para alcançar o objetivo de aproximação aos bens culturais e aos conteúdos de aula.



Figura 04 – Esquema simplificado do Roteiro II.

Os conteúdos sobre a “Reforma Protestante” e a “Contrarreforma Católica” apresentam aos estudantes o cenário religioso do século XVI, na Europa, quando há o surgimento das primeiras denominações religiosas cristãs protestantes: luteranismo, anglicanismo e calvinismo. O contexto católico do início do século XVI era, no mínimo, turbulento e a Igreja sofria com diversos problemas internos e uma série de contestações acabaram levando à ruptura proposta por Martinho Lutero. Com o avanço do luteranismo, outras denominações protestantes como o anglicanismo e o calvinismo foram se consolidando na Europa. A Igreja Católica, propõe, então, a chamada Contrarreforma em que reforça alguns de seus dogmas e estabelece mudanças necessárias para enfrentar esse novo momento da fé cristã não-católica na Europa. A atividade proposta intenciona buscar a Catedral de São Pedro (católica), o Templo São Miguel (luterano), a Paróquia do Salvador (anglicana) e a Igreja Nosso Senhor do Bom Fim (católica) como referências para desenvolver a situação de aprendizagem.

O desenvolvimento da atividade prevê, então, um percurso pela região central da cidade do Rio Grande que conecte os quatro espaços de cultos religiosos aqui indicados para a construção do conhecimento sobre o conteúdo previsto. Assim, inicia-se o trajeto tendo a Catedral de São Pedro como ponto de partida. A instituição, referência do Catolicismo na cidade, é entendida como o local apropriado para o primeiro momento da atividade, referente ao contexto católico anterior à Reforma Protestante. Em seguida, segue-se para o Templo São Miguel, luterano, onde os primeiros passos do protestantismo são analisados sob a perspectiva de Lutero. Dando sequência, passa-se pela Paróquia do Salvador, anglicana, onde o avanço do cristianismo protestante pela Europa é percebido, bem como as ressignificações que outras denominações vão conferindo a esse movimento. Por fim, chega-se à Igreja Nosso Senhor do Bom Fim, católica, para concluir o percurso pensando sobre a Contrarreforma e a situação do Catolicismo a partir da segunda metade do século XVI. A fim de aprofundar essas ideias, expõe-se, primeiramente, sobre a Catedral de São Pedro:

O mais antigo prédio edificado do Rio Grande do Sul sobreviveu aos principais acontecimentos ocorridos na cidade nos períodos colonial, imperial e republicano. Teve sua construção autorizada pelo Governador do Rio de Janeiro Gomes Freire de Andrade sendo inaugurado em 1755. Casamentos, batizados, enterramentos, ocupação espanhola e retomada portuguesa da então Vila do Rio Grande de São Pedro fizeram parte desta história. Tentativas de demolição do prédio foram registradas desde o século XIX, sendo intensificadas na década de 1930. Porém, com o tombamento como Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em 1938, uma parte fundamental da história luso-brasileira no sul do Brasil foi preservada. [...] Foi elevada a Catedral em 1972 (TORRES, 2018, p. 18).



Figura 05 – Catedral de São Pedro. Disponível em: <<https://mapio.net/pic/p-294237>>. Acesso em 07 mar. 2021.

Seguindo no aprofundamento sobre os bens culturais dessa atividade, há o Templo São Miguel (luterano) que, no sentido arquitetônico, é uma réplica da Igreja alemã São Miguel de Hamburgo e, em Rio Grande, passou a ser popularmente conhecido por “Igreja do Galo”. A construção desse espaço de culto religioso na cidade remonta ao início do século XX, de acordo com o que informa Nunes (2016):

Na década de 1900, em reunião realizada no antigo Clube Germânico, Membros da Diretoria do Colégio Alemão e do Consulado Alemão Real decidiram construir um Templo Luterano na Cidade de Rio Grande. Com os obras em andamento, decidiram que o Templo seria denominado “Capela São Miguel” em agradecimento ao apoio recebido da comunidade de “Sanht Midiel”, em Hamburgo/Alemanha.

A construção foi financiada pela comunidade luterana rio-grandina, sendo que o Templo São Miguel manteve a Sociedade Escolar Alemã na cidade por muitos anos. No contexto da Segunda Guerra Mundial, em meio à demonstração de força dos regimes totalitários por meio da xenofobia e, principalmente, do antissemitismo, o templo foi ocupado e teve seus bens confiscados pelo governo. Apenas em 1954 ele foi devolvido aos imigrantes alemães em condições lastimáveis, tendo sido restaurado em 1992 com o apoio da comunidade luterana rio-grandina e da empresa Pescal (NUNES, 2016). Já em 2019, novas obras de reformas e pintura no Templo São Miguel foram concluídas, contando com a ajuda de membros e de pessoas não-luteranas com um carinho especial pelo templo (LUTERANOS, 2019).



Figura 06 – Templo São Miguel. Disponível em: <<http://caferiogrande.blogspot.com/2010/07/igreja-sao-miguel.html>>. Acesso em 07 mar. 2021.

Ainda, avançando no aprofundamento sobre os bens culturais dessa atividade, passa-se a conhecer um pouco mais sobre a Paróquia do Salvador (anglicana) que é o terceiro espaço de culto religioso do percurso pela região central da cidade do Rio Grande adotado nesse roteiro. Para isso, destaca-se as considerações de Torres (2018, p. 22):

A Paróquia do Salvador foi criada em outubro de 1891 por missionários vindos do Seminário da Virgínia, membros da Igreja Episcopal Anglicana dos Estados Unidos (EUA). Até o ano de 1899, os cultos e reuniões eram realizados em uma capela de tábuas que fora adquirida da Igreja Presbiteriana, quando então foi construída a atual Igreja do Salvador. O reverendo Lucien Lee Kinsolving foi o idealizador da construção do templo e residiu durante 20 anos em Rio Grande. O prédio se destaca pela grandeza arquitetônica de estilo neogótico inglês, tendo a planta baixa em formato de cruz. A entrada principal é marcada por uma grande torre e um quadro de azulejos intitulado “Cristo sobre as águas”. Suas portas e janelas são em formatos ogivais em autêntico estilo anglicano, característico desta arquitetura religiosa.

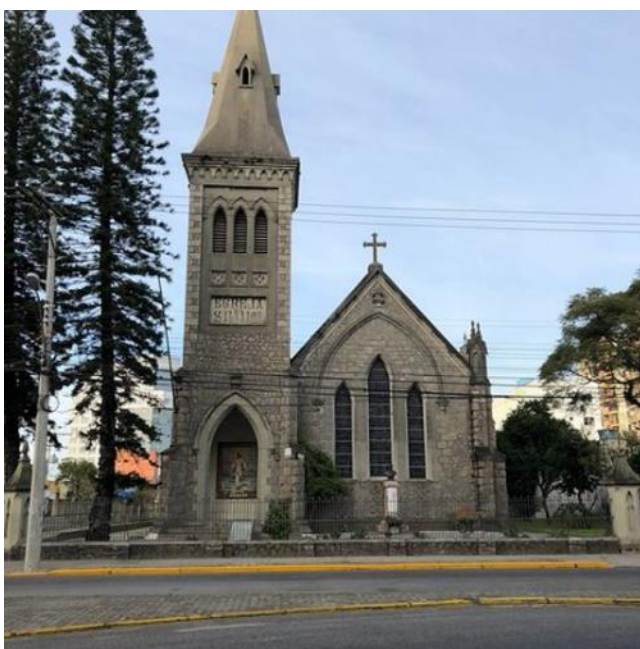


Figura 07 – Paróquia do Salvador. Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Reviews-Igreja_do_Salvador-Rio_Grande_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 07 mar. 2021.

Ante o exposto, vislumbra-se esse momento em que o cenário dos espaços de culto religioso cristão na região central do Rio Grande torna-se mais conhecido. Catolicismo (predominantemente), Luteranismo e Anglicanismo fazem parte da historicidade religiosa e do espaço urbano rio-grandinos. Assim, compreender a trajetória e o significado dos bens culturais aqui referenciados é parte importante da atividade. O professor, mais uma vez, segue agindo como mediador nesse processo junto aos estudantes para que tenham o olhar mais aberto para uma região onde muitos transitam e, por vezes, poucos conhecem. Afinal, o desconhecimento da denominação luterana do templo e anglicana da paróquia, citados aqui, não é incomum. O reconhecimento da história da Catedral e de outras igrejas católicas, também não.

Sendo assim, conclui-se esse aprofundamento sobre os bens culturais dessa atividade observando algumas informações sobre a Igreja Nosso Senhor do Bom Fim, também católica, onde se encerra o percurso desenvolvido nesse roteiro. Aqui, vale destacar que na frente dessa igreja há o espaço, hoje, de uma praça, que pode oferecer um ambiente interessante para o encerramento da atividade com as últimas discussões e, possivelmente, momentos mais descontraídos como um lanche, por exemplo. Sobre a história dessa região e da Igreja Nosso Senhor do Bom Fim, sintetiza Torres (2018, p. 19):

O proprietário dos terrenos onde foi edificado a capela e cemitério do Bomfim foi José Luiz da Silva que realizou a doação em abril de 1832. Em 1842 doou novo terreno para construção da capela para os serviços funerários. A capela recebeu a benção em 13 de agosto de 1843. Estava situada aos fundos do cemitério, ou seja, na rua Duque de Caxias. O exterior do prédio tinha as mesmas linhas da Igreja de São Francisco, estando sobre a porta, uma lápide com a data 1843. Em 1866 foi legalmente aprovada à criação da Irmandade do Bomfim possibilitando captar maiores recursos para construção de uma igreja. Em 9 de dezembro de 1886 foi feita a benção e colocação da pedra fundamental. Em 5 de dezembro de 1887 a imagem do Senhor do Bomfim foi conduzida em procissão da antiga capela para a nova igreja.



Figura 08 – Igreja Nosso Senhor do Bom Fim. Disponível em: <http://caferiogrande.blogspot.com/2010/08/igreja-nosso-senhor-do-bomfim.html>. Acesso em 07 mar. 2021.

Diante disso, o desenvolvimento da atividade (tal como nos demais roteiros) organiza-se a partir do trabalho pela Educação Patrimonial: observação, registro, pesquisa e apropriação. Neste caso, a observação se dá, principalmente, pelo andamento do próprio percurso pelas ruas da região central da cidade do Rio Grande e com as devidas paradas em cada um dos bens culturais. Esse percurso é relativamente simples e pode ser realizado andando tranquilamente de um bem cultural a outro, tendo em vista que as distâncias são pequenas. Na conjuntura da

pandemia, essa possibilidade, no entanto, afasta-se muito mais da realidade. Logo, o recurso *street view* do *Google Maps*, mais uma vez, torna-se uma excelente saída para dar conta da necessidade do desenvolvimento do percurso, mesmo que virtualmente. As paradas em cada bem cultural ainda podem ser enriquecidas por outras fontes como fotografias e vídeos. Já o registro ao longo do percurso pode ser feito simultaneamente com desenhos, esquemas, fotografias, vídeos, mapas etc., ou ainda, na virtualidade, com o recurso das capturas de tela.

A pesquisa sobre os bens culturais é o momento em que se buscam novas e diferentes informações sobre eles e reforça-se a relação com o conteúdo de História. No caso dos espaços de culto religioso cristão de diferentes denominações na região central do Rio Grande, esse momento de aprofundamento pode se dar junto ao andamento do percurso quando cada um dos bens culturais configura-se como uma parada onde novos elementos podem ser inseridos na discussão. Interessante o contato prévio para que a Catedral de São Pedro, o Templo São Miguel, a Paróquia do Salvador e a Igreja Nosso Senhor do Bom Fim possam estar abertas para acolher professor e estudantes e contar com a presença de alguém (bispo, pároco, padre, pastor, líder religioso) disponível para informar sobre o espaço de culto e a própria religião.

Ainda, pensando no contexto da pandemia, esse contato direto pode vir a ser substituído por falas gravadas em pequenos vídeos a serem reproduzidos nos momentos de parada do percurso virtual, ou ainda, pensando de forma mais ousada, contar com a possibilidade de chamadas de vídeo, em tempo real, com as pessoas escolhidas para esse momento. De qualquer forma, essa percepção sobre a pesquisa dos bens culturais deve ser mantida. Além disso, tanto com um percurso presencial quanto virtual, também há a possibilidade de aprofundamento por meio de pesquisas bibliográficas, entrevistas, busca de informações em periódicos da imprensa escrita da cidade e análise dos livros religiosos e documentos oficiais das religiões estudadas.

Por fim, lembrando que “memórias não materializadas em monumentos ou artefatos culturais são aquelas que mais sofrem dos abusos de esquecimento” (POSSAMAI, 2010, p. 216), esse roteiro também pode vir a oportunizar uma reflexão sobre o interessante debate a respeito do esquecimento/apagamento na cidade, fazendo referência, por exemplo, à ausência de espaços edificadas gloriosos reconhecidos pela cidade para religiões de matriz africana no centro histórico rio-grandino. Fraga (2010, p. 225) destaca que “[...] essas noções chamam a atenção para os bens patrimoniais de determinadas culturas invisibilizadas pela história oficial”. Isto posto, há mais um caminho para a etapa da apropriação (subseção 4.3) nesse roteiro.

4.2.3 Roteiro III – Cais do Porto Velho, Praça Tamandaré, Largo Dr. Pio e Monumento à Liberdade

O terceiro roteiro de desenvolvimento de atividade estabelece a relação entre espaços do centro histórico da cidade, considerados bem culturais rio-grandinos, e o conteúdo curricular de “Brasil: escravidão e abolição” previsto, habitualmente, para o 8º ano do Ensino Fundamental e o 2º ano do Ensino Médio. A ideia é iniciar a atividade após o processo de construção do conhecimento dos estudantes, mediado pelo professor, sobre os conceitos ligados ao patrimônio. A partir disso, o trabalho com a Educação Patrimonial firma-se como o meio para alcançar o objetivo de aproximação dos bens culturais aos conteúdos de aula.

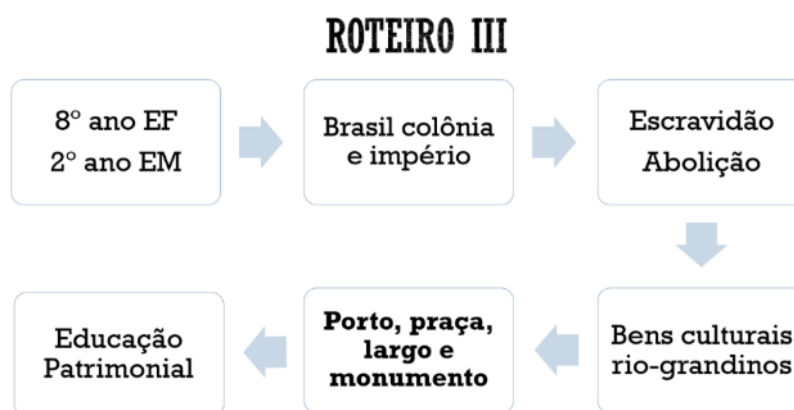


Figura 09 – Esquema simplificado do Roteiro III.

Os conteúdos relacionados à escravidão, no Brasil, são trabalhados ao longo dos estudos sobre a história dos períodos colonial e imperial, demonstrando a marca indelével de um dos maiores crimes contra a humanidade na formação política, econômica, social e cultural brasileira. O processo de escravização é apresentado desde os primeiros contatos dos portugueses para a exploração do continente africano, a partir do século XIV, chegando à formação do grande negócio do tráfico negreiro que vem a fomentar a utilização da mão de obra dos escravizados.

O processo de colonização do Brasil, ainda na primeira metade do século XVI, fundamentava o cultivo da cana-de-açúcar no sistema de *plantation*: latifúndios, produção voltada ao mercado externo e escravidão. Assim, desde as primícias do aparato administrativo português no Brasil, a escravidão fez parte, também, do contexto local. O mesmo, por

consequente, acaba por se repetir na região da atual cidade do Rio Grande, desde sua fundação, já no século XVIII. A economia colonial brasileira manteve a mão de obra dos escravizados como um de seus alicerces, seja na agricultura, na pecuária, na mineração, nos serviços domésticos, urbanos ou em qualquer outra atividade. O processo de independência elitista e mantenedor das estruturas vigentes, no início do século XIX, garantiu a continuidade da escravidão no Império do Brasil.

A história política do período imperial, marcada pelo primeiro reinado, regência e segundo reinado, também segue com a escravidão como um de seus pilares. Desde a década de 1850, as pressões externas aumentavam pelo fim da escravidão no Brasil. A trajetória das leis abolicionistas vai ganhando forma desde a proibição do tráfico de cativos até a libertação dos sexagenários, passando pela “garantia de liberdade” aos nascidos no Brasil. No entanto, é a partir da década de 1870 que o abolicionismo e o republicanismo ganham força e a oposição à monarquia e às estruturas que a mantinham torna-se cada vez mais relevante.

Já no final do Império, diante de uma monarquia esfarelado há alguns anos, a Lei Áurea “simplesmente” extingue a escravidão do Brasil, sem qualquer preocupação com o contexto social da época para o grupo de seres humanos escravizados há três séculos. A atividade proposta intenciona, portanto, buscar bens culturais rio-grandinos que possam vir a ser referência para a situação de aprendizagem, selecionando-se, então, o cais do Porto Velho, a Praça Tamandaré, o Largo Dr. Pio e o Monumento à Liberdade como os pontos de partida da discussão sobre tais conteúdos.

O chamado “centro histórico” da cidade do Rio Grande é um ambiente rico em referências culturais sobre a formação desse espaço urbano, extremamente conectado à questão portuária. Dessa forma, a região da cidade nas proximidades do hoje chamado cais do Porto Velho configurava-se, também, como centro administrativo. Os arredores da Praça Xavier Ferreira contam com diferentes prédios e lugares que preservam consigo diversos elementos dessa história. Conforme Xavier (2010, p. 258), “as áreas centrais de nossas cidades guardam um acúmulo inestimável de informações históricas e de marcos de sua evolução. [...], pois ali estão contidas imagens de todos os diferentes tempos da cidade. O esplendor do passado, a ânsia de modernidade, os erros e acertos acumulam-se em cada trecho e esquina”. Em concordância com o autor, nesse roteiro propõe-se a atividade a partir de alguns bens culturais desse centro histórico rio-grandino que possam ser relacionados à escravidão e à abolição.

À vista disso, traça-se um percurso que possa dar conta do estabelecimento de relação entre os bens culturais rio-grandinos e os conteúdos de História, isto é, alguns elementos do centro histórico relacionando-se à temática de escravidão e abolição nos períodos colonial e imperial do Brasil. Esse percurso teria início no cais do Porto Velho pela razão iminente de ser a porta de entrada da mão de obra escravizada na cidade/Estado, embora o espaço exato em que essa chegada ocorria não seja conhecido com exatidão, conta-se com a tradição do movimento negro em atribuir esse significado ao cais do Porto Velho, no espaço junto às docas do mercado público. Sobre a relação histórica da cidade com esse espaço percebida pelo foco econômico, destaca-se o trabalho de Torres (2018, p. 54):

A constituição de um grupo mercantil no Rio Grande do Sul esteve ligado aos interesses de negociantes da Colônia do Sacramento, do Rio de Janeiro e da Bahia. Nos primórdios do século XIX, Rio Grande era o principal centro de comércio da Capitania, estando o crescimento socioeconômico ligado diretamente ao movimento portuário. Surgiu uma elite comercial que investiu em obras de melhoria da área portuária. Em 1823, foram concluídas as obras de construção do porto e a dragagem do cais, permitindo que navios com mais de duzentas toneladas ancorassem no Porto da Vila do Rio Grande (TORRES, 2018, p. 54).

O chamado cais do Porto Velho, então, surge para que diversas embarcações pudessem chegar ao espaço urbano que, hoje, identifica-se como o município do Rio Grande. Com o crescimento da cidade ao longo do tempo, aliado à valorização da economia portuária, outros investimentos nesse sentido foram sendo feitos para que se alcançasse um aproveitamento ainda melhor com a exploração dessa atividade econômica.



Figura 10 – Cais do Porto Velho. Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g1785133-i41620646-Rio_Grande_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 07 mar. 2021.

Todavia, “mesmo com a inauguração do Porto Novo em 1915, a importância do Porto Velho persistiu como ancoradouro de embarcações de pequeno e médio porte, descarga de pescado e tráfego de passageiros, ligando São José do Norte, a Ilha dos Marinheiros, Torotama, Leonídio e o centro do Rio Grande” (TORRES, 2018, p. 57). Nota-se que mesmo diante de avanços no setor portuário, com o Porto Novo e, hoje, com o intitulado Superporto, a região e o cais do Porto Velho ainda permanecem vivos na cidade. Logo, desse espaço entendido como ponto de encontro e de partida do percurso, segue-se para a atual Praça Tamandaré.



Figura 11 – Praça Tamandaré. Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g1785133-i41620646-Rio_Grande_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 07 mar. 2021.

A praça, antes chamada de Geribanda, situa-se em um local que, entre os séculos XVIII e XIX, constituía-se como um terreno arenoso, até com algumas dunas, repleto de fontes e de poços de água utilizados para coleta do que potável, para comercialização e para a lavagem de roupas, especialmente por escravizadas. Sobre isso, conta Torres (2016, p. 6-8):

Os mapas do século 18 indicam o espaço hoje ocupado pela praça Tamandaré como um anecúmeno formado por cômodos de areia. [...] O terreno em frente aos estabelecimentos militares e da administração foi denominado de Praça dos Quartéis, devido à proximidade de edificações militares e também chamado popularmente de geribanda ou giribanda. Conforme Antenor Monteiro esta palavra poderia ter origem no acesso de escravos e populares para esta área arenosa constituída por algumas lagoas, com os objetivos de coletarem água potável para seus proprietários, encherem pipas para a venda pública do líquido ou para lavarem roupas. Entende Monteiro que “o ajuntamento de gente poderia trazer disputas, sarabandas, descomposturas e mesmo lutas corporais, que poderiam fazer daquele local uma giribanda” (significado popular: descompostura).

A partir dali, contornando a Praça Tamandaré, ruma-se para o chamado Largo Dr. Pio, junto à Catedral de São Pedro. Esse local configurava-se (e ainda mantém tal característica)

como um espaço de grande circulação de pessoas sendo, por conseguinte, adequado para as funções dos chamados “escravos de ganho” com a comercialização de diversos itens, como quitutes, e prestação de alguns serviços. A área foi valorizada desde o século XVIII, graças à presença da Igreja Matriz de São Pedro, sendo ressignificada ao longo do tempo.

Com a construção da Igreja de São Pedro em 1755 (a edificação luso-brasileira mais antiga do Rio Grande do Sul), o espaço em sua frente foi pouco a pouco se definindo como um epicentro das atividades religiosas e lúdicas da comunidade. O espaço da fé e dos enterramentos (que ocorriam dentro da igreja e na sua frente) foram se modificando após 1840 para comportar um espaço lúdico da população. Circos, teatros mambembes, apresentações artísticas e religiosas utilizavam o espaço público do que passou a ser chamado de Praça Dr. Pio. O sagrado e o lúdico muito próximo e muitas vezes interagindo (TORRES, 2017).

Antes chamado de Largo da Matriz, recebeu o nome de Praça Doutor Pio no final do século XIX. Em 1930, o espaço passou a ser chamado de Praça João Pessoa em homenagem ao assassinado presidente da Paraíba e candidato à Vice-Presidência da República, pela Aliança Liberal encabeçada por Getúlio Vargas. No entanto, desde 1935 voltou a homenagear o doutor Pio Ângelo da Silva. A respeito do Dr. Pio, vale o destaque de sua biografia disponível no portal do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul:

Quando eclodiu a Revolução Farroupilha (1835-1845), cursava enfermagem, e auxiliou no tratamento dos feridos durante esta luta armada. Em 1841 [...] iniciou seus estudos superiores na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, concluindo-os na Universidade Sorbonne de Paris, França. Depois de formado, retornou à sua cidade natal dedicando-se ao combate do cólera-morbus [...]. Por conta dos serviços prestados à população durante tal epidemia, foi agraciado com uma medalha pelo Governo Imperial. [...] Após seu falecimento em montevidéu, foi sepultado em Rio Grande, após três anos de sua morte, no cemitério católico local (MUHM, 2021).



Figura 12 – Largo Dr. Pio. Disponível em: <<http://wikimapia.org/23169512/pt/Largo-Doutor-Pio>>. Acesso em 07 mar. 2021.

Hoje, além da movimentada área de convivência em decorrência da localização como “entrada” da região comercial e da Catedral de São Pedro, o Largo Dr. Pio conta com o eucalipto centenário ali plantado e o prédio (atualmente abandonado) da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, que segue sendo motivo de debate na cidade em relação à preservação e ressignificação de bens culturais. Muitas atividades ainda permanecem sendo desenvolvidas no Largo Dr. Pio que sedia, por exemplo, diferentes manifestações políticas.

Enfim, encerra-se o percurso desse roteiro indo em direção à Praça Xavier Ferreira (âmago do centro histórico) onde se encontra o Monumento à Liberdade, ou Coluna pela Libertação dos Escravos. Hoje, tal obra é uma das peças que compõem o cenário da praça e foi ali colocada como um símbolo da vitória da liberdade ante a opressão escravista. Mas até que ponto? Essa questão é o grande foco de encerramento do percurso para que se possibilite uma discussão sobre a forma pela qual se deu a abolição, em 1888, com a Lei Áurea, despreocupada com as situações do passado, do presente e, principalmente, da falta de perspectiva de futuro para a população que fora escravizada.

O monumento foi edificado na transição entre a Monarquia e a República e buscava homenagear o 13 de Maio de 1888, data da Lei Áurea e fim da escravidão no Brasil. Com a chegada dos republicanos ao poder buscou-se destacar também o 15 de novembro de 1889, data da Proclamação da República. Os jornais rio-grandinos inclusive anunciavam que a Coluna à Liberdade fora o primeiro monumento brasileiro a homenagear a República. O assentamento da pedra fundamental da coluna ocorreu no dia 28 de setembro de 1889. A inauguração ocorreu num domingo, dia 15 de dezembro de 1889 já na era republicana (TORRES, 2018, p. 71).



Figura 13 – Monumento à Liberdade. Disponível em: <<http://companhiaarte.blogspot.com/2010/09/estatua-da-liberdade-foi-o-primeiro.html>>. Acesso em 07 mar. 2021.

Diante disso, o desenvolvimento da atividade (tal como nos demais roteiros) organiza-se a partir da proposição de trabalho com a Educação Patrimonial: observação, registro, pesquisa e apropriação. Neste caso, a observação ocorre, principalmente, pelo andamento do próprio percurso pelo centro histórico rio-grandino e com as devidas paradas em cada um dos bens culturais. Esse percurso é relativamente simples e pode ser realizado andando tranquilamente de um bem cultural a outro, tendo em vista que as distâncias são pequenas. Na conjuntura da pandemia, essa possibilidade, no entanto, afasta-se muito mais da realidade. Logo, o recurso *street view* do *Google Maps*, mais uma vez, torna-se uma excelente saída para dar conta da necessidade do desenvolvimento do percurso, mesmo que virtualmente. As paradas em cada bem cultural ainda podem ser enriquecidas por outras fontes como fotografias e vídeos. Já o registro ao longo do percurso pode ser feito simultaneamente com ilustrações, esquemas, mapas, pinturas, vídeos, fotografias etc., ou ainda, na virtualidade, com as capturas de tela.

A pesquisa sobre os bens culturais é o momento em que se buscam novas e diferentes informações sobre eles e reforça-se a relação com o conteúdo de História. No caso dos espaços do centro histórico rio-grandino, parte da pesquisa sobre os bens culturais pode se dar ao longo do andamento do percurso com o acompanhamento de um ou mais guias que possam contribuir com informações sobre cada um dos locais, propondo a aproximação com os conteúdos de aula. Interessante contar com a colaboração de especialistas em diferentes áreas (fruto da educação formal ou não) para enriquecer a discussão da especificidade dos bens culturais e do entendimento geral sobre os processos de escravidão e abolição no Brasil.

Ainda, pensando no contexto da pandemia, esse contato direto pode vir a ser substituído por falas gravadas em pequenos vídeos a serem reproduzidos nos momentos de parada do percurso virtual, ou ainda, pensando de forma mais ousada, contar com a possibilidade de chamadas de vídeo em tempo real com as pessoas escolhidas para esse momento. De qualquer forma, essa percepção sobre a pesquisa dos bens culturais deve ser mantida. Além disso, tanto com um percurso presencial quanto virtual, também há a possibilidade de aprofundamento por meio de pesquisas bibliográficas, entrevistas, busca de informações em periódicos da imprensa escrita da cidade e análise de mapas, cartões-postais e ilustrações de diferentes épocas.

Enfim, pretende-se que o desenvolvimento da atividade do roteiro por meio do percurso pela seleção de bens culturais do centro histórico rio-grandino possibilite o total afastamento da noção equivocada de que a escravidão é uma característica dos grandes centros urbanos

brasileiros e restrita à exploração econômica da cana-de-açúcar, do ouro, da prata, das pedras preciosas e do café. A imagem do porto de Salvador ou, especialmente, do cais do Valongo aparecem quase que instantaneamente quando se debate a escravidão pela perspectiva de importação de cativos, escravizados africanos, por meio do tráfico negreiro. Em que pese a importância histórica e de ressignificação cultural desses ambientes ao longo do tempo, não é preciso partir rumo aos grandes centros para refletir a escravidão. Afinal, na própria cidade do Rio Grande dita histórica, mais antiga do estado, há a presença constante de negros escravizados e comercializados como produto nas marcas de sua história, por mais que muitos por tanto tenham se preocupado em apagar/esquecer/invisibilizar essa trajetória. Com isso, diante desse roteiro, novas possibilidades para a etapa da apropriação (subseção 4.3) são encaminhadas.

4.2.4 Roteiro IV – Prefeitura, Câmara de Vereadores e Fórum

O quarto roteiro de desenvolvimento de atividade estabelece a relação entre a administração pública da cidade, por meio de instituições, consideradas bem culturais rio-grandinos, representantes dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e o conteúdo curricular de “Brasil República” previsto, habitualmente, para o 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. A ideia é iniciar a atividade após o processo de construção do conhecimento dos estudantes, mediado pelo professor, sobre os conceitos ligados ao patrimônio. A partir disso, o trabalho com a Educação Patrimonial firma-se como o meio para alcançar o objetivo de aproximação aos bens culturais aos conteúdos de aula.

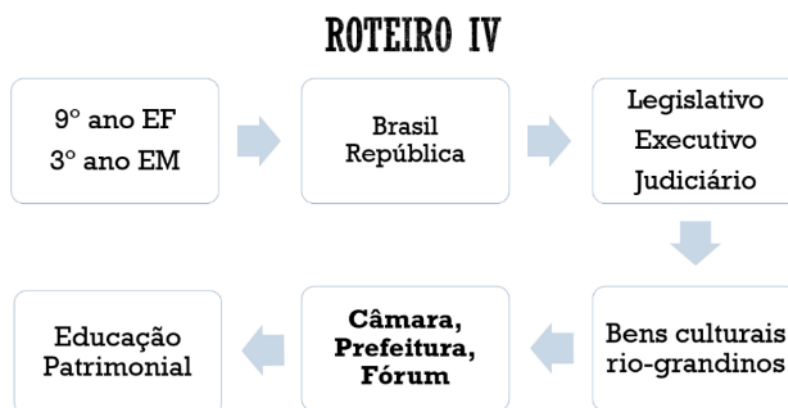


Figura 14 – Esquema simplificado do Roteiro IV.

O conteúdo selecionado sobre o período republicano da história do Brasil é bastante amplo e diverso, permanecendo, inclusive, em desenvolvimento até hoje. Contudo, optou-se pela escolha desse período histórico ligado à realidade brasileira pela sua disposição no currículo tradicional de História contemplando os anos finais de cada nível de ensino e para trabalhar conceitos de natureza política muito importantes para uma educação integral. A estruturação do sistema republicano torna-se, assim, conveniente para o estudo a respeito da tripartição do poder em Executivo, Legislativo e Judiciário de acordo com a teoria da separação dos poderes concebida por Montesquieu (1996) e confirmada até hoje de acordo com a Constituição brasileira vigente em seu “art. 2º são Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário” (BRASIL, 1988).

Com isso, busca-se uma aproximação dessa estrutura de conceitos políticos abstratos com bens culturais que possam representar de forma concreta e significativa as ideias fundamentais de Executivo, Legislativo e Judiciário. Contemplando a organização institucional democrático-republicana brasileira em vigor, percebem-se quatro estruturas: união, estados, distrito federal e municípios. O foco, aqui, aplica-se a partir do município, mas a questão geral trabalhada repercute da mesma maneira nas demais esferas. Assim, a atividade proposta intenciona buscar os bens culturais rio-grandinos que possam vir a ser referência para a situação de aprendizagem, selecionando-se, então, a Câmara de Vereadores (Legislativo), a Prefeitura Municipal do Rio Grande (Executivo) e o Fórum (Judiciário).



Figura 15 – Câmara Municipal do Rio Grande. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/vereadores-trocam-socos-em-camara-municipal-no-rs>>. Acesso em 07 mar. 2021.

Destarte, inicia-se esse roteiro pela Câmara Municipal do Rio Grande, sede do Legislativo local e espaço onde se reúnem os vinte e um vereadores eleitos pelos rio-grandinos. O começo do roteiro pela Câmara tem por objetivo ressaltar o poder Legislativo como a nascente da organização burocrático-institucional, com a proposição de leis, a elaboração do orçamento e a fiscalização da administração pública. Na Câmara, os vereadores discutem e deliberam sobre questões atinentes à cidade e sua administração, bem como a Assembleia Legislativa faz o mesmo em relação ao estado, a Câmara Legislativa em relação ao Distrito Federal e o Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal) em relação ao país. Portanto, compreende-se por meio do bem cultural rio-grandino a função do poder Legislativo não apenas na cidade, mas nas diferentes esferas e em diferentes contextos.



Figura 16 – Prefeitura Municipal do Rio Grande. Disponível em: <<https://www.riogrande.rs.gov.br/consulta/index.php/secretarias+3317pmrg.html>>. Acesso em 07 mar. 2021.

Em seguida, o roteiro continua na Prefeitura Municipal do Rio Grande, sede do Executivo local de onde despacha o Prefeito eleito pelos rio-grandinos para liderar a administração municipal. O poder Executivo, como o nome indica claramente, tem funções diretas e objetivas de executar leis, orçamentos, planejamentos e propostas. Além disso, cabe ao Executivo a organização de sua estrutura burocrática interna para melhor desempenhar suas funções. Diante da questão local pela Prefeitura, possibilita-se a compreensão prática do conceito antes abstrato. Tal como no Legislativo, há outras sedes e lideranças para o Executivo nos estados, no Distrito Federal e na união. Os governadores são os responsáveis pelo poder Executivo nos estados e no Distrito Federal, despachando de palácios regionais, enquanto na união o responsável é o Presidente da República, diretamente da capital, no Palácio do Planalto.



Figura 17 – Fórum. Disponível em: <<http://www.mikrus.com.br/classe35/histcidade>>. Acesso em 07 mar. 2021.

Então, conclui-se o roteiro junto ao Fórum, um dos espaços representativos do poder Judiciário na cidade, entendido aqui sob a perspectiva de um bem cultural. Ainda que a estrutura municipal não contemple um Judiciário local, há nas cidades a atuação do Judiciário estadual ou federal, como nas varas dos Tribunais de Justiça ou Tribunais Regionais Federais, por exemplo. O poder Judiciário é o responsável pela aplicação das leis e pela ponderação a respeito das possíveis transgressões, podendo aplicar as penalidades previstas quando o desvio do previsto como correto for confirmado. Não apenas os juízes são integrantes desse poder, mas também é possível lembrar dos promotores, advogados e diferentes especialistas que colaboram com o sistema de justiça. Por fim, como símbolo do poder Judiciário no Brasil, deve-se lembrar do Supremo Tribunal Federal, a mais alta instância da justiça no país.

Diante disso, o desenvolvimento da atividade (tal como nos demais roteiros) organiza-se a partir da Educação Patrimonial: observação, registro, pesquisa e apropriação. Neste caso, a observação se dá, principalmente, pelo desenvolvimento do próprio roteiro junto aos prédios da administração pública rio-grandina, com as devidas paradas em cada um desses bens culturais. Na conjuntura da pandemia, reforça-se a possibilidade de uso do recurso *street view* do *Google Maps* para dar conta do andamento desse roteiro, mesmo que virtualmente. Os *sites* ligados à administração pública também podem ser úteis nesse processo. Já o registro pode ser feito nos próprios pontos de parada do roteiro com vídeos, fotografias, esquemas, mapas mentais, ilustrações etc., ou ainda, na virtualidade, pelas capturas de tela.

A pesquisa sobre os bens culturais é o momento em que se buscam novas e diferentes informações sobre eles e reforça-se a relação com o conteúdo de História. No caso da Câmara de Vereadores, da Prefeitura e do Fórum, parte da pesquisa dos bens culturais pode se dar ao longo do andamento do roteiro com as contribuições de profissionais ligados ao Legislativo, ao Executivo e ao Judiciário. Dessa forma, o entendimento não deve ser apenas superficial a respeito dos prédios ou estruturas físicas de cada lugar, mas sim da funcionalidade prática de questões conceituais de organização da divisão dos poderes. Ademais, vale destacar que, no Brasil, a Constituição prevê poderes independentes e harmônicos, ou seja, não deve haver intromissão de um poder sobre as funções de outro mas, também, não há razão para rivalidades.

Ainda, pensando no contexto da pandemia, esse contato direto pode vir a ser substituído por falas gravadas em pequenos vídeos a serem reproduzidos nos momentos de parada do roteiro virtual, ou ainda, pensando de forma mais ousada, contar com a possibilidade de chamadas de vídeo em tempo real, com as pessoas escolhidas para esse momento. De qualquer forma, essa percepção sobre a pesquisa dos bens culturais deve ser mantida. Além disso, tanto com um roteiro presencial quanto virtual, também há a possibilidade de aprofundamento por meio de pesquisas bibliográficas, entrevistas, revisão conceitual, leitura e análise de textos jurídico-políticos e historicização dos bens culturais.

Portanto, pretende-se que o desenvolvimento da atividade desse roteiro possibilite uma real aproximação dos estudantes aos bens culturais rio-grandinos selecionados, isto é, as estruturas ligadas à administração pública, mas principalmente aos conceitos dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciários tão valorosos no sistema republicano brasileiro. O entendimento dos processos históricos do Brasil República liga-se diretamente a tais conceitos. Com isso, mais possibilidades para a etapa da apropriação (subseção 4.3) estão presentes.

4.3 Apropriação

A seção que encerra o produto, tal como a de abertura, também é de uso comum para os quatro roteiros, sendo, por conseguinte, apresentada apenas uma vez no fechamento do material. Nessa seção, o professor conta com as reflexões sobre a última etapa do processo de aplicação prática da Educação Patrimonial: a apropriação. Ainda, sugestões de propostas de retorno dos

estudantes ao final do desenvolvimento dos roteiros são apresentadas para que o trabalho resultante das atividades do material didático não fique restrito aos trabalhos formais tradicionais das aulas de História ou aos relatos de experiência. Assim, como percebe-se ao longo da elaboração dos roteiros (subseção 4.2), diferentes caminhos são possíveis para que a apropriação dos bens culturais e, por meio deles, dos conteúdos curriculares, seja alcançada.

A ideia aqui estruturada é a de que, ao final de cada roteiro, o professor solicite aos estudantes uma devolutiva livre sobre o que foi trabalhado nas aulas sob a perspectiva da Educação Patrimonial. Ainda que o objetivo final não seja apenas este, a produção dos estudantes pode vir a ser, inclusive, um instrumento avaliativo complementar caso o professor (ou a complexidade burocrático-pedagógico dos espaços formais de ensino) julgue necessário. Dessa forma, a construção de conhecimento sobre os bens culturais e os conteúdos de História são reverberadas pelos sujeitos desse processo em um resultado material.

Enaltece-se, pois, o todo da aplicação dos roteiros em uma tentativa de afastar uma visão meramente teórica e abstrata das aulas conceituais sobre patrimônio e uma visão meramente utilitarista e recreativa das aulas destinadas à atividade prática. Sobre o trabalho pensado a partir da Educação Patrimonial, Grunberg (2007, p. 6) conclui que “os resultados da aplicação desta metodologia desenvolvem atividades que levam os participantes à reflexão, descoberta e atitude favorável a respeito da importância e valorização do nosso Patrimônio Cultural”. Corroborando esse pensamento, o trabalho busca a “consciência preservacionista”, retomando as ideias de Londres (2012), junto aos estudantes. O patrimônio cultural, com seus valores histórico e pedagógico, passa a ser conhecido e compreendido para ser, enfim, valorizado. A apropriação é o momento em que se confirma esse processo educativo.

A fim de que as situações de aprendizagem possam lograr êxito por meio dos roteiros, salienta-se a importância do reconhecimento da apropriação como etapa última e primordial das aulas desenvolvidas a partir do produto destinado aos professores. Confirma-se, aqui, a importância de propor aos estudantes múltiplos caminhos sem limitar a criatividade pela imposição de formalidades. A apropriação faz sentido quando acontece, de fato, internamente e pode vir a ser explanada em outro formato. A mediação do professor nesses processos de ensino-aprendizagem é a responsável por suscitar esses outros formatos e validar aquilo que venha a ser desenvolvido pelos estudantes. Nesse sentido, da mesma forma que um texto pode expressar muito bem a apropriação de um roteiro, outros meios também podem fazer o mesmo.

Diante disso, entende-se como produto da apropriação os diferentes retornos em linguagem escrita, mas também em outras formas de expressão. Pensa-se, aqui, na pluralidade de sujeitos envolvidos no processo que se manifestam diferentemente uns dos outros, sublinhando-se o cuidado do professor em prestigiar essas expressões sem hierarquizá-las de acordo com as próprias predileções. Um texto escrito em prosa, estruturado em parágrafos, entregue com capa e formatação clássicas dos trabalhos escolares e acadêmicos pode ser o meio que um ou mais estudantes optem para refletir a experimentada apropriação. Igualmente, um texto escrito em verso pode render um belo poema produzido por outro(s) estudante(s) e que, talvez, possa ser recitado para a turma. Afinal, a comunicação verbal, pensando na prática da oralidade, também configura-se como um caminho para a demonstração da apropriação.

Ademais, lembrando que o estabelecimento da apropriação é um processo individual, acolhem-se diferentes exteriorizações desse resultado das situações de aprendizagem pensadas por meio da Educação Patrimonial: desenhos, pinturas, maquetes, vídeos, reportagens, músicas, peças de teatro, paródias, danças e, até mesmo, propostas de novas atividades. Nesse ínterim, a multiplicidade de possibilidades de demonstrações da apropriação é tão ampla quanto a capacidade humana de comunicar suas ideias, pensamentos e sentimentos. Concorde-se, novamente, com Grunberg (2007, p. 4) em “lembrar que tudo o que o homem produz e faz é cultura, é um conceito que vai ajudar a compreender o mundo que nos rodeia de uma forma mais ampla e com menos preconceitos”. A apropriação revelada pelos estudantes integra essa dimensão de engrandecimento do repertório cultural.

Enfim, a conclusão dos roteiros está profundamente associada à etapa final da apropriação, que revela o sentido exposto até aqui, mas

pode se referir também a "apossar-se", "tornar algo seu", dentre outros significados que remetam a uma interpretação que se refere à propriedade e ao poder. Essa compreensão é fundamental quando se discute a categoria meio ambiente e a do patrimônio, tendo em vista a complexidade das relações que determinam o acesso e a fruição, ou seja, a apropriação dos bens naturais ou culturais (SCHIAVON; SANTOS, 2013, p. 67).

Com isso, espera-se que os professores possam perpassar essas diferentes concepções para realizar as atividades propostas no material didático desenvolvido, de forma que contemplem os diversos momentos pensados para subsidiar a prática pedagógica. Enfatiza-se, assim, o exercício autônomo da docência por cada profissional para que busque, junto aos estudantes, o amplo protagonismo em cada uma das etapas do trabalho a ser desenvolvido a partir da proposta de trabalho com a Educação Patrimonial.

5 APLICAÇÃO DO PRODUTO

A aplicação do produto aconteceu em julho de 2021, no Colégio Marista São Francisco (subseção 5.1), na cidade do Rio Grande, junto às turmas do 1º ano (subseção 5.2) e do 2º ano (subseção 5.3) do Ensino Médio durante as aulas de História. Esse momento de aplicação do produto foi desenvolvido a fim de que fosse possível verificar a efetividade prática do material, bem como ajustar alguns itens, caso necessário. A partir da experimentação real pode-se perceber eventuais falhas ou deslizamentos, bem como entender os pontos fortes do produto. O objetivo, então, centraliza-se na obtenção de resultados junto aos estudantes, mediada pelo professor de História.

Os roteiros propostos pelo produto foram aplicados em um contexto em que as mudanças e adaptações foram uma constante devido à pandemia da Covid-19. No Colégio Marista São Francisco, o ano letivo de 2020, desde março, desenvolveu-se em modalidade remota, momento de repensar o processo de ensino-aprendizagem e de reestruturar este trabalho e suas já planejadas atividades. Vencida a turbulência do ano anterior, o ano letivo de 2021 iniciou em meio a mais um desafio, tão grande ou maior que o do período anterior: a bimodalidade de ensino, isto é, a simultaneidade de um grupo de estudantes na modalidade presencial e de outro grupo de estudantes na modalidade remota. Essa bimodalidade, no entanto, foi aplicada durante a primeira semana de aulas e, em seguida, o colégio retornou de forma integral para o ensino remoto, voltando à bimodalidade no mês de maio e, enfim, permanecendo nesse sistema.

Diante disso, o trabalho também precisou ser adaptado ao longo de todo esse tempo, principalmente no que tange ao produto. Antes de março de 2020, essa seção do trabalho seria bastante diferente. Em que pese esse complicado cenário de pandemia, a estrutura fundamental do trabalho permaneceu viva e os roteiros de situações de aprendizagem relacionando bens culturais rio-grandinos aos conteúdos curriculares de História foram adaptados às novas circunstâncias. Um processo que não contou somente com mudanças práticas e diretas como a impossibilidade de saídas em grupo com as turmas, por exemplo, mas também com mudanças na prática pedagógica em decorrência do ensino remoto e, posteriormente, da bimodalidade.

Isto posto, justifica-se, aqui, o porquê da aplicação de dois dos quatro roteiros previstos: o roteiro I – Bibliotheca Rio-Grandense (subseção 5.4) e o roteiro III – cais do Porto Velho,

Praça Tamandaré, Largo Dr. Pio e Monumento à Liberdade (subseção 5.5). O conjunto de situações envolvendo a pandemia e a necessidade permanente de total dedicação ao exercício pleno da docência a fim de redesenhar por completo a prática pedagógica em curtos intervalos foram responsáveis pelo substancial aumento da demanda de trabalho dos professores, que crescia em uma relação inversamente proporcional ao tempo. Logo, com cada vez mais trabalho e menos tempo, muitas propostas precisaram ser revistas; dentre elas, a aplicação do produto.

Embora a conjuntura não tenha se mostrado nada favorável, essa aplicação do produto sempre foi considerada de extrema importância e indispensável para a efetiva conclusão do trabalho. Uma das características essenciais desse processo é a vivência pedagógica daquilo que está sendo proposto em teoria, ou seja, aliar o discurso à prática a fim de obter resultados que despertem novas reflexões. Além disso, o colégio, as aulas e os processos de ensino-aprendizagem não pararam em meio às circunstâncias adversas, ao contrário, foram também ressignificados. Assim, dada a sua relevância, coube ao desenvolvimento do produto e a sua aplicação transitar da mesma forma pelos terrenos incertos desse momento histórico.

Com o intuito de dar prosseguimento a essa questão tão importante, precisou-se exercer certa discricionariedade na seleção dos dois roteiros que foram aplicados. Para tanto, alguns motivos foram levados em consideração: alta demanda de trabalho, escassez do tempo, ajuste ao currículo impactado pelas mudanças e, principalmente, possibilidade de inserção dessas situações de aprendizagem nas aulas de História das turmas do Ensino Médio. Diante de tais aspectos, sabendo-se da impossibilidade de aplicação dos quatro roteiros, chega-se aos roteiros I e III (apresentados nas subseções 4.2.1 e 4.2.3) para aplicação junto às turmas do 1º ano (211 e 212) e do 2º ano (211 e 222), respectivamente, acontecendo em aulas do mês de julho.

O roteiro II (subseção 4.2.2) seria referente também ao 1º ano e liga-se aos conteúdos de “Reforma e Contrarreforma”, previstos apenas para o último trimestre letivo, e o roteiro IV (subseção 4.2.4) seria referente ao 3º ano que, nesse momento, está com o andamento do currículo previsto atrasado devido ao deslocamento de conteúdos do ano anterior em virtude das adaptações de calendário referentes à pandemia. Portanto, além de breves considerações sobre o colégio e as turmas em que se deu a aplicação das atividades dos dois roteiros selecionados, essa seção apresenta o caminho dessa aplicação do produto nesses cenários, destacando desde o desenvolvimento do processo até as devolutivas referentes à apropriação dos estudantes em relação aos bens culturais rio-grandinos e aos conteúdos de História.

5.1 Colégio Marista São Francisco

O Colégio Marista São Francisco é uma instituição de ensino centenária da cidade do Rio Grande, dirigida pelos Irmãos Maristas desde 1914. O Rio Grande do Sul, junto à Brasília e à região amazônica, integra a Rede Marista (instituição filantrópica e sem fins lucrativos) que, ao lado do Grupo Marista e do Marista Centro-Norte, completa a presença em território nacional representada na União Marista do Brasil (Umbrasil). A história Marista, no entanto, remonta ao início do século XIX, na França, quando São Marcelino Champagnat funda o Instituto e dá “início à missão de colaborar na construção de um mundo mais humano por meio da educação e da evangelização” (REDE, 2018). Assim, o Colégio Marista São Francisco faz parte do legado dessa obra, em Rio Grande.

No ano de 1900, a história Marista começa a fixar raízes em solo gaúcho, iniciando a primeira escola na cidade de Bom Princípio. Na sequência, Irmãos Maristas se espalham pelo estado, a convite dos Bispos e prefeitos, fundando escolas nas diferentes regiões. Em 1914, a convite de Dom Francisco de Campos Barreto, bispo da Diocese de Pelotas, os Irmãos Maristas assumem a escola na cidade do Rio Grande, até então conduzida pelos Padres Jesuítas e, em homenagem a São Francisco de Assis, denominam a nova obra de Colégio São Francisco. Como primeiro diretor, assume a gestão o Ir. Tomás de Vilanova (HENZ, 2020).

Nesse sentido, o próprio colégio pode ser entendido como um patrimônio rio-grandino, fazendo parte da vida da cidade há mais de cem anos e formando diversas gerações a partir das premissas e valores Maristas. Uma educação integral, evangelizadora e firmada na excelência acadêmica é a marca dessa instituição tão prestigiada pela comunidade. O carisma Marista, a partir dos Irmãos, dos educadores, dos estudantes e das famílias, expande-se para além das dependências do colégio e chega, direta ou indiretamente, na vida da cidade. Ao longo da história, muitos foram e continuam sendo os rio-grandinos formados nesse carisma.

A missão Marista fundamenta-se em valores que expressam os pontos fundamentais da filosofia e da proposta pedagógica do colégio: amor ao trabalho, audácia, espírito de família, espiritualidade, presença, simplicidade e solidariedade. Esses sete valores guiam o trabalho e as vivências do Colégio Marista São Francisco e ajudam a identificar uma possível definição para o carisma do sonho e da realidade idealizados por Champagnat, que permanecem vivos em cada espaço Marista. A fim de colocar em prática essa missão, o colégio conta com uma infraestrutura imponente que subsidia o trabalho dos educadores, um grande prédio localizado em um quarteirão da região central da cidade, junto ao Santuário de Nossa Senhora de Fátima.

O Marista São Francisco está localizado no Centro de Rio Grande, em uma área privilegiada, com mais de cinco mil metros quadrados, oferecendo infraestrutura completa e adequada para cada nível de ensino. [...] Mais de 100 educadores se mobilizam, todos os dias, para oferecer uma educação integral de qualidade, atuando na missão de construir conhecimentos e formar valores humanos, marcas do jeito marista de educar. Cerca de 1000 estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Médio, aprendem, diariamente, que o conhecimento vai além da sala de aula (COLÉGIO, 2018).



Figura 18 – Colégio Marista São Francisco. Disponível em: <<https://colegios.redemarista.org.br/sao-francisco/noticias/106-anos-de-historia-do-colegio-marista-sao-francisco>>. Acesso em: 04 jul. 2021.

A dimensão material do colégio com certeza é importante e contribui muito com o trabalho, facilitando diferentes práticas pedagógicas e possibilitando um amplo leque de situações de aprendizagem. A aplicação do produto deste trabalho, por exemplo, em um contexto de pandemia e bimodalidade de ensino, aconteceu conforme o previsto em decorrência da disponibilidade de meios e de recursos. Contudo, valem as palavras do atual diretor do Colégio Marista São Francisco, Irmão Jader Luiz Henz: “poderíamos falar de estrutura física, de metodologias de ensino, de tecnologias, porém o mais importante é falar de pessoas, pois são a razão da sólida história construída” (HENZ, 2020). Logo, verifica-se que as ideias de São Marcelino Champagnat seguem vivas em Rio Grande pelo colégio, não simplesmente pela infraestrutura, mas pelas pessoas que tornam essa missão realidade.

Enfim, diante desse breve histórico de contextualização do colégio, consegue-se compreender o ambiente em que as atividades propostas no material didático produto do trabalho foram aplicadas. Para contemplar com um pouco mais de propriedade o componente humano desse processo, ou seja, entender também os sujeitos que dele fizeram parte e – em essência – protagonizaram-no, passa-se a uma apresentação sintética sobre as turmas do 1º ano (211 e 212) e do 2º ano (221 e 222) do Ensino Médio de 2021.

5.2 Turmas do 1º ano/2021 (211 e 212)

As turmas do 1º ano do Ensino Médio de 2021 do Colégio Marista São Francisco são facilmente identificadas pela vontade de aprender e vivenciar cada momento da vida escolar. O grupo passou pelo último ano do Ensino Fundamental praticamente todo na modalidade exclusivamente remota, afastado da convivência presencial e, por conseguinte, de todas as outras características atinentes à trajetória de crianças e adolescentes na escola. A transição para o Ensino Médio, momento normalmente muito esperado pelos estudantes, foi ainda mais impactante nesse caso: além de todas as mudanças previstas, a possibilidade do retorno presencial ao colégio em decorrência da bimodalidade de ensino empolgou as turmas.

As duas turmas do 1º ano, 211 e 212, possuem características bastante semelhantes e relacionam-se como um grupo completo. Habitualmente, o colégio contribui com essa unidade ao reorganizar as turmas anualmente, originando diferentes possibilidades de combinações entre os estudantes. O grupo, portanto, possui boas relações. Em cada uma das turmas são cerca de quarenta estudantes com idade próxima dos quinze anos, regulares na sua trajetória escolar. A maioria deles já estudava no colégio e aqueles que ingressaram neste ano conseguiram adaptar-se muito bem à proposta pedagógica e à convivência social.

Nas aulas, especialmente observando o grupo da modalidade presencial, os estudantes são agitados e muito participativos. Em decorrência dessas características, também se dispersam facilmente e os professores precisam atuar para que o foco não seja perdido. A proposta das atividades do produto deste trabalho foi muito bem aceita pelas turmas que, imediatamente, dedicaram-se a entender esse processo e a perguntar tudo aquilo que ainda não tinham compreendido. A união entre os estudantes, no geral e em grupos menores, também é percebida nessa realidade prática em que a cooperação acaba sendo uma constante.

Na modalidade remota, alguns estudantes participam ativamente das aulas interagindo por áudio ou pelo *chat* da transmissão e contribuem com as discussões, além de realizar de forma simultânea as tarefas propostas. Um grupo menor, no entanto, não se expressa tanto, mesmo estando presente e cumprindo os prazos de suas atividades. Sendo assim, confirmando as expectativas presentes dado o perfil dos estudantes, percebe-se que, em geral, o roteiro com as situações de aprendizagem aplicado junto às turmas do 1º ano foi muito bem recebido e as atividades foram proveitosas e valorosas no processo de ensino-aprendizagem.

5.3 Turmas do 2º ano/2021 (221 e 222)

As turmas do 2º ano do Ensino Médio de 2021 do Colégio Marista São Francisco demonstram a expressão típica dos estudantes dessa série: há uma inconsistência por ainda não terem a maturidade dos terceiranistas e já não terem mais o entusiasmo de quem ingressa no último nível de ensino da vida escolar. Aqui, vale ressaltar que o grupo passou por uma quebra de expectativas, no ano passado, pois logo quando chegou ao tão esperado Ensino Médio precisou migrar para a modalidade remota em virtude da pandemia. Nesse sentido, muitos estudantes estão tendo as suas primeiras experiências presenciais desse nível de ensino apenas na metade de seu segundo ano.

As duas turmas do 2º ano, 221 e 222, possuem cerca de trinta e cinco estudantes com idade próxima dos dezesseis anos. A turma 221 oscila entre a apatia perante alguns assuntos e algumas propostas e uma agitação que contribui facilmente para a dispersão rumo a temas não relacionados com as discussões de aula. Cabe aos professores um elevado grau de atenção para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivamente colocado em prática. De qualquer forma, os estudantes são interessados e respondem bem quando chamados a participar. A turma 222, por sua vez, é bastante falante e curiosa. Dificilmente uma discussão não renda vários momentos com reflexões a partir de múltiplos ângulos. Ainda assim, a cautela em manter o foco nos objetivos de aula é uma das grandes responsabilidades dos professores nessa turma.

O grupo que permanece na modalidade remota não costuma participar ativamente das aulas em ambas as turmas, mas permanece presente e desenvolvendo as atividades propostas. A interação entre os grupos presencial e remoto, no entanto, é um caminho produtivo para buscar a atenção deste e o foco daquele. Logo, busca-se propor aulas ainda mais dialogadas junto às turmas do 2º ano para que a possível apatia ou desconcentração dê espaço ao interesse e a vontade de aprender. Importante destacar que se considera o contexto da pandemia como um fator que desestabilizou o grupo, mas que aos poucos vem sendo superado.

A proposta das atividades referentes ao roteiro do produto deste trabalho foi muito bem aceita pelos estudantes do 2º ano de forma geral, despertando a curiosidade pela temática trabalhada e a vontade de conhecer mais sobre todo o processo. Considera-se positivo esse feito, tendo em vista as características das turmas. As situações de aprendizagem foram desenvolvidas de forma efetiva e renderam boas discussões e excelentes repercussões.

5.4 Aplicação do roteiro I

O roteiro I (subseção 4.2.1), que contempla a Bibliotheca Rio-Grandense como o bem cultural rio-grandino utilizado como ponto de partida para as aulas sobre “Introdução à História e ao ofício do historiador”, foi aplicado junto às turmas do 1º ano entre os dias nove e dezanove de julho de dois mil e vinte e um. Importante destacar que para que essa aplicação acontecesse foi proposto um momento de retomada dos conteúdos ligados ao roteiro, pois na organização curricular estão situados logo nas primeiras aulas do ano (momento em que ainda pensava-se nas adaptações para as realidades do ensino remoto e da bimodalidade de ensino). Assim, a atividade desenvolvida a partir da Bibliotheca Rio-Grandense foi pensada como um momento de reflexão sobre a própria História enquanto disciplina e os estudos realizados por meio dela.

Mediante a estruturação do roteiro, três aulas em cada turma foram utilizadas para colocar em prática as propostas do produto deste trabalho. Em um primeiro momento, a fundamentação teórico-conceitual foi trabalhada para que fosse possível compreender o inteiro teor das discussões a serem realizadas. Em seguida, a atividade do roteiro foi aplicada contando com os recursos virtuais e digitais como a ferramenta *street view* do *Google Maps* e uma contribuição gravada em vídeo. Na conclusão dessa aplicação, a ideia de apropriação foi aprofundada e os estudantes foram convidados a enviar retornos sobre o que foi estudado no formato que identificassem como propício e mais confortável para expressar suas ideias.

A aula inicial foi planejada conforme a organização teórico-conceitual do material, apresentando alguns conceitos e (re)significando outros junto aos estudantes. A ideia sobre o que é patrimônio foi bastante discutida e percebeu-se que esta encontra-se muito ligada a algo apenas antigo e edificado; no entanto, a realidade do patrimônio cultural também foi lembrada e trabalhada melhor a partir dessas discussões. Diante disso, chegou-se ao entendimento sobre o que são os bens culturais e como entendê-los como objetos de estudo nas aulas de História. Para isso, conta-se com o trabalho desenvolvido a partir da Educação Patrimonial conforme a estrutura dos roteiros de atividades.

Sobre a desmistificação do conceito de patrimônio, os estudantes notaram ao longo dos estudos que o componente cultural do patrimônio pode vir a ser ainda mais presente e concreto do que o edificado. A estudante L.L.M. destaca que “o patrimônio cultural são todas as expressões e manifestações criadas pela sociedade e o homem, tanto bens materiais, quanto

práticas culturais se enquadram”. Uma visão mais abrangente, então, acaba sendo consolidada para que a atividade possa ter um efeito prático ainda mais sensível. Logo, firma-se um entendimento mais claro sobre a questão conceitual, conforme as palavras do estudante J.A.A.S.D. que conclui “[...] que patrimônio cultural é tudo aquilo que possui importância histórica e cultural para um país ou para uma pequena comunidade, como a arquitetura, festas, danças, músicas, manifestações populares, artes, culinária, entre outros”.

Nesse sentido, o estabelecimento de uma relação entre esses conceitos e os conteúdos curriculares de História também foi percebido já a partir dos primeiros momentos. “Ao longo das aulas de História sobre patrimônio cultural eu fui entendendo mais a fundo sobre os conceitos e exemplos sobre o que era patrimônio cultural e a sua relação com o historiador” (J.A.A.S.D., estudante). O foco, pois, confirma-se na introdução da perspectiva dos bens culturais rio-grandinos, nas aulas de História, por meio da relação com os conteúdos. Aqui, passa-se a contar com a Bibliotheca Rio-Grandense como recurso educacional para a confirmação do entendimento sobre a História enquanto ciência e o ofício do historiador.

O segundo momento da aplicação do roteiro baseou-se no aprofundamento sobre a Bibliotheca Rio-Grandense, por meio do recurso *street view* do *Google Maps*, a fim de que os estudantes localizassem geograficamente o bem cultural e o notassem como pertencente da sua realidade cotidiana. Ainda, contou-se com fotos e imagens internas e externas da Bibliotheca para que, mesmo em um contexto não-presencial, fosse possível conhecer um pouco mais sobre a infraestrutura e o acervo do local. Destaca-se que poucos estudantes não conheciam o prédio da Bibliotheca Rio-Grandense, mas um número maior afirmou que ainda não havia entrado no local. Outros, todavia, confirmaram que já conheciam o espaço e, inclusive, já tinham o utilizado para consulta a livros e empréstimos.

A partir desse primeiro aprofundamento, a aula contou com a participação por vídeo do professor e pesquisador Francisco das Neves Alves, da Universidade Federal do Rio Grande, profundo conhecedor da história da Bibliotheca Rio-Grandense e de sua organização prática na atualidade. Em uma breve fala, previamente gravada, o professor Francisco compartilhou informações sobre a historicidade da Bibliotheca e destacou, principalmente, a grandiosidade do acervo e a relação direta desse bem cultural com a História e o ofício do historiador. As turmas compreenderam rapidamente essas ideias, conforme verifica-se na afirmação da estudante L.L.M.: “a Bibliotheca Rio-Grandense contém grande parte da nossa história, onde

os livros servem de registro histórico e nos ajudam a entender muito sobre nossa cultura e história, ou seja, nossa biblioteca guarda uma imensa riqueza de patrimônio cultural”.

Ademais, os estudantes também foram instigados a buscar mais informações sobre a Bibliotheca Rio-Grandense, perguntando em casa para os familiares e realizando outras pesquisas. Sendo assim, percebe-se que o caminho proposto pelo roteiro e pela própria Educação Patrimonial foi sendo construído: observação, registro e pesquisa nesses primeiros momentos (pouco mais de duas aulas) e, por fim, apropriação. Já na terceira aula, referente à aplicação do roteiro, os estudantes foram convidados a produzir, no formato que preferissem, algum material de retorno sobre as atividades. A importância desse momento foi salientada para que a efetividade do trabalho viesse a ser percebida também por eles mesmos, individualmente ou em pequenos grupos. Reforça-se que essa não foi a solicitação de um trabalho formal para compor a avaliação regular, mas a abertura de uma possibilidade para aqueles que gostariam de se expressar de alguma forma.

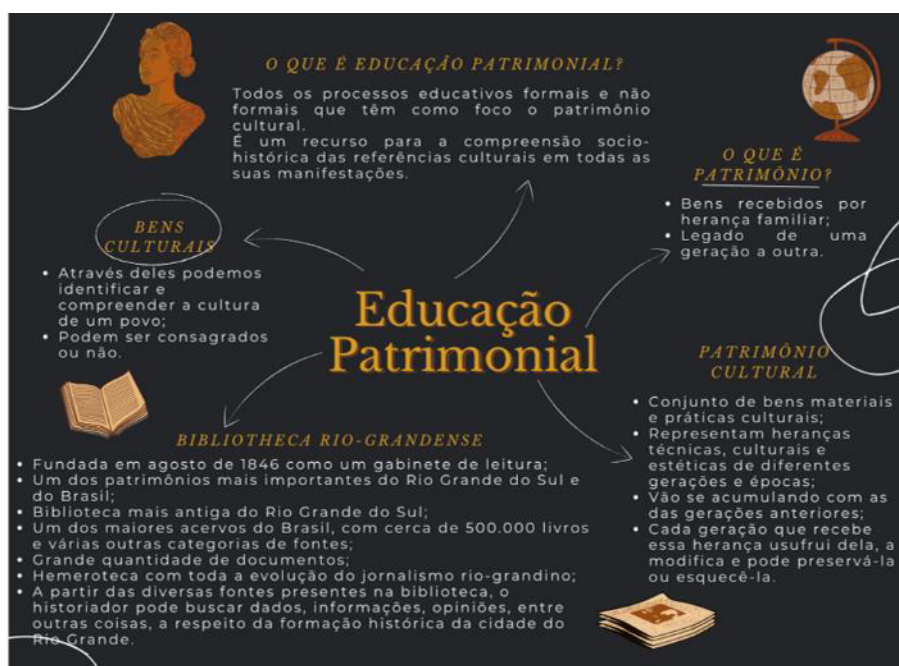


Figura 19 – Mapa mental sobre as aulas referentes à aplicação do roteiro. Estudante R.P.L.

Poucos estudantes aceitaram o convite e enviaram alguns retornos sobre as aulas referentes à aplicação do roteiro. Essa realidade já era previsível, tendo em vista que a semana de recesso escolar se aproximava, bem como o período de provas por área do conhecimento, e a atividade não seria computada na avaliação formal do trimestre. Diversos estudantes, no entanto, manifestaram o desejo de seguir trabalhando nessa perspectiva e propondo caminhos

que conciliem as avaliações formais com as apropriações fruto das atividades. Embora registrando essa realidade, destaca-se a qualidade dos produtos enviados: linguagens diversificadas e profundidade de conteúdos. Os pequenos textos, as sínteses sobre o bem cultural, os trabalhos aprofundando as questões conceituais e os mapas mentais foram os formatos escolhidos para expressarem a efetividade do processo advindo da aplicação da atividade referente ao primeiro roteiro.

Portanto, conclui-se que essa aplicação foi bem sucedida e oportunizou uma percepção prática sobre a visão ideal desenvolvida no material produto deste trabalho. Além disso, tornou-se possível também refletir sobre as dinâmicas próprias de cada momento e as características singulares de cada turma e de cada estudante. A autonomia docente, então, verifica-se como qualidade indispensável para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem a partir dos roteiros, adaptando as atividades à realidade do momento e refletindo sobre essa prática. Ademais, valoriza-se, aqui, o protagonismo conjunto do docente e dos discentes, pois o foco não esteve – e nem deveria estar – no produto em si, mas sim nas aulas planejadas e vivenciadas a partir dele e na construção significativa do conhecimento histórico.

5.5 Aplicação do roteiro III

O roteiro III (subseção 4.2.3), que contempla o Cais do Porto Velho, a Praça Tamandaré, o Largo Dr. Pio e o Monumento à Liberdade como os bens culturais rio-grandinos utilizados como ponto de partida para as aulas sobre “Brasil: escravidão e abolição”, foi aplicado junto às turmas do 2º ano entre os dias doze e vinte de julho de dois mil e vinte e um. A história do Brasil ocupa boa parte do currículo do 2º ano do Ensino Médio, todavia, para que a aplicação do roteiro acontecesse, reservou-se um momento para isso em meio ao trabalho desenvolvido em outros conteúdos curriculares. Boa parte da perspectiva do período colonial brasileiro já havia sido estudada anteriormente, bem como o período imperial ainda seria o foco das aulas do último trimestre. Nesse sentido, durante a aplicação do roteiro, retomou-se alguns conceitos e processos históricos já discutidos e, também, adiantou-se algumas questões como a abolição.

Mediante a estruturação do roteiro, três aulas em cada turma foram utilizadas para colocar em prática as propostas do produto deste trabalho. Em um primeiro momento, a

fundamentação teórico-conceitual foi trabalhada para que fosse possível compreender o inteiro teor das discussões a serem realizadas. Em seguida, a atividade do roteiro foi aplicada contando com os recursos virtuais e digitais como a ferramenta *street view* do *Google Maps* e contribuições gravadas em vídeo. Na conclusão dessa aplicação, a ideia de apropriação foi aprofundada e os estudantes foram convidados a enviar retornos sobre o que foi estudado no formato que identificassem como propício e mais confortável para expressar suas ideias.

A primeira aula esteve diretamente ligada às questões teóricas, conforme a organização do material didático produto deste trabalho. Alguns conceitos foram apresentados e outros foram ressignificados junto aos estudantes. A noção sobre patrimônio que predominava nas turmas era a ligada ao antigo e ao edificado, sendo que poucos estudantes lembraram de outras manifestações culturais como a capoeira. Por meio dessas discussões foi possível construir a ideia de patrimônio cultural em sua noção mais ampliada conforme a fundamentação aqui apresentada. Para isso, a Educação Patrimonial fundamentos o trabalho desenvolvido nas atividades.

Sobre a desmistificação do conceito de patrimônio, os estudantes notaram ao longo dos estudos que o componente cultural do patrimônio pode vir a ser ainda mais presente e concreto do que o edificado. A estudante E.C.B destaca: “após as aulas, percebi que a educação patrimonial é de extrema importância, pois os patrimônios representam e contam, com o auxílio de um olhar crítico, a nossa história”. Assim, nota-se que um trabalho conceitual efetivo é perceptível significativamente quando os estudantes passam a entender a relação de pertencimento entre eles, o patrimônio – por meio dos bens culturais – e a história, por meio dos conteúdos curriculares. “Muitas vezes um patrimônio não é simplesmente uma escultura mas sim algo que tem identidade, um significado, uma importância maior do que podemos compreender apenas observando; é necessário estudar” (M.H.M., estudante). Logo, a pesquisa é vista como necessária para que as conversas superficiais possam dar lugar ao estudo e ao aprofundamento da relação entre o patrimônio e a história.

Nesse sentido, o estabelecimento de uma relação entre os bens culturais e os conteúdos curriculares de História também foi percebido já a partir dos primeiros momentos. “Por isso que as aulas sobre educação patrimonial foram tão importantes, pude relacionar alguns patrimônios da nossa cidade com a história, a época da escravidão e logo após a abolição” (M.H.M., estudante). O foco, pois, confirma-se na introdução da perspectiva dos bens culturais

rio-grandinos nas aulas de História por meio da relação com os conteúdos. Aqui, passa-se a contar com esses bens culturais do centro histórico rio-grandino como recursos educacionais para a confirmação do entendimento sobre a escravidão e a abolição na história do Brasil.

O segundo momento da aplicação do roteiro baseou-se no desenvolvimento do roteiro da atividade por meio do recurso *street view* do *Google Maps*, a fim de que os estudantes localizassem geograficamente os bens culturais e os notassem como pertencentes da sua realidade cotidiana. Ainda, contou-se com fotos e imagens dos locais para que, mesmo em um contexto não-presencial, fosse possível perceber alguns detalhes e destacar alguns itens que pudessem passar despercebidos. Destaca-se que todos os estudantes envolvidos na atividade conheciam o centro histórico e os elementos trabalhados nas aulas, inclusive circulando frequentemente por espaços como a Praça Tamandaré e o Largo Dr. Pio. Ainda assim, o Monumento à Liberdade, mesmo conhecido “de vista”, não tinha o seu propósito compreendido, assim como as diferentes funções dos espaços ao longo do tempo.

A partir desse primeiro aprofundamento, a aula contou com as participações por vídeo dos pesquisadores Marcelo Studinski e Letícia de Souza. Cada um contribuiu com breves falas gravadas anteriormente sobre o contexto de escravidão e abolição no Brasil e seus efeitos em Rio Grande, destacando os bens culturais trabalhados. Marcelo focou na chegada dos escravizados à cidade, no trabalho por eles desenvolvidos na região e na ressignificação de espaços pelo Movimento Negro na atualidade. Letícia dedicou-se às questões técnicas e eminentemente artísticas do Monumento à Liberdade e as relações possíveis com o processo e o contexto da abolição da escravatura no Brasil e as repercussões em Rio Grande. Com isso, os estudantes passaram a contar com outras possibilidades de análise sobre os bens culturais e os conteúdos estudados. A estudante Y.F.S. sintetiza algumas das relações estabelecidas:

Basicamente todos os monumentos tem relação com o período já estudado sobre o Brasil colônia e império, alguns possuindo uma ligação com a escravidão, como o cais do Porto Velho onde o movimento negro o associa como um local simbólico da chegada dos africanos e afrodescendentes escravizados, que vinham principalmente dos portos do Rio de Janeiro e de Santos, no território rio-grandino. A praça Tamandaré, um local considerado uma das maiores praças do interior do estado e também associado a esse processo de escravidão que antigamente era um local arenoso com alguns reservatórios de água onde os escravizados lavavam as roupas. O largo Dr. Pio, conhecido antes como Largo das piadeiras onde as escravizadas de ganho comercializavam os seus quitutes é outro patrimônio ligado à escravidão.

Diante disso, nota-se que o processo de construção do conhecimento histórico a partir do patrimônio rio-grandino foi sendo efetivado ao longo da aplicação do roteiro, combinando

os diferentes recursos propostos com os aprofundamentos e as análises individuais sobre as questões pontuais e as dinâmicas estruturais. Não apenas, contudo, sobre o contexto da escravidão no país e na cidade, mas também sobre o próprio processo de abolição e a dita liberdade fruto da Lei Áurea e os símbolos propostos nesse contexto, como o Monumento à Liberdade. O estudante D.G.B. conclui que “o monumento à liberdade na verdade simboliza uma alegoria onde infelizmente a realidade é bem diferente. Sua criação foi uma fachada para representar a monarquia e não tinha a preocupação com os povos escravizados e nem com os indígenas”. Entende-se, por conseguinte, a noção do monumento como uma celebração da Monarquia e não necessariamente da vitória da liberdade, como propagado.

Ademais, os estudantes também foram instigados a buscar outras informações sobre os bens culturais, perguntando em casa para os familiares e realizando outras pesquisas. Sendo assim, percebe-se que o caminho proposto pelo roteiro e pela própria Educação Patrimonial foi sendo construído: observação, registro e pesquisa nesses primeiros momentos (pouco mais de duas aulas) e, por fim, apropriação. Já na terceira aula referente à aplicação do roteiro, os estudantes foram convidados a produzir, no formato que preferissem, algum material de retorno sobre as atividades. A importância desse momento foi salientada para que a efetividade do trabalho viesse a ser percebida também por eles mesmos, individualmente ou em pequenos grupos. Reforça-se que essa não foi a solicitação de um trabalho formal para compor a avaliação regular, mas a abertura de uma possibilidade para aqueles que gostariam de se expressar de alguma forma.

Nesse contexto, não foram muitos os estudantes que aceitaram o convite e enviaram alguns retornos sobre as aulas referentes à aplicação do roteiro. Essa realidade já era previsível, tendo em vista que a semana de recesso escolar se aproximava, bem como o período de provas por área do conhecimento, e a atividade não seria computada na avaliação formal do trimestre. Boa parte das turmas, entretanto, manifestou o desejo de seguir trabalhando nessa perspectiva e propondo caminhos que conciliem as avaliações formais com as apropriações fruto das atividades. Embora registrando essa realidade sobre o quantitativo, destaca-se a qualidade dos produtos enviados: linguagens diversificadas e profundidade de conteúdos. Pequenos textos, sínteses sobre os bens culturais, avaliações sobre a própria atividade, mapas mentais, apresentações de *slides* e até mesmo paródias foram os tradicionais e criativos formatos escolhidos para expressarem a efetividade do processo advindo da aplicação da atividade referente ao terceiro roteiro.

Bem-vindos a Rio Grande

*Vou contar pra vocês, como ninguém nunca fez
 Rio Grande se fez e desfez, nem sempre uma cidade cortês
 Escravos sendo trazidos pelo mar
 Alguns morrendo antes de chegar, sua cor os fazia trabalhar
 Não dá de ignorar, não é pra ignorar
 Para pra pensar no cais, na sua utilidade há muito atrás
 Cada lugar e monumento, a Tamandaré ou estátua do Bento
 Símbolos ideais, direitos iguais, novas mudanças nos conceitos baguais
 Pensamentos banais, dos tempos atuais, não fujam do papel de atores sociais
 História do Rio Grande, algo que fazemos parte
 A história do Rio Grande é nossa ancestralidade*

Estudante A.S.F. Paródia da música “Montero”.

Destarte, o centro histórico da cidade do Rio Grande passou a ser vista como parte integrante de um contexto mais amplo, não apartado da história do Brasil estudada em aula. A paródia acima, produzida por uma estudante e enviada como um arquivo de áudio em que ela canta a letra escrita, ilustra a qualidade das produções recebidas como fruto da apropriação. O debate, entretanto, não cessa nas discussões de aula e nas produções, pois questões profundas e estruturais passam a se fazer presentes com ainda mais força em meio aos estudantes. Os locais da cidade, antes ignorados, podem vir a ser percebidos como ponto de partida para o estudo e, por conseguinte, para os enfrentamentos necessários em relação à ancestralidade e ao passado.

Enfim, conclui-se que essa aplicação logrou êxito e reforçou a percepção prática sobre a visão ideal desenvolvida no material produto deste trabalho. Diante de turmas mais maduras, mas menos entusiasmadas, verifica-se a importância do planejamento e da estruturação de atividades que reforcem o significado do que está sendo estudado para cada um dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Com a aplicação do primeiro roteiro, destacou-se a autonomia docente. Aqui, destaca-se a importância do material como ponto de partida para o desenvolvimento dessa autonomia. Ainda, valoriza-se a escuta dos estudantes e o diálogo com eles para que a efetividade da aplicação do produto seja percebida de fato. Os retornos pelas atividades de apropriação, mesmo que quantitativamente poucos, são qualitativamente positivos para que compreenda-se as aplicações dos roteiros como exitosas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a concepção do pré-projeto deste trabalho, o estudo e a prática ligados ao patrimônio e ao ensino de História foram cativantes. O estabelecimento de uma relação concreta entre bens culturais rio-grandinos e conteúdos curriculares de História firmou-se como um objetivo geral e foi a base da elaboração, do desenvolvimento, da aplicação e da reflexão sobre o produto aqui apresentado. A preocupação em pensar em um material voltado aos professores, diretamente impactada pelo exercício da docência, também influenciou toda a trajetória. Nesse momento, vale destacar que os objetivos, geral e específicos, foram alcançados ao longo do percurso em que o trabalho, finalmente, migrou do plano das ideias para a realidade.

Na introdução, já se destacava como objetivo geral a ideia de propor situações de utilização do patrimônio rio-grandino para uma seleção de conteúdos de História. Os bens culturais, sendo entendidos como recursos educacionais, seriam os facilitadores da aproximação dos estudantes aos conteúdos tradicionalmente estudados nas aulas. A fim de que isso fosse possível, fazia-se necessária, em um primeiro momento, a aproximação dos estudantes aos próprios bens culturais. Essa perspectiva rendeu a forte ligação entre o exercício da docência, pela proposição de situações de aprendizagem, e os conceitos ligados ao patrimônio. Com isso, encontrou-se na Educação Patrimonial o sólido embasamento propício para que as ideias chegassem à prática.

O estabelecimento de objetivos específicos foi fundamental para a organização e o andamento do trabalho. Um primeiro passo, então, foi a relação estabelecida entre conteúdos de História e bens culturais rio-grandinos. Após uma multiplicidade de pensamentos viáveis – e outros nem tanto – chegou-se à concepção discricionária apresentada neste trabalho, contemplando conteúdos curriculares de diferentes séries e diversos bens culturais rio-grandinos que podem vir a fundamentá-los no processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, passou-se a estruturar os roteiros com as proposições de situações de aprendizagem que aproximam os estudantes ao patrimônio e aos conteúdos. A apresentação desses roteiros é parte do alicerce do produto desenvolvido, tendo em vista as diferentes dimensões de seus escopos.

Em seguida, cumpriu-se a necessária aplicação de determinados roteiros a fim de se alcançar resultados. Embora de extrema importância, o planejamento teórico nem sempre é suficiente para um melhor entendimento da realidade que está sendo trabalhada sob

perspectivas específicas. Assim, buscou-se, dentro da medida do possível, conduzir práticas a partir dos roteiros propostos no produto. A autonomia docente e o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem foram, mais uma vez, verificados. Dessa forma, tornou-se possível obter alguns resultados concretos por meio das propostas de atividades aqui ofertadas. Outras dimensões do produto, por conseguinte, passaram a ser percebidas, bem como os momentos de valorização do planejamento e do material didático.

Diante das experiências advindas dessas aplicações, os roteiros foram analisados e afinados para que sua dimensão teórica pudesse se encontrar com a prática. O aprofundamento dos conceitos, a realização das atividades e as entregas fruto da apropriação alcançaram grande parte das expectativas existentes. Logo, passou-se à finalização do derradeiro objetivo específico: a elaboração do material didático para professores. Destaca-se, aqui, que essa elaboração não deve ser entendida como uma última fase do trabalho, pois ela aconteceu durante todo o desenvolvimento do mesmo. A compilação dos roteiros (conceitos, atividades e apropriação) baseou-se, também, nas vivências propostas a partir de alguns deles, reforçando a dimensão de suporte às práticas pedagógicas.

À vista disso, entende-se como relevante salientar as dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19 e suas diferentes implicações. O trabalho foi diretamente impactado pelo cenário pandêmico; todavia, não foi desfigurado por ele. As transformações fruto das necessidades são mais uma prova da indispensável volatilidade no planejamento de situações de aprendizagem, configurando-se como algo inerente ao exercício da docência. A adaptação ao ensino remoto e, posteriormente, à bimodalidade de ensino, precisou se fazer presente também no andamento do trabalho. Houve momentos, inclusive, que o prosseguimento das atividades e da escrita do texto precisaram ser pausados, dada a urgência da realidade docente em meio às mudanças impostas pela pandemia.

De qualquer forma, pode-se afirmar com certa tranquilidade nessas considerações finais que prevaleceu a força da Educação, das práticas pedagógicas e do trabalho acadêmico. Algumas novas saídas precisaram ser encontradas ou construídas para que os objetivos não se perdessem e permanecessem válidos mesmo em um cenário estruturalmente modificado. Os meios e instrumentos digitais e virtuais entraram em cena como alternativas aos tradicionais recursos temporariamente impossíveis de serem utilizados. Entregas virtuais de trabalhos,

vídeos com falas para aprofundamento previamente gravadas, ferramenta *street view* do *Google Maps* e transmissão síncrona das aulas são alguns exemplos de tais alternativas.

Portanto, vencidas as adversidades e cumpridos os objetivos, encerra-se o desenvolvimento deste trabalho pensando na sua continuidade por meio do exercício da docência, das práticas pedagógicas e das situações de aprendizagens propostas a partir da íntegra do texto e do material didático elaborado como produto. Espera-se, ainda, a constante ressignificação das ideias apresentadas, garantindo efetivos processos de ensino-aprendizagem envolvendo os conceitos ligados ao patrimônio, aos bens culturais e aos conteúdos curriculares de História. A adaptação das atividades específicas deste trabalho, enfim, firma-se como um caminho possível para outras realidades locais por meio do trabalho de professores que atuem em outros espaços e contextos. O trabalho, assim, segue em andamento.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Cristiane Valdevino de. Educação Patrimonial na sala de aula: a escola como patrimônio cultural. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). *Educação patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade*. João Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- BURKE, Peter. *Escola dos Annales 1929-1989: a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Unesp, 2010.
- CANDAU, Joël. A memória e o princípio da perda. *Diálogos*, Maringá, v. 16, n° 3, p. 843-872, ser./dez. 2012.
- CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade/Ed. da Unesp, 2001.
- COLÉGIO Marista São Francisco. *Sobre o colégio*. 2018. Disponível em: <<https://colegios.redemarista.org.br/sao-francisco/sobre>>. Acesso em: 04 jul. 2021.
- FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. Os fios da memória: fábrica Rheingantz entre passado, presente e patrimônio. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 19, n. 39, p. 69-98, jan./jun. 2013.
- FLORENCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- FRAGA, Hilda Jaqueline de. A cidade como documento no ensino de História. In: POSSAMAI, Zita Rosane (org.). *Leituras da Cidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2010.
- FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. *Patrimônio histórico e cultural*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Doris Bittencourt. Patrimônios da educação: o ensino e a pesquisa. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 2, p. 121-134, ago. 2013.
- GRUNBERG, Evelina. Educação Patrimonial: Utilização dos bens culturais como recursos educacionais. *Cadernos do CEOM*, Chapecó, n° 12, p. 159-180, 2000.
- _____. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, 2007.

HENZ, Jader Luiz. *106 anos de história do Colégio Marista São Francisco*. 2020. Disponível em: <<https://colegios.redemarista.org.br/sao-francisco/noticias/106-anos-de-historia-do-colegio-marista-sao-francisco>>. Acesso em: 03 jul. 2021.

IPHAN. *Educação Patrimonial*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LONDRES, Cecília. O Patrimônio Cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

LUTERANOS, Portal. *Reformas no Templo São Miguel de Rio Grande*. 2019. Disponível em: <<https://www.luteranos.com.br/noticias/reformas-na-comunidade-sao-miguel>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

MAGALHÃES, Leandro Henrique; ZANON, Elisa; BRANCO, Patrícia Martins Castelo. *Educação patrimonial: da teoria à prática*. Londrina: Ed. UniFil, 2009.

MONTESQUIEU, C. de S., Baron de. *O espírito das leis*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUHM, Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul. *SILVA, Pio Ângelo da*. 2021. Disponível em: <<https://www.muhm.org.br/biografiasmedicas/biografia?id=1396>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, Thais. *Templo de São Miguel*. Jornal Agora. 2016. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/malfatti/2614733360>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História, a memória e o patrimônio cultural. *História & Ensino*, Londrina, v. 15, p. 119-130, ago. 2009.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. *Patrimônio cultural: consciência e preservação*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

POSSAMAI, Zita Rosane. Cidade: escritas da memória, leituras da história. In: POSSAMAI, Zita Rosane (org.). *Leituras da Cidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

REDE Marista. *Quem Somos*. 2018. Disponível em: <<https://redemarista.org.br/sobre>>. Acesso em: 03 jul. 2021.

ROSSI, Alessandra Vanessa. *Patrimônio cultural: entenda e preserve: Guia de atividades de educação patrimonial*. Campinas: Pref. Mun. de Campinas; Sec. Mun. de Cultura, 2009.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. *História, ensino e patrimônio*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008.

SCHIAVON, Carmem G. Burgert; SANTOS, Tiago dos. *Patrimônio, ambiente e ensino em Rio Grande*: elementos para interpretação e valorização dos bens culturais. Rio Grande: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

TARDIVO, Jessica Aline; PRATSCHKE, Anja. Cidade como lugar de memórias. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v. 8, n° 15, p. 3-21, jul./dez. 2016.

TORRES, Luiz Henrique. *A Biblioteca Rio-Grandense*. 2017. Disponível em: <<https://historiaehistoriografiadors.blogspot.com/2017/04/a-biblioteca-rio-grandense.html>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. *A Biblioteca Rio-Grandense*. 2019. Disponível em: <<https://historiaehistoriografiadors.blogspot.com/2019/10/a-biblioteca-rio-grandense.html>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. *O polêmico prédio dos correios*. 2017. Disponível em: <<https://historiaehistoriografiadors.blogspot.com/2017/08/o-polemico-predio-dos-correios.html>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

_____. *Os leões da Praça Tamandaré*: história da Geribanda e do monumento a Bento Gonçalves da Silva. Rio Grande: Pluscom Editora, 2016.

_____. *Rio Grande*: imagens que contam a História. 2 ed., rev. e ampl. Rio Grande: Pluscom Editora, 2018.

TORRES, Tatiana C. Pastorini; SCHIAVON, Carmem G. Burgert. Educação Patrimonial e o ensino de História das cidades. *Revisa Memorare*, Tubarão, v. 2, n° 2, p. 52-71, jan./abr. 2015.

VIANA, Iamara da Silva; MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. Educação Patrimonial e ensino de História: diálogo. *Encontros*, Rio de Janeiro, n° 20, p. 49-62, 2013.

XAVIER, Luiz Merino. A cidade como livro didático: educação patrimonial no âmbito do Programa Monumenta Porto Alegre. In: POSSAMAI, Zita Rosane (org.). *Leituras da Cidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

APÊNDICE 01 – PRODUTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA

MATHEUS BALBUENO

MATERIAL DIDÁTICO PARA PROFESSORES
ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM RIO GRANDE/RS:
PROPOSIÇÕES DE ATIVIDADES

RIO GRANDE/RS

2021

APRESENTAÇÃO

O presente material é fruto do Trabalho de Conclusão de Mestrado intitulado “Ensino de História e Educação Patrimonial em Rio Grande/RS: proposições de atividades” e tem por objetivo oferecer possibilidades para o planejamento de situações de aprendizagem que envolvam os conteúdos curriculares tradicionais de História e os bens culturais rio-grandinos. A ideia é que as aulas de História e o trabalho envolvendo o patrimônio possam vir a se beneficiar mutuamente, aproximando os conteúdos “canônicos” da realidade dos estudantes por meio dos bens culturais rio-grandinos que, por sua vez, passam a ser percebidos e/ou ressignificados conforme as experiências individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O material está estruturado de uma forma sintética a fim de facilitar a utilização prática do mesmo pelos professores de História da educação básica. Contudo, não se descarta a utilização em conjunto com o texto completo do Relatório Técnico de apresentação do produto submetido à avaliação pelo Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Rio Grande, no curso de Mestrado Profissional em História. Assim, torna-se possível o trabalho em uma perspectiva mais direta e de uso cotidiano do material isoladamente, mas também de uma forma mais completa e com uma discussão teórico-metodológica mais aprofundada propícia para a reflexão da prática docente.

A estrutura do texto a seguir está organizada em três partes distintas: apresentação objetiva de conceitos necessários para o desenvolvimento devidamente fundamentado das atividades, disponibilização de quatro roteiros de proposição de atividades que relacionam conteúdos de História a diferentes bens culturais rio-grandinos e explanação sobre a apropriação dos estudantes referente aos bens culturais em meio à aplicação das atividades. Com isso, entende-se a parte inicial dos conceitos e a parte final sobre a apropriação como de uso comum para todos os quatro roteiros com propostas de atividades.

Portanto, disponibiliza-se sugestões de caminhos possíveis para a devida elaboração do planejamento docente de situações de aprendizagem consideradas propícias para o processo de construção do conhecimento histórico dos estudantes de forma ativa. As propostas aqui presentes, no entanto, não são fórmulas prontas e fechadas que limitam o livre exercício da docência, mas podem ser vistas como pontos de partida para um trabalho efetivo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

- O que é patrimônio?

O termo patrimônio, de origem latina (*patrimonium*), designa os bens recebidos por herança paterna, familiar, e, por extensão, vem sendo utilizado para nomear o legado de uma geração a outra, não apenas no âmbito da família, como também dos grupos sociais, dos Estados nacionais e mesmo da humanidade. A ideia de transmissão ao longo do tempo é, portanto, constitutiva da noção de patrimônio (LONDRES, 2012, p. 14, grifo da autora).

- O que é patrimônio cultural?

“[...] o conjunto de bens materiais e práticas culturais que se destacam no ambiente urbano e nas manifestações populares por representarem heranças técnicas, estéticas e culturais de diferentes épocas e gerações” (ROSSI, 2009, p. 9).

São todas as manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam e que, ao longo dos anos, vão se acumulando com as das gerações anteriores. Cada geração as recebe, usufrui delas e as modifica de acordo com sua própria história e necessidades. Cada geração dá a sua contribuição, preservando ou esquecendo essa herança (GRUNBERG, 2007, p. 5).

Patrimônio Cultural não são somente aqueles bens que se herdaram dos nossos antepassados. São também os que se produzem no presente como expressão de cada geração, nosso “Patrimônio Vivo”: artesanatos, utilização de plantas como alimentos e remédios, formas de trabalhar, plantar, cultivar e colher, pescar, construir moradias, meios de transporte, culinária, folguedos, expressões artísticas e religiosas, jogos etc. (GRUNBERG, 2007, p. 5).

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988).

- O que são bens culturais?

[...] aqueles através dos quais podemos compreender e identificar a cultura de um povo, em determinado lugar e momento histórico. Estes bens culturais podem ser *materiais* e *imateriais*. A evidência *material* é aquele bem que posso pegar, tocar: um livro, uma casa, uma panela, um quadro, um documento, um instrumento musical, um jornal, uma fotografia, um ônibus etc. O *imaterial* é aquele bem que acontece em determinado momento e não se materializa através do tempo, não se perpetua: a execução de uma música, uma procissão, um ritual de umbanda, uma forma de plantio, um processo de fabricação de vinho etc. Somente através de seu registro, que pode ser escrito, falado, filmado, fotografado, é que se materializa. [...] Os bens culturais podem ser também *consagrados ou não*, de acordo com os valores e a ideologia que ditaram e ditam os critérios para sua preservação (GRUNBERG, 2000, p. 162-163).

- O que são lugares de memória?

São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. 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 tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada de lembrança. Os três aspectos coexistem sempre (NORA, 1993, p. 21-22).

- O que é Educação Patrimonial?

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (IPHAN, 2014).

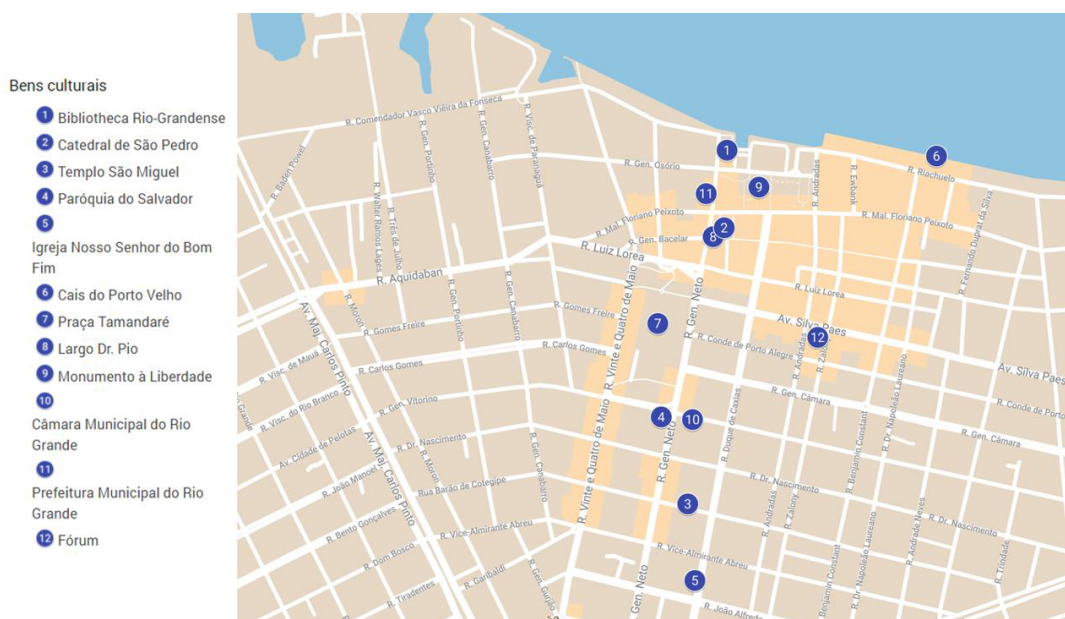
PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES

Aqui, faz-se necessário ressaltar o caráter prático da Educação Patrimonial, apoiado nos processos de observação, registro, pesquisa e apropriação de um bem cultural. É possível pensar, portanto, em uma perspectiva processual dessa metodologia:



Figura 01 – Perspectiva processual da Educação Patrimonial (SALVADORI, 2008).

Então, o desenvolvimento das atividades fica estruturado para cada roteiro seguindo a ideia inicial de estabelecimento de relação entre os conteúdos curriculares de História e os bens culturais rio-grandinos, identificados no mapa a seguir:



Mapa 01 – Região central do município do Rio Grande/RS com marcações dos bens culturais listados neste material. Produção autoral a partir da ferramenta *Google Maps*.

A seguir, apresenta-se cada um dos roteiros e a proposição de atividades:

- **Roteiro I:** “Introdução ao estudo da História e ao ofício do historiador” – Bibliotheca Rio-Grandense;
- **Roteiro II:** “Reforma Protestante e Contrarreforma Católica” – Catedral de São Pedro (católica), Templo São Miguel (luterano), Paróquia do Salvador (anglicana) e Igreja Nosso Senhor do Bom Fim (católica);
- **Roteiro III:** “Brasil: escravidão e abolição” – cais do Porto Velho, Praça Tamandaré, Largo Dr. Pio e Monumento à Liberdade;
- **Roteiro IV:** “Brasil República” – Câmara Municipal do Rio Grande (Legislativo), Prefeitura Municipal do Rio Grande (Executivo) e Fórum do Rio Grande (Judiciário).

Roteiro I: Bibliotheca Rio-Grandense

O primeiro roteiro de desenvolvimento de atividade estabelece a relação entre a Bibliotheca Rio-Grandense, considerada bem cultural rio-grandino, e o conteúdo curricular de “Introdução à História e ao ofício do historiador” previsto, habitualmente, para o 6º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. A ideia é iniciar a atividade após o processo de construção do conhecimento dos estudantes, mediado pelo professor, sobre os conceitos ligados ao patrimônio. A partir disso, o trabalho com a Educação Patrimonial firma-se como o meio para alcançar o objetivo de aproximação ao bem cultural e ao conteúdo de aula.

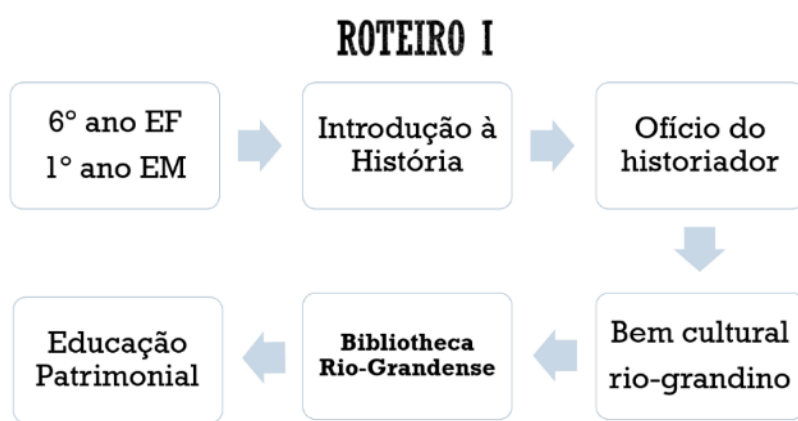


Figura 02 – Esquema simplificado do Roteiro I (elaboração do autor).

O conteúdo de “Introdução à História e ao ofício do historiador” apresenta aos estudantes as premissas básicas da ciência histórica e uma síntese do que se entende como o trabalho do historiador na atualidade. A historicidade da disciplina de História é um dos tópicos desenvolvidos, junto aos fundamentos que garantem a cientificidade da disciplina e as características das correntes de análise histórica ao longo do tempo. Uma noção sobre fontes é construída nesse processo, diferenciando-se fontes materiais e imateriais, mas valorizando tudo aquilo produzido pela humanidade ao longo do tempo. A atividade proposta intenciona buscar a Bibliotheca Rio-Grandense como referência para desenvolver a situação de aprendizagem.

Conforme Torres (2017), “uma cidade cuja historicidade está ligada aos períodos colonial, imperial e republicano preserva em seu patrimônio múltiplas experiências culturais. Um dos espaços de preservação da memória escrita é a Biblioteca Rio-Grandense, que foi fundada em agosto de 1846, como um Gabinete de Leitura”. A relação entre a História, o ofício do historiador e a Bibliotheca Rio-Grandense fica bastante evidente quando se entende a biblioteca como um espaço de pesquisa, pela consulta ao valioso acervo mas, também, como

um patrimônio em si: tangível (prédio, mobiliário, bens, acervo) e intangível (pesquisa, construção de conhecimento, historicidade, ligação com o espaço da cidade).

Diante disso, o desenvolvimento da atividade (tal como nos demais roteiros) organiza-se a partir do trabalho pelas etapas da Educação Patrimonial: observação, registro, pesquisa e apropriação. Neste caso, a observação passa, principalmente, pelo prédio da Bibliotheca Rio-Grandense mas, também, pelo seu acervo. Pensando no momento em que a pandemia esteja superada, a presença *in loco* na Bibliotheca é uma possibilidade; contudo, atualmente, essa dificuldade é superada por meio de fotografias, vídeos e do recurso *street view* do *Google Maps*, em que é possível percorrer as ruas da cidade sob uma perspectiva interna, tal como pedestres e motoristas. Já o registro pode ser feito simultaneamente com fotografias, desenhos, pinturas, vídeos etc., ou ainda, na virtualidade, por intermédio de capturas de tela.



Figura 03 – Fachada da Bibliotheca Rio-Grandense. Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotos-g1785133-Rio_Grande_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 07 mar. 2021.

A pesquisa sobre o bem cultural é o momento em que se aprofunda o conhecimento sobre ele e reforça-se a relação com o conteúdo. No caso da Bibliotheca Rio-Grandense, é possível pensar em levantamento de informações junto à instituição, pesquisas locais e virtuais, entrevistas e, nesse cenário de pandemia, contar com as contribuições por vídeo de profissionais de referência na área. Assim, para essa atividade sugere-se a escuta de profissionais da área, especialmente se ligados à Bibliotheca Rio-Grandense, para que possam apresentar uma visão devidamente fundamentada sobre a história da biblioteca, a riqueza de seu acervo e a possibilidade de forte relação com a História.

Enfim, na Bibliotheca Rio-Grandense “as direções se sucedem na defesa do acervo e do bem material (o prédio), que resguarda o precioso acervo da mais antiga instituição de cultura do Rio Grande do Sul (em atividade desde 15 de agosto de 1846)” (TORRES, 2019) oportunizando aos pesquisadores e, em especial, aos historiadores o caminho para a produção do conhecimento histórico científico. Portanto, torna-se possível para o professor oferecer aos estudantes a situação de aprendizagem que, inicialmente, desloca o foco para o bem cultural e, a partir dele, busca o aprofundamento do conteúdo de História. A efetividade desse processo, verifica-se, então na apropriação.

Roteiro II: Catedral de São Pedro (católica), Templo São Miguel (luterano), Paróquia do Salvador (anglicana) e Igreja Nosso Senhor do Bom Fim (católica)

O segundo roteiro de desenvolvimento de atividade estabelece a relação entre espaços de culto religioso da cidade, considerados bem culturais rio-grandinos, e o conteúdo curricular de “Reforma Protestante e Contrarreforma Católica” previsto, habitualmente, para o 7º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. A ideia é iniciar a atividade após o processo de construção do conhecimento dos estudantes, mediado pelo professor, sobre os conceitos ligados ao patrimônio. A partir disso, o trabalho com a Educação Patrimonial firma-se como o meio para alcançar o objetivo de aproximação aos bens culturais e aos conteúdos de aula.



Figura 04 – Esquema simplificado do Roteiro II.

Os conteúdos sobre a “Reforma Protestante” e a “Contrarreforma Católica” apresentam aos estudantes o cenário religioso do século XVI, na Europa, quando há o surgimento das primeiras denominações religiosas cristãs protestantes: luteranismo, anglicanismo e calvinismo. O contexto católico do início do século XVI era, no mínimo, turbulento e a Igreja sofria com diversos problemas internos e uma série de contestações acabaram levando à ruptura proposta por Martinho Lutero. Com o avanço do luteranismo, outras denominações protestantes como o anglicanismo e o calvinismo foram se consolidando na Europa. A Igreja Católica, propõe, então, a chamada Contrarreforma em que reforça alguns de seus dogmas e estabelece mudanças necessárias para enfrentar esse novo momento da fé cristã não-católica na Europa. A atividade proposta intenciona buscar a Catedral de São Pedro (católica), o Templo São Miguel (luterano), a Paróquia do Salvador (anglicana) e a Igreja Nosso Senhor do Bom Fim (católica) como referências para desenvolver a situação de aprendizagem.

O desenvolvimento da atividade prevê, então, um percurso pela região central da cidade do Rio Grande que conecte os quatro espaços de cultos religiosos aqui indicados para a construção do conhecimento sobre o conteúdo previsto. Assim, inicia-se o trajeto tendo a Catedral de São Pedro como ponto de partida. A instituição, referência do Catolicismo na cidade, é entendida como o local apropriado para o primeiro momento da atividade, referente ao contexto católico anterior à Reforma Protestante. Em seguida, segue-se para o Templo São Miguel, luterano, onde os primeiros passos do protestantismo são analisados sob a perspectiva de Lutero. Dando sequência, passa-se pela Paróquia do Salvador, anglicana, onde o avanço do cristianismo protestante pela Europa é percebido, bem como as ressignificações que outras denominações vão conferindo a esse movimento. Por fim, chega-se à Igreja Nosso Senhor do Bom Fim, católica, para concluir o percurso pensando sobre a Contrarreforma e a situação do Catolicismo a partir da segunda metade do século XVI. A fim de aprofundar essas ideias, expõe-se, primeiramente, sobre a Catedral de São Pedro:

O mais antigo prédio edificado do Rio Grande do Sul sobreviveu aos principais acontecimentos ocorridos na cidade nos períodos colonial, imperial e republicano. Teve sua construção autorizada pelo Governador do Rio de Janeiro Gomes Freire de Andrade sendo inaugurado em 1755. Casamentos, batizados, enterramentos, ocupação espanhola e retomada portuguesa da então Vila do Rio Grande de São Pedro fizeram parte desta história. Tentativas de demolição do prédio foram registradas desde o século XIX, sendo intensificadas na década de 1930. Porém, com o tombamento como Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em 1938, uma parte fundamental da história luso-brasileira no sul do Brasil foi preservada. [...] Foi elevada a Catedral em 1972 (TORRES, 2018, p. 18).



Figura 05 – Catedral de São Pedro. Disponível em: <<https://mapio.net/pic/p-294237>>. Acesso em 07 mar. 2021.

Seguindo no aprofundamento sobre os bens culturais dessa atividade, há o Templo São Miguel (luterano) que, no sentido arquitetônico, é uma réplica da Igreja alemã São Miguel de Hamburgo e, em Rio Grande, passou a ser popularmente conhecido por “Igreja do Galo”. A construção desse espaço de culto religioso na cidade remonta ao início do século XX, de acordo com o que informa Nunes (2016):

Na década de 1900, em reunião realizada no antigo Clube Germânico, Membros da Diretoria do Colégio Alemão e do Consulado Alemão Real decidiram construir um Templo Luterano na Cidade de Rio Grande. Com os obras em andamento, decidiram que o Templo seria denominado “Capela São Miguel” em agradecimento ao apoio recebido da comunidade de “Sanht Midiel”, em Hamburgo/Alemanha.

A construção foi financiada pela comunidade luterana rio-grandina, sendo que o Templo São Miguel manteve a Sociedade Escolar Alemã na cidade por muitos anos. No contexto da Segunda Guerra Mundial, em meio à demonstração de força dos regimes totalitários por meio da xenofobia e, principalmente, do antissemitismo, o templo foi ocupado e teve seus bens confiscados pelo governo. Apenas em 1954 ele foi devolvido aos imigrantes alemães em condições lastimáveis, tendo sido restaurado em 1992 com o apoio da comunidade luterana rio-grandina e da empresa Pescal (NUNES, 2016). Já em 2019, novas obras de reformas e pintura no Templo São Miguel foram concluídas, contando com a ajuda de membros e de pessoas não-luteranas com um carinho especial pelo templo (LUTERANOS, 2019).



Figura 06 – Templo São Miguel. Disponível em: <<http://caferiogrande.blogspot.com/2010/07/igreja-sao-miguel.html>>. Acesso em 07 mar. 2021.

Ainda, avançando no aprofundamento sobre os bens culturais dessa atividade, passa-se a conhecer um pouco mais sobre a Paróquia do Salvador (anglicana) que é o terceiro espaço de culto religioso do percurso pela região central da cidade do Rio Grande adotado nesse roteiro. Para isso, destaca-se as considerações de Torres (2018, p. 22):

A Paróquia do Salvador foi criada em outubro de 1891 por missionários vindos do Seminário da Virgínia, membros da Igreja Episcopal Anglicana dos Estados Unidos (EUA). Até o ano de 1899, os cultos e reuniões eram realizados em uma capela de tábuas que fora adquirida da Igreja Presbiteriana, quando então foi construída a atual Igreja do Salvador. O reverendo Lucien Lee Kinsolving foi o idealizador da construção do templo e residiu durante 20 anos em Rio Grande. O prédio se destaca pela grandeza arquitetônica de estilo neogótico inglês, tendo a planta baixa em formato de cruz. A entrada principal é marcada por uma grande torre e um quadro de azulejos intitulado “Cristo sobre as águas”. Suas portas e janelas são em formatos ogivais em autêntico estilo anglicano, característico desta arquitetura religiosa.

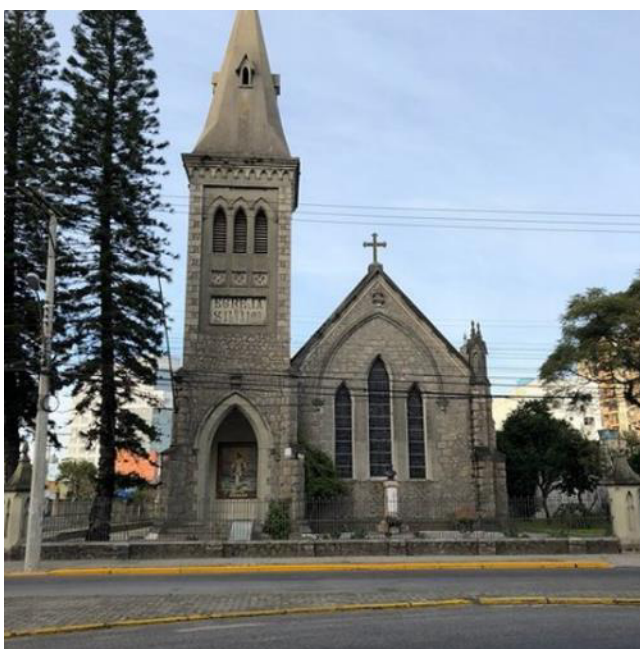


Figura 07 – Paróquia do Salvador. Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Reviews-Igreja_do_Salvador-Rio_Grande_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 07 mar. 2021.

Ante o exposto, vislumbra-se esse momento em que o cenário dos espaços de culto religioso cristão na região central do Rio Grande torna-se mais conhecido. Catolicismo (predominantemente), Luteranismo e Anglicanismo fazem parte da historicidade religiosa e do espaço urbano rio-grandinos. Assim, compreender a trajetória e o significado dos bens culturais aqui referenciados é parte importante da atividade. O professor, mais uma vez, segue agindo como mediador nesse processo junto aos estudantes para que tenham o olhar mais aberto para uma região onde muitos transitam e, por vezes, poucos conhecem. Afinal, o desconhecimento da denominação luterana do templo e anglicana da paróquia, citados aqui, não é incomum. O reconhecimento da história da Catedral e de outras igrejas católicas, também não.

Sendo assim, conclui-se esse aprofundamento sobre os bens culturais dessa atividade observando algumas informações sobre a Igreja Nosso Senhor do Bom Fim, também católica, onde se encerra o percurso desenvolvido nesse roteiro. Aqui, vale destacar que na frente dessa igreja há o espaço, hoje, de uma praça, que pode oferecer um ambiente interessante para o encerramento da atividade com as últimas discussões e, possivelmente, momentos mais descontraídos como um lanche, por exemplo. Sobre a história dessa região e da Igreja Nosso Senhor do Bom Fim, sintetiza Torres (2018, p. 19):

O proprietário dos terrenos onde foi edificado a capela e cemitério do Bomfim foi José Luiz da Silva que realizou a doação em abril de 1832. Em 1842 doou novo terreno para construção da capela para os serviços funerários. A capela recebeu a benção em 13 de agosto de 1843. Estava situada aos fundos do cemitério, ou seja, na rua Duque de Caxias. O exterior do prédio tinha as mesmas linhas da Igreja de São Francisco, estando sobre a porta, uma lápide com a data 1843. Em 1866 foi legalmente aprovada à criação da Irmandade do Bomfim possibilitando captar maiores recursos para construção de uma igreja. Em 9 de dezembro de 1886 foi feita a benção e colocação da pedra fundamental. Em 5 de dezembro de 1887 a imagem do Senhor do Bomfim foi conduzida em procissão da antiga capela para a nova igreja.



Figura 08 – Igreja Nosso Senhor do Bom Fim. Disponível em: <http://caferiogrande.blogspot.com/2010/08/igreja-nosso-senhor-do-bomfim.html>. Acesso em 07 mar. 2021.

Diante disso, o desenvolvimento da atividade (tal como nos demais roteiros) organiza-se a partir do trabalho pela Educação Patrimonial: observação, registro, pesquisa e apropriação. Neste caso, a observação se dá, principalmente, pelo andamento do próprio percurso pelas ruas da região central da cidade do Rio Grande e com as devidas paradas em cada um dos bens culturais. Esse percurso é relativamente simples e pode ser realizado andando tranquilamente de um bem cultural a outro, tendo em vista que as distâncias são pequenas. Na conjuntura da

pandemia, essa possibilidade, no entanto, afasta-se muito mais da realidade. Logo, o recurso *street view* do *Google Maps*, mais uma vez, torna-se uma excelente saída para dar conta da necessidade do desenvolvimento do percurso, mesmo que virtualmente. As paradas em cada bem cultural ainda podem ser enriquecidas por outras fontes como fotografias e vídeos. Já o registro ao longo do percurso pode ser feito simultaneamente com desenhos, esquemas, fotografias, vídeos, mapas etc., ou ainda, na virtualidade, com o recurso das capturas de tela.

A pesquisa sobre os bens culturais é o momento em que se buscam novas e diferentes informações sobre eles e reforça-se a relação com o conteúdo de História. No caso dos espaços de culto religioso cristão de diferentes denominações na região central do Rio Grande, esse momento de aprofundamento pode se dar junto ao andamento do percurso quando cada um dos bens culturais configura-se como uma parada onde novos elementos podem ser inseridos na discussão. Interessante o contato prévio para que a Catedral de São Pedro, o Templo São Miguel, a Paróquia do Salvador e a Igreja Nosso Senhor do Bom Fim possam estar abertas para acolher professor e estudantes e contar com a presença de alguém (bispo, pároco, padre, pastor, líder religioso) disponível para informar sobre o espaço de culto e a própria religião.

Ainda, pensando no contexto da pandemia, esse contato direto pode vir a ser substituído por falas gravadas em pequenos vídeos a serem reproduzidos nos momentos de parada do percurso virtual, ou ainda, pensando de forma mais ousada, contar com a possibilidade de chamadas de vídeo, em tempo real, com as pessoas escolhidas para esse momento. De qualquer forma, essa percepção sobre a pesquisa dos bens culturais deve ser mantida. Além disso, tanto com um percurso presencial quanto virtual, também há a possibilidade de aprofundamento por meio de pesquisas bibliográficas, entrevistas, busca de informações em periódicos da imprensa escrita da cidade e análise dos livros religiosos e documentos oficiais das religiões estudadas.

Por fim, lembrando que “memórias não materializadas em monumentos ou artefatos culturais são aquelas que mais sofrem dos abusos de esquecimento” (POSSAMAI, 2010, p. 216), esse roteiro também pode vir a oportunizar uma reflexão sobre o interessante debate a respeito do esquecimento/apagamento na cidade, fazendo referência, por exemplo, à ausência de espaços edificadas gloriosos reconhecidos pela cidade para religiões de matriz africana no centro histórico rio-grandino. Fraga (2010, p. 225) destaca que “[...] essas noções chamam a atenção para os bens patrimoniais de determinadas culturas invisibilizadas pela história oficial”. Isto posto, há mais um caminho para a etapa da apropriação nesse roteiro.

Roteiro III: Cais do Porto Velho, Praça Tamandaré, Largo Dr. Pio e Monumento à Liberdade

O terceiro roteiro de desenvolvimento de atividade estabelece a relação entre espaços do centro histórico da cidade, considerados bem culturais rio-grandinos, e o conteúdo curricular de “Brasil: escravidão e abolição” previsto, habitualmente, para o 8º ano do Ensino Fundamental e o 2º ano do Ensino Médio. A ideia é iniciar a atividade após o processo de construção do conhecimento dos estudantes, mediado pelo professor, sobre os conceitos ligados ao patrimônio. A partir disso, o trabalho com a Educação Patrimonial firma-se como o meio para alcançar o objetivo de aproximação dos bens culturais aos conteúdos de aula.



Figura 09 – Esquema simplificado do Roteiro III.

Os conteúdos relacionados à escravidão, no Brasil, são trabalhados ao longo dos estudos sobre a história dos períodos colonial e imperial, demonstrando a marca indelével de um dos maiores crimes contra a humanidade na formação política, econômica, social e cultural brasileira. O processo de escravização é apresentado desde os primeiros contatos dos portugueses para a exploração do continente africano, a partir do século XIV, chegando à formação do grande negócio do tráfico negreiro que vem a fomentar a utilização da mão de obra dos escravizados.

O processo de colonização do Brasil, ainda na primeira metade do século XVI, fundamentava o cultivo da cana-de-açúcar no sistema de *plantation*: latifúndios, produção voltada ao mercado externo e escravidão. Assim, desde as primícias do aparato administrativo português no Brasil, a escravidão fez parte, também, do contexto local. O mesmo, por conseguinte, acaba por se repetir na região da atual cidade do Rio Grande, desde sua fundação,

já no século XVIII. A economia colonial brasileira manteve a mão de obra dos escravizados como um de seus alicerces, seja na agricultura, na pecuária, na mineração, nos serviços domésticos, urbanos ou em qualquer outra atividade. O processo de independência elitista e mantenedor das estruturas vigentes, no início do século XIX, garantiu a continuidade da escravidão no Império do Brasil.

A história política do período imperial, marcada pelo primeiro reinado, regência e segundo reinado, também segue com a escravidão como um de seus pilares. Desde a década de 1850, as pressões externas aumentavam pelo fim da escravidão no Brasil. A trajetória das leis abolicionistas vai ganhando forma desde a proibição do tráfico de cativos até a libertação dos sexagenários, passando pela “garantia de liberdade” aos nascidos no Brasil. No entanto, é a partir da década de 1870 que o abolicionismo e o republicanismo ganham força e a oposição à monarquia e às estruturas que a mantinham torna-se cada vez mais relevante.

Já no final do Império, diante de uma monarquia esfarelado há alguns anos, a Lei Áurea “simplesmente” extingue a escravidão do Brasil, sem qualquer preocupação com o contexto social da época para o grupo de seres humanos escravizados há três séculos. A atividade proposta intenciona, portanto, buscar bens culturais rio-grandinos que possam vir a ser referência para a situação de aprendizagem, selecionando-se, então, o cais do Porto Velho, a Praça Tamandaré, o Largo Dr. Pio e o Monumento à Liberdade como os pontos de partida da discussão sobre tais conteúdos.

O chamado “centro histórico” da cidade do Rio Grande é um ambiente rico em referências culturais sobre a formação desse espaço urbano, extremamente conectado à questão portuária. Dessa forma, a região da cidade nas proximidades do hoje chamado cais do Porto Velho configurava-se, também, como centro administrativo. Os arredores da Praça Xavier Ferreira contam com diferentes prédios e lugares que preservam consigo diversos elementos dessa história. Conforme Xavier (2010, p. 258), “as áreas centrais de nossas cidades guardam um acúmulo inestimável de informações históricas e de marcos de sua evolução. [...], pois ali estão contidas imagens de todos os diferentes tempos da cidade. O esplendor do passado, a ânsia de modernidade, os erros e acertos acumulam-se em cada trecho e esquina”. Em concordância com o autor, nesse roteiro propõe-se a atividade a partir de alguns bens culturais desse centro histórico rio-grandino que possam ser relacionados à escravidão e à abolição.

À vista disso, traça-se um percurso que possa dar conta do estabelecimento de relação entre os bens culturais rio-grandinos e os conteúdos de História, isto é, alguns elementos do centro histórico relacionando-se à temática de escravidão e abolição nos períodos colonial e imperial do Brasil. Esse percurso teria início no cais do Porto Velho pela razão iminente de ser a porta de entrada da mão de obra escravizada na cidade/Estado, embora o espaço exato em que essa chegada ocorria não seja conhecido com exatidão, conta-se com a tradição do movimento negro em atribuir esse significado ao cais do Porto Velho, no espaço junto às docas do mercado público. Sobre a relação histórica da cidade com esse espaço percebida pelo foco econômico, destaca-se o trabalho de Torres (2018, p. 54):

A constituição de um grupo mercantil no Rio Grande do Sul esteve ligado aos interesses de negociantes da Colônia do Sacramento, do Rio de Janeiro e da Bahia. Nos primórdios do século XIX, Rio Grande era o principal centro de comércio da Capitania, estando o crescimento socioeconômico ligado diretamente ao movimento portuário. Surgiu uma elite comercial que investiu em obras de melhoria da área portuária. Em 1823, foram concluídas as obras de construção do porto e a dragagem do cais, permitindo que navios com mais de duzentas toneladas ancorassem no Porto da Vila do Rio Grande (TORRES, 2018, p. 54).

O chamado cais do Porto Velho, então, surge para que diversas embarcações pudessem chegar ao espaço urbano que, hoje, identifica-se como o município do Rio Grande. Com o crescimento da cidade ao longo do tempo, aliado à valorização da economia portuária, outros investimentos nesse sentido foram sendo feitos para que se alcançasse um aproveitamento ainda melhor com a exploração dessa atividade econômica.



Figura 10 – Cais do Porto Velho. Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g1785133-i41620646-Rio_Grande_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 07 mar. 2021.

Todavia, “mesmo com a inauguração do Porto Novo em 1915, a importância do Porto Velho persistiu como ancoradouro de embarcações de pequeno e médio porte, descarga de pescado e tráfego de passageiros, ligando São José do Norte, a Ilha dos Marinheiros, Torotama, Leonídio e o centro do Rio Grande” (TORRES, 2018, p. 57). Nota-se que mesmo diante de avanços no setor portuário, com o Porto Novo e, hoje, com o intitulado Superporto, a região e o cais do Porto Velho ainda permanecem vivos na cidade. Logo, desse espaço entendido como ponto de encontro e de partida do percurso, segue-se para a atual Praça Tamandaré.



Figura 11 – Praça Tamandaré. Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g1785133-i41620646-Rio_Grande_State_of_Rio_Grande_do_Sul.html>. Acesso em 07 mar. 2021.

A praça, antes chamada de Geribanda, situa-se em um local que, entre os séculos XVIII e XIX, constituía-se como um terreno arenoso, até com algumas dunas, repleto de fontes e de poços de água utilizados para coleta do que potável, para comercialização e para a lavagem de roupas, especialmente por escravizadas. Sobre isso, conta Torres (2016, p. 6-8):

Os mapas do século 18 indicam o espaço hoje ocupado pela praça Tamandaré como um anecúmeno formado por cômodos de areia. [...] O terreno em frente aos estabelecimentos militares e da administração foi denominado de Praça dos Quartéis, devido à proximidade de edificações militares e também chamado popularmente de geribanda ou giribanda. Conforme Antenor Monteiro esta palavra poderia ter origem no acesso de escravos e populares para esta área arenosa constituída por algumas lagoas, com os objetivos de coletarem água potável para seus proprietários, encherem pipas para a venda pública do líquido ou para lavarem roupas. Entende Monteiro que “o ajuntamento de gente poderia trazer disputas, sarabandas, descomposturas e mesmo lutas corporais, que poderiam fazer daquele local uma giribanda” (significado popular: descompostura).

A partir dali, contornando a Praça Tamandaré, ruma-se para o chamado Largo Dr. Pio, junto à Catedral de São Pedro. Esse local configurava-se (e ainda mantém tal característica)

como um espaço de grande circulação de pessoas sendo, por conseguinte, adequado para as funções dos chamados “escravos de ganho” com a comercialização de diversos itens, como quitutes, e prestação de alguns serviços. A área foi valorizada desde o século XVIII, graças à presença da Igreja Matriz de São Pedro, sendo ressignificada ao longo do tempo.

Com a construção da Igreja de São Pedro em 1755 (a edificação luso-brasileira mais antiga do Rio Grande do Sul), o espaço em sua frente foi pouco a pouco se definindo como um epicentro das atividades religiosas e lúdicas da comunidade. O espaço da fé e dos enterramentos (que ocorriam dentro da igreja e na sua frente) foram se modificando após 1840 para comportar um espaço lúdico da população. Circos, teatros mambembes, apresentações artísticas e religiosas utilizavam o espaço público do que passou a ser chamado de Praça Dr. Pio. O sagrado e o lúdico muito próximo e muitas vezes interagindo (TORRES, 2017).

Antes chamado de Largo da Matriz, recebeu o nome de Praça Doutor Pio no final do século XIX. Em 1930, o espaço passou a ser chamado de Praça João Pessoa em homenagem ao assassinado presidente da Paraíba e candidato à Vice-Presidência da República, pela Aliança Liberal encabeçada por Getúlio Vargas. No entanto, desde 1935 voltou a homenagear o doutor Pio Ângelo da Silva. A respeito do Dr. Pio, vale o destaque de sua biografia disponível no portal do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul:

Quando eclodiu a Revolução Farroupilha (1835-1845), cursava enfermagem, e auxiliou no tratamento dos feridos durante esta luta armada. Em 1841 [...] iniciou seus estudos superiores na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, concluindo-os na Universidade Sorbonne de Paris, França. Depois de formado, retornou à sua cidade natal dedicando-se ao combate do cólera-morbus [...]. Por conta dos serviços prestados à população durante tal epidemia, foi agraciado com uma medalha pelo Governo Imperial. [...] Após seu falecimento em montevidéu, foi sepultado em Rio Grande, após três anos de sua morte, no cemitério católico local (MUHM, 2021).



Figura 12 – Largo Dr. Pio. Disponível em: <<http://wikimapia.org/23169512/pt/Largo-Doutor-Pio>>. Acesso em 07 mar. 2021.

Hoje, além da movimentada área de convivência em decorrência da localização como “entrada” da região comercial e da Catedral de São Pedro, o Largo Dr. Pio conta com o eucalipto centenário ali plantado e o prédio (atualmente abandonado) da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, que segue sendo motivo de debate na cidade em relação à preservação e ressignificação de bens culturais. Muitas atividades ainda permanecem sendo desenvolvidas no Largo Dr. Pio que sedia, por exemplo, diferentes manifestações políticas.

Enfim, encerra-se o percurso desse roteiro indo em direção à Praça Xavier Ferreira (âmago do centro histórico) onde se encontra o Monumento à Liberdade, ou Coluna pela Libertação dos Escravos. Hoje, tal obra é uma das peças que compõem o cenário da praça e foi ali colocada como um símbolo da vitória da liberdade ante a opressão escravista. Mas até que ponto? Essa questão é o grande foco de encerramento do percurso para que se possibilite uma discussão sobre a forma pela qual se deu a abolição, em 1888, com a Lei Áurea, despreocupada com as situações do passado, do presente e, principalmente, da falta de perspectiva de futuro para a população que fora escravizada.

O monumento foi edificado na transição entre a Monarquia e a República e buscava homenagear o 13 de Maio de 1888, data da Lei Áurea e fim da escravidão no Brasil. Com a chegada dos republicanos ao poder buscou-se destacar também o 15 de novembro de 1889, data da Proclamação da República. Os jornais rio-grandinos inclusive anunciavam que a Coluna à Liberdade fora o primeiro monumento brasileiro a homenagear a República. O assentamento da pedra fundamental da coluna ocorreu no dia 28 de setembro de 1889. A inauguração ocorreu num domingo, dia 15 de dezembro de 1889 já na era republicana (TORRES, 2018, p. 71).



Figura 13 – Monumento à Liberdade. Disponível em: <<http://companhiaarte.blogspot.com/2010/09/estatua-da-liberdade-foi-o-primeiro.html>>. Acesso em 07 mar. 2021.

Diante disso, o desenvolvimento da atividade (tal como nos demais roteiros) organiza-se a partir da proposição de trabalho com a Educação Patrimonial: observação, registro, pesquisa e apropriação. Neste caso, a observação ocorre, principalmente, pelo andamento do próprio percurso pelo centro histórico rio-grandino e com as devidas paradas em cada um dos bens culturais. Esse percurso é relativamente simples e pode ser realizado andando tranquilamente de um bem cultural a outro, tendo em vista que as distâncias são pequenas. Na conjuntura da pandemia, essa possibilidade, no entanto, afasta-se muito mais da realidade. Logo, o recurso *street view* do *Google Maps*, mais uma vez, torna-se uma excelente saída para dar conta da necessidade do desenvolvimento do percurso, mesmo que virtualmente. As paradas em cada bem cultural ainda podem ser enriquecidas por outras fontes como fotografias e vídeos. Já o registro ao longo do percurso pode ser feito simultaneamente com ilustrações, esquemas, mapas, pinturas, vídeos, fotografias etc., ou ainda, na virtualidade, com as capturas de tela.

A pesquisa sobre os bens culturais é o momento em que se buscam novas e diferentes informações sobre eles e reforça-se a relação com o conteúdo de História. No caso dos espaços do centro histórico rio-grandino, parte da pesquisa sobre os bens culturais pode se dar ao longo do andamento do percurso com o acompanhamento de um ou mais guias que possam contribuir com informações sobre cada um dos locais, propondo a aproximação com os conteúdos de aula. Interessante contar com a colaboração de especialistas em diferentes áreas (fruto da educação formal ou não) para enriquecer a discussão da especificidade dos bens culturais e do entendimento geral sobre os processos de escravidão e abolição no Brasil.

Ainda, pensando no contexto da pandemia, esse contato direto pode vir a ser substituído por falas gravadas em pequenos vídeos a serem reproduzidos nos momentos de parada do percurso virtual, ou ainda, pensando de forma mais ousada, contar com a possibilidade de chamadas de vídeo em tempo real com as pessoas escolhidas para esse momento. De qualquer forma, essa percepção sobre a pesquisa dos bens culturais deve ser mantida. Além disso, tanto com um percurso presencial quanto virtual, também há a possibilidade de aprofundamento por meio de pesquisas bibliográficas, entrevistas, busca de informações em periódicos da imprensa escrita da cidade e análise de mapas, cartões-postais e ilustrações de diferentes épocas.

Enfim, pretende-se que o desenvolvimento da atividade do roteiro por meio do percurso pela seleção de bens culturais do centro histórico rio-grandino possibilite o total afastamento da noção equivocada de que a escravidão é uma característica dos grandes centros urbanos

brasileiros e restrita à exploração econômica da cana-de-açúcar, do ouro, da prata, das pedras preciosas e do café. A imagem do porto de Salvador ou, especialmente, do cais do Valongo aparecem quase que instantaneamente quando se debate a escravidão pela perspectiva de importação de cativos, escravizados africanos, por meio do tráfico negreiro. Em que pese a importância histórica e de ressignificação cultural desses ambientes ao longo do tempo, não é preciso partir rumo aos grandes centros para refletir a escravidão. Afinal, na própria cidade do Rio Grande dita histórica, mais antiga do estado, há a presença constante de negros escravizados e comercializados como produto nas marcas de sua história, por mais que muitos por tanto tenham se preocupado em apagar/esquecer/invisibilizar essa trajetória. Com isso, diante desse roteiro, novas possibilidades para a etapa da apropriação são encaminhadas.

Roteiro IV: Prefeitura, Câmara de Vereadores e Fórum

O quarto roteiro de desenvolvimento de atividade estabelece a relação entre a administração pública da cidade, por meio de instituições, consideradas bem culturais rio-grandinos, representantes dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e o conteúdo curricular de “Brasil República” previsto, habitualmente, para o 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. A ideia é iniciar a atividade após o processo de construção do conhecimento dos estudantes, mediado pelo professor, sobre os conceitos ligados ao patrimônio. A partir disso, o trabalho com a Educação Patrimonial firma-se como o meio para alcançar o objetivo de aproximação aos bens culturais aos conteúdos de aula.

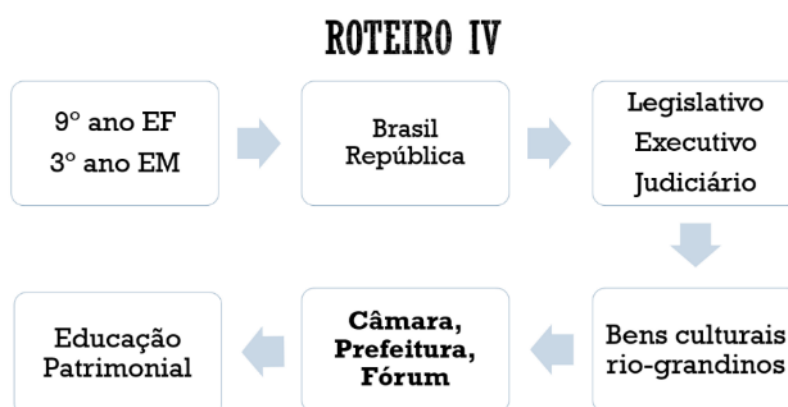


Figura 14 – Esquema simplificado do Roteiro IV.

O conteúdo selecionado sobre o período republicano da história do Brasil é bastante amplo e diverso, permanecendo, inclusive, em desenvolvimento até hoje. Contudo, optou-se pela escolha desse período histórico ligado à realidade brasileira pela sua disposição no currículo tradicional de História contemplando os anos finais de cada nível de ensino e para trabalhar conceitos de natureza política muito importantes para uma educação integral. A estruturação do sistema republicano torna-se, assim, conveniente para o estudo a respeito da tripartição do poder em Executivo, Legislativo e Judiciário de acordo com a teoria da separação dos poderes concebida por Montesquieu (1996) e confirmada até hoje de acordo com a Constituição brasileira vigente em seu “art. 2º são Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário” (BRASIL, 1988).

Com isso, busca-se uma aproximação dessa estrutura de conceitos políticos abstratos com bens culturais que possam representar de forma concreta e significativa as ideias fundamentais de Executivo, Legislativo e Judiciário. Contemplando a organização institucional democrático-republicana brasileira em vigor, percebem-se quatro estruturas: união, estados, distrito federal e municípios. O foco, aqui, aplica-se a partir do município, mas a questão geral trabalhada repercute da mesma maneira nas demais esferas. Assim, a atividade proposta intenciona buscar os bens culturais rio-grandinos que possam vir a ser referência para a situação de aprendizagem, selecionando-se, então, a Câmara de Vereadores (Legislativo), a Prefeitura Municipal do Rio Grande (Executivo) e o Fórum (Judiciário).



Figura 15 – Câmara Municipal do Rio Grande. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/vereadores-trocam-socos-em-camara-municipal-no-rs>>. Acesso em 07 mar. 2021.

Destarte, inicia-se esse roteiro pela Câmara Municipal do Rio Grande, sede do Legislativo local e espaço onde se reúnem os vinte e um vereadores eleitos pelos rio-grandinos. O começo do roteiro pela Câmara tem por objetivo ressaltar o poder Legislativo como a nascente da organização burocrático-institucional, com a proposição de leis, a elaboração do orçamento e a fiscalização da administração pública. Na Câmara, os vereadores discutem e deliberam sobre questões atinentes à cidade e sua administração, bem como a Assembleia Legislativa faz o mesmo em relação ao estado, a Câmara Legislativa em relação ao Distrito Federal e o Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal) em relação ao país. Portanto, compreende-se por meio do bem cultural rio-grandino a função do poder Legislativo não apenas na cidade, mas nas diferentes esferas e em diferentes contextos.



Figura 16 – Prefeitura Municipal do Rio Grande. Disponível em: <<https://www.riogrande.rs.gov.br/consulta/index.php/secretarias+3317pmrg.html>>. Acesso em 07 mar. 2021.

Em seguida, o roteiro continua na Prefeitura Municipal do Rio Grande, sede do Executivo local de onde despacha o Prefeito eleito pelos rio-grandinos para liderar a administração municipal. O poder Executivo, como o nome indica claramente, tem funções diretas e objetivas de executar leis, orçamentos, planejamentos e propostas. Além disso, cabe ao Executivo a organização de sua estrutura burocrática interna para melhor desempenhar suas funções. Diante da questão local pela Prefeitura, possibilita-se a compreensão prática do conceito antes abstrato. Tal como no Legislativo, há outras sedes e lideranças para o Executivo nos estados, no Distrito Federal e na união. Os governadores são os responsáveis pelo poder Executivo nos estados e no Distrito Federal, despachando de palácios regionais, enquanto na união o responsável é o Presidente da República, diretamente da capital, no Palácio do Planalto.



Figura 17 – Fórum. Disponível em: <<http://www.mikrus.com.br/classe35/histcidade>>. Acesso em 07 mar. 2021.

Então, conclui-se o roteiro junto ao Fórum, um dos espaços representativos do poder Judiciário na cidade, entendido aqui sob a perspectiva de um bem cultural. Ainda que a estrutura municipal não contemple um Judiciário local, há nas cidades a atuação do Judiciário estadual ou federal, como nas varas dos Tribunais de Justiça ou Tribunais Regionais Federais, por exemplo. O poder Judiciário é o responsável pela aplicação das leis e pela ponderação a respeito das possíveis transgressões, podendo aplicar as penalidades previstas quando o desvio do previsto como correto for confirmado. Não apenas os juízes são integrantes desse poder, mas também é possível lembrar dos promotores, advogados e diferentes especialistas que colaboram com o sistema de justiça. Por fim, como símbolo do poder Judiciário no Brasil, deve-se lembrar do Supremo Tribunal Federal, a mais alta instância da justiça no país.

Diante disso, o desenvolvimento da atividade (tal como nos demais roteiros) organiza-se a partir da Educação Patrimonial: observação, registro, pesquisa e apropriação. Neste caso, a observação se dá, principalmente, pelo desenvolvimento do próprio roteiro junto aos prédios da administração pública rio-grandina, com as devidas paradas em cada um desses bens culturais. Na conjuntura da pandemia, reforça-se a possibilidade de uso do recurso *street view* do *Google Maps* para dar conta do andamento desse roteiro, mesmo que virtualmente. Os *sites* ligados à administração pública também podem ser úteis nesse processo. Já o registro pode ser feito nos próprios pontos de parada do roteiro com vídeos, fotografias, esquemas, mapas mentais, ilustrações etc., ou ainda, na virtualidade, pelas capturas de tela.

A pesquisa sobre os bens culturais é o momento em que se buscam novas e diferentes informações sobre eles e reforça-se a relação com o conteúdo de História. No caso da Câmara de Vereadores, da Prefeitura e do Fórum, parte da pesquisa dos bens culturais pode se dar ao longo do andamento do roteiro com as contribuições de profissionais ligados ao Legislativo, ao Executivo e ao Judiciário. Dessa forma, o entendimento não deve ser apenas superficial a respeito dos prédios ou estruturas físicas de cada lugar, mas sim da funcionalidade prática de questões conceituais de organização da divisão dos poderes. Ademais, vale destacar que, no Brasil, a Constituição prevê poderes independentes e harmônicos, ou seja, não deve haver intromissão de um poder sobre as funções de outro mas, também, não há razão para rivalidades.

Ainda, pensando no contexto da pandemia, esse contato direto pode vir a ser substituído por falas gravadas em pequenos vídeos a serem reproduzidos nos momentos de parada do roteiro virtual, ou ainda, pensando de forma mais ousada, contar com a possibilidade de

chamadas de vídeo em tempo real, com as pessoas escolhidas para esse momento. De qualquer forma, essa percepção sobre a pesquisa dos bens culturais deve ser mantida. Além disso, tanto com um roteiro presencial quanto virtual, também há a possibilidade de aprofundamento por meio de pesquisas bibliográficas, entrevistas, revisão conceitual, leitura e análise de textos jurídico-políticos e historicização dos bens culturais.

Portanto, pretende-se que o desenvolvimento da atividade desse roteiro possibilite uma real aproximação dos estudantes aos bens culturais rio-grandinos selecionados, isto é, as estruturas ligadas à administração pública, mas principalmente aos conceitos dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciários tão valorosos no sistema republicano brasileiro. O entendimento dos processos históricos do Brasil República liga-se diretamente a tais conceitos. Com isso, mais possibilidades para a etapa da apropriação estão presentes.

APROPRIAÇÃO

Nessa seção, o professor conta com as reflexões sobre a última etapa do processo de aplicação prática da Educação Patrimonial: a apropriação. Ainda, sugestões de propostas de retorno dos estudantes ao final do desenvolvimento dos roteiros são apresentadas para que o trabalho resultante das atividades do material didático não fique restrito aos trabalhos formais tradicionais das aulas de História ou aos relatos de experiência. Assim, como percebe-se ao longo da elaboração dos roteiros, diferentes caminhos são possíveis para que a apropriação dos bens culturais e, por meio deles, dos conteúdos curriculares, seja alcançada.

A ideia aqui estruturada é a de que, ao final de cada roteiro, o professor solicite aos estudantes uma devolutiva livre sobre o que foi trabalhado nas aulas sob a perspectiva da Educação Patrimonial. Ainda que o objetivo final não seja apenas este, a produção dos estudantes pode vir a ser, inclusive, um instrumento avaliativo complementar caso o professor (ou a complexidade burocrático-pedagógico dos espaços formais de ensino) julgue necessário. Dessa forma, a construção de conhecimento sobre os bens culturais e os conteúdos de História são reverberadas pelos sujeitos desse processo em um resultado material.

Enaltece-se, pois, o todo da aplicação dos roteiros em uma tentativa de afastar uma visão meramente teórica e abstrata das aulas conceituais sobre patrimônio e uma visão meramente utilitarista e recreativa das aulas destinadas à atividade prática. Sobre o trabalho pensado a partir da Educação Patrimonial, Grunberg (2007, p. 6) conclui que “os resultados da aplicação desta metodologia desenvolvem atividades que levam os participantes à reflexão, descoberta e atitude favorável a respeito da importância e valorização do nosso Patrimônio Cultural”. Corroborando esse pensamento, o trabalho busca a “consciência preservacionista”, retomando as ideias de Londres (2012), junto aos estudantes. O patrimônio cultural, com seus valores histórico e pedagógico, passa a ser conhecido e compreendido para ser, enfim, valorizado. A apropriação é o momento em que se confirma esse processo educativo.

A fim de que as situações de aprendizagem possam lograr êxito por meio dos roteiros, salienta-se a importância do reconhecimento da apropriação como etapa última e primordial das aulas desenvolvidas a partir do produto destinado aos professores. Confirma-se, aqui, a importância de propor aos estudantes múltiplos caminhos sem limitar a criatividade pela imposição de formalidades. A apropriação faz sentido quando acontece, de fato, internamente

e pode vir a ser explanada em outro formato. A mediação do professor nesses processos de ensino-aprendizagem é a responsável por suscitar esses outros formatos e validar aquilo que venha a ser desenvolvido pelos estudantes. Nesse sentido, da mesma forma que um texto pode expressar muito bem a apropriação de um roteiro, outros meios também podem fazer o mesmo.

Diante disso, entende-se como produto da apropriação os diferentes retornos em linguagem escrita, mas também em outras formas de expressão. Pensa-se, aqui, na pluralidade de sujeitos envolvidos no processo que se manifestam diferentemente uns dos outros, sublinhando-se o cuidado do professor em prestigiar essas expressões sem hierarquizá-las de acordo com as próprias predileções. Um texto escrito em prosa, estruturado em parágrafos, entregue com capa e formatação clássicas dos trabalhos escolares e acadêmicos pode ser o meio que um ou mais estudantes optem para refletir a experimentada apropriação. Igualmente, um texto escrito em verso pode render um belo poema produzido por outro(s) estudante(s) e que, talvez, possa ser recitado para a turma. Afinal, a comunicação verbal, pensando na prática da oralidade, também configura-se como um caminho para a demonstração da apropriação.

Ademais, lembrando que o estabelecimento da apropriação é um processo individual, acolhem-se diferentes exteriorizações desse resultado das situações de aprendizagem pensadas por meio da Educação Patrimonial: desenhos, pinturas, maquetes, vídeos, reportagens, músicas, peças de teatro, paródias, danças e, até mesmo, propostas de novas atividades. Nesse ínterim, a multiplicidade de possibilidades de demonstrações da apropriação é tão ampla quanto a capacidade humana de comunicar suas ideias, pensamentos e sentimentos. Concorda-se, novamente, com Grunberg (2007, p. 4) em “lembrar que tudo o que o homem produz e faz é cultura, é um conceito que vai ajudar a compreender o mundo que nos rodeia de uma forma mais ampla e com menos preconceitos”. A apropriação revelada pelos estudantes integra essa dimensão de engrandecimento do repertório cultural.

Enfim, a conclusão dos roteiros está profundamente associada à etapa final da apropriação, que revela o sentido exposto até aqui, mas

pode se referir também a "apossar-se", "tornar algo seu", dentre outros significados que remetam a uma interpretação que se refere à propriedade e ao poder. Essa compreensão é fundamental quando se discute a categoria meio ambiente e a do patrimônio, tendo em vista a complexidade das relações que determinam o acesso e a fruição, ou seja, a apropriação dos bens naturais ou culturais (SCHIAVON; SANTOS, 2013, p. 67).

Com isso, espera-se que os professores possam perpassar essas diferentes concepções para realizar as atividades propostas no material didático desenvolvido, de forma que contemplem os diversos momentos pensados para subsidiar a prática pedagógica. Enfatiza-se, assim, o exercício autônomo da docência por cada profissional para que busque, junto aos estudantes, o amplo protagonismo em cada uma das etapas do trabalho a ser desenvolvido a partir da proposta de trabalho com a Educação Patrimonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse material, espera-se que os professores possam elaborar seus planejamentos e vir a colocar em prática situações de aprendizagem que relacionem os conteúdos curriculares tradicionais de História com os bens culturais rio-grandinos. A prática docente, autônoma e significativa, tende a perceber novas possibilidades de encaminhamentos que sejam tão ou mais proveitosos dos que aqui foram apresentados para a construção do conhecimento histórico dos estudantes.

Logo, entende-se que nem esse material e tão pouco o trabalho desenvolvido a partir dele cessam nesse momento. A continuidade do que está sendo proposto se dá a cada nova prática fundamentada nos roteiros pensados para esse material. O objetivo de compilar proposições de atividades relacionadas ao ensino de História e à Educação Patrimonial em Rio Grande, portanto, conclui-se, mas o trabalho segue vivo na cidade e em outras localidades que podem adaptar essas ideias para as diferentes realidades.

Então, a disponibilização desse material segue livre e gratuita em versão digital a fim de garantir a multiplicação do conhecimento firmado nos saberes acadêmico e escolar. A circulação do material e do texto completo do trabalho entre diferentes profissionais interessados, inclusive, é incentivada a fim de garantir que esse documento possa chegar ao maior número de mãos possível, evitando, assim o isolamento nas prateleiras físicas ou virtuais da academia. Por fim, destaca-se a possibilidade de contato com o autor para repercussões sobre o material e trocas de experiências práticas advindas da aplicação dele, podendo esse contato se dar pelo seguinte endereço de *e-mail*: matheusbalbueno@msn.com.

Obrigado!

Bom trabalho!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FRAGA, Hilda Jaqueline de. A cidade como documento no ensino de História. In: POSSAMAI, Zita Rosane (org.). *Leituras da Cidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

GRUNBERG, Evelina. Educação Patrimonial: Utilização dos bens culturais como recursos educacionais. *Cadernos do CEOM*, Chapecó, n° 12, p. 159-180, 2000.

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

IPHAN. *Educação Patrimonial*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LONDRES, Cecília. O Patrimônio Cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

LUTERANOS, Portal. *Reformas no Templo São Miguel de Rio Grande*. 2019. Disponível em: <<https://www.luteranos.com.br/noticias/reformas-na-comunidade-sao-miguel>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

MONTESQUIEU, C. de S., Baron de. *O espírito das leis*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUHM, Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul. SILVA, Pio Ângelo da. 2021. Disponível em: <<https://www.muhm.org.br/biografiasmedicas/biografia?id=1396>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, Thais. *Templo de São Miguel*. Jornal Agora. 2016. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/malfatti/2614733360>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

POSSAMAI, Zita Rosane. Cidade: escritas da memória, leituras da história. In: POSSAMAI, Zita Rosane (org.). *Leituras da Cidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

ROSSI, Alessandra Vanessa. *Patrimônio cultural: entenda e preserve*: Guia de atividades de educação patrimonial. Campinas: Pref. Mun. de Campinas; Sec. Mun. de Cultura, 2009.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. *História, ensino e patrimônio*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008.

SCHIAVON, Carmem G. Burgert; SANTOS, Tiago dos. *Patrimônio, ambiente e ensino em Rio Grande*: elementos para interpretação e valorização dos bens culturais. Rio Grande: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

TORRES, Luiz Henrique. *A Biblioteca Rio-Grandense*. 2017. Disponível em: <<https://historiaehistoriografiadores.blogspot.com/2017/04/a-biblioteca-rio-grandense.html>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. *A Biblioteca Rio-Grandense*. 2019. Disponível em: <<https://historiaehistoriografiadores.blogspot.com/2019/10/a-biblioteca-rio-grandense.html>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. *O polêmico prédio dos correios*. 2017. Disponível em: <<https://historiaehistoriografiadores.blogspot.com/2017/08/o-polemico-predio-dos-correios.html>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

_____. *Os leões da Praça Tamandaré*: história da Geribanda e do monumento a Bento Gonçalves da Silva. Rio Grande: Pluscom Editora, 2016.

_____. *Rio Grande*: imagens que contam a História. 2 ed., rev. e ampl. Rio Grande: Pluscom Editora, 2018.

XAVIER, Luiz Merino. A cidade como livro didático: educação patrimonial no âmbito do Programa Monumenta Porto Alegre. In: POSSAMAI, Zita Rosane (org.). *Leituras da Cidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2010.