

Ano III, Nº 05 - Jul/Dez 2009
ISSN 1981-9161

Revista Eletrônica de Educação



A sua Universidade em Londrina

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO

Ano III – nº 05 – Julho a Dezembro de 2009

ISSN 1981-9161

CENTRO UNIVERSITÁRIO FILADÉLFIA

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Prof. Dr. Leandro Henrique Magalhães

EDITORES

Prof.^a Ms. Marta Regina Furlan

Prof.^a Ms. Karina de Toledo Araújo

CONSELHEIROS

Prof. Dr. Rovilson José da Silva (PML)

Profa. Ms. Miriam Maria Bernardi Miguel (UniFil)

Profa. Ms. Adriana Cristina Dias Locatelli (UniFil)

Prof. Ms. José Antônio Baltazar (UniFil)

Profa. Ms. Patrícia Martins C. Branco (UEL/UniFil)

Profa. Ms. Angela Maria de Sousa Lima (UEL)

Profa. Ms. Maria Elisa Pacheco (PUC-PR)

Profa. Ms. Silvia Helena Carvalho

Profa. Ms. Simone Varela (UNIOESTE)

Profa. Dra. Adreana Dulcina Platt (UEL)

Prof. Dr. Gilmar Aparecido Altran

SECRETARIA

Juliana Prado Lopes

REVISÃO

Thiago Tomasin Biazin

**ENTIDADE MANTENEDORA
INSTITUTO FILADÉLFIA DE LONDRINA**

DIRETORIA

Sra. Ana Maria Moraes Gomes - Presidente

Sra. Edna Virgínia C. Monteiro de Mello - Vice-Presidente

Sr. Edson Aparecido Moreti - Secretário

Sr. José Severino - Tesoureiro

Dr. Osni Ferreira (Rev.) - Chanceler

REITOR

Dr. Eleazar Ferreira

PRÓ-REITOR DE ENSINO DE GRADUAÇÃO:

Prof. Ms. Lupércio Fugantti Luppi

COORDENADOR DE CONTROLE ACADÊMICO:

Esp. Paulo da Silva

COORDENADORA DE AÇÃO ACADÊMICA:

Laura Maria dos Santos Maurano

NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO

Prof.^a Esp. Miriam Maria Bernardi Miguel

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO:

Prof.^a. Dra. Damares Tomasin Biazin

COORDENADORA GERAL DA UNIFIL VIRTUAL

Ilvili Werner

**COORDENADOR DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS, COORDENADOR DE PESQUISA E
EXTENSÃO E COORDENADOR GERAL ACADÊMICO DA UNIFIL VIRTUAL**

Prof. Dr. Leandro Henrique Magalhães

COORDENADORA DE PROJETOS ESPECIAIS E ASSESSORA DO REITOR

Josseane Mazzari Gabriel

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO

Ano III – nº 05 – Julho a Dezembro de 2009

ISSN 1981-9161

COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Administração - Prof. Ms. Luís Marcelo Martins

Agronomia - Prof. Dr. Fabio Suano de Souza.

Arquitetura e Urbanismo - Prof. Ms. Ivan Prado Junior.

Biomedicina – Prof.^a Ms. Karina de Almeida Gualtieri.

Ciências Biológicas - Prof. Dr. João Cyrino Zequi.

Ciência da Computação - Prof. Ms. Sergio Akio Tanaka

Ciências Contábeis - Prof. Ms. Eduardo Nascimento da Costa.

Direito - Prof. Ms. Henrique Afonso Pipolo.

Educação Física - Prof. Marco Antonio Cabral Ferreira.

Enfermagem - Prof.^a Ms. Rosangela Galindo de Campos.

Engenharia Civil - Prof. Ms. Paulo Adeildo Lopes.

Estética e Cosmética - Prof.^a Esp. Mylena C. Dornellas da Costa

Farmácia - Prof.^a Dra. Lenita Brunetto Bruniera

Fisioterapia - Prof.^a Dra. Suhaila Mahmoud Smaili Santos

Gastronomia - Prof.^a Esp. Mariana Ferreira Martelli

Gestão Ambiental - Prof. Dr. Tiago Pellini

Medicina Veterinária - Prof.^a Ms. Maira Salomão Fortes

Nutrição - Prof.^a Esp. Nilceia Godoy Mendes

Pedagogia - Prof.^a Ms. Marta Regina Furlan de Oliveira

Psicologia - Prof.^a Dra. Denise Hernandez Tinoco

Sistema de Informação - Prof. Ms. Sergio Akio Tanaka

Teologia - Prof. Ms. Levi Tenório de Carvalho

Endereço:

Rua Alagoas, nº. 2.050- Londrina – Paraná

CEP 86.020-430 Fone: (43) 3375-7401

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO

Ano III – nº 05 – Julho a Dezembro de 2009

ISSN 1981-9161

EDITORIAL

Estamos colocando a público a quarta edição da Revista Eletrônica de Educação da UniFil. Periódico semestral, que tem por objetivo disseminar o resultado de pesquisa na área de educação, aborda temas diversos, o que pode ser observado nesta edição, com artigo que trata do desrespeito em relação ao professor por parte de alunos de graduação; artigo que aborda a pesquisa de campo e a pesquisa ação como metodologias de trabalhos; um artigo que trata da educação ambiental e outro que aborda, especificamente, a educação patrimonial. Vale ressaltar que este ano a revista alcançou seu lugar no sistema QUALIS da Capes, sendo indicado como periódico B4 na área de Letras/Linguística.

Boa Leitura.

Prof. Dr. Leandro Henrique Magalhães.
Presidente do Conselho Editorial.

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO

Ano III – nº 05 – Julho a Dezembro de 2009

ISSN 1981-9161

R349

Revista Eletrônica de Educação, v.1, n.1, ago.;dez. 2007.– Londrina: UniFil, 2007.

Semestral

Revista da UniFil – Centro Universitário Filadélfia.

ISSN

1981-9161

1. Educação superior – Periódicos. I. UniFil – Centro Universitário Filadélfia

CDD 378.05

Bibliotecária responsável Thais Fauro Scalco CRB 9/1165

ROSA, Marcelo Caetano de Cernev, SILVA, Givaldo Alves da Silva. SITUAÇÕES DE
DESRESPEITO AO PROFESSOR EM SALA DE AULA: UMA PROBLEMÁTICA ATUAL NO
ENSINO SUPERIOR
SITUAÇÕES DE DESRESPEITO AO PROFESSOR EM SALA DE AULA:
UMA PROBLEMÁTICA ATUAL NO ENSINO SUPERIOR

SITUATIONS OF DISRESPECT TO THE PROFESSOR IN CLASSROOM:
a current problem in higher education

Marcelo Caetano de Cernev Rosa *

Givaldo Alves da Silva **

RESUMO:

Este artigo apresenta resultados de pesquisa realizada com o intuito de investigar preliminarmente a ocorrência de situações de desrespeito discente em relação aos docentes do Centro Universitário Filadélfia, localizado na cidade de Londrina, Estado do Paraná. Em 2004 foram coletados dados quantitativos e qualitativos, através da aplicação de questionários enviados a todos os docentes que lecionavam nos cursos de graduação mantidos nesta instituição. A realização desta investigação possibilitou não somente um delineamento sobre a abrangência dos problemas disciplinares manifestados pelos alunos em sala de aula, mas também das situações vivenciadas pelos professores, e um esboço de seus anseios e representações. O objetivo deste artigo é contribuir para novas reflexões sobre esta complexa problemática. Ele se propõe a construir um quadro sinóptico inicial, a partir do qual seja possível propor novas questões a serem investigadas sobre o tema e a elaboração de estratégias docentes e institucionais para diminuir a incidência e os impactos negativos que os problemas disciplinares tem trazido ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: desrespeito, docência, educação, ensino superior, indisciplina.

ABSTRACT:

This article presents results of research carried out in order to preliminarily investigate the incident of student disrespect for professors in Philadelphia University Center, located in Londrina, Parana State. In 2004 there were collected quantitative and qualitative data, through questionnaires sent to all professors who taught in undergraduate courses held in this institution. The completion of this investigation allowed not only a design on the scope of disciplinary problems manifested by students in the classroom, but also the situations experienced by teachers, and an outline of their expectations and

* Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais, Especialista em Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor do Centro Universitário Filadélfia – UniFil e da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Paranavaí – Fafipa. Endereço eletrônico: mccernev@yahoo.com.br

** Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Professor da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Paranavaí – Fafipa. Endereço eletrônico: givaldo33@yahoo.com.br.

representations. The aim of this article is to contribute to new thinking on this complex issue. It aims to build an initial summary table from which it is possible to propose new issues to be investigated on the subject and the preparation of professors and institutional strategies to reduce the incidence and negative impacts that disciplinary problems have brought to the teaching-learning process in higher education.

KEY WORDS: disrespect, teaching, education, higher education, indiscipline.

1 INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior exige formação universitária específica, uma postura ética exemplar e atualizações constantes. Porém, alguns alunos parecem desconhecer esta realidade, pois apresentam posturas inadequadas em sala de aula e que, em determinados casos, se manifestam em situações de profundo desrespeito para com os professores. Trata-se de uma contradição que possui reflexos negativos consideráveis. Isto, tanto para os docentes que em determinadas ocasiões se veem, com perplexidade, diante de situações grotescas; quanto para os demais alunos que nestes contextos podem ser prejudicados por ter interrompida, às vezes de maneira abrupta, ainda que temporariamente, a relação de ensino-aprendizagem.

Desde já é necessário esclarecer que neste artigo não temos a intenção de proceder uma análise exaustiva dos dados que foram coletados, mesmo porque esta tarefa não seria possível, nos limites de um trabalho desta natureza. Isto também, porque se trata de uma pesquisa exploratória que tem como um de seus objetivos estimular reflexões e suscitar questões a serem aprofundadas em pesquisas posteriores, relacionadas ao tema em questão.

2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS DA PESQUISA

Em 2004 quando da realização desta pesquisa o Centro Universitário Filadélfia – UniFil possuía 267 professores que lecionavam nos cursos de graduação. Foram enviados questionários a todos estes professores em seus respectivos colegiados. Destes, 104 retornaram respondidos

perfazendo 38,95% do total enviado. Um total considerado significativo para este tipo de modalidade de coleta de dados.

Com o intuito de possibilitar uma melhor compreensão dos dados coletados, estes serão apresentados abaixo com o auxílio de tabelas. Assim será possível inclusive fazer algumas considerações sobre possíveis relações entre determinadas variáveis. Antes de começarmos a apresentação dos dados, cabe uma última observação: neste trabalho os termos “grupos” e “categorias” serão utilizados como sinônimos.

A tabela 1 ilustra a incidência de situações de desrespeito experimentadas pelos docentes entrevistados:

Tabela 1 - Ocorrência de Desrespeito aos Professores

Ocorrência	Integrantes	%
Sim	43	41,35%
Não	61	58,65%
Totais	104	100

Através desta tabela é possível perceber que a incidência de desrespeito aos professores em situações de sala de aula é bastante expressiva, pois o percentual aferido (41,35%) comprova que não se tratam de casos isolados, mas de um problema que já atingiu um número significativo de professores e que apresenta especificidades interessantes no que diz respeito à sua distribuição em relação a algumas variáveis, como será visto a seguir¹.

A tabela 2 traz a distribuição dos entrevistados por faixas etárias, já a tabela 3 apresenta a interseção destes dados com a ocorrência de situações de desrespeito.

Tabela 2 - Faixas Etárias dos Professores

Idade	Integrantes	%
18 a 25 anos	1	0,96%
26 a 35 anos	41	39,42%
36 a 45 anos	43	41,35%

¹ Cabe ressaltar ainda que as situações de desrespeito narradas pelos entrevistados vão desde o entrar e sair da sala várias vezes durante as aulas, a agressões verbais e ameaças de agressões físicas, como será visto mais adiante.

46 a 60 anos	18	17,31%
Acima de 60 anos	1	0,96%

Tabela 3 – Desrespeito ao professor x Idade do professor

Idade	Integrantes	Incidência	% de Incidência no Grupo	% de Incidência no Universo Pesquisado
18 a 25 anos	1	1	100,00%	2,33%
26 a 35 anos	41	21	51,22%	48,84%
36 a 45 anos	43	17	39,53%	39,53%
46 a 60 anos	18	4	22,22%	9,30%
Acima de 60 anos	1	0	0,00%	0,00%

Os dados apresentados na tabela 3 demonstram que existe uma relação decrescente entre a incidência de situações de desrespeito aos professores e as faixas etárias dos professores².

As tabelas 4 e 5 apresentam, respectivamente, informações sobre a experiência dos docentes no ensino superior e a interseção desta variável com a ocorrência de situações de desrespeito.

Tabela 4 - Experiência Profissional no Ensino Superior

Experiência profissional	Integrantes	%
Menos de 1 ano	11	10,58%
De 1 a 5 anos	46	44,23%
De 5 a 10 anos	13	12,50%
De 10 a 15 anos	12	11,54%
De 15 a 20 anos	10	9,62%
De 20 a 25 anos	4	3,85%
De 25 a 30 anos	2	1,92%
Indefinido	6	5,77%

Tabela 5 – Desrespeito ao professor x Experiência no Ensino Superior

Experiência Profissional no Ensino Superior	Integrantes	Incidência	% de Incidência no Grupo	% de Incidência no Universo Pesquisado
Menos de 1 ano	11	2	18,18%	4,65%
De 1 a 5 anos	46	19	41,30%	44,19%
De 5 a 10 anos	13	7	53,85%	16,28%
De 10 a 15 anos	12	5	41,67%	11,63%
De 15 a 20 anos	10	6	60,00%	13,95%
De 20 a 25 anos	4	1	25,00%	2,33%

² Vide a coluna “% de Incidência no Grupo” desta tabela.

De 25 a 30 anos	2	1	50,00%	2,33%
Indefinido	6	2	33,33%	4,65%
Totais	104	43		100,00%

Através das tabelas 4 e 5 é possível identificar que o grupo compreendido pela categoria “de 1 a 5 anos” é o mais numeroso no universo pesquisado (44,23%) e aquele sobre o qual, no cômputo geral, mais incidiu situações de desrespeito aos professores (19 casos).

Entretanto, uma análise mais atenta dos dados da tabela 5 possibilita compreender que na realidade, este não é o grupo proporcionalmente mais afetado pelo problema. Ao compararmos a incidência de situações de desrespeito aos professores no interior de cada categoria, é possível perceber que as categorias “De 15 a 20 anos”, “De 5 a 10 anos” e “De 25 a 30 anos” possuem percentuais de ocorrência de situações de desrespeito, ainda mais elevados, respectivamente, 60%, 53,85% e 50%³.

Além disto, os dados desta tabela, sobretudo os agrupados na coluna “% de Incidência no Grupo⁴”, demonstram que com exceção do grupo “Menos de 1 ano” a incidência de situações de desrespeito aos professores apresenta uma distribuição bastante semelhante entre os grupos, como pode ser comprovado através do desvio padrão que neste caso é de apenas 10,04%.

A tabela 6 traz o cruzamento dos dados sobre as situações de desrespeito aos professores e a divisão entre os que atuam como docentes exclusivamente na instituição e os que também atuam em outras Instituições de Ensino Superior (IES).

Tabela 6 - Desrespeito ao Professor x Trabalha em outra IES

Trabalha em IES	Integrantes	Incidência	% de Incidência no Grupo	% de Incidência no Universo Pesquisado
Não	61	25	40,98%	58,14%
Sim	43	18	41,86%	41,86%

³ Deve ser considerando ainda, que apesar de 4,65% dos entrevistados não terem definido o tempo de experiência profissional isto não invalida as conclusões expressas acima.

⁴ Os dados tabulados nesta coluna designada como “% de Incidência no Grupo” também serão tratados neste artigo como “incidência relativa”.

Totais	104	43		100,00%
---------------	------------	-----------	--	----------------

Aparentemente o grupo dos docentes que neste período lecionavam exclusivamente na instituição teve maior incidência de situações de desrespeito por parte de seus alunos, que o grupo constituído por professores que também lecionavam em outras IES. Seriam 25 casos no primeiro grupo e 18 casos no segundo.

Entretanto ao analisarmos o percentual de incidência relativa é possível constatar que não há diferença significativa entre os grupos, pois a diferença percentual é de apenas 0,88%. Portanto não há relação entre estas duas variáveis.

Os dados da tabela 7 revelam que apesar das situações de desrespeito aos professores, a maior parte dos respondentes avalia de forma positiva a disciplina dos alunos 54,81%, em contraposição aos que avaliam de maneira regular 35,58% e aos que avaliam de maneira negativa 9,62%.

Tabela 7 - Desrespeito ao professor x Avaliação da disciplina dos alunos

Conceitos atribuídos à disciplina dos alunos	Integrantes	%	Incidência	% de Incidência no Grupo	% de Incidência no Universo Pesquisado
Ótimo	9	8,65%	1	11,11%	2,33%
Bom	48	46,15%	11	22,92%	25,58%
Regular	37	35,58%	24	64,86%	55,81%
Péssimo	1	0,96%	1	100,00%	2,33%
Ruim	9	8,65%	6	66,67%	13,95%
Totais	104		43		100,00%

Estes dados possibilitam inferir que as situações de desrespeito ao professor em sala de aula acontecem a partir de um número relativamente pequeno de alunos em relação aos seus respectivos grupos.

Talvez possamos afirmar que as turmas não são tão indisciplinadas, mas que alguns alunos nestas turmas são os que acabam causando os maiores problemas.

No cômputo geral, 42,31% dos professores afirmaram não estar preparados para lidar com situações de desrespeito dos alunos. Neste grupo 54,55% já vivenciou situações de desrespeito por parte de seus alunos.

Por outro lado, entre os que se consideram preparados para enfrentar este tipo de situação, 40,00% já vivenciou situações semelhantes.

Tabela 8 - Desrespeito ao professor x Os Professores se sentem preparados para estas situações

Se sentem preparados	Integrantes	%	Incidência	% de Incidência no Grupo	% de Incidência no Universo Pesquisado
Não	44	42,31%	24	54,55%	55,81%
Sim	30	28,85%	12	40,00%	27,91%
Outros	8	7,69%	4	50,00%	9,30%
Vazio	22	21,15%	3	13,64%	6,98%
Totais	104		43		100,00%

Conforme pode ser confirmado através da tabela 9, dentre as respostas válidas, as maiores incidências das situações de desrespeito ao professor, correspondem aos grupos que possuem as perspectivas mais negativas. Este é o caso dos professores que consideram as perspectivas futuras como “regular”, “ruim” e “péssima” e que apresentam os respectivos percentuais de incidência relativa: 72,73%, 50,00% e 50,00%.

Tabela 9 - Desrespeito ao professor x Perspectiva Futura para a relação entre alunos e professores

Perspectiva Futura	Integrantes	%	Incidência	% de Incidência no Grupo	% de Incidência no Universo Pesquisado
Ótima	12	11,54%	3	25,00%	6,98%
Boa	53	50,96%	16	30,19%	37,21%
Regular	22	21,15%	16	72,73%	37,21%
Ruim	8	7,69%	4	50,00%	9,30%
Péssima	2	1,92%	1	50,00%	2,33%
Vazio	1	0,96%	1	100,00%	2,33%
Outra	6	5,77%	2	33,33%	4,65%
Totais	104		43		100,00%

Porém, através desta mesma tabela é possível perceber que apesar dos dados acima, 62,50% dos professores ainda se mostram esperançosos, pois possuem perspectivas positivas em relação ao futuro das relações entre alunos e professores.

Para mensurar se existe relação entre a forma como os professores planejam os conteúdos e as avaliações das suas disciplinas e as situações de desrespeito foram apresentados três modelos ou tipos ideais⁵ de condução de planejamento e solicitado aos professores que apontassem qual é o tipo que mais se aproxima de sua atuação em sala de aula.

A tabela 10 demonstra que 70,19% dos docentes dialoga com os alunos quanto às metodologias e formas de avaliação a serem adotadas durante o período letivo. Por outro lado, 21,15% afirma que determina antecipadamente a metodologia a ser utilizada e as formas de avaliação sem considerar as solicitações e observações dos alunos.

Tabela 10 - Desrespeito ao professor x Metodologia adotada pelos professores

Metodologia Adotada Incidência	Integrante s	%	Incidênci a	% de Incidência no Grupo	% de Incidência no Universo Pesquisad o
Determino antecipadamente a metodologia a ser utilizada assim como as formas de avaliação sem considerar as solicitações e observações dos alunos.	22	21,15%	9	40,91%	20,93%
Dialogo com os alunos, ao longo do período letivo, quanto às metodologias e formas de avaliação a serem adotadas.	73	70,19%	33	45,21%	76,74%

⁵ Neste trabalho as expressões “tipos ideais” ou “modelos ideais”, são utilizadas conforme a conceituação de Max Weber. Ou seja, “tipos ideais” são modelos construídos pelo investigador, que não existem no mundo concreto, mas somente no intelecto, daí a conotação de “ideais”, os quais o investigador utiliza para fazer aproximações com a realidade empírica.

Os alunos têm total autonomia nas decisões quanto às metodologias e formas de avaliação a serem adotadas.	0	0,00%	0	0,00%	0,00%
Outros	8	7,69%	1	12,50%	2,33%
Vazio	1	0,96%	0	0,00%	0,00%
Totais	104		43		100,00%

Apesar desta significativa diferença quantitativa entre as duas posturas, os percentuais de incidência relativa demonstram que aparentemente não há relação direta entre estas posturas e as situações de desrespeito por parte dos discentes aos seus professores. Os escores obtidos estão bastante próximos (45,21% e 40,91%, respectivamente).

Conforme a tabela 11, abaixo, dentre os docentes que vivenciaram situações de desrespeito em sala de aula, 74,42% afirmam que as medidas adotadas em relação ao problema surtiram os efeitos esperados. Ou seja, a maioria dos respondentes que tiveram problemas de desrespeito em sala de aula conseguiu resolver o problema.

Tabela 11 - Desrespeito ao professor x As medidas adotadas pelo professor surtiram efeito?

As medidas surtiram efeito	Integrantes	Incidência	% de Incidência no Universo Pesquisado
Sim	32	32	74,42%
Não	5	5	11,63%
Outros	4	4	9,30%
Vazio	2	2	4,65%
Totais	43	43	100,00%

3 APRESENTAÇÃO E BREVE ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

A coleta dos dados possibilitou o registro de inúmeras situações desrespeitosas de alunos em relação ao professores em sala de aula. Estas se constituem desde as mais tênues até as de maior gravidade.

Há situações de desrespeito tais como as listadas abaixo, que são

muito desagradáveis e que podem atrapalhar o bom andamento das aulas, mas que não são tão graves, no sentido de não significarem perigo de agressão física ao professor, tais como:

- entrar e sair da sala várias vezes durante a aula;
- não atender às solicitações de silêncio e a outras solicitações;
- falar com os demais alunos, sobre outros assuntos, durante as aulas, sem pedir licença, ou se justificando posteriormente;
- faltar ao estágio sem aviso prévio;
- manter conversas paralelas à aula, mesmo diante dos pedidos de silêncio;
- atender ao telefone celular durante as aulas;
- fazer perguntas em tom agressivo;
- atirar bolas de papel em outros alunos e não assumir o ato;
- assistir as aulas de costas, e;
- tirar sobrancelhas e fazer as unhas durante as aulas.

Entretanto há situações que envolvem posturas inadequadas, antiéticas e, inclusive, manifestações de hostilidade, como pode ser visto através dos exemplos abaixo:

- fazer comentários sobre outros professores da instituição;
- pagar para fazer trabalhos;
- queixar-se às autoridades superiores antes de falar com o próprio professor, e;
- fazer comentários de cunho pessoal e ofensivo contra o professor.

Foram relatadas experiências onde os alunos, desrespeitando os critérios definidos pelos professores, para o andamento das atividades em sala de aula, exigiram dos professores:

- notas;

- abono de faltas;
- a realização da chamada em um determinado horário, e;
- que considerasse correta a resposta de sua avaliação, mesmo quando esta era incorreta.

Foram relatadas também situações nas quais houve manifestações grosseiras tais como:

- gritar em sala de aula, por vários motivos. Para “reivindicar” a atribuição de presença apesar de chegar nas últimas aulas;
- gritar por não aceitar que a resposta a uma determinada questão estivesse incorreta;
- responder grosseiramente aos professores;
- insistir de maneira agressiva, em voz alta, sobre sua presença em aulas que não estiveram presentes;
- jogar a prova sobre a mesa e recusar-se a fazê-la;
- jogar carteiras;
- questionar a autoridade do professor em virtude do aluno “pagar para estudar”;
- utilizar palavrões com os colegas durante as aulas, e mesmo com os professores por estar descontente com alguma determinação do professor, como por exemplo, com a forma de pesquisa adotada ou proposta pelo docente;
- pressionar o professor por notas, ou outros, através de posturas físicas e verbais;
- ameaçar, inclusive, de agredir fisicamente o professor, e;
- fazer provocações durante as aulas, inclusive chamar o docente para uma briga, devido à insatisfação com notas ou outros elementos.

Também há relatos de recusas por parte dos alunos, em participar das atividades propostas pelos professores. Os alunos recusaram-se a:

- realizar uma atividade própria do estágio por não “querer” tal

coisa;

- apresentar um trabalho, e;
- responder as questões de uma determinada prova.

Nos dados reunidos através da pesquisa há relatos de agressões verbais em resposta a determinadas situações, como por exemplo, quando o professor:

- registrou falta aos alunos que estavam fora da sala de aula;
- comentou sobre o baixo rendimento dos alunos nas avaliações;
- solicitou o cumprimento de normas regimentais, como por exemplo, que não utilizassem telefone celular em sala de aula;
- solicitou que os alunos evitassem sair a todo o momento da sala de aula;
- solicitou que os alunos fizessem silêncio, e;
- solicitou que determinado aluno voltasse a seu lugar.

Há também o registro de agressões verbais que se manifestaram quando o aluno:

- não aceitou as normas da instituição, como por exemplo, as que regulamentam as vestimentas necessárias para adentrar nos laboratórios;
- discordou das faltas registradas;
- discordou das atividades propostas pelo professor;
- discordou da correção de provas e até mesmo das respostas do professor para os exercícios, e;
- afirmou veementemente ter entregue trabalho, que não entregara.

Os elementos expostos acima demonstram a existência de equívocos graves em relação aos papéis sociais dos agentes no ambiente escolar. Dentre eles, o não reconhecimento, por parte dos discentes envolvidos nas situações de desrespeito, da autoridade do professor.

Como fora dito no início deste texto, o professor universitário é um profissional que se dedica durante anos para atuar no universo acadêmico. Contudo, nos casos relatados, os alunos não se portam perante os docentes com uma postura que respeite a sua alteridade.

Estes são tratados como se estivessem no mesmo nível hierárquico que os discentes. E em alguns casos, até como se estivessem em uma situação hierarquicamente inferior àqueles, como por exemplo, nas situações em que recebem “exigências” incoerentes e absurdas de seus alunos, tal como já fora exemplificado.

As interpretações que os professores entrevistados dão a esta problemática e às suas manifestações são bastante variadas, conforme pode ser visto abaixo, através de alguns trechos extraídos dos depoimentos:

- “... infelizmente [isto] ainda me assusta”;
- “... [estas coisas] não deveriam ser normais”;
- “... não sei responder com certeza”;
- “... considero normais, fazem parte da vida, estamos trabalhando com pessoas diferentes e com culturas diferentes”;
- “... [me sinto] prejudicada”;
- “... [este é um] problema difícil de resolver”;
- “... são situações esporádicas que não interferem em meu trabalho”;
- “... [considero] superáveis, desde que o professor saiba conduzi-los e não se deixe influenciar pela atitude de determinados alunos”.

É possível identificar entre os docentes que participaram da pesquisa, diferentes posturas quanto à problemática do desrespeito aos professores. Estas podem ser sintetizadas em quatro tipos ideais aos quais os dados empíricos mais se aproximam.

O primeiro tipo ou modelo é o do *professor inconformado*. Sua postura pode ser exemplificada com declarações tais como: “[Estes] são

elementos que estão se tornando normais, mas que não deveriam ser”.

O segundo é o do *professor resignado*. Sua postura pode ser exemplificada pela frase: “As coisas são assim mesmo”.

O terceiro modelo é o do *professor vítima*. Sua postura pode ser exemplificada pela frase: “[Eu] me sinto prejudicado, infelizmente estas coisas ainda me assustam”.

Um quarto tipo ideal é o do *super professor*. Os docentes que se aproximam deste modelo fazem afirmações tais como estas: “Estes problemas não me atingem”. “Estes problemas só acontecem com os professores que não têm domínio sobre o conteúdo, não têm uma boa didática ou que não sabem lidar com o seu aluno, como um cliente e um amigo”.

Como já fora dito anteriormente, neste artigo não temos a intenção de proceder uma análise exaustiva das interpretações, mesmo porque isto exigiria a realização de novas investigações. Porém, queremos pontuar alguns elementos desta problemática, que em nossa opinião, devem ser destacados e que poderão ser norteadores para novas pesquisas sobre o tema.

Em primeiro lugar é preciso que se diga que a perspectiva adotada aqui é a de que o desrespeito ao professor é parte do que é caracterizado na literatura da área da educação como indisciplina e violência na sala de aula. Estrela (1992), Abramovay e Rua (2004), mencionam que a indisciplina e a violência têm sido um dos principais problemas enfrentados por professores nas salas de aula na contemporaneidade e têm se tornado uma preocupação mundial.

Tratando da condição do professor diante do quadro generalizado de indisciplina na sala de aula, Aquino (1996) afirma que os professores encontram-se desorientados em relação ao que fazer mediante o crescimento da indisciplina. Em suas palavras:

Há muito os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais. Claro está que, salvo, o enfrentamento isolado e personalizado de alguns, a maioria dos educadores não sabe ao certo

como interpretar e/ou administrar o ato indisciplinado. Compreender ou reprimir? Encaminhar ou ignorar? (AQUINO, 1996, p. 7).

Percebe-se então que os problemas disciplinares, vivenciados em situações de sala de aula, dentre os quais se inserem as situações de desrespeito ao professor, são elementos de uma complexa problemática que compreende vários fatores, tais como, dentre outros: graves problemas estruturais na educação fundamental e no ensino médio, imaturidade de uma parte dos alunos, mudanças culturais inclusive na educação familiar e alterações relacionadas à autoridade nas sociedades contemporâneas.

O trabalho de Zagury, (2006), traz contribuições importantes para refletirmos sobre alguns destes fatores. Ao se referir à situação dos professores da educação básica, a autora afirma que atualmente o professor é refém, de uma série de situações e problemas, dentre os quais: da má qualidade de ensino que recebeu, de sua consciência quando esta lhe revela sua impotência diante de suas dificuldades em sala de aula, e dos próprios alunos, que em muitos casos o enfrenta.

Vários são os problemas mapeados pela autora em seu trabalho intitulado: "O Professor Refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil". Dentre os quais podemos destacar: as sucessivas alterações "teórico metodológicas" impostas aos professores do ensino fundamental e médio, muitas vezes não acompanhadas do mínimo suporte material ou tecnológico para a sua efetivação; a existência de mitos equivocados na educação brasileira, que precisam ser reavaliados e superados etc.

Apesar da pesquisa realizada por Zagury se remeter especificamente ao caso do ensino fundamental e médio no Brasil, algumas de suas constatações são muito pertinentes para a problemática discutida neste artigo. Vejamos o trecho abaixo:

Tantas reformas já foram feitas, tantas novas ideias já foram adotadas, tanto já se mudou a legislação que, verdade seja dita, a maioria da classe [docente] já vê com ceticismo qualquer mudança que se anuncie... Afinal, entra reforma sai reforma, entra ano sai ano, mudam legislação e nomenclaturas,

mas a decadência cada vez maior no ensino brasileiro é inegável, especialmente no Ensino Fundamental e Médio. Resultados pífios são denunciados por sucessivas pesquisas, nacionais e internacionais, revelando o que todos no Brasil já conhecem e criticam, mas que, parece, ninguém sabe ou consegue se sobrepor. Até pais de alunos das escolas da rede pública de ensino parecem ter noção clara do que desejam e de como percebem a situação atual. Em sua análise simples, porém verdadeira, indicam o professor como protagonista do processo, no que se refere à “qualidade do ensino”, à “motivação dos alunos” e ao “sucesso ou fracasso escolar”⁶. Mas, com a mesma clareza e objetividade, **expressivo percentual manifesta desejo de encontrar equipes técnicas com mais autoridade nas escolas públicas, num clara rejeição ao fato de a escola ter se tornado, segundo eles, além de “muito fácil para os alunos”, “terra de ninguém”, espaço da desordem, indisciplina e da transgressão”** – corroborando o que pude encontrar no estudo aqui apresentado. [...] **Os pais pedem mais limites e mais conteúdo.** Claro e simples. (ZAGURY, 2006, p. 236-237, grifos nossos).

Como pode ser percebido na citação acima, os problemas disciplinares não são exclusividade do ensino superior. Muito pelo contrário. Eles são gerais em nossa sociedade e estão presentes desde os níveis mais elementares da educação formal no Brasil.

É evidente que as atuais deficiências do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas públicas, retratadas pela autora, trazem reflexos importantes no ensino superior, sobretudo na rede privada. Não podemos nos esquecer que atualmente a maior parte dos alunos do ensino superior privado é proveniente da rede pública de ensino.

Acerca dessa questão, é importante lembrar que o aluno que hoje adentra o ensino superior - principalmente o privado que via de regra é menos concorrido - geralmente é um cidadão carente de alguns aspectos da formação social pressuposta para o exercício da formação superior. É o que afirmam Oliveira e Freitas (2008):

O trabalho do professor do ensino superior se configura como muito difícil e de grande responsabilidade, uma vez que está em suas mãos a formação de profissionais para um setor

⁶ Deve ser enfatizado que este posicionamento dos pais dos alunos se deve, segundo a autora, à presença de mitos equivocados sobre a educação brasileira que devem ser esclarecidos. Para maiores informações sobre este assunto vide: ZAGURY, 2006, p. 25-38.

produtivo marcado pelo desemprego, e para um mercado em constante mutação. Acresce, ainda, que os alunos adentram no ensino superior, muitas vezes, carecendo dos pressupostos necessários para cursar esse nível de ensino; ou seja, não possuem capacidade de reflexão e de abstração; domínio da língua portuguesa e de línguas estrangeiras; bagagem sociocultural; pressupostos ligados aos campos das ciências, das humanidades, da cultura e das artes; habilidades para o convívio social; hábitos de estudo; respeito ao outro; compromisso e disciplina (OLIVEIRA; FREITAS, 2008, p. 54, apud OLIVEIRA, 2009, p. 75).

Os problemas de desrespeito ao professor, analisados neste texto são corroborados por pesquisa equivalente realizada por Oliveira (2009) em uma IES de Jacareí, no Estado de São Paulo. A autora percebeu em sua investigação que o desrespeito ao professor é a maior queixa dos professores daquela instituição quando o tema é indisciplina em sala de aula, em suas palavras:

[...] várias são as formas de manifestação da indisciplina do aluno no ensino superior [...] **para 71% dos professores respondentes, a indisciplina se manifesta através do desrespeito ao professor**, para 64% através da conversa paralela em sala de aula, **41% pela afronta ao professor**, 41% pelo não envolvimento do aluno nas aulas e 6% pelo questionamento dos elementos da prática pedagógica (OLIVEIRA, 2009, p. 82, grifos nossos).

Buscando pistas para tentar entender a indisciplina crescente no ensino superior, Sposito e Galvão (2004) apontam para o crescimento do número de matrículas no ensino superior a partir da década de 1990. De acordo com essas autoras, “nos últimos anos a expansão do número de matrículas é vertiginosa” e “o incremento mais significativo se deu no nível superior, onde as matrículas passaram de 1,1 milhão em 1995 para 2,1 milhões em 2001, um acréscimo de 89%” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 346).

Quando se leva em conta que no mesmo período não houve expansão equivalente na oferta de vagas no ensino superior público é possível inferir que a maioria dessas matrículas foi efetuada nas instituições privadas do ensino superior, o que leva a crer que a pista deixada pelas autoras é bastante factível.

Sob outro ângulo, Ludke e Boing (2004) apontam para o processo

de precarização do trabalho do professor e como consequência a redução do *status* que a categoria gozou no passado. Se antes o professor era visto como autoridade por seu conhecimento, atualmente é percebido como outro trabalhador qualquer.

Quando se pensa no ensino superior privado é possível potencializar as observações desses autores. Comumente se percebe que não obstante o esforço dos quadros diretivos das instituições superiores privadas se preocuparem com o estabelecimento de uma relação do tipo ensino aprendizagem com os alunos, há por outro lado uma crescente pressão por parte desses alunos para que a relação se torne do tipo cliente fornecedor. Em tal contexto o professor é encarado como aquele que deve satisfazer às demandas do aluno consumidor, quando isso não acontece é justo que o aluno cliente se rebele e, como consequência, desrespeite o professor que não atinge suas expectativas de cliente.

Outro ponto interessante levantado pelas mesmas autoras diz respeito a valores culturais dos jovens em idade escolar, muitas vezes o jovem é indisciplinado para sinalizar “coragem” junto aos demais colegas e evitar ser reconhecido como “*nerd*” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 367).

Cabe ainda destacar alguns elementos de uma perspectiva antropológica voltada especificamente ao contexto universitário contemporâneo. Em um artigo publicado em 2000, intitulado: “O Trote como um ritual de passagem: o universal e o particular, Tommasino e Jeolás (2000) discutem as implicações culturais do trote universitário, com o objetivo de relativizar a postura negativa que tem incidido sobre esta prática, desde o incidente da morte de um calouro de medicina em 1999 na Universidade de São Paulo, e de nos fazer refletir sobre a adequação de certas medidas tais como a proibição sumária ao trote, ou mesmo a substituição desta prática por “trotos culturais” “gincanas universitárias” etc.

Pautadas em autores como Balandier, Clastres, e Gluckman, dentre outros, Tommasino e Jeolás, demonstram que apesar dos rituais de passagem serem instituições universais, e apesar de sua importância como elemento socializador no interior de cada cultura, devido às especificidades das sociedades ocidentais contemporâneas, estes podem apresentar, no interior

destas sociedades, distorções graves como é o caso do que ocorre nos trotes violentos.

Como as autoras destacam, nos ritos de passagem existem elementos tais como: inversões de posições sociais, zombaria, crítica aos limites sociais⁷, que nas sociedades tradicionais são temporariamente liberados e em seguida domesticados. Nas palavras de Tommasino e Jeolás (2000, p. 36): “ordem e desordem se interpenetram [...] a crítica, a transgressão, a violência se liberam e depois se domesticam na dramatização coletiva dos rituais, pautados pela tradição”.

Nestas sociedades, isto acontece porque há um controle social que é exercido não somente pela tradição, mas também pela presença de membros de outras gerações nos ritos de passagem, que intervêm quando há o risco destes elementos extrapolarem os limites do aceitável. O mesmo não ocorre nos ritos das nossas sociedades, daí o risco de haver excessos prejudiciais. Nestas, além de não haver este controle social, também não há a transmissão ritual dos conhecimentos e de valores morais entre as gerações⁸.

Apesar de tratar-se de um assunto polêmico, e também apesar das autoras demonstrarem a importância cultural da realização destes ritos, devemos destacar que estas não defendem a volta do trote com conotações violentas. Elas propuseram a realização de um amplo debate sobre este tema, ao invés da simples adoção de medidas proibitivas ou substitutivas impostas arbitrariamente.

Inspirado nas proposições do referencial clássico da Antropologia revisitado por Tommasino e Jeolás, e considerando os dados coligidos durante esta pesquisa, ousamos levantar uma hipótese para a problemática aqui apresentada, que poderá ser avaliada através da realização de novas pesquisas.

- Atualmente em grande parte das IES privadas não há ritos de

⁷ Na sociedade brasileira estes elementos podem ser encontrados por exemplo, no Carnaval, estudado por Roberto da Matta.

⁸ Neste aspecto, é possível identificar paralelos desta ruptura entre as gerações com a analisada por Hannah Arendt (1992), em sua obra intitulada “Entre o Passado e o Futuro”. Nesta obra, Arendt, aborda a crise da tradição e os seus reflexos, sobretudo políticos nas sociedades de massa, discutindo dentre outros elementos a crise da autoridade. Em ambos os

passagem que especifiquem a identidade dos alunos perante sua nova posição social. Talvez no passado, o trote aos calouros tenha cumprido em sua função socializadora, o papel de marcar a alteridade, a diferença, valendo-se inclusive da dramatização com situações de inversão social e zombaria e as implicações antropológicas destes elementos que foram sumariamente descritas acima. É evidente que onde há reconhecimento da alteridade pode haver respeito às diferenças.

A hipótese acima aventada não tem a pretensão de propiciar uma explicação exclusiva, para as manifestações de desrespeito aos professores vivenciadas em sala de aula no ensino superior. Mas constituir um elemento, dentre outros, a ser considerado no interior desta complexa problemática.

Cabe ressaltar ainda que assim como Tommasino e Jeolás, não somos favoráveis à prática do trote violento. Por outro lado, acreditamos na possibilidade de se criar novos expedientes, até mesmo institucionais, que possam fornecer subsídios aos alunos ingressantes no ensino superior, para repensarem a si mesmos, reverem seus valores, domesticarem sua rebeldia tão natural nas “adolescências estendidas da atualidade”. Seria um “convite” a assumirem uma postura mais madura, perante os estudos e a reconsiderarem a autoridade de seus professores com quem trilharão, durante alguns anos, nesta nova etapa da vida acadêmica, agora no ensino superior.

Precisamos estimular a manifestação de uma maturidade que é imprescindível tanto ao desenvolvimento da personalidade dos nossos alunos - e que será importante para os seus relacionamentos sociais futuros -, quanto ao bom andamento de sua vida acadêmica no interior das instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, A. *Violência nas escolas*. 4. ed. Brasília: UNESCO, 2004.

AQUINO, J. G. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas e práticas*. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

casos trata-se de rompimentos com as tradições que possuem consequências sociais e políticas consideráveis.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto:
LDA, 1992.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade
docentes. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180,
set./dez. 2004.

MATTA, R. da. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema
brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

OLIVEIRA, M. A. M.; FREITAS, M. V. T. Políticas contemporâneas para o
ensino superior: preconização do trabalho docente? *Extra-Classe Revista de
Trabalho e Educação*. Belo Horizonte: Sinpro Minas, v. 2, n. 1, p.48-59, 01 ago.
2008.

OLIVEIRA, N. Indisciplina no ensino superior: percepções e experiências de
professores. *Revista de Educação*. Jacareí: Faculdade Anhanguera, v. 22, n.
13, 2009. Disponível em:
<www.sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewFile/935/667>.
Acesso em: 17 maio 2010.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida
escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a
violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v.2, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.
Disponível em: <[http://www.ced.ufsc.br/
nucleos/nup/perspectivas.html](http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html)>. Acesso em: 22 jun. 2009.

TOMMASINO, K.; JEOLÁS, L. S. O Trote como um ritual de passagem: o
universal e o particular. *Revista Mediações*, Londrina, v. 5, n.2, p. 29-49,
jul./dez. 2000.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*.
Brasília: UnB, 1999. v. 1.

ZAGURY, T. *O Professor refém: para pais e professores entenderem por que
fracassa a educação no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Record, 2006.

Recebido em março de 2010.

Aprovado em junho de 2010.

O TRABALHO DE CAMPO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO PARA A
INTERPRETAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA PERSPECTIVA
GEOGRÁFICA

FIELDWORK AS INSTRUMENT OF EDUCATION FOR THE INTERPRETATION OF
CULTURAL HERITAGE: A GEOGRAPHICAL PERSPECTIVE

Tatiana Colasante*

RESUMO:

O trabalho enfoca a importância de se trabalhar as questões culturais no ensino de Geografia, evidenciando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) possibilitam a inclusão de temas relacionados a esta temática nos currículos escolares. Visto que a Geografia, apesar de possuir uma ampla abordagem sobre os assuntos do espaço e da sociedade, ainda carece de estudos mais aprofundados sobre as questões culturais, incluindo-se aí o patrimônio cultural, o trabalho contribui com uma reflexão sobre o ensino de Geografia utilizando o patrimônio cultural como fonte de conhecimento. Através do trabalho de campo, é possível aliar conteúdos ministrados em sala de aula, como o entendimento das modificações do espaço urbano, ao mesmo tempo em que possibilita ao aluno um contato direto com os bens patrimoniais, verificando *in loco* a importância destas construções para a memória da cidade e, conseqüentemente, para a sua própria vida.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de Geografia, patrimônio cultural, trabalho de campo.

ABSTRACT:

The work focuses on the importance of working cultural issues in teaching geography, showing that the Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) allows the inclusion of topics related to this subject in school curricula. Since the Geography, despite having a broad approach to issues of space and society, further studies about cultural issues, including cultural heritage there, the study contributes to a reflection on teaching Geography using cultural heritage as a source of knowledge. Through fieldwork, you can combine content taught in the classroom, as the understanding of the changes of urban space, while allowing the student a direct contact with them assets, spot checking the importance of these buildings for memory of the city and therefore to his own life.

KEY WORDS: teaching of geography, cultural heritage, fieldwork.

INTRODUÇÃO

* Graduada em Turismo e Hotelaria pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Mestranda em Geografia Dinâmica Espaço Ambiental pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Endereço eletrônico: tatianacolasante@yahoo.com.br.

Quando se incentiva a conservação do patrimônio cultural pela população, geralmente as práticas educacionais surtem mais efeito. Isso porque para conservar, a população deve conhecer os bens patrimoniais. Nesse sentido, a educação tece papel importante na manutenção da memória urbana, já que as propagandas, as placas de advertência e outras formas de comunicar um valor neste quesito, geralmente se projetam de maneira “vazia”, pois, a velocidade com que são veiculadas não permite a abordagem de uma forma mais contextualizada, de tal modo que a população entenda realmente o que é patrimônio e o porquê da importância em conservar determinados bens.

Não se trata, no entanto, de pensar somente em uma educação formal, ensinada na Escola, mas também de se pensar que determinados valores passados de geração a geração, de maneira informal já dão indício de uma reflexão voltada à conservação patrimonial. Dessa forma, todos os saberes são importantes nesta busca de (re) valorizar a cultura e a história das cidades.

O processo de conhecimento da cidade pelo morador é um dos primeiros passos para o desenvolvimento de uma ação educativa no âmbito patrimonial. Isto também se torna um dos maiores desafios para o educador, pois, envolve o cotidiano do indivíduo: em que parte da cidade ele vive? quais os locais que costuma freqüentar? Nota-se que algumas partes da cidade se tornam inacessíveis para muitos cidadãos. Esta inacessibilidade é voluntária ou não, já que em alguns casos, as pessoas até gostariam de ir até determinado lugar, mas não possuem condições financeiras para tal ou então elas simplesmente não desejam se deslocar até determinados lugares, apesar de terem condições financeiras para isso, já que não vêem necessidade. Por isso (mas não só por este motivo), é comum que muitas pessoas desconheçam os principais monumentos de sua cidade. Dentro desta perspectiva, quando se pensa no ambiente escolar, é importante que se valorize, primeiramente, o cotidiano do aluno, o lugar em que ele vive para, a partir daí, ele perceber que não somente o bairro onde vive reflete a sua história de vida, mas a cidade como um todo, através de edificações e tradições que, muitas vezes, ele nem conhecia.

Segundo documento da UNESCO (1972, pp. 2-3), são considerados Patrimônio Cultural:

[...] os monumentos: obras arquitetônicas, esculturas ou pinturas monumentais, objetos ou estruturas arqueológicas, inscrições, grutas e conjuntos de valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência, os conjuntos: grupos de construções isoladas ou reunidas, que, por sua arquitetura, unidade ou integração à paisagem, têm valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência, os sítios: obras do homem ou obras conjugadas do homem e da natureza, bem como áreas, que incluem os sítios arqueológicos, de valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico.

Diante do exposto, entende-se que toda a ação educativa que se propõe a disseminar a valorização do patrimônio deve contemplar não somente a sala de aula, mas outros espaços sociais como praças, bairros, instituições de memórias etc. Nesse contexto, a cidade se apresenta como fonte inesgotável do saber, do conhecimento e da exploração de novas perspectivas, formadas a todo o momento, onde a relação com o indivíduo se processa através de significações, imagens referenciais e lembranças. Por isso, “[...] o conhecimento crítico e as formas de apropriação e utilização do espaço público, bem como da vida comunitária - comportamentos, cultura e história [...] são fundamentais no processo de preservação dos bens culturais” (SILVEIRA; BONATO, 2008, p. 5).

Na prática educativa, em determinados momentos, o professor se depara com a necessidade de abordar questões referentes aos valores nacionais, regionais e locais, inclusive nos aspectos sócio-culturais. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº9.394/96, no seu artigo 26, estabelece que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 11).

Dessa forma, os currículos escolares brasileiros são orientados a contemplar as diversidades regionais e locais da sociedade no seu conteúdo. Já que nos núcleos urbanos de valor patrimonial relevante, o guia de turismo interpreta o patrimônio e contribui para que o turista compreenda a importância de determinado bem, valorizando-o como atrativo turístico, na escola, o professor pode assumir este papel, instigando o aluno a interpretar o patrimônio, ao mesmo tempo em que o torna conhecedor da sua própria história, contribuindo para que este passe a valorizar os bens culturais de sua cidade.

Ao entender que a cultura é resultado da ação humana e que a educação também é uma forma cultural na qual os saberes são repassados, ela se torna uma ferramenta essencial para a disseminação dos valores culturais da sociedade. Logo, deve ser vista como um instrumento de cidadania, que viabiliza o acesso à cultura, o direito à memória e à identidade cultural, garantindo uma gestão compartilhada do patrimônio, ou seja, da nossa própria história (SILVEIRA; BONATO, 2008).

Horta (2003) explica que, no Brasil, a proposta inicial de uma metodologia voltada para o desenvolvimento de ações educacionais, visando o uso e a apropriação dos bens culturais, foi feita em 1983, durante o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, em Petrópolis, RJ. Surgia então, a Educação Patrimonial - tradução da expressão inglesa *Heritage Education* -, que tem no patrimônio cultural, uma fonte primária de conhecimento.

A partir do momento em que alunos e a comunidade local tomarem conhecimento dos bens que formam a memória de sua cidade e da importância de sua conservação para as gerações futuras, a identidade e a cidadania se fortalecem. A valorização da diversidade cultural de cada sociedade deve ser amplamente discutida, visando o despertar de determinados valores como o respeito à outras culturas e formas de expressões, contribuindo para a convivência pacífica de cada grupo social.

Por intermédio de ações voltadas à conservação e compreensão dos bens patrimoniais, a Educação Patrimonial pode vir a suprir a falta de conhecimento da população sobre sua história, sensibilizando as pessoas para uma postura mais crítica e atuante nas discussões sobre as questões patrimoniais. Para Horta (2003), a Educação Patrimonial pode se constituir em um instrumento de “alfabetização cultural”, no qual o indivíduo, através de uma leitura da cidade, compreende toda a diversidade sócio-cultural e a trajetória histórico-temporal em que está inserido, contribuindo para a auto-estima dos indivíduos e para a valorização de sua cultura.

Os bens culturais que formam a paisagem de determinada cidade, dependendo da metodologia que for utilizada, instigam no aluno, uma curiosidade, uma necessidade de buscar o passado para entender o presente. Este resgate do passado, através dos processos inseridos na dinâmica espacial, permite, por exemplo, uma compreensão do modo de vida e os problemas enfrentados pelas sociedades anteriores, as soluções que estas antigas sociedades encontraram frente aos problemas daquela época para os mesmos problemas que a sociedade contemporânea enfrenta como moradia, saneamento básico, fornecimento de água e energia, saúde, alimentação, transporte, e vários outros aspectos.

O PATRIMÔNIO CULTURAL E A BUSCA PELA MEMÓRIA DAS CIDADES

Em um contexto geográfico, pode-se dizer que o espaço urbano, *locus* também da memória, é composto de diversos objetos geográficos que são concebidos intencionalmente tanto na sua função quanto na sua espacialidade. Alguns desses objetos acabam se modificando na sua função de acordo com as necessidades dos agentes sociais e/ou acabam por ter sua forma alterada ou até mesmo destruída. Aquilo que permanece na paisagem como materialidade é chamado por Santos (1996, p. 113) de *rugosidades*, que seriam resquícios de formas anteriores, que “[...] nos trazem os restos de divisões de trabalho já passadas [...], os restos dos tipos de capital utilizados em suas combinações técnicas e sociais com o trabalho”. Estas rugosidades

materializam objetos que refletem na sua construção, toda expressão artística e cultural da época em que se constituíram. Assim, percebem-se na paisagem, alguns elementos fixos e que se tornam permanentes graças às suas resistências e que estão vinculados também à memória, individual, coletiva e/ou histórica (ALBUQUERQUE, 2006).

Ao entender que o espaço urbano é uma produção social e que está vinculado ao modo de produção capitalista, pode-se entender o porquê de determinadas formas permanecerem na paisagem, ainda que não tenham uma relação direta de identidade com a população. Isso porque à classe dominante interessa a permanência de algumas formas como manifestação de poder e ideologia, ainda que estas não tenham, em um primeiro momento, um elo identitário com o restante da população, como algumas estátuas e monumentos, que representam os feitos de uma elite dominante, mas que não simbolizam a cultura da população mais carente, por exemplo. É a partir daí que alguns conflitos se estabelecem no sentido da população não admitir que algumas formas que tenham alguma representatividade do ponto de vista afetivo para ela, sejam suprimidas da paisagem por interesses externos.

Assim, quando a sociedade percebe a importância da manutenção de sua identidade cultural, é que se começam as discussões em torno de mecanismos que assegurem a permanência de determinados objetos de relevância histórica e cultural na paisagem. Com isso, o passado se torna parte do presente, numa constante dicotomia entre velho e novo, na qual antigos objetos contrastam com objetos modernos, acentuando as transformações deste espaço urbano que é mutável.

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Quando se toma por base o pressuposto que as questões referentes ao patrimônio devem ser de interesse de toda a sociedade, imediatamente, deve-se refletir que todos devem, além de conhecer o patrimônio da cidade onde vivem, contribuir para sua conservação. Ao entender que uma das funções da escola atual é formar os alunos para o

exercício da cidadania, atribui-se a ela um papel de destaque na conservação do patrimônio, já que podem ser inseridos alguns conteúdos para serem ministrados referentes a este tema.

Com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1997 e 1998), documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de orientar o currículo escolar brasileiro, a interdisciplinaridade foi destacada na Educação Básica, através dos temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (BRASIL, 1998, p. 26). Pelo menos dois desses temas transversais possibilitam à escola o estudo do patrimônio cultural e a conseqüente adoção de projetos de Educação Patrimonial. Tratam-se dos temas do Meio Ambiente e da Pluralidade Cultural. A Pluralidade Cultural trata da diversidade do patrimônio cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade como um direito dos povos e dos indivíduos e repudiando toda forma de discriminação por raça, classe, crença religiosa e sexo. Já mediante o tema Meio Ambiente, o aluno deverá compreender as noções básicas sobre o tema, para posicionar-se de forma crítica diante do mundo, dominando métodos de manejo e de conservação ambiental. Verifica-se, então, que existem espaços normativos para que a escola vivencie experiências inovadoras capazes de suscitar nos alunos o interesse pelo conhecimento e pela conservação de bens culturais.

Conforme a estrutura dos PCNs para o Ensino Fundamental, as séries estão divididas em ciclos. O terceiro ciclo engloba a 5ª e a 6ª série e, no caso da Geografia, um dos conteúdos recomendados é o Eixo 3: O Campo e a Cidade como formações sócio-espaciais. Neste eixo, existe uma abordagem do espaço como acumulação de tempos desiguais. De acordo com as orientações dos PCNs, para iniciar a abordagem deste tema o professor poderá invocar a observação de uma paisagem do campo ou da cidade, mostrando ao aluno que, muitas vezes, coisas, objetos que formam essa paisagem guardam em si a memória de tempos diferentes, coexistindo e interagindo com esse espaço. Dessa forma, o professor pode explicar a esse aluno que a “[...] construção do território tem historicidade no interior de um processo dialético em permanente mudança temporal, em que tempo e espaço estarão buscando constantemente

sua superação” (BRASIL, 1998, p. 67). Nesta dinâmica, os objetos e as relações se colocam lado a lado, mediante, por exemplo, a mudança de funções das construções em virtude de novas relações sociais. Assim, os alunos deverão compreender que o antigo e o novo interagem no processo da mudança.

Os PCNs de Geografia (BRASIL, 1998, p. 68, grifo nosso) sugerem alguns itens como parâmetros para trabalhar este tema, como:

- os monumentos, os museus como referência histórica na leitura e compreensão das transformações do espaço;
- a diversidade dos conjuntos arquitetônicos urbanos de monumentos históricos diferentes e os traçados das vias públicas como referências de compreensão de evolução das formas e estruturas urbanas;
- as cidades históricas barrocas brasileiras: paisagens preservadas e importância para a indústria do turismo;
- antiquários e feiras de artesanato: o consumo do tempo como mercadoria;
- as feiras livres como sobrevivência do passado na moderna urbanização;
- as festas e as tradições do folclore brasileiro como resistências e permanências dos traços de nossas identidades regionais;
- os engenhos e as usinas de açúcar no Nordeste: sobrevivência e superação de um momento histórico;
- o latifúndio e o trabalho tradicional como sobrevivências do passado nos tempos atuais [...]

Assim, privilegia-se a abordagem do patrimônio cultural pela Geografia, não só em suas manifestações materiais, mas imateriais, exaltando as festas e tradições da sociedade brasileiras, o que antes era restrito ao ensino de História e/ou Sociologia. Além dos PCNs, é importante salientar que o estado do Paraná tem suas diretrizes curriculares próprias e recomenda a utilização dos chamados conteúdos estruturantes na abordagem.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão

de seu objeto de estudo e ensino. São, neste caso, dimensões geográficas da realidade a partir das quais os conteúdos específicos devem ser abordados. (PARANÁ, 2008, p. 34)

Um destes conteúdos, recomendado para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, permite uma conexão com os aspectos culturais: a Dimensão demográfica e cultural do espaço geográfico. O documento salienta que este conteúdo “[...] permite a análise do Espaço Geográfico sob a ótica das relações sociais e culturais, bem como da constituição, distribuição e mobilidade demográfica” (PARANÁ, 2008, p. 40).

Mesmo reconhecendo a importância da abordagem cultural do espaço geográfico nas pesquisas acadêmicas, o documento admite que este é um campo de estudo ainda pouco explorado na sala de aula. Este conteúdo estruturante privilegia os aspectos culturais para o entendimento das relações políticas e de resistência. As manifestações culturais são entendidas como criadoras de objetos, que perpassam gerações e fazem parte do espaço, criando especificidades em cada lugar, em contraposição à globalização, mas também admitindo uma massificação cultural embutida neste processo.

Inseridos nesta abordagem cultural, as diretrizes curriculares do Paraná, propõe alguns recortes temáticos e/ou regionais para serem trabalhados pelo professor em sala de aula, destacando-se os “diferentes grupos socioculturais e suas marcas na paisagem urbana e rural” e as “identidades culturais regionais e sua espacialização” (PARANÁ, 2008, p. 42).

Segundo Horta (2003), em uma abordagem geográfica, o patrimônio pode ser estudado analisando-se um centro histórico, um parque ou ainda, um ambiente natural, ou seja, através de um trabalho de campo no qual os alunos possam visualizar os bens culturais e naturais, nas suas diferentes esferas que envolvem a questão patrimonial. Os alunos podem elaborar mapas e plantas de edificações, além de comparar com mapas antigos, ou então, analisar registros populacionais de uma determinada localidade, pelas evidências histórico-culturais.

PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS QUESTÕES PATRIMONIAIS

A conservação do patrimônio cultural das cidades remete à memória da sociedade como um todo e de cada indivíduo que a constitui. Abreu (1998) destaca que a Geografia tem um papel fundamental neste entendimento, mas que esta contribuição só se torna efetiva quando se ultrapassam as barreiras intradisciplinares. Ainda segundo o autor (op.cit.), há que se quebrar o paradigma de que a História estuda exclusivamente o passado e a Geografia estuda o presente.

Neste sentido, destaca-se a contribuição dos geógrafos históricos, especialmente aqueles que estudam o espaço urbano, as formas morfológicas das cidades e da evolução da sociedade. O espaço urbano resulta também de processos que se desenvolveram no passado, logo, é fundamental que o geógrafo recorra à dimensão espaço-temporal nos seus estudos. Todos os processos envolvidos na dinâmica espacial, desde os aspectos naturais até os antrópicos, imprimem marcas, deixam resquícios que contribuem para o entendimento da configuração socioespacial atual.

Como já mencionado, a valorização dos bens patrimoniais depende, essencialmente, do seu conhecimento. Dessa forma, é necessário buscar alternativas para assegurar a permanência destes objetos na paisagem. Uma delas seria conseguida através do ensino, no qual a Geografia tem papel de destaque, justamente por oferecer subsídios teóricos para o entendimento da importância dessas antigas formas no desenvolvimento da cidade, verificado pela sua função na sociedade atual, ou ainda, pela observação das mudanças espaciais que determinada localidade sofreu desde sua constituição, tornando-se assim, um exemplo prático da mutabilidade do espaço urbano. Muito além disso, a Geografia permite uma compreensão do espaço, logo, de suas alterações, observadas na constituição de novas formas e na manutenção de antigas formas.

Pelas análises realizadas nos PCN's nos conteúdos recomendados para o Ensino de Geografia, nos Ensinos Fundamental e Médio,

a abordagem mais conveniente para as questões patrimoniais nesta disciplina se processa na 5ª e 6ª séries. O conteúdo geográfico trabalha com diferentes noções espaço-temporais e, frequentemente, recorre a outras disciplinas para explicar fenômenos sociais, culturais e/ou naturais peculiares de cada localidade. É assim com a História, quando busca resgatar a historicidade dos lugares ou com a Biologia quando aborda o funcionamento da natureza, por exemplo.

A árdua tarefa do professor na contemporaneidade é buscar alternativas que possam fazer com que os alunos se sintam mais interessados nas aulas, incluindo-se aí a utilização de recursos didáticos diversos. Pela própria estrutura do sistema educacional brasileiro, o professor, muitas vezes, não possui tempo suficiente para planejar e executar atividades fora do ambiente escolar. Dentro do quadro de insatisfação,

[...] uma série de dificuldades surge quando uma atividade não comum tenta ser colocada em prática [...] (mas) a necessidade de procurar caminhos para trabalhar de uma forma mais criativa é tão importante para o professor quanto para os alunos [...]" (CALVENTE, 2008, p. 2).

Por ser uma abordagem multidisciplinar, seria interessante que houvesse um envolvimento entre os professores de várias disciplinas com o intuito de desenvolverem um trabalho sobre a temática patrimonial com os alunos. Dentre as várias possibilidades metodológicas para se trabalhar a questão cultural em sala de aula, Castro (2008, p.74) destaca os filmes e documentários “[...] pelo fascínio imagético que despertam nos alunos”.

As imagens são utilizadas como meio de 'levar' realidades, conhecidas ou não, para dentro da sala de aula. Conhecer o mundo pela observação indireta parece um procedimento habitual dos professores ao transmitir saberes aos alunos e estas ações se efetivam pelos métodos de trabalho historicamente consolidados. (PIMENTEL, 2002, p. 22)

Indo mais além, o ensino de Geografia nas escolas deve estar voltado para a construção de uma consciência no aluno, que possibilite uma compreensão sócio-espacial da realidade em que vive e, com isso, entender as transformações em escala global. Os conceitos-chave que fazem parte da Geografia, como paisagem, território, região natureza e sociedade, são muito complexos e, por isso, não podem ser ensinados apenas através do livro didático, já que existem alguns aspectos fundamentais da Geografia que a linguagem escrita não consegue capturar.

Tendo como objeto de estudo o espaço geográfico, um grande equívoco é ensinar determinados conteúdos da Geografia somente em sala de aula, sem que o aluno consiga observar sua espacialidade. Entretanto, essa é uma prática corriqueira nas escolas tanto no Brasil quanto do mundo, somada à desmotivação dos professores (baixo salário, estresse etc.), o que contribui para que o ensino fique restrito às antigas fórmulas, como a utilização do livro didático, seguida de atividades e avaliação. Mesmo com toda a pluralidade de abordagens que o olhar geográfico proporciona para a apreensão da realidade, o ensino de Geografia ainda mantém uma prática tradicional, tanto no ensino fundamental quanto no médio, e, para a grande maioria dos alunos, a Geografia que se aprende na escola se restringe à memorização (BOMFIM, 2006). Logo, não percebem a relação sócio-espacial dos conteúdos do livro didático com seu próprio cotidiano.

A questão patrimonial pode ser trabalhada sob diversos enfoques. Mas, conforme analisado, o entendimento do espaço como acumulação de tempos desiguais, abordado nas 5ª e 6ª séries, permite uma interpretação mais aplicada do patrimônio cultural, principalmente porque sugere que o aluno deve entender as modificações socioespaciais do campo e da cidade. Nesta perspectiva, o instrumento de ensino indicado é o trabalho de campo.

Muito mais do que a visualização de fotos, mapas, filmes etc., o trabalho *in loco* permite que o aluno (re) conheça o lugar onde vive e passe a desenvolver novas atitudes com relação aos lugares que lhes são mostrados. Como o objetivo é aliar a interpretação do patrimônio cultural com o ensino de

Geografia, é importante que o aluno estabeleça relações com os bens histórico-culturais que fazem parte de sua cidade.

[...] temos, no trabalho de campo, uma prática não só importante, mas, indispensável, capaz de mostrar ao aluno que os conteúdos na sala de aula estão presentes no espaço, dando, assim, significado e importância aos mesmos. Do contrário, seria como dizer aos alunos que o rio próximo à escola está poluído e que cada um precisa fazer sua parte para solucionar ou, no mínimo, amenizar o problema. Porém, se o aluno não conhece o rio, ou não sabe os motivos dessa poluição, se ele não for colocado frente a frente com o problema [...], o apelo de “cada um faz sua parte” perder-se-á, pois por desconhecer o rio, não possui nenhum tipo de “vínculo” que o leve à ação [...]. (SILVONE; TSUKAMOTO, 2006, p. 87)

Pelo trabalho de campo os alunos podem observar a paisagem e entender como e porquê os elementos se ordenam daquela forma em um determinado lugar, confrontando a teoria com a prática. Mais do que isso, pretende-se que, através desta atividade, o aluno consiga enxergar a cidade onde vive, com novos olhares, entendendo que muito do patrimônio material existente, funde-se com a história de vida de seus próprios familiares, logo parte de sua própria história de vida também. Valendo-se de um trabalho de campo bem planejado, pode-se conseguir uma experiência educativa significativa e motivadora para os alunos.

Grande parte da história das cidades está registrada na sua arquitetura e nos arquivos de memória, como museus e bibliotecas. Também está presente nos modos de vida da população, nos costumes, culinária, festas, danças etc. Dentro desta perspectiva, Jarek (2007) aponta que tanto a cidade quanto o campo, representados pelas manifestações do patrimônio cultural, podem se constituir em documento vivo destes registros, contribuindo para a construção de uma nova cidadania e de uma identidade cultural plural. A experiência direta com os bens patrimoniais pode contribuir para que os alunos adquiram um conhecimento de apropriação e valorização da sua própria herança cultural, de forma que se tornem aptos para refletir, selecionar e conservar aqueles bens que realmente se identificam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por entender que a conservação do patrimônio não deve ficar restrita aos órgãos oficiais, mas deve ser de responsabilidade da população também, um dos mecanismos que podem colaborar com esta questão é uma ação educativa, que contribua para que a população (re) conheça o seu patrimônio e, a partir daí, passe a valorizá-lo.

A escola tem um papel fundamental na formação das pessoas e inserir conteúdos referentes à conservação patrimonial nos currículos escolares é uma necessidade, já que a diversidade cultural de cada localidade deve ser conservada, como exemplo da diversidade brasileira e valorização da história local.

Como proposta metodológica para se discutir as transformações do espaço urbano atreladas à conservação patrimonial no ensino de Geografia, sugeriu-se o trabalho de campo, por entender que o contato com estes bens é de suma importância para sensibilizar o aluno. Cabe ressaltar que a temática permite uma ampla possibilidade de se trabalhar dentro e fora de sala de aula, inclusive em conjunto com outras disciplinas, o que enriquece ainda mais o aprendizado e não torna o ensino algo fragmentado, em que cada disciplina é ministrada de forma individual, sem que o aluno consiga perceber as inter-relações existentes entre os conteúdos.

Horta (2003) explica que alguns conceitos como mudança e continuidade, são essenciais para a compreensão do patrimônio cultural. Estes conceitos estão atrelados também à noção de refuncionalização e/ou significação, como explica a autora, visto que muitos objetos acabam mudando de uso com o passar do tempo. Esta premissa pode ser trazida para a discussão de espaço e paisagem, na Geografia, especificamente quando se concebe o espaço como acumulação de tempos desiguais, já discutido anteriormente. Dessa maneira, o aluno consegue compreender o porquê de determinados objetos geográficos ainda permanecerem na paisagem, ainda que tenham seu uso modificado, como é o caso de alguns bens histórico-

culturais, além de entender a sua importância como manifestação cultural de gerações passadas, importante legado identitário para a sociedade contemporânea. Desenvolver projetos nas escolas, ressaltando a importância histórica e cultural dos bens patrimoniais para os alunos, pode contribuir para que estes se sintam mais interessados na sua história e venham a compreender a importância do patrimônio histórico-cultural, entendendo que mesmo que o patrimônio remeta ao passado, é um elemento atuante no presente e que precisa ser conservado para o futuro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de Almeida. Sobre a memória das cidades. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Porto, Portugal, v. XIV, p. 77-97, 1998.

ALBUQUERQUE, Mariana Zerbone Alves de. *Espaços livres públicos inseridos na paisagem urbana: memórias, rugosidades e metamorfoses – Estudo dos parques urbanos 13 de maio, Recife - Brasil e do Tiergarten – Alemanha*. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BOMFIM, Natanael Reis. A imagem da Geografia e do Ensino da Geografia pelos professores das séries iniciais. *Estudos Geográficos*, v. 4, p. 107-116, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 05 maio

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: geografia*. Brasília : MEC, 1998.

CALVENTE, Maria del Carmen Matilde Huertas. Reflexões introdutórias sobre aulas práticas, conhecimento, meio e ensino de Geografia. In: ARCHELA, Rosely Sampaio; CALVENTE, Maria del Carmen Matilde Huertas (Orgs.). *Ensino de Geografia: Tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo*. Londrina: EDUEL, 2008, p. 1-13.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. *Educação Patrimonial*. TV Brasil. Salto para o futuro. Rio de Janeiro, 2003, sp. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/tetxt5.htm>>. Acesso em 05 maio 2009.

JAREK, Gisele Lütke S. Cidades, culturas, memórias e identidades: uma proposta em educação patrimonial. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 2, p. 180-191, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/viewFile/218/255>>. Acesso em: 05 maio 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de geografia para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio*. Curitiba: SEED, 2008.

PIMENTEL, Carla Silvia. *A imagem no ensino de Geografia: a prática dos professores da rede pública estadual de Ponta Grossa, Paraná*. 2002. Dissertação (Mestrado na Área de Educação Aplicada às Geociências). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000242722>>. Acesso em: 16 maio 2009.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção*. Hucitec: São Paulo, 1996.

SILVEIRA, Luciana de Almeida; BONATO, Nailda Marinho da Costa. Educação & Cidade: O Papel da Escola na Preservação do Patrimônio Cultural. In: Encontro Nacional da Anppas, 4, 2008, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, 2008, p.1-15.

SILVONE, Bruno Rangel; TSUKAMOTO, Ruth Youko. Nos passos da aprendizagem: o trabalho de campo como método de ensino de Geografia. In: ANTONELLO, Ideni Terezinha; MOURA, Jeani Delgado; TSUKAMOTO, Ruth Youko (Orgs.). *Múltiplas geografias: ensino – pesquisa – reflexão*. Londrina: Humanidades, 2006, p. 71-105.

UNESCO. Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural. In: *Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura*. Paris: UNESCO, 1972.

O TRABALHO DE CAMPO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO PARA A
INTERPRETAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA PERSPECTIVA
GEOGRÁFICA

FIELDWORK AS INSTRUMENT OF EDUCATION FOR THE INTERPRETATION OF
CULTURAL HERITAGE: A GEOGRAPHICAL PERSPECTIVE

Tatiana Colasante*

RESUMO:

O trabalho enfoca a importância de se trabalhar as questões culturais no ensino de Geografia, evidenciando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) possibilitam a inclusão de temas relacionados a esta temática nos currículos escolares. Visto que a Geografia, apesar de possuir uma ampla abordagem sobre os assuntos do espaço e da sociedade, ainda carece de estudos mais aprofundados sobre as questões culturais, incluindo-se aí o patrimônio cultural, o trabalho contribui com uma reflexão sobre o ensino de Geografia utilizando o patrimônio cultural como fonte de conhecimento. Através do trabalho de campo, é possível aliar conteúdos ministrados em sala de aula, como o entendimento das modificações do espaço urbano, ao mesmo tempo em que possibilita ao aluno um contato direto com os bens patrimoniais, verificando *in loco* a importância destas construções para a memória da cidade e, conseqüentemente, para a sua própria vida.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de Geografia, patrimônio cultural, trabalho de campo.

ABSTRACT:

The work focuses on the importance of working cultural issues in teaching geography, showing that the Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) allows the inclusion of topics related to this subject in school curricula. Since the Geography, despite having a broad approach to issues of space and society, further studies about cultural issues, including cultural heritage there, the study contributes to a reflection on teaching Geography using cultural heritage as a source of knowledge. Through fieldwork, you can combine content taught in the classroom, as the understanding of the changes of urban space, while allowing the student a direct contact with them assets, spot checking the importance of these buildings for memory of the city and therefore to his own life.

KEY WORDS: teaching of geography, cultural heritage, fieldwork.

INTRODUÇÃO

* Graduada em Turismo e Hotelaria pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Mestranda em Geografia Dinâmica Espaço Ambiental pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Endereço eletrônico: tatianacolasante@yahoo.com.br.

Quando se incentiva a conservação do patrimônio cultural pela população, geralmente as práticas educacionais surtem mais efeito. Isso porque para conservar, a população deve conhecer os bens patrimoniais. Nesse sentido, a educação tece papel importante na manutenção da memória urbana, já que as propagandas, as placas de advertência e outras formas de comunicar um valor neste quesito, geralmente se projetam de maneira “vazia”, pois, a velocidade com que são veiculadas não permite a abordagem de uma forma mais contextualizada, de tal modo que a população entenda realmente o que é patrimônio e o porquê da importância em conservar determinados bens.

Não se trata, no entanto, de pensar somente em uma educação formal, ensinada na Escola, mas também de se pensar que determinados valores passados de geração a geração, de maneira informal já dão indício de uma reflexão voltada à conservação patrimonial. Dessa forma, todos os saberes são importantes nesta busca de (re) valorizar a cultura e a história das cidades.

O processo de conhecimento da cidade pelo morador é um dos primeiros passos para o desenvolvimento de uma ação educativa no âmbito patrimonial. Isto também se torna um dos maiores desafios para o educador, pois, envolve o cotidiano do indivíduo: em que parte da cidade ele vive? quais os locais que costuma freqüentar? Nota-se que algumas partes da cidade se tornam inacessíveis para muitos cidadãos. Esta inacessibilidade é voluntária ou não, já que em alguns casos, as pessoas até gostariam de ir até determinado lugar, mas não possuem condições financeiras para tal ou então elas simplesmente não desejam se deslocar até determinados lugares, apesar de terem condições financeiras para isso, já que não vêem necessidade. Por isso (mas não só por este motivo), é comum que muitas pessoas desconheçam os principais monumentos de sua cidade. Dentro desta perspectiva, quando se pensa no ambiente escolar, é importante que se valorize, primeiramente, o cotidiano do aluno, o lugar em que ele vive para, a partir daí, ele perceber que não somente o bairro onde vive reflete a sua história de vida, mas a cidade como um todo, através de edificações e tradições que, muitas vezes, ele nem conhecia.

Segundo documento da UNESCO (1972, pp. 2-3), são considerados Patrimônio Cultural:

[...] os monumentos: obras arquitetônicas, esculturas ou pinturas monumentais, objetos ou estruturas arqueológicas, inscrições, grutas e conjuntos de valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência, os conjuntos: grupos de construções isoladas ou reunidas, que, por sua arquitetura, unidade ou integração à paisagem, têm valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência, os sítios: obras do homem ou obras conjugadas do homem e da natureza, bem como áreas, que incluem os sítios arqueológicos, de valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico.

Diante do exposto, entende-se que toda a ação educativa que se propõe a disseminar a valorização do patrimônio deve contemplar não somente a sala de aula, mas outros espaços sociais como praças, bairros, instituições de memórias etc. Nesse contexto, a cidade se apresenta como fonte inesgotável do saber, do conhecimento e da exploração de novas perspectivas, formadas a todo o momento, onde a relação com o indivíduo se processa através de significações, imagens referenciais e lembranças. Por isso, “[...] o conhecimento crítico e as formas de apropriação e utilização do espaço público, bem como da vida comunitária - comportamentos, cultura e história [...] são fundamentais no processo de preservação dos bens culturais” (SILVEIRA; BONATO, 2008, p. 5).

Na prática educativa, em determinados momentos, o professor se depara com a necessidade de abordar questões referentes aos valores nacionais, regionais e locais, inclusive nos aspectos sócio-culturais. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº9.394/96, no seu artigo 26, estabelece que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 11).

Dessa forma, os currículos escolares brasileiros são orientados a contemplar as diversidades regionais e locais da sociedade no seu conteúdo. Já que nos núcleos urbanos de valor patrimonial relevante, o guia de turismo interpreta o patrimônio e contribui para que o turista compreenda a importância de determinado bem, valorizando-o como atrativo turístico, na escola, o professor pode assumir este papel, instigando o aluno a interpretar o patrimônio, ao mesmo tempo em que o torna conhecedor da sua própria história, contribuindo para que este passe a valorizar os bens culturais de sua cidade.

Ao entender que a cultura é resultado da ação humana e que a educação também é uma forma cultural na qual os saberes são repassados, ela se torna uma ferramenta essencial para a disseminação dos valores culturais da sociedade. Logo, deve ser vista como um instrumento de cidadania, que viabiliza o acesso à cultura, o direito à memória e à identidade cultural, garantindo uma gestão compartilhada do patrimônio, ou seja, da nossa própria história (SILVEIRA; BONATO, 2008).

Horta (2003) explica que, no Brasil, a proposta inicial de uma metodologia voltada para o desenvolvimento de ações educacionais, visando o uso e a apropriação dos bens culturais, foi feita em 1983, durante o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, em Petrópolis, RJ. Surgia então, a Educação Patrimonial - tradução da expressão inglesa *Heritage Education* -, que tem no patrimônio cultural, uma fonte primária de conhecimento.

A partir do momento em que alunos e a comunidade local tomarem conhecimento dos bens que formam a memória de sua cidade e da importância de sua conservação para as gerações futuras, a identidade e a cidadania se fortalecem. A valorização da diversidade cultural de cada sociedade deve ser amplamente discutida, visando o despertar de determinados valores como o respeito à outras culturas e formas de expressões, contribuindo para a convivência pacífica de cada grupo social.

Por intermédio de ações voltadas à conservação e compreensão dos bens patrimoniais, a Educação Patrimonial pode vir a suprir a falta de conhecimento da população sobre sua história, sensibilizando as pessoas para uma postura mais crítica e atuante nas discussões sobre as questões patrimoniais. Para Horta (2003), a Educação Patrimonial pode se constituir em um instrumento de “alfabetização cultural”, no qual o indivíduo, através de uma leitura da cidade, compreende toda a diversidade sócio-cultural e a trajetória histórico-temporal em que está inserido, contribuindo para a auto-estima dos indivíduos e para a valorização de sua cultura.

Os bens culturais que formam a paisagem de determinada cidade, dependendo da metodologia que for utilizada, instigam no aluno, uma curiosidade, uma necessidade de buscar o passado para entender o presente. Este resgate do passado, através dos processos inseridos na dinâmica espacial, permite, por exemplo, uma compreensão do modo de vida e os problemas enfrentados pelas sociedades anteriores, as soluções que estas antigas sociedades encontraram frente aos problemas daquela época para os mesmos problemas que a sociedade contemporânea enfrenta como moradia, saneamento básico, fornecimento de água e energia, saúde, alimentação, transporte, e vários outros aspectos.

O PATRIMÔNIO CULTURAL E A BUSCA PELA MEMÓRIA DAS CIDADES

Em um contexto geográfico, pode-se dizer que o espaço urbano, *locus* também da memória, é composto de diversos objetos geográficos que são concebidos intencionalmente tanto na sua função quanto na sua espacialidade. Alguns desses objetos acabam se modificando na sua função de acordo com as necessidades dos agentes sociais e/ou acabam por ter sua forma alterada ou até mesmo destruída. Aquilo que permanece na paisagem como materialidade é chamado por Santos (1996, p. 113) de *rugosidades*, que seriam resquícios de formas anteriores, que “[...] nos trazem os restos de divisões de trabalho já passadas [...], os restos dos tipos de capital utilizados em suas combinações técnicas e sociais com o trabalho”. Estas rugosidades

materializam objetos que refletem na sua construção, toda expressão artística e cultural da época em que se constituíram. Assim, percebem-se na paisagem, alguns elementos fixos e que se tornam permanentes graças às suas resistências e que estão vinculados também à memória, individual, coletiva e/ou histórica (ALBUQUERQUE, 2006).

Ao entender que o espaço urbano é uma produção social e que está vinculado ao modo de produção capitalista, pode-se entender o porquê de determinadas formas permanecerem na paisagem, ainda que não tenham uma relação direta de identidade com a população. Isso porque à classe dominante interessa a permanência de algumas formas como manifestação de poder e ideologia, ainda que estas não tenham, em um primeiro momento, um elo identitário com o restante da população, como algumas estátuas e monumentos, que representam os feitos de uma elite dominante, mas que não simbolizam a cultura da população mais carente, por exemplo. É a partir daí que alguns conflitos se estabelecem no sentido da população não admitir que algumas formas que tenham alguma representatividade do ponto de vista afetivo para ela, sejam suprimidas da paisagem por interesses externos.

Assim, quando a sociedade percebe a importância da manutenção de sua identidade cultural, é que se começam as discussões em torno de mecanismos que assegurem a permanência de determinados objetos de relevância histórica e cultural na paisagem. Com isso, o passado se torna parte do presente, numa constante dicotomia entre velho e novo, na qual antigos objetos contrastam com objetos modernos, acentuando as transformações deste espaço urbano que é mutável.

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Quando se toma por base o pressuposto que as questões referentes ao patrimônio devem ser de interesse de toda a sociedade, imediatamente, deve-se refletir que todos devem, além de conhecer o patrimônio da cidade onde vivem, contribuir para sua conservação. Ao entender que uma das funções da escola atual é formar os alunos para o

exercício da cidadania, atribui-se a ela um papel de destaque na conservação do patrimônio, já que podem ser inseridos alguns conteúdos para serem ministrados referentes a este tema.

Com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1997 e 1998), documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de orientar o currículo escolar brasileiro, a interdisciplinaridade foi destacada na Educação Básica, através dos temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (BRASIL, 1998, p. 26). Pelo menos dois desses temas transversais possibilitam à escola o estudo do patrimônio cultural e a conseqüente adoção de projetos de Educação Patrimonial. Tratam-se dos temas do Meio Ambiente e da Pluralidade Cultural. A Pluralidade Cultural trata da diversidade do patrimônio cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade como um direito dos povos e dos indivíduos e repudiando toda forma de discriminação por raça, classe, crença religiosa e sexo. Já mediante o tema Meio Ambiente, o aluno deverá compreender as noções básicas sobre o tema, para posicionar-se de forma crítica diante do mundo, dominando métodos de manejo e de conservação ambiental. Verifica-se, então, que existem espaços normativos para que a escola vivencie experiências inovadoras capazes de suscitar nos alunos o interesse pelo conhecimento e pela conservação de bens culturais.

Conforme a estrutura dos PCNs para o Ensino Fundamental, as séries estão divididas em ciclos. O terceiro ciclo engloba a 5ª e a 6ª série e, no caso da Geografia, um dos conteúdos recomendados é o Eixo 3: O Campo e a Cidade como formações sócio-espaciais. Neste eixo, existe uma abordagem do espaço como acumulação de tempos desiguais. De acordo com as orientações dos PCNs, para iniciar a abordagem deste tema o professor poderá invocar a observação de uma paisagem do campo ou da cidade, mostrando ao aluno que, muitas vezes, coisas, objetos que formam essa paisagem guardam em si a memória de tempos diferentes, coexistindo e interagindo com esse espaço. Dessa forma, o professor pode explicar a esse aluno que a “[...] construção do território tem historicidade no interior de um processo dialético em permanente mudança temporal, em que tempo e espaço estarão buscando constantemente

sua superação” (BRASIL, 1998, p. 67). Nesta dinâmica, os objetos e as relações se colocam lado a lado, mediante, por exemplo, a mudança de funções das construções em virtude de novas relações sociais. Assim, os alunos deverão compreender que o antigo e o novo interagem no processo da mudança.

Os PCNs de Geografia (BRASIL, 1998, p. 68, grifo nosso) sugerem alguns itens como parâmetros para trabalhar este tema, como:

- os monumentos, os museus como referência histórica na leitura e compreensão das transformações do espaço;
- a diversidade dos conjuntos arquitetônicos urbanos de monumentos históricos diferentes e os traçados das vias públicas como referências de compreensão de evolução das formas e estruturas urbanas;
- as cidades históricas barrocas brasileiras: paisagens preservadas e importância para a indústria do turismo;
- antiquários e feiras de artesanato: o consumo do tempo como mercadoria;
- as feiras livres como sobrevivência do passado na moderna urbanização;
- as festas e as tradições do folclore brasileiro como resistências e permanências dos traços de nossas identidades regionais;
- os engenhos e as usinas de açúcar no Nordeste: sobrevivência e superação de um momento histórico;
- o latifúndio e o trabalho tradicional como sobrevivências do passado nos tempos atuais [...]

Assim, privilegia-se a abordagem do patrimônio cultural pela Geografia, não só em suas manifestações materiais, mas imateriais, exaltando as festas e tradições da sociedade brasileiras, o que antes era restrito ao ensino de História e/ou Sociologia. Além dos PCNs, é importante salientar que o estado do Paraná tem suas diretrizes curriculares próprias e recomenda a utilização dos chamados conteúdos estruturantes na abordagem.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão

de seu objeto de estudo e ensino. São, neste caso, dimensões geográficas da realidade a partir das quais os conteúdos específicos devem ser abordados. (PARANÁ, 2008, p. 34)

Um destes conteúdos, recomendado para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, permite uma conexão com os aspectos culturais: a Dimensão demográfica e cultural do espaço geográfico. O documento salienta que este conteúdo “[...] permite a análise do Espaço Geográfico sob a ótica das relações sociais e culturais, bem como da constituição, distribuição e mobilidade demográfica” (PARANÁ, 2008, p. 40).

Mesmo reconhecendo a importância da abordagem cultural do espaço geográfico nas pesquisas acadêmicas, o documento admite que este é um campo de estudo ainda pouco explorado na sala de aula. Este conteúdo estruturante privilegia os aspectos culturais para o entendimento das relações políticas e de resistência. As manifestações culturais são entendidas como criadoras de objetos, que perpassam gerações e fazem parte do espaço, criando especificidades em cada lugar, em contraposição à globalização, mas também admitindo uma massificação cultural embutida neste processo.

Inseridos nesta abordagem cultural, as diretrizes curriculares do Paraná, propõe alguns recortes temáticos e/ou regionais para serem trabalhados pelo professor em sala de aula, destacando-se os “diferentes grupos socioculturais e suas marcas na paisagem urbana e rural” e as “identidades culturais regionais e sua espacialização” (PARANÁ, 2008, p. 42).

Segundo Horta (2003), em uma abordagem geográfica, o patrimônio pode ser estudado analisando-se um centro histórico, um parque ou ainda, um ambiente natural, ou seja, através de um trabalho de campo no qual os alunos possam visualizar os bens culturais e naturais, nas suas diferentes esferas que envolvem a questão patrimonial. Os alunos podem elaborar mapas e plantas de edificações, além de comparar com mapas antigos, ou então, analisar registros populacionais de uma determinada localidade, pelas evidências histórico-culturais.

PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS QUESTÕES PATRIMONIAIS

A conservação do patrimônio cultural das cidades remete à memória da sociedade como um todo e de cada indivíduo que a constitui. Abreu (1998) destaca que a Geografia tem um papel fundamental neste entendimento, mas que esta contribuição só se torna efetiva quando se ultrapassam as barreiras intradisciplinares. Ainda segundo o autor (op.cit.), há que se quebrar o paradigma de que a História estuda exclusivamente o passado e a Geografia estuda o presente.

Neste sentido, destaca-se a contribuição dos geógrafos históricos, especialmente aqueles que estudam o espaço urbano, as formas morfológicas das cidades e da evolução da sociedade. O espaço urbano resulta também de processos que se desenvolveram no passado, logo, é fundamental que o geógrafo recorra à dimensão espaço-temporal nos seus estudos. Todos os processos envolvidos na dinâmica espacial, desde os aspectos naturais até os antrópicos, imprimem marcas, deixam resquícios que contribuem para o entendimento da configuração socioespacial atual.

Como já mencionado, a valorização dos bens patrimoniais depende, essencialmente, do seu conhecimento. Dessa forma, é necessário buscar alternativas para assegurar a permanência destes objetos na paisagem. Uma delas seria conseguida através do ensino, no qual a Geografia tem papel de destaque, justamente por oferecer subsídios teóricos para o entendimento da importância dessas antigas formas no desenvolvimento da cidade, verificado pela sua função na sociedade atual, ou ainda, pela observação das mudanças espaciais que determinada localidade sofreu desde sua constituição, tornando-se assim, um exemplo prático da mutabilidade do espaço urbano. Muito além disso, a Geografia permite uma compreensão do espaço, logo, de suas alterações, observadas na constituição de novas formas e na manutenção de antigas formas.

Pelas análises realizadas nos PCN's nos conteúdos recomendados para o Ensino de Geografia, nos Ensinos Fundamental e Médio,

a abordagem mais conveniente para as questões patrimoniais nesta disciplina se processa na 5ª e 6ª séries. O conteúdo geográfico trabalha com diferentes noções espaço-temporais e, frequentemente, recorre a outras disciplinas para explicar fenômenos sociais, culturais e/ou naturais peculiares de cada localidade. É assim com a História, quando busca resgatar a historicidade dos lugares ou com a Biologia quando aborda o funcionamento da natureza, por exemplo.

A árdua tarefa do professor na contemporaneidade é buscar alternativas que possam fazer com que os alunos se sintam mais interessados nas aulas, incluindo-se aí a utilização de recursos didáticos diversos. Pela própria estrutura do sistema educacional brasileiro, o professor, muitas vezes, não possui tempo suficiente para planejar e executar atividades fora do ambiente escolar. Dentro do quadro de insatisfação,

[...] uma série de dificuldades surge quando uma atividade não comum tenta ser colocada em prática [...] (mas) a necessidade de procurar caminhos para trabalhar de uma forma mais criativa é tão importante para o professor quanto para os alunos [...]" (CALVENTE, 2008, p. 2).

Por ser uma abordagem multidisciplinar, seria interessante que houvesse um envolvimento entre os professores de várias disciplinas com o intuito de desenvolverem um trabalho sobre a temática patrimonial com os alunos. Dentre as várias possibilidades metodológicas para se trabalhar a questão cultural em sala de aula, Castro (2008, p.74) destaca os filmes e documentários “[...] pelo fascínio imagético que despertam nos alunos”.

As imagens são utilizadas como meio de 'levar' realidades, conhecidas ou não, para dentro da sala de aula. Conhecer o mundo pela observação indireta parece um procedimento habitual dos professores ao transmitir saberes aos alunos e estas ações se efetivam pelos métodos de trabalho historicamente consolidados. (PIMENTEL, 2002, p. 22)

Indo mais além, o ensino de Geografia nas escolas deve estar voltado para a construção de uma consciência no aluno, que possibilite uma compreensão sócio-espacial da realidade em que vive e, com isso, entender as transformações em escala global. Os conceitos-chave que fazem parte da Geografia, como paisagem, território, região natureza e sociedade, são muito complexos e, por isso, não podem ser ensinados apenas através do livro didático, já que existem alguns aspectos fundamentais da Geografia que a linguagem escrita não consegue capturar.

Tendo como objeto de estudo o espaço geográfico, um grande equívoco é ensinar determinados conteúdos da Geografia somente em sala de aula, sem que o aluno consiga observar sua espacialidade. Entretanto, essa é uma prática corriqueira nas escolas tanto no Brasil quanto do mundo, somada à desmotivação dos professores (baixo salário, estresse etc.), o que contribui para que o ensino fique restrito às antigas fórmulas, como a utilização do livro didático, seguida de atividades e avaliação. Mesmo com toda a pluralidade de abordagens que o olhar geográfico proporciona para a apreensão da realidade, o ensino de Geografia ainda mantém uma prática tradicional, tanto no ensino fundamental quanto no médio, e, para a grande maioria dos alunos, a Geografia que se aprende na escola se restringe à memorização (BOMFIM, 2006). Logo, não percebem a relação sócio-espacial dos conteúdos do livro didático com seu próprio cotidiano.

A questão patrimonial pode ser trabalhada sob diversos enfoques. Mas, conforme analisado, o entendimento do espaço como acumulação de tempos desiguais, abordado nas 5ª e 6ª séries, permite uma interpretação mais aplicada do patrimônio cultural, principalmente porque sugere que o aluno deve entender as modificações socioespaciais do campo e da cidade. Nesta perspectiva, o instrumento de ensino indicado é o trabalho de campo.

Muito mais do que a visualização de fotos, mapas, filmes etc., o trabalho *in loco* permite que o aluno (re) conheça o lugar onde vive e passe a desenvolver novas atitudes com relação aos lugares que lhes são mostrados. Como o objetivo é aliar a interpretação do patrimônio cultural com o ensino de

Geografia, é importante que o aluno estabeleça relações com os bens histórico-culturais que fazem parte de sua cidade.

[...] temos, no trabalho de campo, uma prática não só importante, mas, indispensável, capaz de mostrar ao aluno que os conteúdos na sala de aula estão presentes no espaço, dando, assim, significado e importância aos mesmos. Do contrário, seria como dizer aos alunos que o rio próximo à escola está poluído e que cada um precisa fazer sua parte para solucionar ou, no mínimo, amenizar o problema. Porém, se o aluno não conhece o rio, ou não sabe os motivos dessa poluição, se ele não for colocado frente a frente com o problema [...], o apelo de “cada um faz sua parte” perder-se-á, pois por desconhecer o rio, não possui nenhum tipo de “vínculo” que o leve à ação [...]. (SILVONE; TSUKAMOTO, 2006, p. 87)

Pelo trabalho de campo os alunos podem observar a paisagem e entender como e porquê os elementos se ordenam daquela forma em um determinado lugar, confrontando a teoria com a prática. Mais do que isso, pretende-se que, através desta atividade, o aluno consiga enxergar a cidade onde vive, com novos olhares, entendendo que muito do patrimônio material existente, funde-se com a história de vida de seus próprios familiares, logo parte de sua própria história de vida também. Valendo-se de um trabalho de campo bem planejado, pode-se conseguir uma experiência educativa significativa e motivadora para os alunos.

Grande parte da história das cidades está registrada na sua arquitetura e nos arquivos de memória, como museus e bibliotecas. Também está presente nos modos de vida da população, nos costumes, culinária, festas, danças etc. Dentro desta perspectiva, Jarek (2007) aponta que tanto a cidade quanto o campo, representados pelas manifestações do patrimônio cultural, podem se constituir em documento vivo destes registros, contribuindo para a construção de uma nova cidadania e de uma identidade cultural plural. A experiência direta com os bens patrimoniais pode contribuir para que os alunos adquiram um conhecimento de apropriação e valorização da sua própria herança cultural, de forma que se tornem aptos para refletir, selecionar e conservar aqueles bens que realmente se identificam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por entender que a conservação do patrimônio não deve ficar restrita aos órgãos oficiais, mas deve ser de responsabilidade da população também, um dos mecanismos que podem colaborar com esta questão é uma ação educativa, que contribua para que a população (re) conheça o seu patrimônio e, a partir daí, passe a valorizá-lo.

A escola tem um papel fundamental na formação das pessoas e inserir conteúdos referentes à conservação patrimonial nos currículos escolares é uma necessidade, já que a diversidade cultural de cada localidade deve ser conservada, como exemplo da diversidade brasileira e valorização da história local.

Como proposta metodológica para se discutir as transformações do espaço urbano atreladas à conservação patrimonial no ensino de Geografia, sugeriu-se o trabalho de campo, por entender que o contato com estes bens é de suma importância para sensibilizar o aluno. Cabe ressaltar que a temática permite uma ampla possibilidade de se trabalhar dentro e fora de sala de aula, inclusive em conjunto com outras disciplinas, o que enriquece ainda mais o aprendizado e não torna o ensino algo fragmentado, em que cada disciplina é ministrada de forma individual, sem que o aluno consiga perceber as inter-relações existentes entre os conteúdos.

Horta (2003) explica que alguns conceitos como mudança e continuidade, são essenciais para a compreensão do patrimônio cultural. Estes conceitos estão atrelados também à noção de refuncionalização e/ou significação, como explica a autora, visto que muitos objetos acabam mudando de uso com o passar do tempo. Esta premissa pode ser trazida para a discussão de espaço e paisagem, na Geografia, especificamente quando se concebe o espaço como acumulação de tempos desiguais, já discutido anteriormente. Dessa maneira, o aluno consegue compreender o porquê de determinados objetos geográficos ainda permanecerem na paisagem, ainda que tenham seu uso modificado, como é o caso de alguns bens histórico-

culturais, além de entender a sua importância como manifestação cultural de gerações passadas, importante legado identitário para a sociedade contemporânea. Desenvolver projetos nas escolas, ressaltando a importância histórica e cultural dos bens patrimoniais para os alunos, pode contribuir para que estes se sintam mais interessados na sua história e venham a compreender a importância do patrimônio histórico-cultural, entendendo que mesmo que o patrimônio remeta ao passado, é um elemento atuante no presente e que precisa ser conservado para o futuro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de Almeida. Sobre a memória das cidades. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Porto, Portugal, v. XIV, p. 77-97, 1998.

ALBUQUERQUE, Mariana Zerbone Alves de. *Espaços livres públicos inseridos na paisagem urbana: memórias, rugosidades e metamorfoses – Estudo dos parques urbanos 13 de maio, Recife - Brasil e do Tiergarten – Alemanha*. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BOMFIM, Natanael Reis. A imagem da Geografia e do Ensino da Geografia pelos professores das séries iniciais. *Estudos Geográficos*, v. 4, p. 107-116, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 05 maio

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: geografia*. Brasília : MEC, 1998.

CALVENTE, Maria del Carmen Matilde Huertas. Reflexões introdutórias sobre aulas práticas, conhecimento, meio e ensino de Geografia. In: ARCHELA, Rosely Sampaio; CALVENTE, Maria del Carmen Matilde Huertas (Orgs.). *Ensino de Geografia: Tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo*. Londrina: EDUEL, 2008, p. 1-13.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. *Educação Patrimonial*. TV Brasil. Salto para o futuro. Rio de Janeiro, 2003, sp. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/tetxt5.htm>>. Acesso em 05 maio 2009.

JAREK, Gisele Lütke S. Cidades, culturas, memórias e identidades: uma proposta em educação patrimonial. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 2, p. 180-191, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/viewFile/218/255>>. Acesso em: 05 maio 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de geografia para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio*. Curitiba: SEED, 2008.

PIMENTEL, Carla Silvia. *A imagem no ensino de Geografia: a prática dos professores da rede pública estadual de Ponta Grossa, Paraná*. 2002. Dissertação (Mestrado na Área de Educação Aplicada às Geociências). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000242722>>. Acesso em: 16 maio 2009.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção*. Hucitec: São Paulo, 1996.

SILVEIRA, Luciana de Almeida; BONATO, Nailda Marinho da Costa. Educação & Cidade: O Papel da Escola na Preservação do Patrimônio Cultural. In: Encontro Nacional da Anppas, 4, 2008, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, 2008, p.1-15.

SILVONE, Bruno Rangel; TSUKAMOTO, Ruth Youko. Nos passos da aprendizagem: o trabalho de campo como método de ensino de Geografia. In: ANTONELLO, Ideni Terezinha; MOURA, Jeani Delgado; TSUKAMOTO, Ruth Youko (Orgs.). *Múltiplas geografias: ensino – pesquisa – reflexão*. Londrina: Humanidades, 2006, p. 71-105.

UNESCO. Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural. In: *Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura*. Paris: UNESCO, 1972.