

**Entre o museu e a escola: reflexões acerca da  
experiência de implantação da disciplina de  
educação patrimonial e ambiental na rede  
municipal de ensino do município de  
Maracajá-SC**

*Sibeli Cardoso Borba Machado\**

**Resumo**

O artigo discute a importância da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - L.D.B. 9394/96 como um momento de renovação e repensar da educação formal no Brasil. Numa segunda análise, discute-se a importância da educação não-formal, especialmente a educação em museus, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos apontados pela Nova Museologia. Por fim, apresenta-se um estudo de caso que demonstra a aplicabilidade de uma proposta integradora no município de Maracajá-SC.

**Palavras-chave:** Proposta Curricular. Escola. Museu. Educação Patrimonial.

## Introdução

Se abordássemos algumas pessoas na rua e pedíssemos para que elas caracterizassem os museus e as escolas, como elas explicitariam esses conceitos? Que parâmetros utilizariam para qualificá-los? Mais precisamente, se proferíssemos aleatoriamente alguns adjetivos como, por exemplo, o adjetivo frios(as), a quem elas atribuíram tal característica? Aos museus ou à escola? E quanto aos adjetivos silenciosos(as) e agitados(as)? Para qual instituição você acredita que elas destinariam o adjetivo cheios(as) de vida? E quando questionados sobre o lugar onde acontece a educação? Escolheriam a escola, os museus, ou ambos?

Certamente os adjetivos frios e silenciosos seriam dados aos museus; já à escola se destinariam os adjetivos agitadas, cheias de vida e o lugar onde acontece a educação. Por que isso acontece? O que permite que essas concepções ainda estejam tão enraizadas no presente? O que impede que essas concepções sejam desconstruídas? Por que as pessoas ainda têm dificuldade de qualificar os museus como espaços de sociabilidades, educação e interação?

Este artigo pretende, então, situar alguns marcos relevantes para a renovação dos campos educativos e museológicos. Para a educação o marco principal será o ano de 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - L.D.B. 9394/96. Já no campo disciplinar da Museologia, as análises partirão da década de 1970, com a chamada Nova Museologia, além de algumas conferências mundiais que produziram documentos importantes para a renovação desta ciência. Por fim, serão analisadas as propostas de implantação da disciplina de Educação Patrimonial e Ambiental na Rede Municipal de Ensino do município de Maracajá- SC e suas funções como articuladoras entre a educação formal e não-formal no município.

## Repensando a Educação Formal: a escola a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - L.D.B. 9394/96

As últimas décadas vêm apresentando ao mundo algumas transformações no cenário sociocultural, a partir das quais se permitiu discutir e aplicar mudanças significativas, tanto em âmbito cultural e social quanto também no educativo. No tocante à educação formal, no Brasil, essas mudanças foram sentidas especialmente a partir da aprovação e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - L.D.B. 9394/96. A L.D.B. estabeleceu novos critérios para a organização do ensino escolar e deu abertura para que surgissem possibilidades extracurriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - que pretendem ampliar e aprofundar um debate educacional que envolve escola, pais, governo e sociedade, na busca por transformações significativas no sistema educacional de ensino.

A partir da adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), oferecem-se possibilidades e oportunidades para que a escola dinamize suas práticas educativas, em especial para que professores e orientadores pedagógicos articulem suas propostas de trabalho, levando em conta o contexto onde está inserido o aluno, além de oferecer subsídios à elaboração e/ou reelaboração de um currículo escolar que permita a construção de um projeto pedagógico voltado à cidadania e que envolva toda comunidade escolar.

Em se tratando de PCNs, Brasil (1998, p.5) assinala que

[...] foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Entretanto, Schwengber (2002), nos diz que essa proposta não é totalmente nova e nem é exclusiva da sociedade brasileira, pois

[...] trata-se de um esforço de descentralização de entraves burocráticos, em vista da regionalização de parte do programa de ensino, desta forma, melhor atendendo à diversidade cultural de um país continental como o Brasil. Atenta também na inovação de metodologias e referenciais para a educação em nosso país. Politicamente, este “ementário” é um programa amplamente difundido e recomendado a todos os países latino-americanos, com o apoio do Banco Mundial, frente aos péssimos resultados do antigo modelo educacional com currículos engessados em ações tradicionais e autoritárias. (SCHWENGBER, 2002, p. 57-58).

Mesmo com os ranços e avanços pontuados por Pedro Demo (1997), importa considerar que a LDB é uma lei instituída em âmbito nacional e em um país composto por uma variedade incontestável de situações contrastantes e de tensões. Nessa condição, pode-se dizer que ela cumpre seu dever, que é o de ser aplicável a todos os sistemas de ensino do país e, por isso, deve ser genérica e abrangente nas regras que propõe.

Neste contexto de mudanças cabe destacar, também, as contribuições dos Temas Transversais. Estes, incorporados em uma perspectiva de traduzir as preocupações da sociedade e articulados ao currículo escolar, pretendem responder às questões mais urgentes da vida cotidiana. Entre os desafios que a contemporaneidade lançou às escolas está o de problematizar e debater sobre questões relacionadas também à Ética, ao Meio Ambiente (Natural e Cultural), à Pluralidade Cultural, à Saúde e ao Trabalho e Consumo, tal como é apontado em Brasil (1998).

Diante disso, é passível de compreensão que o cenário educacional sugira a inserção de novas teorias e práticas que fujam de currículos engessados e ações tradicionais e autoritárias. Mesmo que as teorias contemporâneas não tenham sido o pano de fundo da constituição da LDB no momento de sua formulação, esta lei permite, de forma democrática e aberta, a inserção de projetos

integradores e inovadores que atendam às necessidades de cada região do país. Contudo, os escritos do educador Paulo Freire (1997) sugerem que mudanças significativas só poderão ser implantadas se o próprio sistema educativo (de cada região) repensar a educação em seus conteúdos, em seus programas e em seus métodos e, mais que isso, se eles estiverem adaptados de acordo com as atividades fins da instituição escola - que propõe uma educação pautada nos fundamentos da Cidadania.

Entretanto, não se pode deixar de considerar que os PCNs propõem uma base comum para a educação, o que é visto e entendido por autores como Oliveira e Sousa (1996) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, como problemático, por apresentar-se por um lado como “[...] excessivamente genéricos quanto à definição de objetivos e conteúdos, e por outro verifica-se que, em determinados momentos, as formas de operacionalização são bastante detalhadas, não contemplando as diversas realidades e culturas regionais e locais” (ANPEd, 1996, p. 87-88). Ainda assim, não se pode deixar de considerar que a sistematização dos PCNs permitiu a inserção e, também, a (re)significação de algumas práticas escolares.

É com esse intuito que Menezes (1998, p. 281) destaca a importância do trabalho inovador nas escolas, lembrando que a rotina oferece um efeito paralisante ao trabalho escolar e a escola que se contenta com a realização, ano a ano, dos mesmos procedimentos, das mesmas práticas, das mesmas problematizações, sem qualquer preocupação com o seu aperfeiçoamento, acaba por perder terreno, realizando um trabalho medíocre e cada vez menos adequado ao presente.

Deste modo, é preciso que os conteúdos sejam selecionados de acordo com as experiências e vivências de cada grupo de alunos, abrindo espaços para que esses sujeitos problematizem e reflitam sobre questões e situações que lhes façam referência, que lhes produzam sentido: questão de identificação e de reconhecimento.

Frente a essas discussões, Freire (1997, p. 33-34) chama atenção para a comunidade escolar. Para os educadores, o autor enfatiza que ensinar exige respeito e, sobretudo, respeito aos saberes dos educandos. Assinala, ainda, que o dever do educador e, mais que isso, o dever da escola, não é só o de trabalhar com os saberes que os educandos trazem consigo - especialmente os das classes populares, que são saberes construídos na prática comunitária – mas, acima de tudo, articular esses saberes, integrando-os e produzindo sentido junto aos componentes curriculares. Sugere, ainda, discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina.

Assim, de algum modo, o currículo está aberto para inovações que atendam às necessidades das escolas, à inserção de novas práticas educacionais e sociais, sendo que as metodologias dependem do planejamento escolar e do Projeto Pedagógico de cada instituição, desde que garantam os conteúdos mínimos de cada área do conhecimento.

### **Repensando a Educação Não-Formal: a função social dos museus**

Para discutir sobre educação formal e não-formal, escolas e museus, reporto-me às investigações das pesquisadoras Elizabete Tamanini e Zilma Isabel Peixer, que dedicam suas pesquisas a abordar as problemáticas entre campo e cidade, entre patrimônio cultural material e imaterial, educação formal e não-formal e às relações entre grupos sociais [“dominantes” e “dominados”, “superiores” e “inferiores”], discutindo, ainda, questões ligadas ao patrimônio, educação, identidade, representação e cultura.

Nas discussões das autoras é importante perceber a forma como elas investigam os aspectos do cotidiano rural e como elas sistematizam suas análises, de modo a compreender como o mundo rural vem sendo marginalizado pelas dinâmicas capitalistas e neoliberais, a ponto de estar submetido ao meio urbano.

Peixer e Tamanini (2007, p.10) apontam que:

[...] o meio rural especialmente no século XX passou a ser considerado e visto como área marginalizada, uma vez que o discurso clássico da “modernidade” apoiou-se no modelo industrial, privilegiando a cidade como ideal de desenvolvimento, num processo hierarquizador desses lugares, onde, por um lado, o campo passou a exercer o papel de saneador das necessidades urbanas.

Neste contexto periférico a que são, não raro, fadadas as áreas rurais e suas práticas sociais, muitas comunidades vêm lançando esforços para garantir que seus legados sejam também reconhecidos pela coletividade. Nesses esforços muitos espaços acabam sendo criados e/ou musealizados, o que é perceptível especialmente em comunidades rurais onde a dinâmica industrial vem, paulatinamente, (re)significando a economia local – no momento em que as técnicas artesanais já não dão conta de atender as demandas econômicas– e isso se dá, principalmente, em momentos de crise e tem sua institucionalização como forma de resistência.

Vivemos um momento de reflexão e questionamentos, em que os debates e os olhares estão aos poucos se ampliando para outros públicos. Incluem-se aqui os cidadãos comuns, que geralmente foram renegados e tiveram suas histórias contadas por “outros”. Esses segmentos sociais, que até décadas atrás foram “esquecidos” pelos registros oficiais, hoje vêm, cada vez mais, reafirmando suas práticas sociais e, sistematicamente, reivindicando seu lugar na história.

Essas inquietações e tensões do presente, somadas a outras que foram reveladas ao longo da história, permitiram que “novos” olhares fossem lançados ao patrimônio cultural e, principalmente, que se questionasse o que vem sendo considerado como patrimônio cultural no Brasil e no mundo.

É salutar lembrar que por muito tempo foram considerados como patrimônios apenas os objetos que representassem a memória nacional e os centros históricos já reconhecidos e protegidos pelos órgãos governamentais. Sendo assim, é possível dizer que muitos

dos patrimônios que conhecemos hoje foram patrimônios criados e/ou construídos com um mesmo fim: o de forjar uma identidade nacional, como é exemplo o complexo do Parque do Ibirapuera<sup>1</sup>, em São Paulo.

Em seus argumentos Peixer e Tamanini (2007) apontam que a casa-grande, as igrejas, os fortes militares, foram utilizados como referências para a construção de nossa identidade nacional, contudo, as memórias e as experiências das pessoas comuns foram, por sua vez, esquecidas ou renegadas.

Para Maria Célia Moura Santos,

A política de preservação de ‘pedra e cal’ (monumentos arquitetônicos), adotada no Brasil ao longo de todos esses anos, tem concorrido para a adoção de uma visão distorcida do que seja o nosso patrimônio, contribuindo para que deixemos de reconhecer como bem cultural toda uma gama de bens produzidos pelas camadas populares. (1996, p.14).

As instituições museológicas, ao longo do tempo, preocuparam-se em reforçar os valores de grupos privilegiados e, em especial, reafirmar as práticas sociais das elites e de algumas classes mais favorecidas. Barreto (2002) lembra que por muitos séculos os museus foram criados e, também, mantidos “[...] pela realeza, pelo clero ou pela burguesia, de acordo com seu padrão de gosto e em razão de suas necessidades”. Assim, os museus eram considerados como instituições “guardiãs de tesouros da classe dominante” que revelavam através de suas coleções todo o poder e a glória de seus donos (BARRETO, 2002, p. 62).

Contudo, a década de 1970, repleta de movimentos sociais, políticos e culturais em diferentes partes do mundo<sup>2</sup>, abriu espaço para que debates fossem lançados acerca da função que essas instituições museológicas assumiram ao longo do tempo. A preocupação com a função social dos museus levou profissionais e pesquisadores da área a lançarem críticas severas ao modelo tradicional europeu que havia sido adotado. Até aquele momento os museus não se apresentavam como espaços interativos e de comunicação, eram



apenas espaços preocupados em reverenciar os grandes feitos e as memórias de determinados grupos sociais.

A partir da década de 70, as preocupações com as ações educativas dos museus são intensificadas, pois é o momento em que a escola começa a perceber os museus como espaços socioeducativos e como “uma extensão da [própria] escola” (PRIMO, 1999). Este é o momento de renovação, também, do campo educacional, com as novas correntes pedagógicas. Essa renovação do campo disciplinar educativo levou os profissionais dos museus a repensarem suas ações educativas que, até então, preocupavam-se apenas com a produção de materiais didáticos e com as conhecidas visitas guiadas.

Ao longo de séculos os museus se limitaram a colecionar e conservar coleções, em geral de obras de arte, na crença de que os objetos tinham um fim em si mesmos, independente de sua representação ou significação. No tocante às exposições, estas reforçaram ainda mais a distância estabelecida entre os museus e o público, tanto devido à forma quanto ao conteúdo, pois não passavam de miscelâneas, reunindo peças representativas do gosto de aristocratas, voltadas ao oficialismo e ao culto de tradições. Mesmo depois do surgimento de museus preocupados com uma visão pedagógica e universalista, dedicados a grandes temas, como Belas Artes, História e Ciências Naturais, as exposições ainda permanecem herméticas, codificadas de tal forma que restava ao público apenas admirar os objetos expostos sem, contudo, compreendê-los enquanto testemunhos de seu patrimônio cultural. (ALMEIDA, 1997, p. V).

Deste modo, Peixer e Tamanini (2007, p.2), que se preocuparam em analisar “as abordagens e interfaces entre educação e movimentos sociais, educação popular e educação, educação e museologia, sociedade e cultura”, questionam: como transformar um museu em um espaço interativo, democrático e pedagógico? Como disponibilizar as informações no museu atendendo diferentes públicos e diferentes realidades sociais? Como se afastar dos esteriótipos e rótulos herdados secularmente pelas instituições de cultura e de educação?

Algumas respostas, ou melhor, indícios para a sua formulação, podem ser encontrados em documentos produzidos pela comunidade museológica nas últimas décadas e que se referem às novas formas de atuação dos museus. Conforme Judite Primo (1999, p. 6), esses documentos “são o resultado da reflexão conjunta de profissionais que buscam a evolução de idéias na sua área de actuação”, ao passo que traduzem o pensamento museológico do nosso século, além de repensar as práticas dos museus frente à sua função social, especialmente na América Latina.

Entre tais documentos está a Declaração de Santiago do Chile -1972, que propõe os princípios de um Museu Integral. Este novo conceito pressupõe que as instituições museológicas sejam instrumentos de transformação e de mudança social. Para além das funções de recolha e conservação de objetos, os museus devem ser agentes de transformação e proporcionar “[...] à comunidade uma visão de conjunto de seu meio material e cultural” como assinala a mesma autora. (PRIMO, 1999, p. 10).

A partir da Declaração de Santiago incorporaram-se aos museus as teorias pedagógicas que consideram que a educação se constrói de forma dialógica. Nada de conhecimento depositado, como se fossem “transações bancárias”, em que você deposita e pode sacar o conhecimento mediante um exame. Conforme Freire (1997), o conhecimento só se constrói em comunhão entre educador e educando.

A Declaração de Quebec em 1984, no Canadá, dentre os documentos citados é o único que não foi discutido na América Latina, mas na América do Norte. Nele, estão expressos os princípios para uma Nova Museologia. Trata-se de um movimento que dicotomiza e contrapõe os fazeres museológicos: Museologia Tradicional x Nova Museologia. Entretanto, isso não implica dizer que existam duas museologias, mas dizer que existem formas diferentes de conceber o saber e o fazer museológico. Neste novo fazer “a investigação e a interpretação assumiam importância no contexto museológico. O objectivo da museologia deveria ser, a partir deste

momento, o desenvolvimento comunitário e não só a preservação de artefactos materiais de civilizações passadas” (PRIMO, 1999, p. 12).

Em 1984, no México, a Declaração de Oaxtepec reforça a ideia de Nova e Velha Museologia; institui os Ecomuseus e declara que a relação entre patrimônio-território-comunidade é indissolúvel. Outra consideração que esta declaração faz saber é sobre a preservação *in situ*. Aqui, alargam-se as concepções de espaços museais e o próprio espaço territorial passa a ser musealizável.

Na Venezuela, em 1992, a Declaração de Caracas eleva o conceito de Museu Integral, proposto pela Declaração de Santiago do Chile, ao conceito de Museu Integrado. O museu passa a ser pensado como integrador, em que a comunidade apresenta-se como a cogestora de seus próprios patrimônios, identificando o que lhes desperta interesse e o que lhes faz sentido.

Na concepção de Judite Primo (1999), essas Declarações trouxeram uma nova expressão para a museologia do século XX. Para a autora

O museu passa a actuar, independentemente da sua tipologia e do seu acervo, como um canal de comunicação e reforça-se como interventor social; redefine-se novas práticas museográficas que visam uma maior eficácia da acção museológica. Dá-se início ao processo de implantação de cursos Universitários para a formação de profissionais que atuem na Museologia e, consolida-se o processo de construção da Museologia enquanto Ciência Social. Novas tipologias de museus surgem e se legitimam, é o caso dos museus ao ar livre, Ecomuseus, museus de vizinhança, museus locais. (PRIMO, 1999, p. 26).

Sabe-se que a promoção da cidadania não é apenas responsabilidade da escola, tampouco ela acontece somente neste espaço. Deste modo, cabe aos museus contribuir na promoção da educação, como também cabe à escola aproveitar os espaços de sala de aula e os momentos de interações para desafiar e se sentir motivada a lidar com as diferentes linguagens e práticas culturais.

Os museus, sem deixar de ser instituição, são essencialmente processos cujo maior objetivo deve ser o de contribuir para a trans-

formação de uma realidade que é pouco dominada pela comunidade. Neste intuito, cabe a essas instituições renovar e adequar suas mensagens e exposições ao cotidiano da comunidade a que se referem, pois mais que um agrupamento de peças, as exposições dos museus devem comunicar, devem ter os objetos [artefatos] ampliados por relatos, pelas histórias de vida e pelas reminiscências, conforme aponta Lowenthal (1998), além de auxiliar na busca de soluções para os problemas sociais, políticos, ambientais e econômicos que precisam ser entendidos ou superados.

Mais do que educativos e pedagógicos - aqueles que apenas “ensinam” e outros tantos que apenas “educam” - os museus precisam ser interativos. É necessário que neste espaço se estabeleçam relações entre os visitantes e os objetos expostos. A museografia torna-se, então, fundamental, quando propõe exposições que se apresentam como cenários aos visitantes. Por meio de uma exposição é possível fazer provocações aos visitantes que os levem a buscar soluções ou questionar suas próprias experiências e práticas.

Face ao exposto é preciso que as instituições museológicas adotem uma nova postura: nada de espaços que organizem exposições herméticas, onde “ao público restava [apenas] um ‘comportamento passivo’ [diante das exposições], visto que não conhecia os códigos científicos que regiam tal lógica” (CURY, 2005, p. 368). Tampouco espaços explicativos que se preocupam em “ensinar” e em o público “aprender”. O que se pretende agora, no presente, é que os museus constituam-se em espaços considerados como cenários, onde os objetos sejam vetores para a construção de sentidos e, sobretudo, um lugar onde “o público é incluído como participante criativo e os papéis de ‘enunciador’ (aquele que elabora o discurso, emissor) e ‘enunciatório’ (aquele que o recebe, receptor) tendem à sobreposição” (CURY, 2005, p. 368).

Desta forma, espera-se que os museus minimizem a distância com o público (escola, comunidade, etc.), que eles adotem uma postura interacionista e que atuem, especialmente, no estreitamento das relações entre a educação formal e não-formal. Para além disso,

que se apresentem como espaços plurais e abertos a questionamentos e reflexões, inclusive no tocante aos discursos e às narrativas que estão postas neste espaço e nos desdobramentos que essas construções podem ou devem causar.

### **Implantação da disciplina de educação patrimonial e ambiental na rede municipal de ensino do município de Maracajá-SC: reflexões acerca da experiência**

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - L.D.B. 9394/96, especialmente nos artigos 26, 27 e 28, que dispõem da autonomia dos municípios em adequarem suas propostas curriculares à realidade local, o Sistema de Ensino do município de Maracajá-SC discutiu a proposta de implantação da Disciplina de Educação Patrimonial e Ambiental como componente de sua grade curricular.

No ano de 2001, por meio da Lei Nº 516 de 12 de junho de 2001, o Poder Municipal institui o Programa “Educação Ambiental e Qualidade de Vida”, que já previa a adequação dos currículos do Ensino Fundamental. Desde 2001, esse Programa tem garantido que os currículos escolares possam ser contemplados de uma forma diversificada que seja significativa e adequada para a realidade do aluno, o que parece contribuir na construção da cidadania, entendida, aqui, como um conjunto de valores sociais que determinam o conjunto de deveres e direitos de um cidadão.

Segundo Dallari (1998, p.14), “a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”. O autor considera, ainda, que a cidadania é construída e conquistada a partir da nossa capacidade de organização, participação e intervenção social. Construir cidadania é também construir novas relações e consciências, uma vez que é algo que não se aprende com os

livros, mas com a convivência, na vida social e pública. Deste modo, é possível compreender que tais mudanças curriculares, geradas pelo programa “Educação Ambiental e Qualidade de Vida”, vieram a contribuir, de algum modo, na construção da cidadania para aqueles que participaram deste programa.

Entretanto, a proposta que foi implantada no ano de 2001, dedicou atenção especial apenas à Educação Ambiental. Ao contrário do Patrimônio Natural, o Patrimônio Histórico-Cultural e suas dimensões tornaram-se preocupações secundárias e com pouco espaço nas discussões. No entanto, com o crescimento do setor turístico, especialmente dinamizado pela Reserva do Parque Ecológico de Maracajá, que vem movimentando a economia local e regional, fica fácil perceber as razões que levaram a dimensão patrimonial histórico-cultural a não ser uma preocupação inicial. Só no ano de 2006 é que se lança a proposta de repensar esta disciplina de modo a articulá-la melhor no próprio currículo escolar do município.

Assim, em cumprimento às determinações da Lei Municipal Nº 512 de 12 de junho de 2001, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, fica definido que:

*A escola é parte integrante da comunidade e co-responsável pela sua transformação, deve [então] envolver-se com os estudos referentes às questões ambientais, não somente com o levantamento e estudo da problemática ambiental, mas também na busca de mecanismos e pesquisas que permitam atuar. Para isso, a Rede Municipal de Ensino de Maracajá implanta a partir de 2006 a disciplina de Educação Patrimonial e Ambiental nos currículos escolares. (MARACAJÁ, 2006, p. 1).*

No ano de 2006, a proposta foi ampliada e aprovada no dia 16 de junho. Agora, as discussões pretendem abranger, para além do patrimônio natural, também o patrimônio material, imaterial e todo o ambiente.

Conforme a justificativa do Projeto de Implantação desta disciplina, o objetivo era de se trabalhar “com patrimônios históricos, artísticos e naturais, propondo atividades práticas e teóricas que levem a uma conscientização, valorização, preservação e principal-

mente de identificação com este meio” (MARACAJÁ, 2006, p. 1). Assim, desde sua implantação, ela vem funcionando como uma articuladora dentro do currículo escolar. Organizada a partir de projetos integrados com as demais disciplinas do currículo, esta disciplina vem militando principalmente na “construção do conhecimento da história local e regional, a partir de memórias compartilhadas, do patrimônio coletivo, das relações entre cada cidadão e sua comunidade. Propõe-se, assim, a reforçar a auto-estima dos indivíduos e a promover a valorização cultural” (MARACAJÁ, 2006, p.1), que deve ser entendida como múltipla e plural.

Entende-se, então, que o município de Maracajá, no cumprimento de suas atribuições e competências na Educação compreendeu como necessária a criação de uma disciplina curricular que articulasse de forma interdisciplinar as propostas de trabalho da educação formal e da educação não-formal no município. No tocante à integração, o que parecia talvez desconexo ou, no extremo, vazio<sup>3</sup> para o aluno, nesses três anos, conforme avaliação dos proponentes, parece ter mostrado bons resultados. Tais resultados podem ser verificados nos registros de atividades realizadas em parceria entre a escola e o museu municipal.

Portanto, desde 2006 essa disciplina vem funcionando como centro irradiador nos projetos pedagógicos das escolas e construindo saberes junto aos alunos e à comunidade. Reconhecimento, identificação e valorização do patrimônio natural e cultural maracajaense são alguns de seus principais objetivos.

O Patrimônio Cultural é aqui utilizado como recurso teórico-metodológico com o objetivo de provocar o ensino e a pesquisa, tanto no ambiente de educação formal quanto no ambiente não-formal de educação deste município. Como instrumento cognitivo o patrimônio cultural permite aos educandos e educadores valorizarem, conhecerem e reconhecerem-se como grupo que partilha identidades comuns.

Sabe-se que como proposta pedagógica a Educação Patrimonial atua, principalmente, na implementação de atividades

extracurriculares que contribuam para o reconhecimento dos bens patrimoniais, como também no incentivo e disseminação da pesquisa. Aqui, é possível ir além da superficialidade das informações e fazer com que a construção do conhecimento aconteça através da pesquisa e de forma dialógica.

Em Maracajá a Educação Patrimonial constitui-se como uma ferramenta importante na promoção de cidadania e, ao que me parece, sua aplicabilidade junto às crianças tem sido bastante significativa. À medida que os estudantes tomam contato com a Educação Patrimonial ao longo da trajetória escolar eles, de algum modo, acumulam experiências que possivelmente serão incorporadas ao indivíduo adulto. Desta forma, por meio de um processo no qual a educação aconteça de maneira continuada e ao longo da vida, o cidadão maracajaense tem a possibilidade de construir elos que o permitam identificação e reconhecimento com a comunidade e o seu patrimônio cultural. A cidadania oriunda desse processo seria, então, a mola propulsora que justifica e que tem garantido a continuidade desse projeto no município.

## Notas

\* Mestranda em História do Tempo Presente na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e professora do curso de moda e estilismo do Colégio Extensão-IEV.

<sup>1</sup> Sobre o assunto ver: MARINS, Paulo César Garcez. O Parque do Ibirapuera e a construção da identidade paulista. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, N. Série.,v.6/7, p. 9-36, 1998-1999.

<sup>2</sup> Valente (2005, p. 188) assinala que “no Brasil, a década de 1970 trouxe na sua bagagem o regime político militar instaurado em 1964, que vigoraria até a metade da década seguinte. O mundo vivia a crise do petróleo e as conseqüências das agressões ao ambiente, provocadas pelo acelerado desenvolvimento industrial de alguns países. A sociedade caracterizava-se pela contestação dos padrões e valores estabelecidos e por desilusões e insatisfações com o sistema educacional.” (VALENTE, M. E.; CAZELLI, S.; ALVES, F. *Museus, ciência e educação: novos desafios*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, vol. 12 (suplemento), p. 183-203, 2005.

<sup>3</sup> O termo vazio qualifica a falta de relação entre a escola e o museu.



## Referências

ALMEIDA, Cícero Antonio Fonseca de. Texto de apresentação. In: ARNAUT, Jurema Kopke; ALMEIDA, Cícero A. Fonseca (Org.). **Museografia: a linguagem dos museus a serviço da sociedade e de seu patrimônio cultural**. Rio de Janeiro: IPHAN: OEA, 1997.

ANPEd. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, maio/jun./jul./ago., 1996, p. 85-92.

BARRETTO, M. **Turismo e Legado Cultural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Papyrus, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do ensino fundamental: Apresentação dos temas transversais**. Brasília : MEC/ SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais: Educação Ambiental**. v. 1. 9, 3. ed. Brasília : MEC/ SEF. 2001.

CURY, M. X. **Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico- metodológica para os museus**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 12 (suplemento), p. 365-80, 2005.

DALLARI, Dalmo. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. São Paulo: Papyrus, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. Projeto história [PUC-SP], São Paulo, n. 17, nov. 1998, p. 63-201. [excerto: p. 149-201].

MARACAJÁ. **Projeto de implantação da Disciplina de Educação Patrimonial e Ambiental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Maracajá**. Parecer N° 003/2006.

MENEZES, J. G. de. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica- Leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998.

PEIXER, Zilma Isabel; TAMANINI, Elizabete. Água mole em pedra dura tanto bate até que fura: Educação popular e herança cultural no século XXI. **Revista Arqueologia Pública**, v. 2, p.23-32, CAMPINAS - NEE, São Paulo, 2007.

PRIMO, Judite Santos. Pensar Contemporaneamente a Museologia. **Cadernos de Sociomuseologia** (16). Lisboa: Centro de Estudos de Sociomuseologia, 1999.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. Processo Museológico e Educação: construindo um museu didático-comunitário. **Cadernos de Sociomuseologia** (7). Lisboa: Centro de Estudos de Sociomuseologia, 1996.

SCHUWENGBER, V. L. **Arqueologia e Informática: uma proposta de educação patrimonial sobre os sambaquis do sul de Santa Catarina**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2002.

TAMANINI, Elizabete. **Descobrir, coletar, preservar: aspectos da história dos museus**. Cadernos do CEOM, Chapecó, n. 12, jun./2000.

## **Abstract**

The article presents and argues the importance of the implantation of the Law of Lines of Directions and Bases of National Education - L.D.B. 9394/96 as a renewal moment of the formal education in Brazil. It argues the importance of the informal education, especially the museum's education, from the theoric and metodologic types pointed for the New Museology. Finally, a study is presented that shows the applicability of a proposal in the city of Maracajá-SC.

**Keywords:** Curricular's Proposal. School. Museum. Patrimonial Education.