TERRITÓRIO, PAISAGEM E LUGAR: O PAPEL DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E NO ENSINO ESCOLAR

Rafael Fabrício de Oliveira
E-mail: rafageo@rc.unesp.br
Universidade Estadual Paulista *campus* de Rio Claro - São Paulo (Brasil) – UNESP
Instituto de Geociências e Ciências Exatas – IGCE
Programa de Pós Graduação em Geografia – PPGG
Grupo de Pesquisa em Análise e Planejamento Territorial (CNPq) – GPAPT

Laila Regina Cardoso
E-mail: laila_regina@yahoo.com.br
Universidade Estadual Paulista *campus* de Rio Claro - São Paulo (Brasil) – UNESP
Instituto de Geociências e Ciências Exatas – IGCE
Laboratório de Planejamento Municipal (CNPq) – LPM

Resumo

O patrimônio histórico e cultural tem sido subordinado a um olhar determinado pela ótica das lideranças políticas, religiosas, econômicas e dos atores privilegiados no processo de produção e organização do espaço. Observa-se deste modo que a luta pela legitimação cultural de bens materiais e imateriais se faz por uma série de práticas e discursos, travados numa diversidade de planos da realidade social, desenvolvidos pelos diferentes tipos de conhecimento, que se materializam no espaço de maneira contraditória e podem servir de arcabouço para que se entenda a articulação de diferentes forças, interesses e ideologias. Portanto, este trabalho apresenta, a partir da teoria sócio-cultural de Vygotsky, possibilidades e desafios da Geografia na educação e no ensino sobre a dinâmica dialética do patrimônio histórico e cultural na sociedade contemporânea. Trabalha metodologicamente a partir da reflexão e de experiências práticas na docência do Ensino Fundamental no sistema escolar brasileiro, com o respaldo dos conceitos de território, paisagem e lugar, enquanto mediações para a conscientização e apreensão dos valores históricos e culturais das comunidades em questão.

Eixo Temático: Enseñanza y Aprendizajes de la Geografía

Palavras-Chave: Ensino de Geografia, Educação, Vygotsky.

1. Introdução

A representação do espaço pelos indivíduos revela uma série de significados fundamentais para a apreensão da realidade. Como tal, essa metodologia não pode ser ignorada, já que vem contribuindo para um aprofundamento de questões complexas, como a cultura, a ideologia, o poder, entre outros elementos socialmente produzidos. A escola, mediadora do conhecimento, possui um papel singular neste processo, pois é responsável na sistematização e organização de conteúdos explicativos passíveis de desenvolverem autonomia de pensamento e uma consciência libertadora entre alunos, professores e as comunidades associadas diretamente a eles. Enquanto educação formal, a escola é capaz de romper com ideologias desfavoráveis ao conjunto social, disseminando valores culturais e o resgate do caráter histórico e geográfico do trabalho coletivo na produção do espaço. Favorecendo a sustentabilidade em seu sentido lato, a totalidade das relações entre a natureza e a cultura pode então ser mediada por ações de preservação e transmissão às gerações que ainda estarão por vir, não impedindo, contudo, o seu livre arbítrio, mas substanciando escolhas mais bem compreendidas e embasadas.

Este trabalho tem por objetivo elucidar e discutir a questão da emergência patrimonial na sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo, fazer um paralelo entre a dialética relação entre seu papel escamoteador dos conflitos inerentes aos grupos sociais, legitimando práticas perversas e, por outra via, sua função potencial ao processo de ensino e aprendizagem por meio da disciplina de Geografia, principalmente por meio das categorias paisagem, lugar e território. Para isso foi realizada uma revisão de literatura específica entre temas ligados às teorias patrimoniais, teorias psico-pedagógicas e, por fim, aos parâmetros formais do currículo de ensino de Geografia no Brasil. Espera-se que este artigo possa estimular à reflexão de professores e alunos na construção de propostas e alternativas de trabalhos didáticos ligados a temática patrimonial em conjunto com a disciplina de Geografia.

2. A idéia de patrimônio na sociedade contemporânea

No âmbito de uma escala geográfica mundializada, as discussões sobre o patrimônio histórico e artístico passam a ser mais dinâmicas nos encontros da Sociedade das Nações, por meio do Escritório Internacional dos Museus e das Assembléias realizadas pelo Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (CIAM). Na década de 1930, assisti-se a socialização de informações, legislações, e uma ênfase sobre os meios e processos políticos para defesa e proteção dos monumentos. Observa-se, claramente, que a Carta de Atenas (1931) é um marco histórico dessa realidade, revelando uma prática que vinha se tornando comum e vai gradativamente sedimentando e formando uma lógica diferenciada na concepção social sobre elementos e aspectos culturais presentes nas paisagens urbanas. Choay (1997, p.12) explica que a partir da década de 1960 "(...) os monumentos históricos já não representam senão parte de uma herança que não para de crescer, com a inclusão de novos tipos de bens e com o alargamento do quadro cronológico e das áreas geográficas no interior das quais esses bens se inserem." Talvez a Carta de Veneza (1964) seja o expoente documental capaz de traduzir e justificar a assertiva de Choay. No II Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos de Monumentos Históricos em 1964 na cidade de Veneza, essa tendência de englobar cada vez mais elementos no rol patrimonial parece ser evidente.

Carlos Lemos (2006, p. 13) explicita que o processo de tombamento, conservação e restauração dos bens patrimoniais, sobretudo os arquitetônicos, passa por determinações difundidas pelas "Cartas Patrimoniais". Segundo ele, "a mais famosa e atuante delas é a Carta de Veneza, redigida em 1964 e, depois em importância, vem o documento resultante da Conferência de Nara, de novembro de 1994. Os técnicos vivem, então, sempre às voltas com as resoluções desses papéis de orientação de procedimentos."

Na América Latina, as reuniões realizadas pela Organização dos Estados Americanos (OEA) refletem preocupação com a condição do crescimento populacional e a macrocefalia de suas principais cidades, onde o caos, os problemas sociais e ambientais vão apontar para a perversidade e a superexploração do homem e da natureza. Tanto é que a Carta de Machu Picchu (1977) evidencia duas categorias para tratar a realidade urbana. A primeira situação relaciona-se aos países desenvolvidos. A segunda, comum a

América Ibérica, África e grande parte da Ásia, tratam os países em desenvolvimento por meio de seus padrões urbanos específicos, evidenciando ações cuja prioridade da preservação dos elementos deve ser intensificada por medidas de planificação conjunta, capaz de sinergias que extravasem mesmo o plano da temática patrimonial.

Uma década antes, as Normas de Quito (1967) passam a apontar claramente para os aspectos potenciais que os bens patrimoniais possuem para atividades econômicas modernas, como o turismo histórico e cultural. Evidencia a sua viabilidade para os ideais de desenvolvimento comuns naquele período, demonstrando possibilidade e os esforços de unir a preservação de elementos urbanos com transformações necessárias numa cidade que não para de crescer, assim como utilizar os bens como meio de atração e execução da atividade turística.

No Brasil, a Carta de Petrópolis (1987), elaborada pelo 1º. Seminário Brasileiro para Preservação e Revitalização de Centros Históricos procura conceituar a idéia de Sítio Histórico Urbano (SHU), entendendo a cidade como um todo histórico, em que elementos representativos, testemunhos do trabalho e diversidade humana, devem ter uma atenção mais acentuada. É possível observar no documento a preocupação de que as formas urbanas não sejam preenchidas por conteúdos exclusivos, guardando, portanto, a heterogeneidade comum do espaço edificado[1]. A identidade e a diversidade cultural por trás dos objetos e elementos tornam-se temas cada vez mais recorrentes nas discussões, debates, documentos e políticas públicas relacionados ao planejamento e gestão patrimonial nas cidades e no campo. Assim, em 1985 o Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS), em conferência mundial sobre as políticas culturais, vai entender a necessidade de proteção cultural dos aspectos simbólicos e materiais dos diferentes grupos sociais.

Choay (2006, p.12) entende que “(...) o domínio patrimonial não se limita mais aos edifícios individuais; ele agora compreende os aglomerados de edificações e a malha urbana; aglomerados de casas e bairros, aldeias,

[1] Além disso, declara a necessidade de esforços de diferentes escalas governamentais juntamente com a organização das lideranças civis no processo de salvaguarda dos elementos. Por último, cabe destacar o estímulo a incentivos e isenções de impostos aos proprietários empenhados na manutenção/preservação dos bens patrimoniais. Muitas das deliberações desenvolvidas pelo Seminário tornaram-se comuns na atualidade de cidades e sítios históricos.

cidades inteiras e mesmo conjunto de cidades (...)". Paes (2009, p. 1) vem colocar que hoje a "patrimonialização" (JEUDY, 2005, *apud* PAES, 2009) é "(...) um recurso recorrente para a conservação de símbolos e signos culturais, sejam eles monumentos ou objetos aparentemente banais, cidades, sítios históricos, paisagens naturais, festas, ritmos, crenças, modos de fazer, o savoir faire, seja um artesanato, um prato típico ou uma técnica construtiva."

Em 2010 o Funk é reconhecido institucionalmente patrimônio cultural do Rio de Janeiro

Fig. 01: A amplitude da idéia de patrimônio não se limita mais a elementos materiais tradicionais como outrora. No detalhe, imagem de um baile funk na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. Imagem extraída pelo autor em outubro de 2010: http://images.travelpod.com/users/barry0fisher/1.1247161682.favela-funk-party-sparklers.jpg.

Para justificar a importância, bem como a necessidade de defesa, a proteção e as formas de seleção dos bens patrimoniais, Fonseca (1997, p. 11) elucida que o patrimônio histórico e artístico é uma referência da prática dos Estados modernos, em que determinados agentes, recrutados entre os intelectuais, e com base em instrumentos jurídicos específicos, delimitam um conjunto de bens no espaço público. Esses bens, pelo valor que lhes é atribuído, enquanto manifestações culturais e, enquanto símbolos da nação, passam a ser merecedores de proteção, visando a sua transmissão para as gerações futuras. A autora ainda entende que as políticas de preservação se propõem a atuar, basicamente no nível simbólico – e aí residindo, a nosso ver, numa grande complexidade que envolve valores e representações subjetivos – tendo como objetivo reforçar uma identidade coletiva, a educação e a formação de cidadãos. (FONSECA, 1997, p.11).

Sob a égide desse processo reside um papel que é fundamentalmente desenvolvido por uma elite intelectual, que se não responsável direta pela constituição de valor e importância a certos bens, são determinantes na reprodução das idéias, que assentam o imaginário das populações sobre elementos culturais e naturais específicos. Mesmo assim, segundo a autora, a ampliação da noção de patrimônio e a sua legitimação via direitos culturais fica evidenciado no século XX com a introdução patrimonial dos modos e costumes dos 'esquecidos' pela história factual, como a dos operários, camponeses, imigrantes e minorias étnicas. (FONSECA, 1997, p.11). Ainda assim, esses avanços se apresentam escamoteados em práticas que persistem em dar exclusividade e legitimidade ao patrimônio das hegemonias regionais e não da totalidade social.

Enquanto construção social, a cidade relaciona-se a representações e valores. Ela é subordinada a um olhar determinado pela ótica das lideranças políticas, religiosas, econômicas e dos atores privilegiados no processo de produção da cidade. Também entendendo dessa maneira, Sánchez (2003, p. 531) aponta que a representação da cidade "(...) encontra-se, portanto, subordinada à visão de mundo daqueles atores que se impõem nos processos de produção do espaço e que são ao mesmo tempo aqueles que ocupam posição privilegiada para enunciar uma intenção de cidade." Sánchez conclui que

> "O projeto de cidade é ação material no espaço (urbanística, cultural, econômica), junto com uma intenção de cidade, que dá conteúdo ao discurso sobre o espaço. (...) Nas políticas urbanas tornadas dominantes nota-se a presença de lugares comuns planetarizados, referidos às condições históricas, políticas e econômicas do surgimento da cidade-mercadoria. (...) Com a imposição de categorias de percepção e representação, produzidas e reproduzidas num processo de luta simbólica, os atores dominantes na difusão de políticas e instrumentos modeladores refazem o mundo à sua imagem, com uma colonização ideológica que se instaura nos governos de cidade, diluindo uma ampla escala de matizes político-partidários, teoricamente contrastantes, num mesmo tom." (SÁNCHEZ, 2003, p. 551).

3. Abordagem histórico-cultural no ensino de Geografia

O ensino escolar de Geografia ao Ensino Fundamental e Médio revela um amplo conjunto de dificuldades, permeadas por tensões subjacentes às mudanças e transformações cognitivas condicionadas pelo processo de desenvolvimento psicossocial, biológico e cultural dos alunos. Trata-se também de um período de efervescência, maturação, em que novas experiências e sensações passam a ser vivenciadas. Dessa forma, os desafios postos ao educador no processo de ensino, sobretudo no âmbito do tratamento de temas abstratos, comuns a essa fase, tornam-se evidenciados, repercutindo em profundas tensões e, muitas vezes, no fracasso do processo de ensino e aprendizagem.

Numa perspectiva dialética, as mesmas tensões geradas no cerne dessa dinâmica representam possibilidades efetivas de compreender o aluno e ele a si mesmo enquanto *constructo* social, viabilizando uma relação mais humana e verdadeira no conjunto escolar. Conforme Rego (1996, p. 104) “ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprender a ler e a escrever, obter o domínio de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conhecimentos científicos hierarquicamente relacionados, são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio.”

Entendendo que as funções psicológicas estritamente humanas têm suas origens nas relações do indivíduo com seu meio sócio-cultural, a compreensão do papel individual numa estrutura físico-ambiental, política, cultural e econômica é de certa forma dificultada nesse período pela imaturidade dos alunos, já que algumas das suas características são dependentes do pleno desenvolvimento da sua interação total com o grupo. “O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação”. (VYGOTSKY, p. 126). Essas condições, no entanto, são permeadas por pressupostos básicos, estabelecidos na educação pela abordagem histórico-cultural proposta por Vygotsky. Conforme Rego (1996, p.

41), o estabelecimento de cinco teses básicas pode trazer uma compreensão mais efetiva dessa abordagem.

As teses principais da abordagem histórico-cultural de Vygotsky

1.	Características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.
2.	As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.
3.	A base biológica do funcionamento psicológico: o cérebro, visto como órgão principal da atividade mental. O cérebro, produto de uma longa evolução é o substrato material da atividade psíquica que cada membro da espécie traz consigo ao nascer. No entanto, esta base material não significa um sistema imutável e fixo.
4.	A mediação presente em toda a vida humana se dá pelos instrumentos técnicos e os sistemas de signos construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.
5.	A análise psicológica deve ser capaz de conservar as características básicas dos processos psicológicos, exclusivamente humanos. Este princípio está baseado na idéia de que os processos psicológicos complexos se diferenciam dos mecanismos mais elementares e não podem, portanto, ser reduzidos à cadeia de reflexos. Estes modos de funcionamento psicológicos mais sofisticados, que se desenvolvem num processo histórico, podem ser explicados e descritos. Assim, ao abordar a consciência humana como produto da história social, aponta na direção da necessidade do estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social.

Fig. 4: As teses principais da Abordagem histórico-cultural de Vygotsky. Com base en Rego (1996, p. 42), adaptadas e organizadas pelo autor, 2010.

Cabe, por meio de mediações diversas, a escola e a prática docente conduzir esse processo iniciado nas séries anteriores, pela própria família e pelas instituições inerentes ao desenvolvimento do indivíduo. “Se a escolarização desempenha um papel tão fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada e complexa como a nossa, a exclusão, o fracasso e o abandono da escola, por parte dos alunos, constituem-se nessa perspectiva, fatores de extrema gravidade. Isto quer dizer que o fato do indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas

mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação de seu meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos.” (REGO, 1996, p. 105).

O papel da Geografia para tanto tem aplicabilidade fundamental, seja pelo desenvolvimento de trabalhos práticos em sala de aula ou em campo, seja por base teórico-conceitual desenvolvida a partir de materiais e das experiências individuais e coletivas reveladas por exposição entre alunos, professores ou outros personagens escolares. “Valorizar as atividades e manifestações trazidas pelos alunos para a sala de aula é condição fundamental para que estes respeitem e abram-se para apreender conteúdos diversos daqueles presentes em seu dia-a-dia.” (SILVA, 2009, p. 2). Em relação à função da Geografia nesse desenvolvimento, ela pode subsidiar concretamente temas relacionados às diversas escalas e características do planeta em que vivemos, do nosso país, do próprio bairro, da sociedade em que estamos integrados e do papel nela de sua atuação ativa. Ainda possibilita estimular o entendimento efetivo da *práxis* social na construção dos lugares, das suas representações simbólicas através dos diferentes sistemas culturais, da reflexão sobre o território enquanto espaço político e econômico pertencente a uma nação de amplas diferenças, semelhanças e identidades, das relações dos indivíduos, dos conflitos e interesses dos diferentes grupos e classes. Ainda assim, o aprendizado do mundo dependerá fundamentalmente de outros fatores que fogem mesmo da própria instituição escolar. “Sabemos que a presença da escola não é garantia de que o indivíduo se apropria do acervo de conhecimentos sobre áreas básicas daquilo que foi elaborado por seu grupo cultural. O acesso a esse saber dependerá, entre outros fatores de ordem social e política e econômica, da qualidade do ensino oferecido.” (REGO, 1996, p. 105).

Cientes das dificuldades conceituais que algumas questões revelam, sobretudo para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental, o tratamento de conteúdos científicos ainda assim não pode deixar de revelar questões políticas e ideológicas subjacentes a eles. Esse esforço de revelar as idéias e representações simbólicas sobre os objetos e seus sistemas no ambiente escolar, estimulados a partir de experiências individuais ou coletivas, aguça entre seus atores a consciência sobre a participação e construção da realidade

numa perspectiva mais próxima da sua vivência com os lugares. A abordagem histórica das paisagens naturais e culturais em Geografia toma outro sentido, já que sua morfologia e evolução estarão assentadas numa concepção de valores e idéias não condicionadas exclusivamente por uma vertente hegemônica. A apreensão de conceitos como bacia hidrográfica, monumento, relevo, território, entre outros, pode tornar-se de entendimento comum enquanto fruto do trabalho e da expressão regional, da dinâmica do cotidiano das famílias e comunidades locais.

4. A Geografia e o patrimônio como mediadores do conhecimento

O papel desempenhado pelo ensino de Geografia ligado às teorias patrimoniais é relativamente inferior em comparação com outras disciplinas, como Arte e História. O tema ainda é pouco tratado, mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais oferecendo todas as condições a seu desenvolvimento. No currículo do Ensino Fundamental, por exemplo, especificamente para o Terceiro Ciclo, em seu terceiro eixo temático, o conteúdo dedica-se a proposta de trabalho sobre o campo e a cidade como formações socioespaciais.

> "A abordagem do tema campo e cidade deverá ser realizada como parte integrante de uma realidade historicamente definida pela divisão técnica e social do trabalho. Desde o neolítico até os dias atuais as configurações territoriais campo e cidade vêm sendo definidas. Para compreender essas configurações é necessário que o professor procure trabalhar com a categoria formação socioespacial, pois ela guarda em si a possibilidade de uma explicação em que História e Geografia estarão naturalmente facilitando a compreensão do aluno a respeito da interdependência entre essas duas formas de saber e o conhecimento do mundo. O conceito de formação socioespacial é uma categoria analítica que amplia a compreensão do fato de que o espaço, como território e lugar, guarda uma historicidade intrínseca em todas as suas transformações. Com essa categoria é possível compreender e ensinar aos alunos que qualquer paisagem urbana ou rural guarda em si, na forma como está representada, heranças de um passado mais próximo ou distante." (BRASIL, 2000, p. 65).

É, pois, no sub-eixo "o espaço como acumulação de tempos desiguais" que se destaca uma das melhores oportunidades e condições de trabalho da temática do patrimônio. Observa-se ainda no currículo de Geografia que

> “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, explicando 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, 2000, p. 66).

Sugerem-se os seguintes itens como parâmetros para trabalhar este tema:

- 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 latifúncio e o trabalho tradicional como sobrevivências do passado nos tempos atuais;
- o arado e o trator nas paisagens agrárias brasileiras;
- a pequena propriedade de subsistência, as relações de parceria no campo e sua coexistência com a monocultura empresarial;

Fig. 5: Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Fundamental Geografia, Terceiro Ciclo, Eixo 3: “o campo e a cidade como formações socioespaciais”, com seu subeixo “o espaço como acumulação de tempos desiguais”.Amplas possibilidades de trabalho sob a perspectiva do patrimônio, legitimado por referência formal do Estado Nacional. Trecho extraído do PCN Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 68).

Além do exposto, as possibilidades são ainda ampliadas tanto nos temas transversais, quanto no Ensino Médio, por meio de seus objetivos e temas.

PCN Ensino Médio

Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando

• compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;

• compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;

• compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos;

• compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;

• traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;

• entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver;

• entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social;

• entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe;

• aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Fig. 06: Praticamente todos os objetivos propostos pelo PCN Ensino Médio (BRASIL, 2000) dão condições de abordagem pela ótica patrimonial. Fonte: PCN Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 96). Organizado e adaptado pelo autor, 2010.

5. Considerações Finais

Mesmo diante das amplas possibilidades de desenvolvimento da temática patrimonial pelo ensino básico brasileiro, há gritante carência na formação individual e coletiva nesta perspectiva da sociedade. O presente quadro gera diversas barreiras que não permitem uma consciência comum de manifestações e práticas ideológicas perversas na cidade, que poderiam ser combatidas por meio de uma organização política efetiva. Cabe, portanto, cada vez mais estimular a discussão deste tema, propondo práticas, cujos resultados devam convergir com um intenso processo de conscientização a partir da análise histórica e geográfica da realidade social. Neste sentido, deve-se ressaltar a mediação da escola, como alternativa concreta e institucional de consolidar uma base de pensamento autônoma. Por fim, inerente a formação, ou talvez a transformação do aluno e do próprio docente, a Geografia como uma das mais importantes disciplinas escolares deve fazer uso intensivo dos componentes curriculares formais, sobretudo daqueles conteúdos que potencializam o reconhecimento da organização do espaço e que possibilitam sua transformação a partir de necessidades reais do ser humano, como a amizade e a compaixão.

6. Referências Bibliográficas

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *PCN*: *história, geografia*. Brasilia: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *PCN: geografia*. Brasilia: MEC/SEF, 2000.

CASTELLS, M. *A questão urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CHOAY, F. *A alegoria do patrimônio*. 3ª ed. São Paulo: UNESP, 2006.

COSGROVE, D. E. A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto L.; ROSENDAHL, Zeny (orgs.). *Paisagem, Tempo e Cultura***.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998 b. 124 p. p. 92-123.

COSTA, Everaldo Batista da Costa. *A dialética da construção destrutiva na consagração do patrimônio mundial*: o caso de Diamantina (MG). Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2009.

DINIZ FILHO, L. L. O “monumento dos bandeirantes”: um estudo crítico sobre as relações entre espaço, política e cultura. In: *Boletim Paulista de Geografia*. p. 65-82. São Paulo: AGB, 1992.

DINIZ FILHO, L. L. Certa má herança marxista: elementos para repensar a geografia crítica. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete. (Orgs.). *Elementos de epistemologia da geografia contemporânea*. Curitiba: UFPR, 2002.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Cartas patrimoniais e outros dados*. Disponível em <www.iphan.gov.br>. Consultas realizadas no primeiro semestre de 2010.

LE GOFF, J. *História e memória*. In: <http://groups.google.com.br/group/ digitalsource>. Acesso em: 25 de Jun. de 2010.

LEMOS, Carlos A. C. *O que é patrimônio histórico*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. São Paulo: Martin Fontes, 2006.

NIGRO, Cínthia. Territórios do patrimônio: tombamentos e mobilizações sociais. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; LEMOS, Amália Inês Geraiges (orgs.). *Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade*. 2ª. Ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

PAES-LUCHIARI, M. T. D. *Patrimônio cultural: uso público e privatização do espaço urbano. In: Geografia. Rio Claro*: Ageteo, v. 31, n. 1, jan/abr, p. 29-60, 2006.

PAES, Maria Tereza Duarte. Patrimônio cultural, turismo e identidades territoriais – um olhar geográfico. In: ANAIS DO XII ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA. Montevidéu, 2009.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky*: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁNCHES, Fernanda. A *reinvenção das cidades para um mercado mundial*. Chapecó: Argos, 2003.

SANTOS, M. *A urbanização brasileira*. 5. Ed. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*: técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

SILVA, Silvia Maria Cintra. *Mediação cultural* – reflexões a partir da teoria histórico cultural. ANAIS do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo: ABRAPEE/Mackenzie, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Texto original. In: REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

7. Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa por meio do Programa de Pós-Graduação em Geografia (Organização do Espaço) – IGCE, UNESP *campus* de Rio Claro-SP.