

"CURRÍCULO ESCOLAR E PATRIMÔNIO INDUSTRIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A SALVAGUARDA DE RIO TINTO, PARAÍBA"

Carolina Lucena Rosa
Università degli Studi di Padova
Membro TICCIH e ICOMOS
carolinalrosa@gmail.com

Resumo

Rio Tinto, cidade localizada no estado da Paraíba, foi fundada pela Companhia de Tecidos Rio Tinto em 1917. O encerramento atividades industriais na década de 1990 e o posterior abandono das instalações industriais têm provocado a destruição de referências relacionadas à memória e à identidade da comunidade local. Diante da ausência de medidas de proteção adequadas, o patrimônio industrial da cidade está fortemente ameaçado. O presente artigo objetiva explorar como educação patrimonial pode promover o patrimônio industrial baseado no exemplo de Rio Tinto. Buscou-se, em um primeiro momento, refletir sobre possíveis contribuições da educação patrimonial para a salvaguarda do patrimônio industrial. Posteriormente, propomos abordagens teórico-metodológicas para desenvolver um currículo escolar de História e Patrimônio para a cidade de Rio Tinto capaz de promover a valorização e a proteção do patrimônio industrial da cidade.

Palavras-chave: patrimônio industrial, educação patrimonial, Rio Tinto.

1. Introdução

Este artigo propõe discutir como a educação pode contribuir significativamente para promover a salvaguarda¹ do patrimônio industrial. O patrimônio industrial, sob nosso ponto de vista, constitui uma parte essencial da memória histórica da sociedade contemporânea e, portanto, precisa ser preservado. Além dos vestígios tangíveis associados a processos industriais, à tecnologia, à engenharia, à arquitetura e ao urbanismo, o patrimônio industrial inclui muitas dimensões intangíveis presentes nas habilidades, memórias e vida social dos trabalhadores e suas comunidades.²

¹Aplicamos aqui a definição de "salvaguarda" da Convenção Para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da UNESCO (2003): Entende-se por "salvaguarda" as medidas que visam garantir a viabilidade do patrimônio cultural (...), tais como a identificação, a documentação, a investigação, a preservação, a proteção, a promoção, a valorização, a transmissão – essencialmente por meio da educação formal e não-formal – e revitalização deste patrimônio em seus diversos aspectos.

² Joint ICOMOS-TICCIH Principles for the Conservation of Industrial Heritage Sites, Structures, Areas and Landscapes «The Dublin Principles» (2011).

Partimos de uma questão fundamental: como a educação pode ser tornar um instrumento promotor da salvaguarda do patrimônio industrial e quais são as abordagens pedagógicas (métodos, teorias, etc.) mais adequadas para alcançar esse objetivo? A pesquisa objetivou, então, refletir sobre abordagens teórico-metodológicas para desenvolver um currículo escolar capaz de estabelecer um esforço contínuo em prol do patrimônio. Tais reflexões foram aplicadas na elaboração de um currículo escolar de História e Patrimônio que promova a valorização e a proteção do patrimônio industrial da cidade de Rio Tinto, na Paraíba, o qual se encontra fortemente ameaçado.

A cidade de Rio Tinto foi fundada como uma empresa-cidade (*company town*³) da Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT) em 1917. O encerramento da fábrica no início dos anos 1990 provocou teve um impacto bastante negativo na comunidade. Atualmente, a população enfrenta sérios problemas econômicos e sociais como o analfabetismo e desemprego.

2. A educação como um instrumento promotor da salvaguarda do patrimônio cultural

Como Palmer e Neaverson (1998) ressaltaram, a percepção do público é decisiva para a aceitação de elementos de uma cultura passada na paisagem contemporânea. Destarte, a salvaguarda do patrimônio industrial – tão frequentemente associado apenas a imagens negativas (Cooper 2005) – depende do reconhecimento do valor de *patrimônio* dos *vestígios* industriais. A conscientização, a compreensão e envolvimento da opinião pública no reconhecimento dos valores da indústria são fundamentais para a salvaguarda do patrimônio industrial.

Acadêmicos e profissionais do patrimônio concordam que para engajar o público e garantir a sustentabilidade do patrimônio, a ação educativa é fundamental. Branchesi (2007) defende que o papel da educação é insubstituível e que questões relativas à proteção e à conservação do patrimônio não podem ser resolvidas sem educação, caso contrário há o risco de desperdiçar tempo e recursos financeiros. O TICCIH⁴ sugere a elaboração de “materiais pedagógicos específicos abordando o passado

³ “Company town” é um termo usado para descrever diversas experiências habitacionais relacionadas com o desenvolvimento industrial; de modo geral, refere-se aos assentamentos que foram construídos e operados por uma única empresa para fornecer alojamento para seus empregados.

⁴ International Committee for the Conservation of the Industrial Heritage.

industrial e o seu patrimônio para os alunos dos níveis primário e secundário” (Carta Nizhny Tagil, 2003). Cooper (2005) defende que sem ações contínuas de educação a percepção pública dificilmente valorizará o patrimônio industrial.

No entanto, apesar dessa reconhecida importância, a literatura profissional e acadêmica sobre o patrimônio industrial tem largamente negligenciado a educação. Bergeron criticou a falta de “educação cultural” visando a familiarizar estudantes com noções sobre o patrimônio industrial. Ele argumentou que um verdadeiro compromisso com as políticas de proteção do patrimônio industrial só pode ser alcançado se o Estado promover iniciativas educacionais sistemáticas e programas pedagógicos, acrescentando ainda que todas as outras medidas de proteção serão apenas superficiais na ausência de educação (Bergeron 2006).

Entre os trabalhos que abordam o patrimônio industrial no contexto educativo destacamos duas publicações do *English Heritage: Using Industrial Sites* (Alderton 1995) e *A Teacher's Kit Investigating Industrial Sites*⁵ (2001). Ambos são guias sobre o patrimônio industrial para professores escolares que apresentam informações sobre o passado industrial britânico, introduz conceitos ligados ao estudo do patrimônio industrial e discute como as diferentes tipologias de sítios industriais podem ser utilizadas como instrumentos de ensino-aprendizado. Notadamente, mostram como o patrimônio industrial pode ser integrado ao currículo escolar nacional inglês. Trabalho semelhante foi realizado na França, porém de forma mais sucinta, por Cartier (2003). Esses recursos, no entanto, são, sobretudo, guias para elaboração de planos de aula e não oferecem reflexões sobre quadros teórico-pedagógicos para direcionar a prática educativa em prol do patrimônio industrial.

O trabalho educativo com o patrimônio, ou seja, a educação patrimonial, é uma metodologia pedagógica que valoriza o patrimônio cultural como fonte primária para o processo de ensino-aprendizagem, baseando-se fundamentalmente na experimentação direta do patrimônio cultural com vista a sua compreensão, valorização e salvaguarda. A educação patrimonial pode ser desenvolvida tanto em contextos educativos formais quanto informais; em nossa pesquisa, nos focamos no primeiro.

⁵ O kit está organizado em seis partes: Introdução: porque estudar zonas industriais e escolher um sítio para visitar; Interpretação das instalações industriais: procurando evidências da indústria; Memoriais: a industrialização teve muitas consequências; Habitação: novas formas de habitação ligadas à indústria; O currículo e estudo da indústria; Patrimônio Industrial em risco: por que devemos cuidar de edifícios industriais?

Partindo dos escritos de Kerr (1999) sobre educação cidadã e sua conceitualização da educação de acordo com objetivos e missões, nós podemos distinguir três tipologias de educação patrimonial:

a. A educação **sobre** o patrimônio: busca fornecer aos estudantes conhecimento sobre a ideia de patrimônio, as leis de proteção do patrimônio, etc., aplicando apenas a competência cognitiva.

b. Educação **por meio do** patrimônio: quando as competências cognitivas e afetivas são aplicadas a uma categoria de patrimônio, de modo que o patrimônio é usado como um veículo para ensinar conteúdos de matérias escolares, como História, Geografia, Artes, etc. Assim, o patrimônio torna-se um recurso pedagógico que acrescenta conhecimento aos conteúdos escolares “tradicionais” e possibilita a superação da sua compartimentalização, ou seja, o patrimônio é utilizado como um meio que facilita o trabalho transdisciplinar. Esta metodologia de ensino-aprendizagem vai além da padronização imposta pelo uso de livros didáticos e envolve estudantes em experiências ativas e participativas.

c. Educação **para** o patrimônio: esta tipologia abrange as duas anteriores; ela promove um relacionamento ativo com o passado através da interação com o patrimônio. Essa interação deve se dar de modo cognitivo, afetivo e deve ser, sobretudo, “orientado para a ação”. No âmbito da educação para o patrimônio encontramos duas dimensões constante e completamente imbricadas: a reflexão e a ação. Se o primeiro elemento é removido, resta a práxis vazia – uma ação pela ação – e sem o segundo, torna-se um conhecimento ocioso que não pode transformar a realidade. Portanto, os aspectos do patrimônio são desenvolvidos como parte de uma experiência educacional mais ampla, de modo a fornecer aos estudantes as ferramentas e os conhecimentos necessários para enfrentar o mundo como cidadãos ativos, críticos e autônomos que fazem contribuições positivas para a sociedade.

É importante ressaltar que a educação para o patrimônio não visa apenas promover o conhecimento e o respeito do próprio patrimônio de uma comunidade, mas ela busca uma abordagem holística que envolve o patrimônio de todos os grupos culturais. A educação para o patrimônio propõe que o contato dos alunos com a sua comunidade local deve ser de fato o

prelúdio para a valorização, o respeito e o compromisso com o patrimônio de outros grupos sociais no seu país e/ou no mundo.

Cada uma dessas abordagens é um requisito para a próxima, pois cada uma fomenta o desenvolvimento de habilidades e comportamentos diversos; no entanto, defendemos que apenas com a prática da educação para o patrimônio, a educação patrimonial se torna um verdadeiro promotor da salvaguarda do patrimônio. Destarte, nesta pesquisa procuramos analisar como um processo educativo pode alcançar a educação para o patrimônio.

3. Contribuições da educação patrimonial⁶ para a salvaguarda do patrimônio industrial

As bases teóricas que definem os princípios educacionais e os métodos de ensino-aprendizagem aqui propostos são estabelecidas à luz da afirmação de Horta (2000) que o trabalho educativo com o patrimônio cultural não pode ser apenas uma tarefa de passar informações e um discurso pré-fabricado, mas que exige o envolvimento emocional dos estudantes com o patrimônio. Assim, desenvolver a educação para o patrimônio significa desafiar a educação e o ensino “tradicionais”, que enfatizam a aquisição e memorização do conteúdo. Essa forma de educação, definida por Paulo Freire (1987) como “educação bancária”, transforma os estudantes em objetos receptores, inibindo o seu poder criativo e levando-os a se adaptar ao mundo em vez de questionar e mudá-lo. Portanto, uma educação que busca promover um verdadeiro senso de identidade e uma apreciação do patrimônio precisa superar os limites do ensino tradicional.

O objetivo da educação patrimonial vai além da simples ideia de aprender com referências históricas; ela procura transformar os estudantes em pesquisadores ativos e produtores de conhecimento, dotados de uma perspectiva crítica, e capazes de reconhecerem a si mesmos como atores do processo social. Ao propor que os estudantes descubram, investiguem e busquem soluções para questões importantes em sua própria comunidade ou em outras partes do mundo, estudando processos históricos, atores envolvidos, diferentes interesses e pontos de vista, a educação patrimonial promove o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que permitem

⁶ A partir deste ponto, utilizamos “educação para o patrimônio” e “educação patrimonial” indistintamente.

aos estudantes tomar decisões informadas para construir o futuro, respeitando o passado.

Nesse sentido, por possibilitar um engajamento ativo dos estudantes, a educação patrimonial pode contribuir para a promoção da salvaguarda do patrimônio industrial de uma comunidade. Propomos neste artigo cinco maneiras através das quais a educação patrimonial pode fazer uma contribuição positiva para a salvaguarda do patrimônio industrial. Sem a pretensão de realizarmos uma análise exaustiva das múltiplas correlações entre a educação e preservação do patrimônio, o que não seria possível nos limites de um artigo, objetivamos ressaltar alguns aspectos que consideramos distintivos do patrimônio industrial dentro do contexto mais amplo do patrimônio cultural.

Em primeiro lugar, *a educação patrimonial promove o despertar da memória*. A conscientização a respeito do valor do próprio patrimônio é interligado à e interdependente da memória. Como nos ensina Nora (1989: 9), a memória se enraíza no concreto, no espaço, nos gestos, nas imagens, nos objetos; a memória se alimenta das referências do passado deixadas no espaço físico e das mentes das pessoas, ou seja, das “substâncias” do patrimônio.

Porém, os vestígios tangíveis e intangíveis de atividades industriais passadas – fábricas, usinas, gestos, mitos, etc. – não são necessariamente “lugares de memória”. A capacidade do *lugar* de se tornar um veículo de memória depende da sua integração em um processo de reconhecimento e construção identitários para aqueles que o vivenciaram como residentes, trabalhadores, visitantes, etc. O reconhecimento de um bem patrimonial, portanto, se constrói apenas a partir do despertar e do enraizamento da memória.

Após o encerramento das atividades de uma fábrica, com o passar dos anos, as referências do passado perdem significado para a comunidade: por exemplo, as máquinas e os processos de transformação industrial não são mais compreendidos e seu valor tecnológico é gradualmente perdido; o patrimônio intangível da indústria – os conhecimentos dos trabalhadores, gestos habilidades e tradições – desaparecem; os valores arquitetônicos desintegram-se junto com os prédios. A educação patrimonial pode, portanto, oferecer à comunidade informações, argumentos e imagens para despertar a compreensão desses vestígios e acordar a memória coletiva. Por meio da ação pedagógica, uma comunidade pode (re)descobrir, avaliar e refletir sobre os

múltiplos valores e significados dos restos tangíveis e intangíveis da atividade industrial.

Em segundo lugar, *a educação patrimonial promove o sentimento de pertença e a cidadania*. Em muitos casos, sítios industriais impulsionaram o desenvolvimento territorial e tornaram-se símbolos identitários fundamentais para as comunidades que cresceram ao seu redor, como cidades com indústrias dominantes, bairros ou vilas operárias. Portanto, a salvaguarda do patrimônio industrial está estreitamente ligada ao ressurgimento de sentimentos, de querer pertencer a uma história, cultura ou região, que é sintomático da necessidade humana de conhecer a si mesmo e ter sua identidade reconhecida (UNESCO 2008: 20-21).

A educação deve promover a conscientização a respeito do valor cultural e social do patrimônio industrial a fim de evitar o desaparecimento da identidade industrial. O objetivo é reforçar o sentimento de identidade dos habitantes de uma comunidade através de seu patrimônio e cultura, estimular a (re)descoberta dos bens culturais que compõem a cultura local – com suas características únicas –, bem como conscientizar sobre a importância de manter e preservar as referências identitárias de comunidades (edifícios, ferramentas, documentos, fotografias, práticas sociais, etc.), encorajando-os a transmitir às gerações futuras a identidade multifacetada de sua comunidade.

Em terceiro lugar, *a educação patrimonial contribui para desenvolver afeto pelos restos industriais*. Como afirma Bergeron (2006: 29), a apreciação do patrimônio não pode ser imposta a uma comunidade; ela deve ser fruto de uma reapropriação operada pelos próprios cidadãos. No entanto, essa reivindicação do patrimônio pode ser inibida pela angústia provocada pelo declínio e o fechamento de uma fábrica, levando proprietários e trabalhadores a apoiar a demolição de suas estruturas, sobretudo em casos recentes de encerramento de atividades industriais.

Nesse contexto, educação patrimonial pode ajudar a comunidade de modo a ajudar a superar a rejeição e estimular a redescoberta do passado industrial. Ao oferecer oportunidades para investigar, conhecer e questionar o seu passado, a educação patrimonial torna-se um instrumento para (re)descobrir a identidade e a memória coletiva. Através da promoção do reconhecimento dos vestígios industriais como evidências da memória e da identidade de uma comunidade, educação patrimonial estimula um envolvimento emocional com o patrimônio, a partir do qual nasce a conscientização da importância da salvaguarda do patrimônio.

Em quarto lugar, *a educação patrimonial ajuda a lidar com as angústias provocadas pelo encerramento de atividades industriais*. Indústrias contribuíram na configuração de papéis sociais, sociabilidades, hierarquias e identidades locais e regionais, especialmente em cidades ou bairros com grande nível de especialização e concentração industrial. Assim, nesses locais, o fim da atividade industrial traz não apenas dificuldades de cunho econômico, mas também um trauma social e identitário. Locais antes conhecidos como “a cidade do aço” (Pittsburgh, Estados Unidos) ou “a capital mundial da lã” (título reivindicado por Bradford na Inglaterra e Shaniko nos Estados Unidos) e as pessoas que por muitos anos se identificaram como “mineiros” ou “tecelões” sofrem o choque de tentar buscar referências em um mundo virado de cabeça para baixo.

Em tais circunstâncias, a educação pode ser uma ferramenta poderosa para tocar as vidas daqueles que experimentaram as convulsões sociais associadas à industrialização e desindustrialização. Ela pode reunir a comunidade em torno da investigação de seus problemas comuns e proporcionar-lhes uma melhor compreensão de seu passado e presente para, assim, talvez melhor preparar e compreender o seu futuro.

Por fim, *a educação patrimonial pode comunicar os valores do patrimônio industrial*. Muitas vezes, o ponto de vista transmitido pelo ensino tradicional nega o papel dos estudantes como agentes ativos de mudança histórica e social. Como resultado, as comunidades tendem a menosprezar seu próprio patrimônio e considerar que apenas o patrimônio relacionado aos grupos dominantes deve ser protegido e apreciado (Davies 1988).

Outras vezes, uma comunidade não valoriza seu patrimônio por desconhecer seu valor devido a sua natureza “acadêmica” ou “técnica”. Frequentemente valores arquitetônicos, estéticos, históricos ou tecnológicos estão escondidos atrás de ruínas ou tradições que são pouco estimadas. Se as pessoas não têm a oportunidade de conhecer a história de suas próprias comunidades, o valor do seu patrimônio por vezes pode ser subestimado.

A educação pode informar sobre os valores patrimoniais que estão “escondidos” nas comunidades. A educação pode capacitar as pessoas a reconhecer-se como importantes atores sociais e a valorizar seu próprio patrimônio, seja sob a forma de prédios, máquinas, canções, mitos, técnicas, etc.

4. Aplicação da educação para o patrimônio: desenvolvimento curricular

Um projeto de educação exige que os educadores selecionem e adotem um conjunto de objetivos sociais, culturais e educacionais e de diretrizes pedagógicas para nortear a organização e desenvolvimento de sua prática educativa, baseados na interação entre orientações políticas, filosóficas, didáticas e pedagógicas. O projeto de educação que integra todos esses elementos materializa-se no currículo escolar. É por meio do currículo que as escolas propõem objetivos de aprendizagem, conteúdo e sua organização, avaliação, organização do tempo, o planejamento e recursos didáticos, as relações comunitárias, etc.

Mudanças em um sistema educacional requer mudança no currículo porque, como aponta Sacristán (2008), todas as práticas pedagógicas gravitam em torno do currículo e todas as finalidades que são implícita ou explicitamente atribuídas e dirigidas à instituição escolar (socialização, formação de segregação ou integração social, etc.) são necessariamente refletidas no currículo e na seleção de seus componentes. Portanto, na busca a transformação educacional implícita na implementação da educação para o patrimônio, o currículo é um elemento fundamental a ser levado em consideração (Skilbeck 1984). Embora o currículo por si só não possa mudar um sistema educacional, o seu desenvolvimento é um pré-requisito para a mudança.

A despeito das variações no conceito de currículo defendido por diferentes escolas de pensamento, há alguns pontos de vista compartilhados: o currículo é uma forma de plano que guia o ensino-aprendizagem a fim de atingir objetivos ou metas educacionais; o currículo define o que é ensinado (conteúdo, habilidades, conhecimentos) e como é ensinado (metodologia); por fim, o currículo propõe como as metas, objetivos, conteúdos, habilidades e conhecimentos podem ser avaliados.

O desenvolvimento curricular é um processo que vai do planejamento à implementação, ou seja, da teoria à prática. É um processo que envolve o desenvolvimento de conteúdos, a construção de relações e capacidades sociais, o desenvolvimento e a utilização de materiais didáticos, avaliação de resultados e de *feedback*. Em termos gerais, o desenvolvimento curricular compreende as seguintes fases, não necessariamente nesta ordem:

- a. Discussão de princípios, ideias, teorias e pontos de vista sobre o currículo.

- b. Análise situacional/Diagnose: análise do contexto para o qual o currículo é desenvolvido, estabelecendo necessidades e verificando a disponibilidade de recursos (humanos, financeiros, infraestrutura, etc.).
- c. Definição de objetivos: derivados das observações da análise situacional; procura transmitir valores, preferências e opiniões sobre o direcionamento do processo educativo.
- d. Definição do programa: seleção do modelo curricular, do conteúdo e dos métodos de ensino-aprendizagem; definição dos objetivos específicos, organização de materiais, recursos, calendários programáticos, etc.
- e. Implementação: aplicação do currículo; desenvolvimento de planos de aula e de experiências de aprendizagem.
- f. Avaliação: monitoramento dos resultados; identificação de pontos fortes e fracos; avaliação de ajustamentos necessários e reelaboração.

Na parte seguinte deste artigo, desenvolvemos passos das definições iniciais até a definição do programa (*a - d*), uma vez que as fases subsequentes vão além do escopo da pesquisa e requerem a implementação concreta do currículo escolar.

4. O desenvolvimento do currículo escolar de História e Patrimônio para Rio Tinto

Nesta parte, buscamos refletir sobre propostas teórico-metodológicas para o desenvolvimento de um currículo escolar de História e Patrimônio que promova a educação para o patrimônio na cidade de Rio Tinto.

a) Análise situacional/diagnose

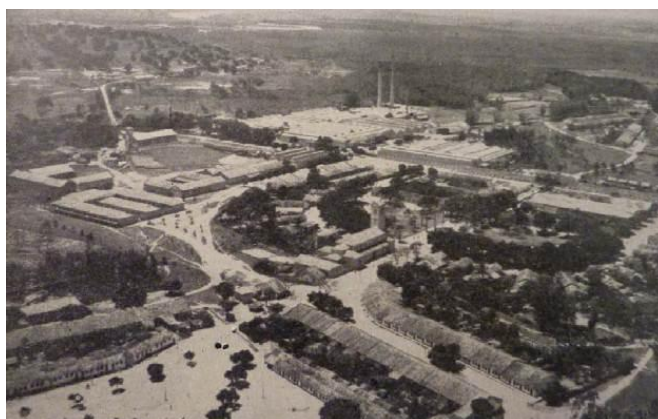
O município de Rio Tinto está localizado no estado da Paraíba na região Nordeste do Brasil. Tem uma área total de 466 km² e fica 62 km ao norte da capital João Pessoa.

Durante o período colonial, a região de Rio Tinto era povoada pelo grupo indígena Potiguara, que ali se instalou como resultado das missões da Igreja Católica, recebendo posteriormente concessão de propriedade de parte do território⁷. Eles alugavam terrenos agrícolas, mas principalmente seu território foi, sobretudo, invadido

⁷ Hoje em dia, existem na região de Rio Tinto três Terras Indígenas: a Terra Indígena Potiguara, a Terra Indígena Jacaré de São Domingos e a Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor. Juntas, elas ocupam uma área de 33,757 hectares.

e ocupado por posseiros. Assim, às vésperas do século 20, a paisagem da região de Rio Tinto era formada basicamente por pequenas propriedades agrícolas que disputavam direitos de propriedade com os Potiguaras, e uma população camponesa escassa.

Em 1917, no entanto, fundação da Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRTR) pela família Lundgren criou uma zona urbana e industrial em meio a uma área essencialmente rural. A CTRTR tornou-se uma das mais importantes fábricas têxteis da América Latina. Rio Tinto era uma verdadeira *company town* dotada de toda a infraestrutura necessária para garantir sua autonomia econômica, social e política: fábricas, porto, ferrovia, estação de energia, casas de trabalhadores, cinema, clubes, campos de cultivo, etc. Em vista do seu crescimento populacional e de sua importância econômica, as terras da CTRTR foram emancipadas em 1956, constituindo o município de Rio Tinto. A partir dos anos 60, a fábrica mergulhou numa crise profunda devido a problemas financeiros, administrativos e sociais, fechando nos anos 1990. Em consequência do encerramento da fábrica, a comunidade enfrenta graves problemas econômicos e sociais como o analfabetismo e o desemprego.⁸

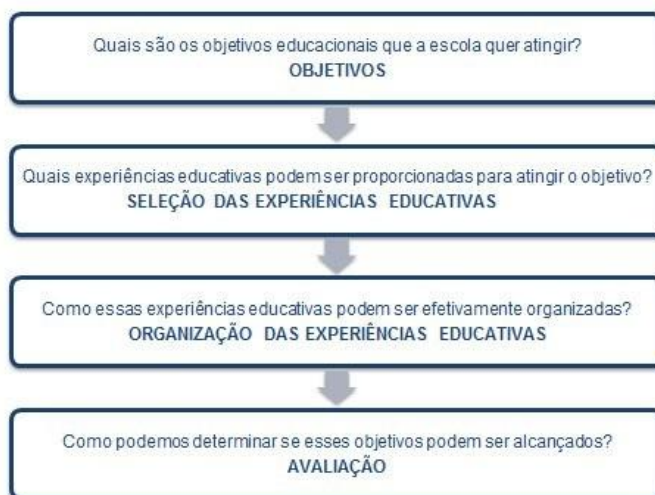


Vista aérea de Rio Tinto nos anos 1950. (Fonte: Góes 1964, 134)

No entanto, a fábrica deixou um vasto patrimônio industrial e a cidade conserva a disposição espacial e a arquitetura que herdou do CTRTR, pouco se expandindo além dos limites da antiga *company town*. Os edifícios da empresa têm recebido novos usos em um processo de reutilização não planejado. Embora o esqueleto dos edifícios esteja preservado, as estruturas originais estão muito descaracterizadas. Com base em questionários aplicados aos moradores de Rio Tinto, pudemos verificar que o valor

⁸ A incidência da pobreza na cidade é alta: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indica que 64,24% de sua população estão abaixo da linha da pobreza.

de memória, o valor histórico e valor sentimental dos bens industriais são realmente importantes para a comunidade e que ela deseja preservar adequadamente sua herança industrial⁹.



Edifícios industriais abandonados da Companhia de Tecidos Rio Tinto. Fonte: arquivo pessoal da autora.

A situação educacional em Rio Tinto é alarmante. O Censo Demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁰ registra que 67% da população residente com idade de dez anos ou mais não completou o Ensino Fundamental (13.076 pessoas de um total de 19.320 pessoas). A exclusão econômica em Rio Tinto é refletida nos indicadores de analfabetismo: 44,4% da população cuja renda é de no máximo um salário mínimo é analfabeta, enquanto a taxa de analfabetismo é de 8% entre aqueles que ganham mais de dez salários mínimos.¹¹

Um programa educacional que ressalte a história e o patrimônio industrial local, tão apreciado pela população e tão fundamental na construção da identidade local, pode constituir uma avenida eficaz para combater a evasão escolar e o analfabetismo e

⁹ Os questionários foram aplicados durante a realização da dissertação de mestrado *Education and Industrial Heritage safeguard: the company town of Rio Tinto, Brazil*. ROSA (2010).

¹⁰ Os dados aqui apresentados são encontrados na seção “Cidades” do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e são baseados em dados do Ministério da Educação e no Censo Educacional 2009 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e no Censo Demográfico de 2010.

¹¹ O número de habitantes de Rio Tinto que ganham até um salário mínimo e aqueles que ganham mais de dez contos salários mínimos correspondem a 30% e 0,71% da população, respectivamente.

para estimular o engajamento dos estudantes na escola e em atividades escolares, permitindo assim que os rio-tintenses possam exercer plenamente sua cidadania.

Uma análise do currículo de História atual das escolas públicas de Rio Tinto foi realizada tendo como fontes o Projeto Político Pedagógico das escolas municipais da primeira à quinta série e informações obtidas diretamente com os professores de História para o Ensino Médio.¹² O Projeto Político Pedagógico da primeira à quinta série não inclui o estudo da história local ou do patrimônio industrial da cidade. As janelas de oportunidade para ensinar sobre o passado local não são utilizados. Por exemplo, na 4ª série, o papel dos imigrantes na construção da diversidade cultural brasileira é estudado, mas exemplos da própria comunidade, que foi profundamente transformada por vários povos imigrantes (sobretudo alemães), não são analisados. De acordo com os três professores de História, o seu programa também não inclui a história da Rio Tinto, apesar de reconhecer a importância de ensiná-lo.

Tanto o documento curricular e as respostas dos professores indicam que o principal obstáculo para a incorporação da história local no currículo escolar é a falta de recursos didáticos. O Projeto Pedagógico apresenta uma narrativa superficial da história da cidade que contém informações incorretas sobre pontos básicos como, por exemplo, o nome dos fundadores da CTRT. Os professores também apontaram a falta de iniciativa da administração pública para elaborar um currículo questões locais¹³.

b) Princípios norteadores

O desenvolvimento de um currículo escolar precisa levar em consideração parâmetros culturais e sociais de cada contexto, mas também regulamentações administrativas e legais. No Brasil, política e o planejamento da educação nacional resultam da aplicação conjunta da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n^o 9.394 de 1996). Assim, são estabelecidas as finalidades da educação nacional, quais sejam: o pleno desenvolvimento da pessoa,

¹² O *Projeto Político Pedagógico* para os ciclos iniciais foi fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, mas não havia documento para o Ensino Médio. Em Rio Tinto só há uma escola de Ensino Médio, que em 2008 contava com cinco professores de História. Nós aplicamos um questionário que foi respondido por três deles durante a realização da dissertação op cit. ROSA (2010).

¹³ É importante destacar que a história da família Lundgren e de suas empresas ainda não foi objeto de um estudo aprofundado e que os professores são confrontados com a falta de fontes apropriadas para incorporar a história local em suas atividades.

seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal 1988, art 205; LDB, art. 2).

As orientações curriculares, por seu turno, são definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997). Os princípios gerais do PCN para o Ensino Fundamental de História, matéria escolar a qual se interessa fundamentalmente este artigo, visam promover a cidadania ativa; estimular não apenas a análise crítica das realidades sociais, mas também a busca de soluções; promover o respeito e a valorização da diversidade cultural e o respeito e a valorização do patrimônio de todos os grupos culturais. São esses os princípios que devem guiar a escolha dos conteúdos curriculares, metodologias de aprendizagem e competências a serem fomentadas.

Situado no âmbito de textos legais brasileiros, o currículo proposto para a Rio Tinto abraça os valores dos Quatro Pilares da Educação da UNESCO elaborados pela *International Commission on Education for the Twenty-first Century*.¹⁴ Os Quatro Pilares estabelecem que a educação deve fomentar o avanço acadêmico, científico e tecnológico e, ao mesmo tempo, catalisar os valores humanos para lidar com as tensões do mundo contemporâneo. Os quatro pilares são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.¹⁵

A teoria dos Quatro Pilares estabelece uma proposta educativa para desenvolver o pensamento complexo necessário para compreender e agir na sociedade. Ela reconhece que o conhecimento formal é vital para a participação social ativa e crítica, mas não é tudo. O currículo escolar baseado nos quatro pilares deve considerar os estudantes como uma parte ativa do processo de ensino-aprendizagem e fazer uso dos seus diversos conhecimentos, habilidades, interesses, experiências e culturas.

Um currículo construído em torno do quatro pilares pode ser um meio privilegiado para implementar a educação para o patrimônio por diversas razões. Primeiro, ele promove a busca pela identidade e a valorização da identidade individual e comunitária (aprender a ser) plenamente integradas em uma perspectiva intercultural de educação (aprender a viver juntos), oferecendo oportunidades de aprendizagem que abordam cultura e do patrimônio nas dimensões local, nacional e global. Segundo, ele fornece as ferramentas para compreender e agir sobre a realidade (aprender a conhecer) para

¹⁴ A International Commission on Education for the Twenty-first Century foi formalmente estabelecida em 1993 pela UNESCO. Seu relatório final intitulado *Learning: The Treasure Within* (Delors 1996), apresenta a Teoria dos Quatro Pilares da Educação.

¹⁵ Por razões de limitação de espaço, não detalhamos aqui cada um dos pilares. Uma análise mais aprofundada dessa teoria é encontrada em ROSA (2010).

que os cidadãos possam não apenas aprender sobre seu patrimônio, mas também encontrar formas de proteger, defender e preservar aquilo que consideram elementos importantes de sua identidade. Em terceiro lugar, ele permite uma abordagem educativa integrada para superar as limitações dos currículos baseados em matérias escolares individualizadas, uma vez que o estudo do patrimônio cultural, em geral, e do patrimônio industrial, em particular, requer uma abordagem interdisciplinar para estimular sua plena apreciação. Finalmente, os Quatro Pilares também promovem uma educação centrada no estudante e na aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning*), que capacita os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos, motivados e capazes de transformar sua comunidade.

c) Objetivos do currículo

O currículo de História e Patrimônio para o Ensino Básico de Rio Tinto aqui discutido tem como objetiva que os estudantes desenvolvam:

- a. Atitudes positivas em relação à aprendizagem e a capacidade de aprender de forma independente;
- b. Conhecimentos, conceitos, habilidades, atitudes e a capacidade de pensar criticamente a fim de compreender a dimensão social da vida passada e presente;
- c. Competências e conhecimentos para estudar o mundo e seus habitantes e apreciar as inter-relações entre eles;
- d. O respeito pela diversidade cultural e um senso de responsabilidade ética;
- e. A apreciação e a valorização pelo patrimônio cultural de sua cidade e de outros grupos culturais.

d) Definição do programa: método pedagógico

Defendemos que o método “Ensino e Aprendizagem Contextual” (*Contextual Teaching and Learning* - CTL) oferece um referencial pedagógico apropriado para implementar a educação para o patrimônio. O sistema CTL é um método educacional que visa ajudar os alunos a encontrar sentido no material escolar, relacionando os conteúdos escolares com o contexto de suas vidas diárias, ou seja, com o contexto de suas

circunstâncias pessoais, sociais e culturais (Johnson 2002: 24). Na abordagem CTL, ensinar é, sobretudo, fortalecer a decisão de aprender, e motivar os estudantes a ver a aprendizagem escolar como algo que eles fazem por eles mesmos ao invés de algo que eles fazem para os outros.

A abordagem CLT defende que a educação deve ser baseada em *problemas* e que, em uma experiência educativa significativa, o *saber* deve ser alcançado por meio do *fazer*.

When students formulate projects or identify interesting problems, when they make choices and accept responsibility, search out information and reach conclusions, when they actively choose, order, organize, touch, plan, investigate, question and make decisions to reach objectives, they content to the context of life's situations, and in this way discover meaning. (Johnson 2002: 3-4)

Portanto, em um contexto CTL, o conteúdo deve ser apresentado como *overreaching problems*¹⁶, ou seja, problemas ou questões que são essenciais para a compreensão do conteúdo escolar, que exigem que os alunos usem o pensamento e as habilidades de ordem superior, que não têm uma única resposta óbvia e direita, e que são relevantes para os estudantes e que são baseados em suas experiências (Wiggins 1998).

O *overreaching problem* deve, idealmente, incluir as seguintes fases:

- a. engajamento dos estudantes, pesquisa e investigação (conduzir entrevistas, análise de dados estatísticos, etc.);
- b. desempenho (criar gráficos, projetar uma apresentação multimídia, etc.), preferencialmente apresentados como “doações de saber” para a comunidade;¹⁷
- c. *debriefing* (discutir e questionar os resultados finais, propor ações, etc.).

Outra estratégia de ensino-aprendizagem em CTL consiste em usar múltiplos contextos. Os alunos tendem a reter melhor pensamento e habilidades de ordem superior quando as suas experiências de aprendizagem são enquadradas em

¹⁶ “Overreaching problems” podem ser traduzidos, grosso modo, como problemas ou questões de longo alcance.

¹⁷ O método CTL não busca apenas o engajamento de professores e alunos, mas visa promover a participação de toda a comunidade escolar (família, residentes, etc.) no processo educacional. Neste sentido, o resultado do trabalho dos estudantes deve, de preferência, ser concebido como produtos que possam ser apresentados ou compartilhados com a comunidade, como exposições, peças de teatro, materiais de leitura, etc.

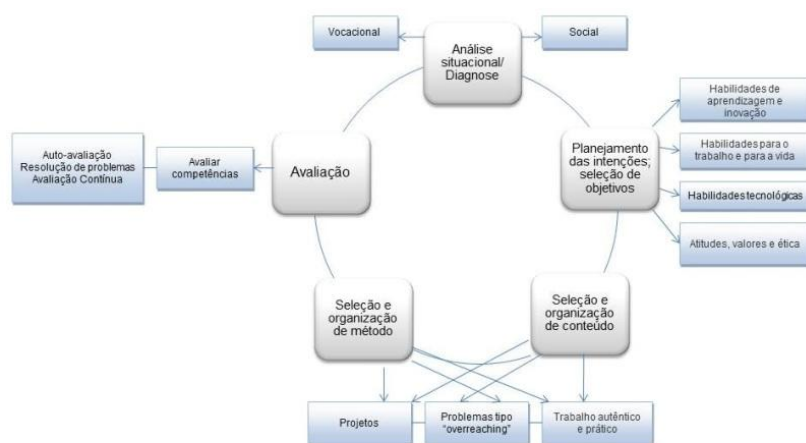
contextos que são tão próximas da vida real quanto possível (Sears 2002). Ensino-aprendizagem baseado em situações reais possibilita que os estudantes desenvolvam um nível aprofundado de conhecimento, baseado em experiências autênticas e pessoais, e descubram novos interesses. Para estimular a valorização do patrimônio, os múltiplos contextos de ensino e aprendizagem devem incluir os bens culturais.

e) Definição do programa: conteúdo do currículo

O currículo História de Rio Tinto é hoje apenas um programa cujo conteúdo é limitado a uma lista de tópicos que devem ser ensinados durante o ano letivo. Embora esta abordagem empobreça a experiência de ensino-aprendizagem, ela orienta minimamente os professores no planejamento de suas atividades e experiências de aprendizagem.

Nossa proposta curricular não pretende eliminar os tópicos porque um currículo baseado apenas em um conjunto de habilidades e conhecimentos ou de conceitos pode ser bastante abstrato e difícil de implementar. Os conteúdos foram selecionados a partir de dois temas centrais: “Patrimônio e Cidadania” e “Rio Tinto: conexões nacionais e globais”.

O processo de desenvolvimento do currículo para Rio Tinto está resumido no organograma seguinte:



O modelo de desenvolvimento do Currículo de História e Patrimônio de Rio Tinto.

5. Considerações finais

A despeito da ligação afetiva dos moradores de Rio Tinto com a sua cidade e com as marcas tangíveis e intangíveis de seu passado industrial, esse sentimento ainda não foi traduzido em ações para garantir a proteção necessária a seu patrimônio. A adaptação desordenada dos restos industriais e a ausência de programas culturais e educacionais estão gradualmente apagando a memória da atividade econômica a partir do qual a cidade se originou. Para combater essa realidade negativa, propusemos o desenvolvimento de um currículo de História e Patrimônio para o Ensino Básico de Rio Tinto, conjugando o estudo da história local com práticas ativas de salvaguarda do patrimônio.

A seleção e organização do conteúdo e do método de ensino-aprendizagem foram norteadas, respectivamente, pelas observações derivadas da diagnose e dos princípios de Quatro Pilares da UNESCO e pelos princípios do *Contextual Teaching and Learning*. Acreditamos que uma interação constante entre alunos e do patrimônio (seu próprio e de outros) estabelecidos pelo currículo guiado pelos princípios dos Quatro Pilares da UNESCO e aplicado através de uma metodologia CTL, que considera os estudantes como sujeitos do processo de aprendizagem (em oposição aos métodos tradicionais, onde eles são objetos passivos) pode trazer à tona atitudes e percepções favoráveis ao patrimônio e, por consequência, estimular sua salvaguarda.

Certamente, o currículo por si só não só pode provocar uma transformação educacional profunda, mas ele é um documento fundamental para motivar a mudança. O sucesso do esforço de capacitar os alunos a se tornarem cidadãos ativos e de estimular o desenvolvimento de conhecimento e habilidades necessárias para ter atitudes responsáveis e éticas depende largamente do compromisso público de ofertar aos professores formação pedagógica adequada e os recursos de aprendizagem necessários.

Devemos ressaltar que não consideramos o currículo aqui desenvolvido como um documento fechado e acabado. É uma proposta que está aberta a mudanças resultantes de futura colaboração com a comunidade escolar local, devendo ser exaustivamente discutido e analisado para ser modificado, adaptado e melhorado. Da mesma forma que os valores do patrimônio, um currículo não pode ser imposto a uma comunidade; sua implementação e eficácia dependem do engajamento de todas as

partes envolvidas, caso contrário tornar-se-á apenas um documento administrativo estéril.

Referências bibliográficas

ALDERTON, David (ed.). *A Teacher's guide to using industrial sites*. Londres: English Heritage: 1995.

BERGERON, Louis. "Archéologie Industrielle, Patrimoine Industriel: entre mots et notions." In DAUMAS, Jean-Claude. *La mémoire de l'industrie: de l'usine au patrimoine*. Besançon, Presses Univ. Franche-Comté: 2006, p. 23-30.

BRANCHESI, Lida (ed.). *Heritage education for Europe: outcome and perspective*. Roma : Armando Editore, 2007.

CARTIER, Claudine. *L'héritage industriel: un patrimoine*. Paris: Ed. SCEREN, 2003.

COOPER, Malcom A. "Exploring Mrs. Gaskell's Legacy Competing Constructions of the Industrial Historic Environment in England's Northwest." In CASELLA, Eleanor Conlin et al. *Industrial Archaeology: Future Directions*. Londres: Springer, 2005, p. 155-173.

DAUMAS, Jean-Claude. *La mémoire de l'industrie: de l'usine au patrimoine*. Besançon: Presses Univ. Franche-Comté, 2006.

DAVIES, Nicholas. "As camadas populares nos livros de História do Brasil" In PINSKY, J. (Org.) *O ensino de História e a criação do fato*. São. Paulo: Contexto, 1988.

DELORS, Jacques (org.). *Learning: the treasure within. Report to the UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, 1996.

ENGLISH HERITAGE. *Teacher's Kit Investigating Industrial Sites*. 2011. Disponível em: <<http://www.english-heritage.org.uk/publications/investigating-industrial-sites-tk/>>. Acesso em: 22/04/2012.

IBGE. Cidades. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat>>. Acesso em: 20/04/2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GÓES, Raul de. *Um Sueco emigra para o Nordeste*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1964.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. "Fundamentos da educação patrimonial," *Revista Ciências e Letras*, 27, p. 25-35, 2000.

JOHNSON, Elaine B. *Contextual Teaching and Learning: what it is and why it's here to stay*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2002.

KERR, David. "Citizenship Education: an International Comparison", *The School Field*, vol. X, 3/4, p. 5-3, 1999.

NICHOLLS, Audrey and NICHOLLS, Howard. *Developing a Curriculum: a practical guide*. Londres: Allen and Unwin, 1972.

NORA, Pierre. "Between Memory and History: Les lieux de mémoire," *Representations*, 26 pp. 7-24, 1989.

PALMER, Marilyn; NEAVERSON, Peter. *Industrial Archeology: Principles and Practices*. Londres: Routledge, 1998.

ROSA, Carolina Lucena. *Education and Industrial Heritage safeguard: the company town of Rio Tinto, Brazil*. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Letras e Filosofia, Università degli Studi di Padova, Pádua, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*, Porto Alegre, Artemed, 2008.

SEARS, Susan Jones. *Contextual Teaching and Learning: a primer for effective instruction*. Bloomington: Phi Delta Kappa International: 2002.

SKILBECK, Malcolm. *School-based Curriculum Development*. Londres: Paul Chapman Publishing, 1984.

TYLER, R. W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

UNESCO. *Historic districts for all: a social and human approach for sustainable revitalization*. Paris: UNESCO, 2008.

WHEELER, D. K. *Curriculum Process*. Londres: University of London Press: 1967.

WIGGINS, Grant. *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.