



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

VICTOR BATISTA DE SOUZA

**APRENDER HISTÓRIA PARA A VIDA: novos olhares para o bairro em proposta de
Aula-Oficina**

Recife
2020

VICTOR BATISTA DE SOUZA

**APRENDER HISTÓRIA PARA A VIDA: novos olhares para o bairro em proposta de
Aula-Oficina**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pinto de Medeiros

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

- S729a Souza, Victor Batista de.
Aprender História para a vida : novos olhares para o bairro em proposta de aula-oficina / Victor Batista de Souza. – 2020.
250 f. : il. ; 30 cm.
- Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pinto de Medeiros.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2020.
Inclui referências, apêndice e anexo.
1. História – Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Aprendizagem. 4. Memória.
5. Patrimônio cultural. I. Medeiros, Ricardo Pinto de (Orientador). II. Título.
- 907 CDD (22. ed.) (BCFCH2020-077)

VICTOR BATISTA DE SOUZA

**APRENDER HISTÓRIA PARA A VIDA: novos olhares para o bairro em proposta de
Aula-Oficina**

Dissertação apresentada ao Programa do
Mestrado Profissional em Ensino de História
do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 17/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Pinto de Medeiros (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Isabel Cristina Martins Guillén (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Lúcia Falcão Barbosa (Examinador Interno)
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFPE

Profa. Dra. Cláudia Engler Cury (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

A meus pais, Rosilene e José, que não mediram esforços para me dar as melhores oportunidades possíveis.

A minha avó Onercina, que se estivesse comigo nesta data certamente estaria vibrando com essa conquista. (**in memoriam**).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força espiritual sempre ao meu lado em todos os momentos.

Aos meus pais, Rosilene Maria Batista de Souza e José João de Souza, que sempre me apoiaram em todas as decisões tomadas até aqui e pela educação que recebi baseada na moral, no respeito e em outros valores importantes que contribuíram para a formação do sujeito que sou hoje. Agradeço pela atenção, amor e carinho que ambos, cada um de sua maneira, me ofereceram.

A meu irmão Thiago Batista de Souza.

A minha família a quem sou eternamente grato e feliz por fazer parte.

Aos meus alunos, que foram peça fundamental na construção desse trabalho, a eles espero também ter contribuído durante o tempo que passamos juntos.

A meu orientador, o professor Dr. Ricardo Pinto de Medeiros, conhecido também pela turma II do PROFHISTÓRIA UFPE como o Lorde, não à toa, suas aulas na cadeira de Educação Patrimonial encantaram a todas e todos, com sua forma organizada de conduzir a disciplina, tornando às sextas-feiras a noite momentos de reflexão, descontração, muito aprendizado e também, não posso esquecer, das pausas para o cafezinho! Pessoalmente posso dizer que cresci bastante como professor tanto com suas aulas, quanto com os momentos de orientação. Foi um prazer enorme escrever essa dissertação tendo a sua orientação. Espero ter a oportunidade de fazer novos trabalhos em parceria.

Aos professores do PROFHISTÓRIA UFPE que foram responsáveis por apresentar novas discussões, novas perspectivas, que sem dúvida contribuíram para que pudesse me tornar um professor melhor e mais preparado. As professoras Marta e Eleta com a cadeira de História do Ensino de História e importantes debates sobre os dilemas e tentativas de controle que nossa disciplina vem sofrendo ao longo do tempo; A professora Juliana e Lucas, com a cadeira de Teoria da História, conseguiram fazer de uma disciplina tão densa, momentos proveitosos; A professora Adriana que na cadeira de Seminário de Pesquisa trouxe significativas contribuições para minha pesquisa e prática de sala de aula; Ao professor André que preparou uma cadeira sob medida, atendendo aos anseios de cada um de nós mestrando; A professora Lúcia Falcão, mais uma vez encantando com suas aulas e trazendo discussões relevantes para auxiliar na elaboração do produto na cadeira de Narrativas. Fiquei extremamente feliz ao ver, no primeiro dia de aula do mestrado, que teria a oportunidade de estudar mais uma vez com a professora que mais me inspirou durante a graduação e agora com o prazer de tê-la como uma das professoras de minha banca; A professora Isabel Guillén,

que apesar de não ter pago nenhuma cadeira com ela, fez contribuições incríveis em minha qualificação que ajudaram fortemente para o engrandecimento da minha pesquisa. A todas e todos meus sinceros muito obrigado!

A professora Cláudia Engler que se disponibilizou em avaliar a minha pesquisa e fazer parte da banca de defesa.

A turma do II do PROFHISTÓRIA UFPE, colegas e amigos que fazem a diferença na educação em suas respectivas realidades, com quem aprendi bastante. Sinto saudades dos nossos encontros às sextas e sábados, foram momentos riquíssimos. Em especial quero agradecer aos amigos Aurino e Felipe, dois irmãos que ganhei com o mestrado e que em nossas conversas foram importantes tanto nos dilemas dessa pesquisa, quanto nos dilemas do coração. Também quero agradecer a Cintia, nunca esquecerei seu gesto de amizade ao ajudar Carol em um momento de dificuldade, você foi um anjo!

Por fim, a ela, que ganhou meu coração, a quem desde o primeiro dia de aula bati o olho e não tirei mais. Carol, meu amor, o que à princípio foi uma atração, com os dias, semanas, meses, foi virando paixão, amor, a cada fala sua nas aulas eu ouvia e pensava, que menina inteligente, que menina inspiradora e com seu jeito doce e empoderado, de menina e de mulher, você me conquistou. Com você ao infinito! S2

PROFHISTÓRIA ou PROFAMOR, saio desse programa mais feliz do que entrei e grato, muito grato.

Um forte abraço!

RESUMO

A problemática desse trabalho delimitou-se a partir do olhar docente para a sala de aula ao identificar uma carência por parte dos estudantes em atribuir sentido às aulas de história. Nessa perspectiva consideramos o diálogo entre a Educação Histórica e a Educação Patrimonial uma possibilidade de enfrentamento a essa realidade. Portanto, elaboramos uma Aula-Oficina e aplicamos em duas turmas de 3º ano do Ensino Médio no intuito de desenvolver as ideias históricas dos alunos com relação ao conceito de patrimônio, a partir da interpretação de fontes históricas. Analisamos as narrativas dos estudantes em questionários aplicados durante as atividades buscando investigar a consciência histórica operada por eles na aplicação. Os resultados dessa análise demonstraram que o uso das fontes possibilitou o desenvolvimento de ideias históricas mais sofisticadas, por parte dos alunos, na compreensão do conceito de patrimônio em sua historicidade e atuação em sua realidade percebendo e ressignificando os bens patrimoniais dos bairros onde moram, organizando-os, por fim, em um mapa colaborativo. O trabalho realizado gerou um produto denominado “Um olhar para meu bairro: descobrindo bens patrimoniais”, que teve como base para criação a proposta de Aula-Oficina defendida por Barca (2004) e os resultados da pesquisa desenvolvida com os alunos.

Palavras-Chaves: Ensino de História. Aprendizagem Histórica. Espaços de Memória. Educação Histórica. Educação Patrimonial. Fontes Históricas.

ABSTRACT

The problem of this work was delimited from the teaching perspective of the classroom when identifying a lack on the part of the students in making sense of history classes. In this perspective, we consider the dialogue between Historical Education and Heritage Education as a possibility to face this reality. Therefore, we developed a Classroom and applied it in two classes of 3rd year of High School with objective to develop the historical ideas of students in relation to the concept of heritage, starting with the interpretation of historical sources. We analyzed the students' narratives in questionnaires applied during the activities seeking the historical consciousness operated by them in the application. The results of this analysis demonstrated that the use of the historical sources can do the students to develop more sophisticated historical ideas, in understanding the concept of heritage in its historicity and acting in its reality, perceiving and resignifying the heritage in neighborhoods where they live, organizing them, finally, on a collaborative map. The work carried out generated a product called "A look at my neighborhood: discovering heritage assets", which was based on the creation of the Classroom-Workshop proposal defended by Barca (2004) and the results of the research developed with the students.

Keywords: Historical teaching. Historical Learning. Memory' places. Historical Education. Heritage Education. Historical Sources.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de desenvolvimento da consciência histórica segundo Rüsen.....	67
Figura 2 - Postagem na internet sobre suposta ação de Dilma na ditadura militar.....	71
Figura 3 - Mural com as categorias de bens patrimoniais.....	153
Figura 4 - Conceitos e imagens referentes as categorias de bens patrimoniais.....	153
Figura 5- Mural de categorias de bens patrimoniais com suas respectivas definições.....	154
Figura 6- Mural com as categorias de bens patrimoniais e respectivas definições e imagens correspondentes.....	155
Figura 7 - Mapa colaborativo de bens patrimoniais dos bairros Funcionários II, III, IV; Grotão; Esplanada; Gervásio e Gramame.....	162
Figura 8 – Detalhe dos bens escolhidos pelos alunos no bairro Funcionários II representados no mapa colaborativo.....	163
Figura 9 – Detalhe das legendas referentes aos bens da comunidade criadas pelos alunos no mapa colaborativo.....	163
Figura 10 – Imagem do Google Maps com a localização dos bairros dos alunos participantes da pesquisa.....	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Narrativa dos alunos do 3º ano B no questionário de identificação das ideias prévias (Patrimônio como herança familiar e/ou como propriedade)	116
Quadro 2 - Narrativa dos alunos do 3º ano B no questionário de identificação das ideias prévias (Patrimônio como algo histórico ou cultural)	116
Quadro 3 - Narrativa dos alunos do 3º ano B no questionário de identificação das ideias prévias (Patrimônio como algo que devemos preservar)	117
Quadro 4 - Narrativa dos alunos do 3º ano B no questionário de identificação das ideias prévias (Patrimônio como algo antigo)	118
Quadro 5 - Narrativa dos alunos do 3º ano B no questionário de identificação das ideias prévias (Patrimônio como exemplo de religião)	118
Quadro 6 - Narrativa dos alunos do 3º ano B no questionário de identificação das ideias prévias (Patrimônio como ponto turístico)	119
Quadro 7 - Narrativa dos alunos do 3º ano A no questionário de identificação das ideias prévias.....	120
Quadro 8 – Comparação das narrativas dos alunos entre as fichas de análise de fontes históricas e de cruzamento de fontes históricas, 3º ano A.....	133
Quadro 9 – Narrativas críticas de alunos do 3º ano A sob suas ideias anteriormente defendidas.....	134
Quadro 10 – Comparativo das narrativas dos alunos do 3º ano A antes e depois da análise das fontes históricas (Patrimônio como algo que mudou ao longo do tempo e hoje representa, tem significado ou importância para um grupo)	136
Quadro 11 – Comparativo das narrativas dos alunos do 3º ano A antes e depois da análise das fontes históricas (Patrimônio como algo que tem importância para um grupo)	140
Quadro 12 – Comparativo das narrativas dos alunos do 3º ano A antes e depois da análise das fontes históricas (Patrimônio como propriedade e/ou estar ligado a fatos memoráveis)	141
Quadro 13 - Narrativas críticas de alunos do 3º ano B sob suas ideias anteriormente defendidas.....	145

Quadro 14 – Comparativo das narrativas dos alunos do 3º ano B antes e depois da análise das fontes históricas (Patrimônio como algo que mudou ao longo do tempo e hoje representa, tem significado ou importância para um grupo).....	147
Quadro 15 – Comparativo das narrativas dos alunos do 3º ano B antes e depois da análise das fontes históricas (Patrimônio como algo que hoje representa, tem significado ou importância para um grupo)	151
Quadro 16 – Comparativo das narrativas dos alunos do 3º ano B antes e depois da análise das fontes históricas (Patrimônio como algo ligado a fatos memoráveis)	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparativo de erros entre a ficha de análise de fontes históricas e a ficha extra, 3º ano A.....	126
Tabela 2 – Comparativo de erros entre a ficha de análise de fontes históricas e a ficha de cruzamento de fontes históricas, 3º ano A.....	132
Tabela 3 – Unidades de Análise criadas a partir das narrativas dos alunos do 3º ano A após a análise das fontes históricas.....	135
Tabela 4 – Comparativo de respostas erradas na ficha de análise de fontes históricas entre 3º ano A e 3º ano B.....	144
Tabela 5 – Unidades de Análise criadas a partir das narrativas dos alunos do 3º ano B após a análise das fontes históricas.....	146

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	19
2.1	AS TRANSFORMAÇÕES DO CONCEITO DE PATRIMÔNIO AO LONGO DO TEMPO	19
2.2	HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO.....	27
2.3	LEGISLAÇÃO DO PATRIMÔNIO: POLÍTICAS DE PRESERVAÇÃO E POLÍTICAS CURRICULARES.....	34
2.4	REPENSANDO A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.....	44
3	APRENDER COM A HISTÓRIA, AINDA É POSSÍVEL?	51
3.1	LINHAS DE INVESTIGAÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA	55
3.2	COMO SE APRENDE HISTÓRIA?.....	64
3.2.1	Consciência Histórica	65
3.2.2	Pensar Historicamente	71
3.3	O TRABALHO COM FONTES E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	73
3.3.1	Estudos sobre Educação Histórica e Evidência	78
3.3.2	Uso didático de fontes históricas.....	81
4	EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL.....	85
4.1	ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMONIAL.....	85
4.2	O PRODUTO PEDAGÓGICO.....	95
4.3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	113
4.4	APLICAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA AULA-OFICINA	115
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
	REFERÊNCIAS.....	171
	APÊNDICE A – PRODUTO PEDAGÓGICO.....	181
	ANEXO A - FONTES HISTÓRICAS SOBRE O PATRIMÔNIO E TEXTOS AUXILIARES.....	245

1 INTRODUÇÃO

Para início de conversa acreditamos caber nesse momento um espaço para apresentação do lugar de fala do autor dessa dissertação. Formado em Licenciatura em História (2007 – 2011) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), estive engajado em atividades de pesquisa e extensão: estagiei no Programa de Salvamento Arqueológico na área da Refinaria Abreu e Lima, Município de Ipojuca- PE; fui monitor no projeto Expondo Cultura, projeto de Educação Patrimonial, representado através de mostra itinerante em ônibus-museu e participei do Grupo de Estudos sobre Ensino e Saberes Históricos (GRESH) da UFRPE na linha de pesquisa sobre Ensino de História e suas linguagens. No âmbito da pesquisa sempre tive interesse na área de Ensino de História destacando a monografia apresentada para conclusão do curso com o tema “BRINCAR É SÉRIO! POR UMA AULA DE HISTÓRIA PRAZEROSA: O jogo como instrumento pedagógico no ensino fundamental II”.

Após a graduação, fui aprovado e classificado em dois concursos públicos para professor do Estado da Paraíba, em 2012, lotado na Escola Estadual José do Patrocínio e, em 2013, na Escola Estadual Cônego Nicodemos Neves, deixei esta última em 2017 e fui para a Escola Estadual Professora Débora Duarte.

Nas escolas acima citadas, lecionei em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II até a 3ª série do Ensino Médio, hoje tenho turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Em minha prática pedagógica defendendo um ensino a partir de experiências, projetos, pesquisas, que estimulem a criticidade do aluno. Utilizo em minhas aulas alguns recursos tecnológicos e desenvolvo a realização de projetos que foram contemplados com o prêmio Mestres da Educação, processo seletivo promovido pelo Governo da Paraíba que visa selecionar boas práticas do cotidiano curricular desenvolvidas nas escolas públicas estaduais de Educação Básica. Dentre as temáticas premiadas desenvolvi projetos sobre a História e Cultura afro-brasileira; História e Culturas indígenas; Diversidade religiosa; a música no contexto da Ditadura civil-militar do Brasil, Representação do Nordeste, História e memórias da escola, entre outros.

Em 2015, recebi o título de Especialista pela conclusão do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), onde realizei uma pesquisa sobre o diálogo entre as Redes Sociais e a Educação.

Em 2018 iniciei o Mestrado Profissional em Ensino de História na UFPE que tem contribuído significativamente na minha prática docente que vem transformando-se a medida que passo a ter contato com temáticas instigantes e relevantes para o Ensino de História, dentre elas, as que fazem parte de quem sou e do histórico de minha vida acadêmica: a Educação Patrimonial e a Aprendizagem Histórica.

Feito essas considerações, a partir daqui irei seguir esta introdução tratando especificamente da pesquisa que desenvolvi, a partir de referenciais teóricos diversos e de contribuições do meu orientador, por isso, a escrita deixará a primeira pessoa do singular e passará para o plural.

Essa dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA – UFPE), na linha de pesquisa Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória e tem como objetivo apresentar possibilidade de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos a partir da Educação Patrimonial e da Educação Histórica.

Nosso percurso metodológico para o desenvolvimento dessa pesquisa partiu da inquietação de, por vezes, nossos alunos não conseguirem dar sentido ao que é ensinado nas aulas de História para utilizarem o que aprenderam em suas vidas, em sua realidade. Partindo desse problema nossa preocupação foi discutir o que tem levado ensino de história a se distanciar da realidade de nossos alunos e buscar soluções para diminuir esse distanciamento problematizando a ideia de que não é mais possível aprender com a história e apontando caminhos que possam orientá-los a construírem habilidades que os levem a desenvolver seu pensamento histórico de modo a utilizar o conhecimento produzido no seu cotidiano.

Os alunos, sujeitos de nossa pesquisa, são da 3ª série do Ensino Médio, com idades entre 17 e 21 anos, estudantes de uma escola estadual no bairro Funcionários II em João Pessoa, Paraíba. Conforme Projeto Político Pedagógico da referida escola, o corpo discente é formado em sua maioria por alunos de baixo poder aquisitivo e participantes de programas governamentais como o Bolsa Família.

Para pensar possibilidades de aprender história com sentido para vida optamos por abordar com os alunos a temática do patrimônio a partir de ações ligadas a Educação Patrimonial em que eles foram os protagonistas do processo desde a escolha dos bens importantes das comunidades que residem até a sua divulgação. A escolha dessa temática deveu-se a tentar aproximar a escola do seu entorno, pensando a possibilidade do aprender também em diferentes espaços e a levar os alunos a construírem novos olhares para os bens de sua comunidade. Além disso, as questões relacionadas ao patrimônio têm estado

frequentemente presentes nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tornando esse tema também previsto de ser trabalhado nas 3ª séries do Ensino Médio.

Especificado o sujeito e a temática a ser trabalhada, voltemos ao problema que deu origem a essa pesquisa, reformulando-o na forma da seguinte pergunta: **Como aprender história em ações de Educação Patrimonial?** Aqui cabe antecipar que entendemos por “aprendizagem histórica” quando o aluno consegue, além de adquirir conhecimento de determinado conteúdo, interpretá-lo e aplicá-lo em sua vida prática.

Tendo essa pergunta como fio condutor para prosseguir a pesquisa elaboramos os seguintes objetivos específicos para tentar chegar à resposta:

1. Problematicar a aprendizagem histórica;
2. Investigar as metodologias de Educação Patrimonial;
3. Promover o diálogo entre a Educação Histórica e a Educação Patrimonial;
4. Desenvolver, aplicar e discutir resultados de Aula-Oficina.

Em seguida iniciamos uma revisão de literatura visando encontrar trabalhos que dialoguem com nossa questão e objetivos. De início acessamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e o Banco de Dissertações do PROFHISTÓRIA e procuramos em seus buscadores pelas palavras-chaves “aprendizagem histórica” e “educação patrimonial”. Também foi de extrema importância nessa etapa as referências de artigos, livros e autores que tivemos contato a partir das cadeiras ofertadas pelo programa do mestrado. Posteriormente, fizemos a seleção dos trabalhos que acreditamos mais pertinentes a nos ajudar nos desdobramentos da pesquisa, tanto nos referenciais teóricos disponíveis, quanto em ver como outros pesquisadores procederam de modo a nos inspirarem a realizarmos nossa própria dinâmica.

A partir da revisão de literatura definimos como principal referencial teórico a seguir nessa dissertação a linha de investigação da aprendizagem histórica definida como Educação Histórica discutindo e problematizando autores como Jörn Rüsen, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Luis Fernando Cerri, entre outros. Quanto ao conceito de patrimônio e sua relação com a memória e história, nos debruçamos sobre alguns autores como Hartog, Poulot, Pedro Paulo Funari, Sandra Maria Pelegrini, Pierre Nora, David Lowenthal. Nos diálogos sobre a Educação Patrimonial podemos citar como alguns dos autores estudados a Simoni Scifoni, a Sônia Florêncio, o Ivo Mattozi.

Agora, definindo que direção iremos seguir para solucionar nosso problema, elaboramos a seguinte hipótese: **a aprendizagem histórica pode ocorrer em ações de Educação Patrimonial quando trabalhamos com fontes históricas.**

Na etapa seguinte passamos a verificar a hipótese proposta, iniciando com a aplicação de uma Aula-Oficina com os sujeitos da pesquisa usando questionários e fichas para interpretação de fontes históricas; trabalhando conceitos ligados a categoria de bens patrimoniais; lançando situações-problemas ligadas a comunidade que estão inseridos e confeccionando um mapa colaborativo. A partir da análise das narrativas produzidas pelos alunos durante a Aula-Oficina foi possível constatar se houve a aprendizagem histórica pretendida.

Depois dessa introdução, nossa dissertação segue com mais três capítulos, os quais faremos uma breve descrição de cada um deles.

No capítulo intitulado **“Patrimônio e Educação Patrimonial”**, iniciamos problematizando como o conceito de patrimônio transformou-se ao longo do tempo. Para isso usamos a ferramenta de análise histórica proposta por Hartog (2014) chamada de Regime de Historicidade mostrando que os mesmos entendimentos para a noção de patrimônio não ocorrem concomitantemente em todos os lugares, em todos os tempos e nem da mesma forma. Mostramos, então, como a forma que uma sociedade trata o seu passado pode influenciar em questões como o que conservar, o que reconstruir, o que esquecer, e o que patrimonializar. Em seguida, passamos a problematizar a relação entre História, Memória e Patrimônio em tempos de presentismo, trazendo as diferenças, a importância para as sociedades contemporâneas, a dimensão política da memória e também uma crítica a um dos vieses do multiculturalismo. No tópico seguinte, passamos a apresentar o que chamamos de legislação do patrimônio onde discutimos as políticas de preservação e as políticas educacionais, levantando um breve histórico e traçando uma relação entre essas políticas e a luta dos movimentos sociais. No fim do capítulo propomos repensar a Educação Patrimonial mostrando as mudanças na metodologia desenvolvida desde uma concepção como produto pensado e executado de cima para baixo, ou seja, preocupando-se essencialmente com a divulgação de informações não considerando os saberes locais e as relações entre moradores e o patrimônio até uma concepção como processo a partir dos significados atribuídos pela comunidade, que é incluída na ação educativa desde o início da fase de identificação e proteção dos bens.

No capítulo **“Aprender com a História, ainda é possível?”** iniciamos com uma provocação levantada por Hans Ulrich Gumbrecht (2011) ao afirmar que se perdeu a ideia de que a história possa nos ensinar, seguido de um paralelo entre a história e a sua função de aprendizagem ao longo do tempo e como o seu papel passou a ser questionado. Trazendo autores como Luis Fernando Cerri (1999) e Durval Muniz (2012) passamos a refutar a provocação inicial apontando caminhos para um ensino de História que busque a alteridade e o pensamento crítico. Em seguida, passamos a apresentar as linhas de investigação da aprendizagem histórica destacadas por Caimi (2009): os estudos da cognição e a educação histórica. Depois de breve consideração sobre as duas linhas apresentadas, nos detemos a aprofundar a linha da Educação Histórica, sendo a principal perspectiva teórica dessa pesquisa. Em seguida, embasados nos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Histórica problematizamos como se dá a aprendizagem histórica que passa a ser investigada a partir da própria ciência da História. Assim, a consciência histórica e os fatores constitutivos do pensamento histórico serão elementos importantes em nossa discussão. No final do capítulo fazemos uma reflexão de como o trabalho com fontes pode promover desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica, apresentado também formas de utilizá-las em sala de aula.

No último capítulo dessa dissertação intitulado **“Educação Histórica e Educação Patrimonial: um diálogo possível”** buscamos analisar pesquisas que articulam a Educação Histórica e a Educação Patrimonial, buscando investigar as narrativas dos alunos a partir das atividades pedagógicas envolvendo o patrimônio. A partir do diálogo proposto entre essas duas áreas de atuação, pensamos nosso produto pedagógico com objetivo de facilitar o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos a partir do uso de fontes históricas em uma Aula-Oficina que, na concepção de Barca (2004), estrutura-se de modo que o professor busca interpretar as ideias prévias de seus alunos, agente ativo na produção do conhecimento, a partir de atividades problematizadoras. No final do capítulo apresentamos a aplicação, análise e discussão dos resultados da Aula – Oficina pela qual pudemos verificar a validade de nossa hipótese.

Esperamos com essa pesquisa contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos buscando um Ensino de História que tenha por objetivo formar cidadãos aptos a intervir e transformar sua realidade.

2 PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

2.1 AS TRANSFORMAÇÕES DO CONCEITO DE PATRIMÔNIO AO LONGO DO TEMPO

Koselleck (1992) vai dizer que todas as palavras expressam um sentido, contudo, somente algumas delas possuem um sentido relevante ao ponto de ser produzido um conceito, cuja formulação exige teorização e reflexão e é possível ser historicizado. A palavra patrimônio, por exemplo, pode ser ao mesmo tempo Fato e Indicador, pois a partir do momento que seu conceito foi formulado em termos linguísticos (fato) posso, a partir desse fato, atuar sobre a realidade de forma concreta, pensar a realidade histórica (indicador). Iremos mostrar como o conceito de patrimônio foi articulando-se ao seu contexto e ganhando novas conotações, diferenciando-se de sua formulação original, mesmo a palavra permanecendo a mesma, ao longo de diferentes períodos de tempo, em outras palavras, o que é considerado patrimônio depende do contexto em que o termo é empregado. “Isto significa assumir sua variação temporal, por isso mesmo histórica, donde seu caráter único articulado ao momento de sua utilização” (KOSELLECK, 1992, p. 138).

A palavra patrimônio vem do latim *patrimonium* e segundo Funari e Pelegrini (2009) se referia, para os antigos romanos, aos bens que pertenciam ao pai e poderiam ser transmitidos por herança, logo era um conceito ligado a propriedade privada da aristocracia e ressalta, Poulot (2009), não estariam ligados necessariamente a um valor pecuniário.

Contudo, segundo Hartog (2014), os mesmos entendimentos para a noção de patrimônio não ocorrem concomitantemente em todos os lugares, em todos os tempos e nem da mesma forma. Na tradição europeia, o surgimento da noção de patrimônio está ligado a relação entre a prática da coleção, a preocupação com a conservação e a restauração, a progressiva constituição da categoria de monumento histórico e, principalmente, a inquietude com a possibilidade do desaparecimento de algo. O patrimônio traz à tona um passado no qual o presente não quer ou não pode esquecer, pois como “semióforos”, estão investidos de significações dadas por uma sociedade, em um dado tempo, ou seja, o patrimônio representa um certo passado cuja visibilidade importa no presente para determinada sociedade. Outro fator importante para compreender o lugar que a noção de patrimônio ocupou na Europa, foi a sua valorização quanto vestígio do passado que continuaram, a partir de novos usos, tendo

valor no presente. Hartog (2014) cita como exemplo objetos que passaram a ser tratados, no presente, como relíquias:

No Gólgota, a imperatriz Helena, mãe de Constantino, descobriu a verdadeira cruz. Foi também a coroa de espinhos, a pedra do túmulo, a lança, o santo sudário de Cristo que vieram finalmente para Constantinopla, a nova capital do Império. As relíquias veterotestamentárias, como o “Cajado de Moisés”, tinham também um lugar preciso no cerimonial das grandes festividades do calendário religioso. (HARTOG, 2014, p. 198)

O que conservar? O que reconstruir? O que esquecer? O que patrimonializar? Para Hartog (2006) as formas que tratamos o passado estão diretamente ligadas ao Regime de Historicidade a qual estamos inseridos. O autor problematiza como o Regime de Historicidade, ou seja, como essa ferramenta de análise histórica que identifica, nas brechas provocadas pelas crises do tempo, a forma que a sociedade trata seu passado a partir das experiências do presente e das expectativas do futuro, está diretamente ligado a mudança da relação da sociedade com o patrimônio ao longo do tempo.

No mundo antigo, já se tinha a preocupação em restaurar monumentos, estátuas, quadros; existiam coleções e colecionadores famosos; existiam também leis visando proteger centros urbanos, contudo esses vestígios eram encarados não como uma presença do passado, e sim como uma ausência, como uma grandeza destruída, desaparecida.

Mas, então, porque conservar ou restaurar se não existia essa significação do monumento enquanto seu valor artístico e histórico? Tratava-se de um exercício de poder onde mostrava-se a quantidade de templos e monumentos construídos, reconstruídos ou restaurados, por vezes, ambicionando se apresentar como novo fundador da cidade. Hartog (2014) observa que:

Restaurar um monumento era, dessa forma, restituí-lo como monumento “intencional”. Um poder reafirma a intenção que havia presidido à sua edificação, responsabilizando-se por ela. Ele inscreve ali sua própria legitimidade e torna assim manifesto, em particular, um retorno à ordem. (HARTOG, 2014, p. 206)

Quanto a preocupação em preservar os centros urbanos, o autor vai dizer que a intenção era impedir ou controlar a especulação, evitar sinais de desleixo do poder, dos desastres das guerras civis e de macula da imagem de uma Roma eterna, que resiste ao tempo, por exemplo.

Durante a Idade Média o conceito de patrimônio passou também a estar associado ao caráter religioso, as relíquias sagradas.

A relação com o tempo que não se deu na antiguidade vai começar a se desenhar por volta de 1420, no Renascimento, quando um monumento passa a ver visto como um

semióforo portador de valores artísticos e históricos. Com essa mudança na ordem do tempo, o passado passa a estar no presente como fonte ou modelo. Nesse período, completam Funari e Pelegrini (2009), ocorreu a volta da valorização da cultura greco-romana e iniciou-se uma coleta e catalogação de tudo referente a Antiguidade, dando origens aos Antiquariados, que mantinham as bases aristocráticas e privadas do colecionismo associadas a noção do patrimônio.

O passado e o presente começam a se articular de modo que o passado passa a ser encarado como *magistra vitae*, ou seja, poder-se-ia melhorar o presente a partir do conhecimento do passado. Nesse contexto, para conhecer o passado é preciso preservá-lo. Um bom exemplo dessa nova forma de encarar o tempo podemos perceber nos relatos de Montaigne quando de sua passagem por Roma entre 1580 e 1581:

Montaigne sabe ser sensível a história dos lugares. Contudo, estabelece imediatamente uma ligação com o presente. Seria de fato ingratidão desprezar “as relíquias e imagens de tantos homens honestos e tão valorosos”, que nos dão “tantas boas instruções através de seus exemplos, caso saibamos segui-las” (HARTOG, 2014, p. 216)

A partir da Revolução Francesa e a necessidade de se forjar um Estado Nacional foram adotadas políticas educacionais com o objetivo de difundir a ideia de pertencimento a uma nação, bem como a invenção de uma cultura nacional a partir da ideia de um patrimônio que deixaria de ser restrito ao âmbito privado ou religioso e passaria a estar ligado ao povo, ao coletivo. (FUNARI e PELEGRINI, 2009). Debates surgiram sobre como tratar os monumentos que representavam a época absolutista, alguns defendiam a destruição dessas marcas, enquanto outros eram favoráveis a preservação e conservação, em nome da Glória da França e com uma preocupação educativa. Esses embates vão ter um desfecho¹ quando esses monumentos do passado vão passar a ser encarados como patrimônio nacional, ou seja, pertencentes à nação e podendo servir de instrução, como podemos observar em um tratado dedicado às artes enviado a Convenção em 1794:

Não façamos tábula rasa do passado, pois dele nos vem uma herança a ser transmitida: “Conservai os monumentos das artes, das ciências e da razão [...] eles são o apanágio dos séculos e não sua propriedade particular. Só se pode dispor deles para assegurar sua conservação. (HARTOG, 2014, p. 225)

¹ François Choay (1992) apud Bo (2003) mostra que esse processo quanto ao tratamento das marcas do absolutismo não foi linear tampouco sem contradições, segundo ele, os comitês revolucionários ao, primeiro, transferir os bens do clero, da coroa e dos emigrantes para a Nação e, posteriormente, destruir ideologicamente uma parte desses bens, gerou uma onda de vandalismo e uma reação conservadora.

Objetos são disputados entre os museus devido as novas significações que passaram a ter, em especial, a preocupação com seu objetivo instrucional:

Em 4 de *nivôse* do mesmo ano, L. Daubenton solicitava, em nome do Museum National d' Historie Naturelle (1793), ao Musée Central des Arts um *Cristo da coluna* em jaspe sanguíneo: “O interesse que, eventualmente, essa peça possa ter do ponto de vista artístico não se compara com a sua importância para o estudo da História Natural”(POULOT, 2009, p. 104).

Até mesmo a memória dos mortos das personagens consideradas ilustres passou a ser cultuada na França revolucionária como podemos observar em discurso proferido no clube dos jacobinos em 1790:

“De acordo com os decretos da Assembleia Nacional, a abadia de Sellières foi vendida e, nesse local, jaz o corpo de Voltaire, ora, ele pertence à Nação. Os senhores permitirão que essa preciosa relíquia se torne a propriedade de um particular? Permitirão que ela seja vendida como bem nacional ou eclesiástico? Se os ingleses chegaram a reunir seus homens ilustres em Westminster, por que hesitaríamos em colocar a urna de Voltaire no mais belo de nossos templos, na nova Saint-Geneviève, em face do mausoléu de Descartes?” (POULOT, 2009, p. 129)

Podemos destacar que a representação da morte passou a ser considerada vantajosa ou que poderia trazer benefícios para os sobreviventes, acreditava-se que os bustos de homens ilustres e as homenagens que lhe eram conferidas, por exemplo, teriam efeitos sobre os costumes, as ciências, as artes, além de serem veículos canalizadores para o sentimento de amor à Pátria e de representação para os viajantes da glória da República e da felicidade de seu povo.

Agora, nesse contexto, a operação do tempo vai com um olhar sobre o passado e uma abertura para o futuro. Podemos perceber essa nova ordem do tempo na definição que o *Dictionnaire des beaux-arts* de 1806 traz do termo monumento como sendo uma “obra de arte erguida em uma praça pública para conservar e transmitir a posteridade a memória das personagens ilustres ou dos acontecimentos notáveis” (POULOT, 2009, p. 46) e também no papel do arquiteto que passa a ser visto como tendo uma ocupação honrosa e sendo detentor da história e da memória das civilizações, pois tem como função transmitir às gerações futuras monumentos que, para alguns contemporâneos, até mais do que a história, serviam de referência dos feitos dos personagens e dos povos do passado. A França, então, passou a defender que ela deveria ser a guardiã das obras-primas do passado, inclusive de outros territórios, para à posteridade, e o museu do Louvre estaria pronto para recebê-las. Houve aqueles que criticaram essa concepção de “museu-depósito” e o confisco de obras que vinha

sendo praticado, afirmando que esses bens perderiam seu valor ao saírem de seus lugares de origem. O Museu dos Monumentos Franceses de 1795, mereceu destaque, pois tentou quebrar a lógica de “depósito” e buscar reconstruir cronologicamente o percurso da história da monarquia francesa produzindo a primeira representação visual de uma “história nacional” pós-revolucionária.

Essa concepção que busca a criação de uma “identidade nacional”, embora tenha iniciado no processo de formação dos Estados Nacionais europeus, também pode ser vista, aponta Silva (2015), nos países da América Latina, sobretudo a partir da conquista da independência.

No século XIX começa a ser forjado as orientações de uma política patrimonial, quando memória e patrimônio ganham espaço. Na França, foi criada uma lei em 1887 para classificar e restaurar os monumentos considerados do interesse nacional, ou seja, aqueles que representavam um passado de glórias para a nação. Poulot (2009) vai dizer que preservação do patrimônio nacional passa a ser um dever patriótico e as legislações nacionais do século XIX vão qualificar como vandalismo a sua destruição.

Em 1913, monumentos com interesse histórico e artístico passaram também a entrar na lista dos bens classificados como monumentos históricos. No período entre 1914 e 1945, quando ocorrem a I e a II guerras mundiais sob impulso dos nacionalismos, o patrimônio com caráter nacional ganha ainda mais destaque. Sob influência de ideologias totalitárias, conta Poulot (2009), os patrimônios nacionais foram usados como instrumentos de propaganda.

Direcionando nosso olhar para a América Latina, Pozzer (2013) relaciona a sua industrialização tardia com as políticas de preservação cultural, segundo ele, a urbanização, consequência dessa industrialização, levou as elites sociais a buscarem tornar seus países “modernos”, deixando em segundo plano a preservação dos patrimônios históricos, privilegiando os bens que representavam uma pequena parcela da população. Mais tarde, a partir da década de 1920, prossegue o autor, a temática do patrimônio insere-se na agenda política com objetivo de “construir tradições autênticas e refletir sobre a identidade nacional em seus respectivos países” (POZZER, 2013, p. 38), inclusive com apoio de governos autoritários como o de Getúlio Vargas, no Brasil.

Pós II Guerra, a derrota dos nacionalismos fascistas abriu questionamentos para as interpretações nacionalistas do passado, abrindo espaço para novos grupos sociais, que começaram a lutar pela ampliação da noção de patrimônio para a cultura e para a natureza, logo começaram a surgir patrimônios de valor local, de comunidades indígenas, de grupos

religiosos e esportivos, entre outros. Como consequência dessa abertura de espaço para os diversos grupos sociais, o próprio conceito de cultura sofreu alteração - a ideia de culturas múltiplas favoreceu a pluralidade de identidades. - e nesse contexto se desenvolve a noção do patrimônio imaterial, “assim, compõem o patrimônio cultural não apenas as fantasias de carnaval, como também as melodias, os ritmos e o modo de sambar” (FUNARI e PELEGRINI, 2009, p.25).

Com a criação da UNESCO a noção de patrimônio foi sendo ressignificada ao longo dos anos, a partir da contribuição dos Estados-Membros, de entidades não-governamentais, de acadêmicos e de juristas, ampliando-se de forma a abranger:

monumentos históricos, conjuntos urbanos, locais sagrados, obras-de-arte, parques naturais, paisagens modificadas pelo homem, ecossistemas e diversidade biológica, tesouros subaquáticos, objetos pré-históricos, peças arquitetônicas e tradições orais e imateriais da cultura popular (BO, 2003, p. 16).

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) teve papel significativo em alinhar os aspectos culturais e os aspectos naturais ao conceito de patrimônio, ou seja, atrelou-se aos objetivos de preservação do meio ambiente as questões culturais. Essa vertente do conceito de patrimônio, observa João Batista Larani Bo (2003), considera a paisagem como um objeto cultural, ou seja, para além das características físicas, também sendo resultado das ações humanas.

Funari e Pelegrini (2009) destacaram ainda a influência da UNESCO na criação de políticas de preservação do patrimônio cultural na América Latina a partir do momento que reconheceu como patrimônio da humanidade alguns bens-culturais da região. Um exemplo disso foi o número crescente de programas políticos de preservação que o centro histórico de Lima, no Peru, recebeu após tornar-se, em 1991, Patrimônio Cultural da Humanidade.

A partir da década de 1980, com a maior reivindicação pelas memórias, ocorre uma descentralização, pensando-se em preservar além do patrimônio nacional, o regional e o de diversos grupos sociais.

Hartog (2006) vai dizer que, em todo o mundo, na contemporaneidade, é crescente o número de visitantes aos imóveis ditos do Patrimônio, ao passo que, também se constata um crescimento do número dos sítios do patrimônio universal da humanidade, bem como as discussões sobre o tema. Os patrimônios nesse contexto são observados como constituidores de identidade visto que passam a ser associados ao território e à memória. “Nesta acepção, o patrimônio define menos o que se possui, o que se tem e se circunscreve mais ao que somos, sem sabê-lo, ou mesmo sem ter podido saber” (HARTOG, 2006, p. 266). Observado dessa

forma, soma-se ao “dever” da memória uma “obrigação” de conversar, preservar, comemorar, o patrimônio. Essa preocupação é resultado, prossegue o autor, da nova forma que a ordem do tempo opera no Ocidente, influenciando a nossa relação com o passado e com o vestígio. Existe, então, uma nova tendência para definição dos objetivos do patrimônio, não mais definidos por seus autores ou curadores, e sim por seus observadores, que passam a ser importantes no processo de patrimonialização. Nessa nova tendência, “a posteridade dá o lugar ao imediatismo de uma recepção” (POULOT, 2009, p. 214).

Passamos, com isso, a observar o que convencionou-se chamar de “tudo patrimônio”, ou seja, a patrimonialização se aproximando do tempo presente fazendo com que “tudo” pudesse estar suscetível a tornar-se patrimônio, indício de um presente que se historiciza.

Os patrimônios se multiplicam. Assim, um exemplo entre outros, a lei relativa à Fundação do Patrimônio, preocupada em nada omitir, repertoriou o “patrimônio cultural protegido”, o “patrimônio cultural de proximidade” (este “tecido conjuntivo” do território nacional), o “patrimônio natural” (que compreende a “noção de paisagens”), o “patrimônio vivo” (as raças animais e espécies vegetais), o “patrimônio imaterial” (com os *savoir-faire* tradicionais, as tradições populares, o folclore). O patrimônio genético já frequenta a mídia e o patrimônio ético começa a entrar. O ritmo acelerado da constituição, e mesmo da produção do patrimônio, um pouco por todo lado no mundo, é uma constatação que cada um pôde fazer. Uma série de cartas internacionais veio assegurar, coordenar e dar forma a este movimento. Mesmo se já existem há muito tempo princípios a seu respeito (HARTOG, 2006, p. 268-269).

Passou-se então a ampliar o que deveria ser preservado como Patrimônio, se antes só os “grandes” monumentos eram considerados, agora, gradativamente, lugares de memória vão ganhando espaço, “grandes” ou “pequenos”. Somemos a isso aquilo que é tido como “patrimônio” pelos diversos grupos sociais, que contestam uma história-memória nacional e querem dar legitimidade as suas memórias. Poulot (2009) mostra que são inúmeros e heterogêneos os objetos e práticas a serem conservados e transmitidos por estarem sendo nomeados como “patrimônios”: a estética do cotidiano, o legado arquitetural, as habilidades artesanais, os costumes locais e tantos outros, sejam históricos, artísticos, arqueológicos, biológicos, naturais, materiais, imateriais, regional, nacional ou até mundial. No decorrer dos últimos dois séculos a preocupação era a de preservar e transmitir a história-memória do patrimônio nacional associado a grandes estadistas e outras figuras consideradas “notáveis”, contudo, associações e movimentos ligados a conservação tem lutado para denunciar as lacunas desse patrimônio oficial e abrir espaço para elementos que outrora não eram entendidos como patrimônios.

Esse processo de luta dos mais diversos grupos sociais em ter sua cultura visibilizada, defendendo políticas de reconhecimento das diferenças, é o que podemos chamar de multiculturalismo² que busca, em uma sociedade formada por uma complexa diversidade cultural, “um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados” (MOREIRA; CANDAU (org), 2008, p. 7). Com isso, a ideia de uma identidade cultural unificada, nacional, é questionada a medida que compreende-se que houve uma supressão forçada da diferença cultural (HALL, 1995). Nesse contexto, Kretzmann (2007) aponta o papel da Educação Patrimonial como instrumento de conscientização e participação da comunidade de modo a possibilitar uma leitura crítica dos seus bens culturais, favorecendo o fortalecimento da identidade cultural e de uma empatia em relação as manifestações culturais do “outro”. Logo, o multiculturalismo aqui pensado não resume-se a apresentar o panorama da realidade, mas também com o debate para intervir nessa realidade, transformando a dinâmica social.

A ampliação do que pode ser considerado patrimônio é resultado de uma corrida pela preservação da memória, devido ao seu esfacelamento fruto de uma sociedade acelerada. O século XX, em especial seu último terço:

deu extensão maior à categoria do presente: um presente massivo, invasor, onipresente, que não tem outro horizonte além dele mesmo, fabricando cotidianamente o passado e o futuro do qual ele tem necessidade. Um presente já passado antes de ter completamente chegado. Mas, desde o fim dos anos 1960, este presente se descobriu inquieto, em busca de raízes, obcecado com a memória. À confiança no progresso se substituiu a preocupação de guardar e preservar: preservar o quê e quem? Este mundo, o nosso, as gerações futuras, nós mesmos (HARTOG, 2006, p. 270-271).

Assim, na urgência do presente e também pelas pressões da memória, temos a propagação de lugares destinados a estabelecer a ligação entre o objeto concreto e a

2 Candau (2008) aponta uma polissemia do termo multiculturalismo. Segundo ela, existe uma abordagem que pode ser descritiva e uma propositiva. A primeira entende um multiculturalismo como uma característica das sociedades atuais e que apresenta diferenças de acordo com o contexto histórico, político e sociocultural, essa perspectiva preocupa-se em descrever e compreender essas diferenças. A segunda abordagem propõe atuar na realidade buscando políticas públicas e estratégias pedagógicas que possam transformar a dinâmica social. A abordagem propositiva por sua vez, se divide em três tipos: multiculturalismo assimilacionista (preocupa-se em integrar os grupos marginalizados na sociedade de modo a incorporá-los a cultura hegemônica), multiculturalismo diferencialista (ênfasis no reconhecimento das diferenças, defendendo espaços próprios e específicos para expressar suas manifestações culturais) e multiculturalismo interativo (também chamado de interculturalidade, critica o tipo diferencialista por entender que por vezes favoreceu a criação de apartheid socioculturais. A perspectiva intercultural defende a inter-relação entre diversos grupos sociais, entendendo a cultura como algo dinâmico e em permanente reconstrução, também reconhece uma hibridização cultural e os mecanismos de poder que atuam nas relações culturais. Propõe o reconhecimento do “outro” a partir do diálogo entre diversos grupos culturais.

lembrança impalpável, que tornam supostamente possível o encontro entre presente, em momentos de aceleração do tempo, e passado. Com o fim da história-memória, as memórias particulares multiplicam-se e buscam a sua própria história a partir de lugares de memória. (NORA, 1993, p. 17). O patrimônio é agora o que define o que somos hoje, uma manifestação presentista.

Por fim, é importante destacar que a noção de patrimônio ao longo do tempo e em diferentes espaços não pode ser entendida de forma universal ou homogênea, nessa dissertação utilizamos autores que debruçaram-se principalmente no modelo francês que foi forjado na tradição política centralizadora do país, contudo esse modelo não foi o único a influenciar as concepções de patrimônio, no Japão, apenas para citar um exemplo, as ações de preservação estão mais ligadas ao entendimento de “atualizar” em oposição ao dilema ocidental de “conservar”.

2.2 HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO

A ordem presentista a qual estamos submetidos na contemporaneidade, que é responsável pela aceleração do tempo, desencadeou, na concepção de Pierre Nora (1993), a busca por lugares onde a memória, transportada pela história, se cristaliza e possam manter vivo o sentimento de continuidade, em tempos que a memória desaparece cada vez mais rápido. A aceleração da história, segundo Le Goff (1994):

levou as massas dos países industrializados a ligarem-se nostalgicamente às suas raízes: daí a moda retro, o gosto pela história e pela arqueologia, o interesse pelo folclore, o entusiasmo pela fotografia, criadora de memórias e recordações, o prestígio da noção de patrimônio. (LE GOFF, 1994, p. 220)

O folclore, a fotografia, o patrimônio, citados por Le Goff, podem ser exemplos desses lugares de memória falados por Nora.

O que seria de nós, se mantivéssemos todas as memórias? Certamente, seríamos seus reféns como Ireneo Funes, personagem do conto Funes, o memorioso, de Jorge Luis Borges, que, depois de um acidente, lembrou de todas as suas memórias, até mesmo as da infância e passou a ter a capacidade de reconstruir cada detalhe do seu dia, contudo cada reconstrução, devido a precisão de sua memória, lhe exigia um dia inteiro. Em sendo possível alguém ter habilidade semelhante a de Funes, “cada gesto, até o mais cotidiano, seria vivido como uma repetição religiosa daquilo que sempre se fez” (NORA, 1993, p.8). É essa distância entre o ato e o sentido que faz com que não estejamos dentro da verdadeira memória, e sim dentro da história.

Nora (1993) traça algumas características que apontam as diferenças entre memória e história: a primeira está em constante metamorfose, ora devido as lembranças, ora devido aos esquecimentos, sujeita a usos e manipulações, é manifestada no presente, surge a partir de um grupo, tanto de forma coletiva, quanto individualizada, se cristaliza em um lugar; já a segunda é a reconstrução, de forma incompleta, do que não existe mais, uma representação do passado, que demanda análise e discurso crítico, que não depende da lembrança e se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A missão da história é, de forma crítica, refutar, deslegitimar a memória como sendo necessariamente algo que verdadeiramente aconteceu, contudo, os riscos de um mundo completamente historicizado, alerta o autor, seria uma anulação da memória e conseqüentemente dos lugares que ela ancora. Ainda sobre as diferenças entre história e memória, Lowenthal (1998), aponta que elas estão no modo como o conhecimento é adquirido, corroborado, transmitido, preservado e alterado. O autor destaca, contudo, uma via de mão dupla entre história e memória, de um lado a nossa memória é também constituída da história (de outrem) e do outro, a história pode basear-se em testemunhos oculares, ou seja, na memória. A memória passa a submeter-se a crítica histórica quando provas conflitantes levantam dúvidas acerca dos relatos gerados por ela. Por outro lado, o que afasta a história da memória é a sua natureza coletiva, visto que ela é uma atividade social, ou seja, produzida e compartilhada coletivamente. Enquanto a memória está ligada a formação da identidade pessoal, a história é partícipe da construção da identidade de diversos grupos sociais. Na questão sobre a preservação, a maior parte do conhecimento do passado produzido na memória chega ao fim quando os seus portadores morrem, diferente do gerado a partir da história que tem em sua essência a função de preservá-lo. A forma de transmitir o conhecimento histórico também difere da memória, visto que os historiadores deliberadamente reinterpretem o passado, enquanto a memória raras vezes é revisada conscientemente.

Para Nora (1993) a separação entre história e memória vai se dar a partir do surgimento, na França, de uma “consciência historiográfica”, ou seja, de uma história da história, na qual os historiadores irão buscar esse afastamento em nome de uma história-crítica que vai questionar os objetos constituídos pela tradição, reconstituindo suas interpretações, através da problematização dos seus meios materiais e conceituais, dos seus procedimentos de produção e difusão e até de sua constituição em tradição. Autores como Lucien Febvre e Marrou, da primeira geração dos *Annales*, já defendiam essa separação:

A memória sacralizaria as recordações, enquanto o discurso histórico constituiria uma operação intelectual crítica, que desmitificaria e secularizaria as interpretações, objetivando-as através de narrações que ordem causas e efeitos sequenciais, de modo a convencerem que a sua *re-presentação* do passado é verdadeira (CARTOGA, 2011, p. 34 apud JUNIOR, 2015, p. 249)

A historiografia, então, irá surgir com novas leituras do passado “plena de perdas e ressurreições, falhas de memória e revisões” (LE GOFF, 1994, p. 22), inclusive apontando anacronismos conceituais e verbais nas interpretações anteriores. Le Goff (1994) defende que é dever dos historiadores de ofício esclarecer e corrigir essa história tradicional falseada, ajustando e retificando os erros da memória, para ele, a história é a forma científica da memória coletiva. Enquanto a história tinha a preocupação em forjar uma identidade nacional no sentido de transmitir as grandezas da pátria ela serviu de veículo para a memória, em outras palavras, foi pela nação que a memória se manteve no sagrado e utilizada como instrumento de governo. A partir do momento que a ideia de Estado-Nação vai sendo paulatinamente substituída pela ideia de Estado-Sociedade, a história perde sua função de transmissora de valores para a definição de nação e torna-se uma ciência social.

A separação entre história e memória e a consequente transformação da memória em história, fez com que cada grupo sentisse a necessidade de redefinir sua identidade através da reconstrução de sua própria história, antes marginalizada por uma história oficial. Nesse contexto, o estudo dos lugares de memória ganha destaque à medida que se passa a considerar que não existe memória espontânea, e sim a memória, transformada em história, materializada em suportes exteriores como arquivos, museus, monumentos, celebrações, entre outros. Ocorreu, então, uma produção crescente de lugares como esses, à medida que cresceu o sentimento de um desaparecimento rápido da memória tradicional. Esse processo pode ser ilustrado pelo fenômeno do “tudo patrimônio”, característico a partir da década de 1980, e que discutimos na primeira parte desse capítulo. “Daí a inibição em destruir, a constituição de tudo em arquivos, a dilatação indiferenciada do campo do memorável, [...] ligada ao próprio sentimento de sua perda” (NORA, 1993, p. 15).

Os lugares de memória têm como característica serem ao mesmo tempo materias, simbólicos e funcionais:

Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de sala, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve,

periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança. Os três aspectos coexistem sempre. (NORA, 1993, p. 22)

Santiago Junior (2015) vai mostrar como os lugares de memória nos últimos anos entraram nas pesquisas dos historiadores como importante instrumento para se produzir a história de grupos antes silenciados. Além disso, os lugares de memória são constituídos da interação entre memória e história, ou seja, foram produzidos com a intenção de materializar as memórias através da história.

Nesse sentido, a memória pode assumir uma dimensão política, ao trazer à tona aspectos invisibilizados, tomemos como exemplo, um trecho da obra *O Casaco de Marx* de Peter Stallybrass referindo-se a uma prática comum nos Estados Unidos no século XIX das mulheres produzirem antes de estarem prontas para casar doze colchas para seus enxovais, mais uma décima terceira chamada de “colcha nupcial”. Ao que, a um primeiro olhar, podemos entender como a memória de mulheres costurarem como um trabalho compulsório, elas também podiam usar-se da costura para produzir uma espécie de contra-memória, como relatou uma operária fabril da Nova Inglaterra citada na obra:

Quantas passagens de minha vida parecem estar sintetizadas nesta colcha de retalhos. Aqui estão restos daquela almofada de cor cobre brilhante que enfeitava a cadeira de minha mãe... Aqui está um pedaço do primeiro vestido que vi, cortado de acordo com aquilo que era chamado de "mangas de perna de carneiro". Ele era da minha irmã... E aqui está um fragmento do primeiro vestido que eu tive em forma de corpete; aqui está um fragmento da primeira veste que meu irmão mais novo vestiu quando ele deixou de vestir roupas longas. Aqui está uma peça do primeiro vestido que ganhei com meus próprios esforços! Que sentimento de alegria, de auto-dependência, de auto-confiança foi criado por esse esforço! (STALLYBRASS, 2008, p. 24,25)

Assim, essa colcha, associada a memória, carrega marcas da estrutura social como a vida familiar, a auto-dependência da mulher, o trabalho assalariado.

Exemplo semelhante ao anterior é tratado por Ertzogue (2018) em artigo sobre as *arpilleras*³ chilenas como instrumento de resistência política durante a ditadura de Pinochet. Na *arpillera* “Paz, justicia, libertad”, por exemplo, é retratada a cena de um protesto em um subúrbio de Santiago.

Nos dois exemplos citados acima, colcha de retalhos ou bordados, entrelaçados a memória, como ferramenta de comunicação social, podem servir para lembrar o que alguns grupos querem silenciar.

3 Técnica têxtil chilena de um bordado com tecidos costurados a mão utilizando agulhas e fios.

Ramos (2011, p. 68) problematiza o “resgate” do passado para atender a demanda de movimentos que buscam a “reconstrução de identidades” e “valorização étnica”, onde o passado é valorizado em prol da legitimação de lutas do presente. O autor questiona esse processo que valoriza a memória na construção de identidades e pode provocar um sentimento de direito de ser diferente em detrimento de um direito de ser como os outros, para ele, existe um perigo no chamado “direito à diferença”, defendido por uma das abordagens do multiculturalismo:

Se, por um lado, a própria afirmação cultural se institucionaliza e se legitima como resistência aos sistemas opressivos, não se pode negligenciar, por outro lado, o exercício de análise sobre a proliferação da intolerância e dos preconceitos que nascem e crescem exatamente no chão adubado pelo “direito à diferença”. (RAMOS, 2011, p. 69).

O autor traz a ideia de que o ressentimento alimentado pela memória pode atrapalhar a convivência de diferentes grupos e servir de interesse para pessoas levarem seu grupo ao poder e ali se perpetuar.

Outra crítica desse viés do multiculturalismo trazido pelo autor é o seu uso a serviço do capitalismo que enfraquece o seu sentido contestatório à medida que cresce o lucro dos capitalistas a partir do consumo de novas mercadorias para as diversidades.

Uma defesa da memória associada a uma defesa da identidade nesse sentido, pode levar a um discurso que critica a violência sofrida por um grupo social específico, mas, por outro lado, leva essa violência para outra minoria:

Quando o movimento de libertação nacional se transforma em nacionalismo, quando a luta de classe se reduz a um corporativismo, quando o feminismo se limita à supressão das desigualdades entre homens e mulheres deixam de ser movimentos sociais e sucumbem à obsessão da identidade (TOURAINÉ, 2006, p. 177).

Para contornar esse perigo, é preciso buscar entender a construção histórica das tensões socialmente construídas, para isso, o saber histórico deve tensionar a ideia de sacralidade da memória, tornando-a fonte de investigação e passível de ser questionada. Portanto, “a memória passa a ser tratada como manifestação de indivíduos ou grupos que se fazem em tensões sociais, com interesses que nem sempre são explicitados” (RAMOS, 2011, p. 71).

Entendemos, então, que o passado pode contribuir para construção da identidade, porém não devemos usá-lo de forma sacralizada e sim a partir de uma análise que o problematize e questione, evitando assim, utilizá-lo apenas a serviço de nossos interesses enquanto demoniza-se o outro.

Lowenthal (1998) mostra que são a história e a memória que definem algum artefato como relíquia, ou seja, que o artefato possui vínculo com o passado. O autor vai discutir o quanto apreendemos do passado a partir das relíquias e os seguintes fatores para que isso ocorra: sua antiguidade, quanto mais antiga, mais nítido refletem o passado; a ambientação e o local em si, influenciam como as pessoas sentem o passado através da relíquia ali exposta; uma relíquia esquecida, abandonada ou quase extinta, quando “redescoberta” torna-se mais preciosa e ganha importância; disposição em reconhecer as diferenças existentes entre o que existe hoje com os de tempos anteriores; saber a época ou a frequência com que vimos determinada relíquia; quanto mais distante a lembrança de uma pessoa sobre determinada relíquia, mais preciosa ela se torna pra essa pessoa.

O autor também apresenta as vantagens e desvantagens das relíquias como fonte de conhecimento. Desvantagens: a relíquia pela relíquia não desvenda o passado, ela precisa ser interpretada; as relíquias são estáticas, exibem apenas momentos suspensos no tempo; quando muitas relíquias de uma determinada época são preservadas, pouco deve ter ocorrido desde então, caso contrário teriam sido substituídas. Vantagens: ressuscitar as características da vida cotidiana das pessoas que não deixaram vestígios guardados, compensando parcialmente o preconceito das fontes escritas; a acessibilidade, ou seja, as relíquias são mais facilmente expostas do que os registros escritos; o valor das relíquias como testemunhos evocando os que ali viveram; as relíquias emprestam proximidade à história; um passado sem relíquias tangíveis faz parecer que ele não tivesse existido; coexistência com o presente; simbolizam a identidade nacional.

Tratando especificamente do patrimônio, baseada em Lowenthal (1998b), Tomaso (2012) faz considerações a respeito da relação entre patrimônio e história e diz que o primeiro não pode ser confundido com o segundo, pois enquanto a história depende da validação acadêmica, o patrimônio não é um relato testável sobre o passado, enquanto a história busca tornar o passado compreensível, o patrimônio preocupa-se em torna-lo agradável. Para exemplificar esse argumento, a autora conta um episódio ocorrido em 2001, em Goiás, quando, após uma enchente, uma antiga fechadura foi encontrada próxima a Ponte da Lapa e um agente do patrimônio anunciou a imprensa que provavelmente essa fechadura seria da antiga Igreja da Lapa, destruída em 1839. Contudo, a fechadura pertencia na verdade a casa da avó de um rapaz que, de posse das chaves, pode mostrar o equívoco. Esse episódio mostra que se a chave não tivesse aparecido, provavelmente, por falta de evidências contrárias, a fechadura poderia ter recebido o status de patrimônio, com isso, podemos supor que “muitos

patrimônios ainda serão construídos, sobretudo, em tempos nos quais a expansão dos patrimônios se funda na fé e crença no passado e/ou história” (TOMASO, 2012, p. 32). Ainda temos os casos em que, no processo de patrimonialização, são selecionadas que parte da história do bem se deseja contar, ou seja, apenas aquelas que sirvam para referendar o bem que se pretende preservar, legitimar e valorizar.

A autora também faz importante discussão da relação entre memória e patrimônio, segundo ela, muitos bens culturais, como importantes lugares de memória, são patrimonializados devido a memória coletiva, contudo, ao tornarem-se patrimônio, esses bens culturais não mais estão sujeitos as dinâmicas da memória, ocorrendo um processo definido por Pollak (1989) como “enquadramento da memória”.

Prova disto é Cora Coralina, que patrimonializada como a velhinha poetisa e doceira, tornou-se imune a algumas memórias vilaboenses. Os fatos, casos e eventos resguardados pela memória coletiva foram higienizados pelo Museu Casa de Cora, que omite certas passagens de sua vida e sobre alguns traços de sua personalidade. (TOMASO, 2012, p. 29)

Na passagem acima quando a autora afirma que Cora Coralina, ao ser patrimonializada, vai ter traços de sua personalidade e passagens de sua vida, oriundos das memórias vilaboenses, omitidos, percebemos que as memórias foram enquadradas, tendo em vista que, ocorre uma reinterpretação do passado contido por uma exigência de credibilidade, sabendo que “o trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história” (POLLAK, 1989, p. 8). Por conta disso, já existem alguns trabalhos, aponta Santiago Junior (2015), que defendem que ao ser patrimonializado o bem cultural deixa de ser lugar de memória, ao passo que, muitos deles apesar de ignorados no processo de patrimonialização, não perdem sua característica memorial.

Com essas questões levantadas por Tomaso (2012) podemos perceber que tanto a memória coletiva, quanto a história, podem ser silenciadas quando se pretende atribuir um valor patrimonial a um bem, podendo gerar “erros históricos” (SANTIAGO JUNIOR 2015, p. 262) quando se buscar reconstruir o passado a partir do patrimônio.

Santiago Junior (2015), afirma que o patrimônio tem chamado tanto a atenção e ganhado tanto espaço nas pesquisas entre os historiadores, que os lugares de memória como museus e arquivos estão ficando em segundo plano para o que ele nominou de “patrimoniografia”. O autor vai dizer que o patrimônio não necessariamente representa apenas um suporte da memória, na verdade, ele pode ter múltiplos sentidos, que vão variar de acordo com o uso que é feito dele pelo sujeito como, por exemplo, valor de antiguidade, valor de comemoração, valor histórico, valor artístico.

Como dito assim, o valor de arte de um prédio ou manifestação cultural, por exemplo, é um valor de novidade, não de memória. Atribuir uma excelência artística a um objeto é uma preocupação do homem no presente. (SANTIAGO JUNIOR, 2015, p. 260)

Foi esse fenômeno da supervalorização dos estudos do patrimônio, observado devido ao seu caráter de múltiplos sentidos, que fez Hartog afirmar, como vimos no primeiro tópico desse capítulo, que as sociedades do “direito à memória” estavam tornando-se sociedades da “obrigação do patrimônio”.

Diversos autores como Jeudy (1990), Lowenthal (1998b), Canclini (1994), Fonseca (1994), Rubino (1991), Santos (1992), Choay (2001) elencam a importância desses bens, que além de serem fontes do conhecimento, podem: propiciar a ligação entre gerações diferentes, criar vínculos entre os cidadãos quando estes sentem-se representados pelo bem, atrair o turismo cultural, aumentar a autoestima do grupo representado pelo bem (TAMASO, 2012, p. 23). Por outro lado, eles podem suscitar conflitos entre diferentes grupos, já que esses bens culturais não são igualmente apropriados e servem de representação para todos.

Outra importante potencialidade do patrimônio, destacada por Santiago Junior (2015), é pensa-los na didática da história, conceitos que trabalharemos no capítulo seguinte.

A compreensão do passado através da história, da memória e dos patrimônios, varia de acordo com os estágios da vida e da civilização, quanto mais velhas as pessoas ou as sociedades, expandem-se o passado lembrado e o passado histórico e à medida que o tempo distancia os acontecimentos da recordação pessoal, a memória dá lugar a história. As lembranças, romances históricos, fotografias, a preservação dos patrimônios, são formas que usamos para evocar o passado, mesmo que alterado, pois tem parecido que ele está se afastando de nós.

2.3 LEGISLAÇÃO DO PATRIMÔNIO: POLÍTICAS DE PRESERVAÇÃO E POLÍTICAS CURRICULARES

Em se tratando de políticas de preservação do Patrimônio Histórico no Brasil, foi a partir da década de 1930, que foram decretados os primeiros instrumentos legislativos versando sobre a matéria, dos quais, destacamos o Decreto-Lei Federal nº 25, de 30 de novembro de 1937, conhecido como Lei do Tombamento, que considerava como patrimônio histórico os bens móveis e imóveis, incluindo os particulares, que apresentassem valor - arqueológico, etnográfico, bibliográfico, artístico - relevante para a sua conservação. O

contexto histórico de surgimento dessa lei remonta ao Estado Novo, assim chamado o período de governo ditatorial de Getúlio Vargas, onde havia o interesse do Estado em formar uma nova identidade nacional e para isso passou a se interessar em proteger a produção nacional. (CARVALHO, 2011, p. 118). Desde a sua criação até a primeira metade da década de 1970, as concepções arquitetônicas e artísticas foram as mais utilizadas para justificar o tombamento de um bem:

1) arquitetura religiosa (e as construções barrocas como predominante) contabilizando 349 bens; 2) arquitetura civil (casas, casarões e engenhos produtores de açúcar) contabilizando 235 bens; 3) arquitetura pública (sedes administrativas, casas de moeda, palácios, fontes, chafarizes, pontes e arcos) contabilizando 121 bens; 4) conjuntos (arquitetônicos, paisagísticos, históricos, urbanísticos) contabilizando 78 bens; 5) arquitetura militar (fortes, fortalezas e ruínas) contabilizando 43 bens; 6) objetos (acervos museológicos, esculturas em madeira, quadros, retábulos de igreja, entre outros) contabilizando 33 bens (OLIVEIRA, 2016, p. 52).

A maior parte dos técnicos responsáveis em produzir o parecer de tombamento era formada por arquitetos e a participação da população era praticamente nula.

Notemos ainda que o próprio Decreto garante direito de tombamento aos bens materiais e desconsidera os imateriais:

No Decreto-Lei nº 25, em seu artigo 1º, tem-se expresso que: “constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico” (FREITAS, 1999, p. 80)

As concepções artísticas e arquitetônicas foram as principais norteadoras para os pareceres de tombamento até a década de 1980, quando a concepção de patrimônio começa a sofrer modificações a partir da fusão Iphan/CNRC⁴ em 1979 e a substituição do arquiteto Renato Soeiro pelo professor Aloísio Sérgio de Magalhães na direção do órgão que retomou algumas ideias defendidas por Mário de Andrade no anteprojeto⁵ do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional de 1936 e que foram desconsideradas pelo Decreto-Lei nº 25. A partir desse momento ampliou-se o conceito de bem cultural “atento para as múltiplas manifestações do fazer do homem brasileiro e para as condições do meio ambiente em que se

4 O Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) foi fundado em 1975 e coordenado por Aloísio Magalhães. Um de seus principais objetivos foi traçar “um sistema referencial básico para a descrição e análise da dinâmica cultural brasileira” (FUNDAÇÃO NACIONAL PRÓ-MEMÓRIA, 1980, p. 24).

5 Nesse anteprojeto Mario de Andrade considerou como patrimônio artístico as obras de arte tanto eruditas, quanto populares, levando-se em conta bens culturais materiais e imateriais, contudo essa concepção foi desprezada pela política do Estado Novo que estava interessada na uniformização e padronização da cultura nacional (FREITAS, 1999, p. 78,79).

insere esse fazer” (FUNDAÇÃO NACIONAL PRÓ-MEMÓRIA, 1980, p. 27), além de proporcionar um maior diálogo com outros segmentos da sociedade.

Contudo, essas mudanças ocorreram a passos lentos, sobretudo, conforme Freitas (1999), após a morte de Aloísio Magalhães em 1982 e as novas lideranças do CNRC não conseguirem manter na prática a ampliação da concepção patrimonial defendida por ele, ocasionando a manutenção da ênfase de tombamento nos bens arquitetônicos. Apesar disso, alguns tombamentos feitos nesse período merecem destaque como o do Terreiro da Casa Branca em Salvador e da Serra da Barriga em Alagoas, representando a cultura afro-brasileira e fruto da luta e pressão do movimento negro (OLIVEIRA, 2016, p. 54).

Com a constituição de 1988, as concepções patrimoniais de Aloísio Magalhães foram reforçadas, classificando o patrimônio cultural brasileiro como sendo os:

Bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (BRASIL, 1988).

Oliveira (2016) destaca que esse reforço presente na constituição só foi possível graças a luta de diversos movimentos sociais, organizações não governamentais, intelectuais, profissionais de diversas áreas, potencializadas durante o processo de redemocratização, como por exemplo, o movimento negro que em pleno ano do centenário da abolição pautou a luta para uma revisão da história nacional principalmente em cima de duas bandeiras: a de que a liberdade foi conquistada e não consentida e a de que a abolição não mudou a situação da população negra no país. A partir das pressões e lutas desse movimento, Forti (2017) destaca a presença nos artigos 215 e 216 da Constituição Federal do compromisso do Estado em proteger os “diferentes segmentos étnicos nacionais, sublinhando as culturas indígenas e afro-brasileiras” (FORTI, 2017, p. 85). Em 1995, as atividades referentes ao tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares e ao Dia Nacional da Consciência Negra promoveram importantes debates que tiveram como fruto o reconhecimento e garantia territoriais a população remanescente de quilombos. Nos anos 2000, em manifestação denominada “Brasil: outros 500”, em Porto Seguro, Bahia, a militância negra, indígena e de outros grupos, posicionaram-se contar a ideia de “descobrimento” do Brasil e ressaltaram a memória da violência histórica empregada em cima desses grupos. Ironicamente, a manifestação foi reprimida de forma violenta pela força policial. (FORTI, 2017, p. 85,86).

O patrimônio imaterial, citado na constituição federal de 1988, foi normatizado apenas em 2000 com o Decreto-Lei 3.551/2000, segundo o qual um bem cultural pode ser

considerado como patrimônio imaterial quando estiver ligado a identidade e a memória de uma comunidade ou grupo social, tendo, assim, sua continuidade histórica assegurada. Os bens culturais considerados patrimônios imateriais e protegidos por força de lei em virtude desse decreto são registrados no chamado Livro de Registros, este por sua vez, dividido em quatro:

I – Livro de Registro dos Saberes, no qual são inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades; II – Livro de Registro das Celebrações, no qual são inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; III Livro de Registro das Formas de Expressão, que constam inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; IV – Livro de Registro dos Lugares, no qual são inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais e coletivas (OLIVEIRA, 2016, p. 57).

Nesses termos, fruto de constante embate dos movimentos sociais, bens como o samba de roda, o jongo e o ofício das baianas de Acarajé, foram patrimonializados.

O IPHAN definiu que um bem cultural pode ser considerado importante para constituição de identidades de um grupo quando está ligado a, pelo menos, três gerações, o que daria 75 anos. Isabel Guillen (2014) considerou esse enquadramento feito pelo IPHAN uma visão simplificadora e que o historiador pode contribuir no processo de salvaguarda de um bem refletindo aspectos para além da longevidade das práticas culturais como, por exemplo, os atores sociais e suas práticas, a relação da prática cultural com o seu entorno e a dinâmica produzida.

Com a ampliação da noção de patrimônio abarcando também os bens da cultura imaterial, ocorre uma “desnaturalização” desse conceito, ou seja, “surgem novas formas de se valorizar e “conservar” memórias do passado antes desvalorizadas, e até mesmo encobertas por uma noção elitista e excludente” (GUILLEN, 2014, p. 648).

É importante ressaltar que essa “desnaturalização” da noção de patrimônio, que abre espaço para grupos antes silenciados, reforça o conceito como sendo um campo de tensão e resistência na busca de grupos diversos terem suas memórias reconhecidas e preservadas.

A partir de 2000, seguiram uma série de ações que representam uma democratização da política de preservação, como pode exemplo:

O Programa Nacional de Patrimônio Imaterial (2004), que institucionaliza e disponibiliza recursos para a salvaguarda, apoio e fomento ao patrimônio imaterial; os primeiros tombamentos de áreas remanescentes de quilombos (2002), em acordo com a proteção a esses testemunhos prevista na Constituição; o início do programa Legados da Imigração, que resultou no tombamento de diversos bens relacionados à imigração alemã, italiana, ucraniana e polonesa em Santa Catarina (2007); o

tombamento da Casa de Chico Mendes, entendida como testemunho singular de um processo social relevante para o país (2008); a portaria de criação da chancela de Paisagem Cultural (2009); o primeiro tombamento relativo à cultura indígena, protegendo como patrimônio nacional os locais sagrados dos povos do Xingu (2010), e, por fim, os primeiros tombamentos relativos ao patrimônio naval (2010), protegendo quatro embarcações tradicionais e o acervo do Museu Nacional do Mar. (PORTA, 2012, p. 13)

Com isso se abre a possibilidade para que novos atores sociais participem da política de patrimônio a partir de uma democratização do passado reflexo da luta desses atores. Desde 2003, conta Porta (2012), cresceu o número de bens tombados a partir de solicitações de organizações sociais, enquanto que para as solicitações de registo de bens imateriais é pré-requisito vir de uma demanda social.

Quanto ao direito à memória reivindicado por esses atores sociais, no sentido de direito cultural à memória e à identidade, Pazzini e Sparemberger (2014) constroem seu argumento apresentando que esse direito trata-se da garantia de ter acesso, poder utilizar, reproduzir e transmitir o patrimônio cultural com o objetivo de resgatar e refletir sobre o seu passado, origens e raízes.

Cruz (2016) vai dizer que o direito a memória faz parte do acesso à cidadania e por isso deve estar inserido nas políticas públicas de preservação do patrimônio. Destacam-se na ampliação do debate acerca do direito à memória no Brasil os movimentos sociais contra a ditadura e a favor da democratização do país que, embora nem sempre convergindo para a mesma demanda (de um lado aqueles na vertente da memória, cidadania e direitos e de outro os que focaram as lutas na vertente da memória, justiça e reparação), buscaram ir de encontro a Lei de Anistia que visou promover o esquecimento de crimes cometidos no período. Até então, os debates acerca do direito à memória estiveram mais ligados:

às relações entre memória e cidadania, às demandas pelo reconhecimento e afirmação de direitos, e às lutas pela democratização da memória e pelo alargamento do conceito de patrimônio histórico e cultural. (CRUZ, 2016, p. 39).

Os debates sobre a responsabilização e reparação pelos crimes cometidos na ditadura têm uma retomada e ganharam mais espaço, no Brasil, com a Comissão Nacional da Verdade em 2011 e, conseqüentemente, abre-se uma nova demanda de atores sociais promovendo uma renovação nos campos de pesquisa sobre a memória social e o patrimônio.

Esses novos atores também foram responsáveis em levar as lutas dos movimentos sociais para o âmbito educacional, Gohn (2011) destaca alguns dos movimentos da segunda metade do século XX, com as Ligas Camponesas, nos anos 1960, com a utilização do método Paulo Freire; as Comunidades de Base da Igreja (CEBs), nos anos 1970, que com uma educação não formal tornavam-se “porta de entrada nos movimentos sociais urbanos de luta

por creches, transportes, postos de saúde, moradia etc” (GOHN, 2011, p. 347). A partir dos anos 1980 a atuação dos movimentos sociais nas questões ligadas a educação cresceu, em 1988, como resposta a demanda do movimento negro, foi criada a Fundação Cultural Palmares com objetivo de promover e preservar a cultura afro-brasileira e combater o racismo e todas as formas de discriminação.

Nesse contexto de luta destacamos a legislação educacional vigente representada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96) que, em seu artigo 26, já com a nova redação estabelecida pela Lei nº 12.796 de 2013, diz que a parte diversificada dos currículos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio devem observar as características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia. Para atender essa demanda, a nova redação do § 7º, dada pela Lei nº 13.475 de 2017, abre a possibilidade dos sistemas de ensino promoverem projetos e pesquisas a partir de temas transversais.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, publicados em 1997 com o objetivo de ser um referencial para o Ensino Fundamental, além das áreas e seus conteúdos, apresentam os Temas Transversais que devem estar integrados a todas as áreas. São eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Os PCNs indicam como um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCN, 1997, p. 6).

Ao falar em “pluralidade” podemos perceber uma intenção desse documento em combater o “mito da democracia racial”, apontando agora para uma realidade a ser investigada pela escola com diversidade, pluralidade.

Como objetivo geral de História para o Ensino Fundamental proposto pelo PCN, destacamos:

valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (PCN, 1997b, 28).

O caderno de História do PCN ainda defende o estudo do meio, através de aulas em ambientes fora da escola, que proporcionem ao aluno a produção de novos saberes a partir de investigação de questões levantadas, seleção de informações, observação, comparação, interpretação e organização de dados, conclusão. Defendem que o estudo do meio é importante, pois:

É no local, conhecendo pessoalmente casas, ruas, obras de arte, campos cultivados, aglomerações urbanas, conversando com os moradores das cidades ou do campo,

que os alunos se sensibilizam, também, para as fontes de pesquisa histórica, isto é, para os “materiais” sobre os quais os especialistas se debruçam para interpretar como seria a vida em outros tempos, como se dão as relações entre os homens na sociedade de hoje ou como são organizados os espaços urbanos ou rurais. (PCN, 1997b, p. 57).

Falando especificamente do Tema Transversal Pluralidade Cultural, o PCN propõe o desenvolvimento da seguinte capacidade:

conhecer a diversidade do patrimônio etno-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia (PCN, 1997, p. 40).

Também propõe a produção de conhecimento voltado para a “valorização do patrimônio lingüístico, artístico e cultural dos diversos grupos, como bem comum a ser preservado por todos” (PCN, 1997, p. 53).

Em 2000 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM que, no caderno Ciências Humanas e suas Tecnologias, fala sobre o direito a memória e a importância da preservação do Patrimônio Cultural, defendendo a problematização com os estudantes sobre lugares de memória e o silenciamento. Segundo a proposta, o contato dos estudantes com esses bens, fora da sala de aula, é importante para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Também fruto das lutas dos movimentos sociais, em 2003 foi sancionada a lei 10639 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura-afro brasileira nas escolas, em 2008 essa lei foi alterada para que também fosse incluído a obrigatoriedade da história e cultura indígena.

Quanto aos currículos estaduais e municipais, Oliveira (2016) analisou como o Patrimônio Cultural é abordado nas propostas de 17 estados e constatou que os estados do Mato Grosso, Amapá e Espírito Santo apresentam propostas detalhadas e interdisciplinares; os estados de Goiás, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Tocantins também apresentam propostas detalhadas, destacando-se o reconhecimento do patrimônio da comunidade; os estados da Bahia, Sergipe, Acre e Santa Catarina, defendem a visão do patrimônio como documento e que sejam trabalhados os lugares de memória; os estados de Alagoas, Rio de Janeiro e Paraná trataram o tema superficialmente.

Em 2015, o Ministério da Educação (MEC), amparado no artigo 210 da Constituição Federal, no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases e no artigo 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais, inicia a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos

devem desenvolver na Educação Básica. Em setembro desse mesmo ano a primeira versão do documento foi publicada e em outubro colocado em consulta pública online, ficando disponível até março de 2016, tendo recebido mais de 12 milhões de contribuições. A portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015 estabeleceu que a BNCC deveria considerar a diversidade cultural do país. Até então, frente as disputas ideológicas pela elaboração da BNCC “o grupo de professores democrático e crítico e os representantes dos movimentos sociais dominavam o debate” (ROSA; FERREIRA, 2018, 117).

Nessa primeira versão, tratando agora especificamente da História, Caimi (2016) apontou alguns avanços como: combater a visão da História escolar transmissora de conteúdos factuais e verbalista propondo a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica; tirar o foco da perspectiva eurocêntrica, propondo a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica e articulando-a com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; superar a periodização quadripartite da história europeia; priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

O estudo do patrimônio, dentro do componente curricular História, vai aparecer nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I com a seguinte redação: “Conhecer o patrimônio municipal, material e imaterial, compreendendo sua preservação e seu uso como exercícios da cidadania.” (BNCC 1ª VERSÃO, 2015, p. 247). Depois ele só volta a aparecer no 2º ano do Ensino Médio da seguinte forma: “Conhecer o passado indígena das Américas a partir do patrimônio material e imaterial desses povos” (BNCC 1ª VERSÃO, 2015, p. 260). Podemos perceber que o estudo do patrimônio nesse caso está voltado para desenvolver nos alunos a habilidade do procedimento de pesquisa, tendo o patrimônio como fonte. Por fim, no 3º ano do Ensino Médio o estudo do patrimônio aparece relacionado aos mundos europeus e asiáticos:

Valorizar os patrimônios materiais e imateriais de povos europeus e asiáticos, tais como gregos, romanos, fenícios e mesopotâmios, reconhecendo os legados culturais e as diversas formas de se relacionarem com a Estética, a Ética e a Política. (BNCC 1ª VERSÃO, 2015, p. 264).

Em maio de 2016, o MEC divulga a segunda versão da BNCC, levando em consideração as contribuições da consulta pública. O cenário em que essa versão foi produzida foi o de mudança na direção das políticas públicas educacionais com a saída por impeachment da então presidenta Dilma Rousseff para dar lugar ao seu vice-presidente Michel Temer. Por meio da Portaria do MEC Nº 790 de 27 de julho de 2016 criou-se um

Comitê Gestor para acompanhar a discussão da segunda versão em detrimento a Comissão de Especialistas em educação, que são substituídos por tecnocratas especialistas nas áreas empresariais.

Caimi (2016) aponta críticas a versão da BNCC História, porque a comissão de doze profissionais, pesquisadores e professores do campo da História e do Ensino da História que produziram a primeira versão, foi substituída por uma nova comissão, como consequência o documento da segunda versão ignorou os avanços obtidos na primeira versão. A autora observou que:

Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso (CAIMI, 2016, p. 91).

Na segunda versão, os estudos relacionados ao patrimônio, vão aparecer mais cedo, apesar de o documento não fazer uma relação com o patrimônio da comunidade, no 2º ano do Ensino Fundamental fala-se em lugares de memória: “Reconhecer lugares de memória que sejam importantes para a representação identitária da comunidade (BNCC 2ª VERSÃO, 2016, p. 306). No 3º ano do Ensino Fundamental, aparece da seguinte maneira: “Conhecer e registrar, a partir de múltiplas linguagens, os patrimônios históricos e culturais de sua cidade” (BNCC 2ª VERSÃO, 2016, p. 307), aqui podemos perceber que o uso do patrimônio está atrelado a uma iniciação nos procedimentos de pesquisa, além de “conhecer”, também “registrar”. Destacamos o espaço dado aos bens da comunidade como lugares de memória: “Identificar registros do passado na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios) (BNCC 2ª VERSÃO, 2016, p. 301); “Selecionar, a partir de alguns critérios, lugares de memória coletiva da história da cidade, registrando esses lugares a partir de múltiplas linguagens (BNCC 2ª VERSÃO, 2016, p. 309), esta última também relacionando a procedimentos de pesquisa. No 4º ano do Ensino Fundamental aparece com as seguintes redações: “Conhecer patrimônios materiais e imateriais da humanidade” (BNCC 2ª VERSÃO, 2016, p. 303); “Observar mudanças e permanências dos patrimônios materiais e imateriais da humanidade ao longo do tempo e suas relações com o presente” (BNCC 2ª VERSÃO, 2016, p. 305). Vale observar a presença do estudo dos conceitos meta-históricos ou de “segunda ordem”, “mudanças” e “permanências”. Sentimos falta, porém, do destaque para preservação desses patrimônios, presentes na versão anterior nessa modalidade de ensino.

Assim como a versão anterior da BNCC, o componente curricular História referente ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) não abriu espaço para estudos relacionados ao patrimônio e dessa vez também o deixou de fora no Ensino Médio.

Em 2016 com a Reforma do Ensino Médio, a terceira versão da BNCC foi dividida em duas partes, em 2017 foram divulgadas as partes da Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 a do Ensino Médio, com discursos alinhados à economia de mercado. Nessa versão também encontramos mudanças em relação as duas anteriores, no 3º ano do Ensino Fundamental o patrimônio aparece da seguinte forma:

Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.; Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes (BNCC 3ª VERSÃO, 2017, p. 361).

Consideramos interessante a abertura para uma problematização sobre o porquê determinado bem foi considerado patrimônio histórico e cultural da cidade e para os lugares de memória. No 5º ano, pela primeira vez dentre as versões da BNCC, aparece o verbo inventariar: “Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo” (BNCC 3ª VERSÃO, 2017, p. 365). Ao abrir espaço para os alunos “inventariar” os patrimônios, podemos entender como a preocupação em considerá-los no processo de escolha dos bens mais significativos para eles. O Ensino Fundamental II e o Ensino Médio deixaram de fora a reflexão sobre o patrimônio.

Rosa e Ferreira (2018) apontam que o campo de disputa na elaboração da BNCC extrapolou o âmbito educacional e foi tomado pela lógica mercadológica, opondo uma concepção mais humanística voltada a formação do indivíduo para torná-lo capaz de intervir na realidade a uma concepção neoliberal marcada por uma pedagogia de competências, com objetivo de tornar os sujeitos adaptáveis a realidade, esta última foi a privilegiada na versão definitiva da base. As autoras também criticam o esvaziamento das conquistas dos movimentos sociais presentes nas primeiras versões quanto aos direitos de aprendizagem ligados aos princípios éticos, políticos e estéticos, respeitando a diversidade e combatendo a discriminação na versão definitiva, que agora aparece como “uma ideia de direito à aprendizagem, descontextualizado das condições de vida das crianças e de suas famílias.” (ROSA; FERREIRA, 2018, p. 119), ou seja, uniformiza a ideia da conquista de direitos independente da realidade vivida pelo estudante, desconsiderando a desigualdade social e a diversidade cultural.

2.4 REPENSANDO A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

No Brasil, os debates acerca do tema Patrimônio Histórico e Cultural não são recentes, em 1933 a Inspetoria de Monumentos Nacionais (IPM) instituiu-se como primeiro órgão voltado para a preservação do patrimônio no Brasil, em 1937 criou-se o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), depois reformulado e batizado, já na década de 70, de Instituto Brasileiro do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), vigente até os dias atuais. Desde a sua criação, esses órgãos de defesa do Patrimônio já apresentavam em documentos uma preocupação com a realização de ações educativas que potencializassem a preservação do patrimônio. Essas ações de caráter pedagógico se deram, em um primeiro momento, nos museus que iriam promover exposições com peças selecionadas de acordo com as suas representações para as comunidades locais, na criação de museus técnicos, no tombamento e no incentivo a publicações técnicas e divulgação jornalísticas com objetivo de sensibilizar o público (IPHAN, 2014). Nas escolas, também já existia uma preocupação com as questões de preservação do patrimônio, realizando-se visitas a monumentos e centros históricos, por exemplo. Apesar dessas práticas voltadas a educação patrimonial serem realizadas, o termo “Educação Patrimonial” só foi usado pela primeira vez no Brasil em 1983 em um seminário realizado no Museu Imperial, em Petrópolis. Nesse contexto, as ações educativas para o patrimônio eram produtos pensados e executados de cima para baixo, ou seja, preocupavam-se essencialmente com a divulgação de informações não considerando os saberes locais e as relações entre moradores e o patrimônio, ignorando os significados e sentidos atribuídos aos bens culturais pelos moradores que eram vistos como pessoas que não conhecem a grandiosidade dos bens com as quais convivem. (SCIFONI, 2015, p.198). A forma como essas ações educativas eram tratadas pelo IPHAN, fica evidente quando observamos o depoimento de Rodrigo Melo Franco de Andrade, que foi seu dirigente até 1967:

Em verdade, só há um meio eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio de arte e de história do país: é o da educação popular. Ter-se-á de organizar e manter uma campanha ingente visando a fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos que ficaram do passado. Se não se custou muito a persuadir nossos concidadãos de que o petróleo do país é nosso, incutir-lhes a convicção de que o patrimônio histórico e artístico do Brasil é também deles, ou nosso, será certamente praticável (MINISTÉRIO DA CULTURA, 1987, p. 64, apud OLIVEIRA, 2011, p.32)

No depoimento fica claro que a intenção era a de ensinar a população sobre o patrimônio de modo a instruí-la e persuadi-la quanto a sua importância, sem levar em conta as histórias e significados atribuídos a esse patrimônio por ela.

Segundo Guillen e Koslinski (2017) essas iniciativas de proteção e preservação do patrimônio tinham a preocupação com a formação da identidade nacional, por isso dedicavam-se a enaltecer o patrimônio, sem preocupação em discutir os critérios utilizados na escolha dos bens patrimonializados tampouco entendê-lo como campo de disputa.

A partir da década de 1980, surgiram algumas iniciativas que contribuíram para uma nova forma de se pensar Educação Patrimonial como o Projeto Interação, em 1981, que questionava as propostas pedagógicas que não levavam em conta as especificidades culturais locais e os valores da própria comunidade e defendia a participação da comunidade e dos professores em todas as etapas do processo educacional. Além disso, o Projeto Interação também defendeu que os lugares, edificações e objetos não devem ser pensados apenas pelo seu valor em si mesmo e sim, é preciso associá-los as condições históricas, socioeconômicas, étnicas e ecológicas em qual estão inseridos.

Outro marco importante foi o lançamento do Guia Básico de Educação Patrimonial, em 1996, que passou a ser a principal proposta metodológica utilizada pelo IPHAN em suas ações educativas (IPHAN, 2014).

Apesar dos avanços, atualmente, autores como Scifoni (2015) e Florêncio (2015) propõe repensar a Educação Patrimonial, primeiramente fazendo uma crítica ao Guia Básico de Educação Patrimonial que passou a ser usado com a pretensão de ensinar um caminho e teria reduzido a Educação Patrimonial ao desenvolvimento de práticas educativas. Pretende-se, assim, não encarar a Educação Patrimonial como uma metodologia, mas sim como uma área de atuação, com fundamentações teóricas e conceituais próprias. Pensado dessa forma, a Educação Patrimonial tem potencial para contribuir com a valorização da diversidade cultural, a formação de identidades e de alteridades, dar visibilidade a culturas marginalizadas, promover o diálogo intercultural e a tolerância com a diversidade. (FLORÊNCIO, 2015)

Conforme Florêncio (2015), o conceito de Educação Patrimonial considerado atualmente pelo IPHAN é de que:

A Educação Patrimonial se constitui de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos de base democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências

culturais onde convivem noções de patrimônio cultural diversas (FLORENCIO, 2015, p. 24).

Destacamos ainda a portaria Nº 137, de 28 de abril de 2016 além de defender o diálogo permanente entre os agentes do patrimônio e a comunidade, estabelece quatro diretrizes para as ações de Educação Patrimonial:

I - Incentivar a participação social na formulação, implementação e execução das ações educativas, de modo a estimular o protagonismo dos diferentes grupos sociais; II - Integrar as práticas educativas ao cotidiano, associando os bens culturais aos espaços de vida das pessoas; III - valorizar o território como espaço educativo, passível de leituras e interpretações por meio de múltiplas estratégias educacionais; IV - Favorecer as relações de afetividade e estima inerentes à valorização e preservação do patrimônio cultural; V - Considerar que as práticas educativas e as políticas de preservação estão inseridas num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais; VI - Considerar a intersetorialidade das ações educativas, de modo a promover articulações das políticas de preservação e valorização do patrimônio cultural com as de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas; VII - incentivar a associação das políticas de patrimônio cultural às ações de sustentabilidade local, regional e nacional; VIII - considerar patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar (IPHAN, 2016b).

A Educação Patrimonial nessa dissertação foi pensada em concordância com o definido pelo IPHAN no sentido de valorizar o território como espaço educativo e dialogar com a comunidade, considerando-a produtora e detentora de referências culturais, não apenas como uma forma de levar conhecimento sobre o patrimônio, mas compreendê-lo a partir dos significados atribuídos por ela, que é incluída na ação educativa desde o início da fase de identificação e proteção dos bens, ou seja, pensamos a Educação Patrimonial não como um produto, mas sim como um processo, associando os bens culturais aos espaços de vida das pessoas. Reconhecemos, portanto, a existência de um saber local.

Corroborando as exigências legais, diversos órgãos ligados a preservação do patrimônio, como a da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS) e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) destacam, observam Machado e Monteiro (2010), a importância de ações educativas dividindo-as em duas categorias: a de formação, visando capacitar o público geral e escolar, incluindo os professores; e a de divulgação, para apresentar os resultados. Contudo, prosseguem as autoras, grande parcela das propostas de Educação Patrimonial apresentadas nos documentos desses órgãos, apresentam uma concepção de educação como produto, ou seja, as informações sobre os bens culturais são transmitidas sem espaço para questionamentos e reflexões e essa forma de proposta não favorece a construção do conhecimento, pois para haver a atribuição de sentidos aos bens é

necessário a interação entre o sujeito e o objeto. Outro problema encontrado pelas autoras foi que as disciplinas escolares que abordam a preservação do patrimônio, incluídas no Brasil como resultado de imposições da legislação, não alcançaram os resultados esperados, pois concomitantemente não ocorreu uma capacitação dos profissionais e o envolvimento da comunidade no processo de preservação do seu Patrimônio Cultural. Segundo as autoras:

Na Carta de Cabo Frio é salientado que o sucesso das políticas preservacionistas está associado ao grau de engajamento da comunidade. O comprometimento/envolvimento da comunidade pressupõe, portanto, a compreensão da problemática do patrimônio na sua amplitude, possibilitando que os envolvidos sejam capazes de agir e interagir na realidade como atores sociais (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p. 31)

Sabendo-se disso, essa dissertação propõe pensar em como envolver a comunidade nas ações de preservação do patrimônio. Defendemos que é preciso um processo de conscientização da comunidade através do domínio da sua própria cultura, de modo que ela própria responsabilize-se pelo seu patrimônio. As atividades de Educação Patrimonial devem ser pensadas como um processo, em que a comunidade irá atuar na seleção, identificação, registro, inventário, conservação e preservação do bem.

Mattozi (2008) vai dizer que objetos, edifícios, estruturas, paisagens, tradições, sítios, igrejas, entre outros, são marcas que testemunham os processos que se desenvolveram no passado deixadas por eventos naturais ou pela ação dos grupos humanos. A partir do momento que essas marcas assumem um valor cognitivo, estético, afetivo ou simbólico, tornam-se bens culturais. Horta, Grunberg e Monteiro (2006) complementam dizendo que a casa, a rua, a estrada, são partes do patrimônio cultural das comunidades e por isso podem ser utilizados como objeto de estudo na Educação Patrimonial.

Para Merillas (2015) na Educação Patrimonial não basta levar as informações sobre os bens culturais, é preciso criar estratégias que sensibilizem as pessoas da importância do patrimônio através de um processo de patrimonialização, que consiste em que a comunidade conheça, compreenda, respeite, valorize, sensibilize, desfrute e divulgue o bem cultural. A partir do momento que a comunidade atribui valor e sentido ao bem, isto se traduz na necessidade de sua conservação, por isso é importante a educação patrimonial de modo que, ao estar sensibilizada, a comunidade passará a preocupar-se a sensibilizar as gerações futuras, pois compreendeu o valor que tem o patrimônio em sua própria história. “Lo que vale se mira, sirve, nos ocupa y nos preocupa” (MERILLAS, 2015, p.44).

Machado e Monteiro (2010) vão dizer que a patrimonialização é um ato político, pois a comunidade elege o que deve lhe representar em detrimento do esquecimento de outras

possibilidades. Os bens patrimonializados, continuam as autoras, contribuem para a formação de identidades e, como fazem parte da memória, contribuem também para o estabelecimento de elos de pertencimento com o passado. A importância desses fatores é que eles permitem que os indivíduos se sintam parte integrante de um grupo e acreditamos que esse sentimento de pertencimento favoreça o desejo de preservação dos bens, pois:

Quanto mais nos sentimos pertencentes a um grupo, mais temos condições de ter consciência do nosso papel social e da nossa condição de cidadão. Os elos de pertencimento que estabelecemos com o grupo permitem a tomada de consciência crítica e a interpretação autônoma do universo cultural. Quando os grupos são capazes de apropriar-se de seu passado, de reinventá-lo em contextos atuais, estão dando continuidade ao processo criador. Isso é condição necessária para uma atitude cidadã. (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p.26)

Reforçando essa ideia, Pinto (2016) diz que o sentimento de cuidar, defender, preservar, está associado a bens que se conhecem ou que se valorizam e essa valorização geralmente está ligada a proximidade que a comunidade tem com determinados bens, por isso reiteramos a importância de ações pedagógicas que valorizem o caráter simbólico atribuído aos patrimônios locais pela comunidade.

O estudo da cidade, do espaço local, pode contribuir no processo de apropriação dos mecanismos e instrumentos de constituição do patrimônio, contudo geralmente os alunos passam, nas aulas de História, pelas séries finais do ensino fundamental e pelo ensino médio sem analisar o espaço em que vivem. Por isso iremos propor a leitura dos múltiplos textos que a comunidade contém, organizando ações educativas com objetivo de investigar suas edificações, códigos e símbolos.

Florêncio (2015) defende que as atividades de Educação Patrimonial devem analisar os “espaços territoriais como um documento vivo, passível de leitura e interpretação” (p.23). Ele chama esses espaços como a cidade, o bairro, a comunidade de “territórios educadores”, pois:

Todo espaço que possibilite e estimule, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente, é um espaço educativo. Portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe esse caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação de seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra. (GOULART, 2010 apud FLORÊNCIO 2015, p. 27)

Os espaços territoriais, portanto, não devem ser objeto de intervenção apenas de técnicos ou especialistas, é fundamental a inclusão da comunidade nas ações desenvolvidas nesses espaços.

Aprofundando a discussão sobre os “territórios educadores”, Siviero (2014) traz em sua dissertação de mestrado um referencial teórico que concebe esse conceito como uma unidade dialética entre o território em si e a identidade, formando território usado. Nesse contexto, a escola deixa de ser o único espaço de aprendizagem e ganha um papel de articuladora para potencializar o seu entorno também como um espaço educativo, abrindo margem para “diferentes saberes, visões de mundo, práticas sociais, referências culturais, crenças, ofícios, valores, desejos etc” (SIVIERO, 2014, p. 87). Dessa forma, a educação favorece a formação de um sujeito capaz de entender e transformar o seu entorno, de reconhecer e valorizar a diversidade, além de desenvolver o sentimento de pertencimento e das identidades. Logo a estratégia dos territórios educadores pode fazer parte de uma forma dos professores resistirem ao modelo de educação mercadológica imposto pela atual BNCC.

Siviero (2014) descrevendo o funcionamento de um projeto socioeducativo chamado “Bairro-Escola” que tem por objetivo envolver a comunidade em um processo de autoconhecimento e transformação social do território, ressalta a importância em ações que envolvam a ideia de territórios educadores, de um permanente mapeamento da comunidade escolar e seus arredores, visando conhecer possíveis fontes e espaços de aprendizagens do local.

Machado e Monteiro (2010) vão apontar a importância de se trabalhar em sala de aula com a história local, incluindo a das comunidades, pois envolve a investigação do cotidiano dos alunos, abrindo espaço para desenvolver as suas sensibilidades quanto ao ambiente que estão inseridos a medida que se criam vínculos com as memórias da família, das festas, das atividades produtivas, favorecendo a afirmação de suas identidades. As autoras defendem que é dever da escola e do ensino de História propiciar que os alunos entendam seu papel na constituição dos diferentes espaços de sua comunidade e das representações simbólicas que elas carregam. Defendemos que quando isso ocorre, passa a existir uma maior valorização dos bens culturais da comunidade.

Para que exista eficácia nas atividades de Educação Patrimonial, Florêncio (2015) considera que elas devem considerar que a preservação dos bens deve ser compreendida como prática social inserida nos espaços de vida dos sujeitos. Devemos associar o valor do bem ao seu lugar, logo, prossegue o autor, é preciso:

identificar e promover ações que tenham como referência as expressões culturais locais e territoriais, contribuindo, dessa maneira, para a construção de mecanismos junto à sociedade com vistas a uma melhor compreensão das realidades locais (FLORÊNCIO, 2015, p. 25).

Ao produzir o conhecimento histórico local, os alunos podem compreender melhor a sua realidade, adquirir conhecimento sobre o território, tornando-se um cidadão crítico e consciente. Ao realizar esse trabalho, Mattozi (2008) ainda destaca a importância de se considerar as capacidades cognitivas dos estudantes, para ele, podemos nos valer no desejo de problematizar presente nos adolescentes do ensino médio para orientá-los no estudo de problemas, ou seja, os estudantes devem descobrir os bens culturais e não apenas receberem informações sobre eles.

Nas ações de Educação Patrimonial é preciso lembrarmos que estamos vivendo o Regime de historicidade chamado por Hartog (2006) de “presentismo” e, por isso, o passado que se tem buscado hoje é aquele que emociona, que pode ser exibido, que pode ser visto e tocado, sem necessariamente provocar uma reflexão. Gumbrecht (2011) vai dizer que estamos vivendo um desaparecimento da legitimação da história do passado como aprendizagem, contudo continuamos com o fascínio pelo passado, mesmo sem motivo aparente. A razão de existir o fascínio pelo passado mesmo sem estar convicto que podemos aprender com ele, continua o autor, seria porque é inerente da consciência humana querer ter, o que não se pode ter, então por constatar a impossibilidade de reviver momentos que são de nosso passado, cria-se um fascínio por este passado.

Buscando problematizar os efeitos do presentismo e a visão de Gumbrecht, lançamos a seguinte questão: qual o papel do ensino de história? Costa (2016), vai dizer que:

O ensino de história deve se apropriar desta “obsessão pela memória” e desta profusão de “produtos históricos” que são oferecidos à sociedade em sua busca por uma reconstituição da memória esfacelada pela “liquidez” contemporânea. Deve se “aproveitar” desta característica da sociedade do tempo presente em sua prática de ensino, trazer para a sala de aula toda esta produção a fim de fazer as ligações e dar-lhe sentido. (COSTA, 2016, p. 43)

Pretendemos buscar a atribuição de sentidos aos bens patrimoniais locais por nossos alunos, para além da simples rememoração ou entretenimento, tendo o ensino de história como orientador para a vida prática, garantir aos estudantes o reconhecimento de seu passado e de sua identidade, tendo em vista que eles, afirmam Dias e Soares (2008) “são excluídos do processo histórico, por que seu patrimônio e, por consequência, sua memória não foi preservada” (p. 70). Cabe a nós professores, continuam os autores, incentivar os estudantes a refletir sobre a escolha de seus patrimônios de acordo com a representatividade que eles têm em suas realidades, dando valor a sua História e memória.

3 APRENDER COM A HISTÓRIA, AINDA É POSSÍVEL?

Para Gumbrecht (2011), a resposta é que não é mais possível. O autor sugere que apesar de, ao que parece, ter se perdido a ideia de que a história possa nos ensinar, devemos nos valer do fascínio que ela ainda causa nas pessoas e buscar revigorá-la, até que, quem sabe, “voltemos a ter uma grande legitimação política para a práxis da história” (GUMBRECHT, 2011, p.42).

O autor cita duas razões que o fizeram pensar que já não aprendemos mais com a história, são elas: não tomamos nenhum personagem da história como modelo para definir nossa atuação cotidiana; a capacidade da história ou da historiografia em projetar cenários futuros e oferecer orientação para a ação, não funciona. Visto isso, ele conclui que o aumento da popularidade da história não está ligado na busca por conhecimento para a vida prática, talvez as razões sejam “estéticas, antropológicas, mas não um interesse pragmático” (GUMBRECHT, 2011, p.30).

Na antiguidade, a função do conhecimento histórico era bem clara: memorizar os feitos humanos e servir de exemplo para as ações futuras. Considerada natural e imutável, a história serviria para evitar que os homens cometessem os mesmos erros do passado, era a mestra da vida, cumprindo uma função política, ao servir de guia de como chefiar e governar em momentos importantes, e também uma função moral, discutindo valores, costumes, leis, que explicavam as ações humanas em determinadas situações. O aprender com a história, na época, verificava-se à medida que ela tinha papel importante em “educar as gerações vindouras, de educar moral e politicamente as futuras elites dirigentes, transmitindo experiência e sabedoria para os próximos governantes” (ALBUQUERQUE JR, 2012, p. 22). A preocupação estética com as obras eram destaque nesse período, pois considerava-se importante prender a atenção da plateia ou do leitor, cada palavra, imagem, eram cuidadosamente escolhidos para pôr diante do público algo ausente.

O início do processo que vai fazer as pessoas pararem de aprender com a história começa, segundo Gumbrecht (2011), a partir da Idade Média, nessa sociedade ainda existia a ideia de que as boas obras seriam recompensadas, os livros sobre as vidas de santos e os exemplos históricos eram os mais populares pois esse passado tinha valor de aprendizagem. A partir do Renascimento, percebemos um esvaziamento da capacidade de se aprender com o passado, nessa época somente o saber histórico da Antiguidade Clássica tinha valor de orientação, já com as ideias da Reforma Protestante, só as pessoas escolhidas por Deus é que

podiam servir como exemplo. No século XVIII o conhecimento do passado através do exemplo de pessoas deixa de ser importante e é substituído pelo conhecimento através das leis e regularidades na história, o que exigiria uma formação acadêmica para identificá-las, reduzindo ainda mais a quantidade de pessoas que aprendem com a história.

Contudo, no século XIX, com a profissionalização do ensino e da escrita da história, afirma Albuquerque Jr. (2012), a função da História passa a ser normatizada pelo Estado e o seu ensino, nas universidades e escolas, visando formar uma identidade nacional e cidadãos “que se dispusessem a viver e a morrer pelo que agora se nomeia de pátria, torna-se a tarefa a ser cumprida pelo ensino e pela escrita da história” (ALBUQUERQUE JR, 2012, p. 24), ainda mantém um caráter de exemplaridade, buscando os heróis nacionais como modelos a serem seguidos. Nesse período, a preocupação em dar cientificidade a narrativa histórica vai sobrepor-se as preocupações estéticas, voltando as atenções ao método científico que vai garantir a veracidade da narrativa. A História tem aqui como função a garantia de reconstituir o passado tal qual ocorreu, pois ele servirá de inspiração e de lição, para os homens do presente.

No século XX, o papel da História volta a ser questionado, como ela não pôde prever a crise econômica, política, moral e social que culminou com duas guerras mundiais? O Marxismo e os *Annales* irão propor uma renovação do saber histórico realizado no XIX e:

Procurar afastar a história da militância nacionalista em que se viria envolvida no século anterior. Os traumas causados pelas guerras, que tiveram na exacerbação do sentimento nacional um de seus elementos desencadeadores, farão que tanto os historiadores marxistas [...], quanto os historiadores que se articulam em torno da *Revue des Annales* [...], afastem-se de uma historiografia que se legitimava como construtora, veiculadora e promotora do sentimento nacional (ALBUQUERQUE JR, 2012, p. 26)

Para os marxistas, superar a historiografia praticada do XIX, chamada de positivista, que, para eles, servia a sociedade capitalista e a reprodução de suas injustiças, começa com a mudança do método, deslocando o eixo do processo histórico do político para as relações econômicas e sociais. Nessa perspectiva, a história tem a função de proporcionar aos sujeitos a mentalidade de que são capazes de mudar a própria história, pois entendendo o processo histórico de forma mais crítica, pode-se nele atuar com mais efetividade.

Sobre a ideia de que ao analisarmos o passado, poderíamos fazer prognósticos sobre o futuro, Gumbrecht (2011) vai dizer que o homem está se movendo na história deixando para trás o passado e para aprender com ele é preciso adaptar essas experiências com as experiências do presente para poder escolher as ações que devemos realizar no futuro, é

preciso datar as experiências. “É essa a forma historicista de aprender com a história” (GUMBRECHT, 2011, p.38).

A convicção de que não podemos aprender com o passado teria, segundo o autor, chegado a seu auge nos anos 1960 e 1970 com a polêmica entre modernidade e pós-modernidade. Gumbrecht (2011) vai dizer que a partir conceito de pós-modernidade, tão debatido nos anos de 1970, tem-se a ideia de que não é possível em uma única narrativa representar toda a realidade histórica e que na verdade existem as históricas locais, regionais, uma infinidade de representações. O autor diz que nossa concepção atual de futuro não é um “futuro aberto” de possibilidades, como foi pensando anteriormente, e sim um futuro ameaçador; diz ainda que o passado não é mais uma realidade que estamos deixando para trás, temos um excesso de lembranças históricas que fica até difícil de dizer se ou quais realmente são importantes.

Albuquerque Junior (2012), concordando com as reflexões feitas pelos historiadores dos Annales, defende que o papel da história pode ser considerado o mesmo desde a Antiguidade, o de formar a subjetividade dos homens, ou seja, sua forma de ver, sentir, pensar e se posicionar no mundo, contudo, agora é a partir das questões do presente que a história confere sentido ao passado. Então, que tipo de pessoas a história se propõe a formar hoje? Para este autor, na contemporaneidade, devemos aprender com a história a alteridade, ou seja, a “prestar atenção no outro, a medir nossa distância e nossa diferença em relação a ele, não para recusá-las ou para construir uma hierarquia entre elas, mas para aceitá-las em sua essência” (ALBUQUERQUE JR, 2012, p. 32), combatendo discursos de intolerância e xenofobia.

Albuquerque Junior (2012) destaca também a importância da história para formar cidadãos preparados para defender suas ideias, não aceitar aquilo que é imposto e a partir da reflexão das inúmeras formas de resistência contra a ordem dominante ao longo do tempo propiciar um aprendizado que forme pessoas que lutem pela liberdade, que questionem o poder, que denunciem as formas de repressão. Para o autor, formar esse cidadão é possível quando a história se preocupa em fazer “defeitos nas memórias”, ou seja, questionar e romper com as versões consideradas oficiais da história, mostrando seus defeitos, mostrando os sujeitos que elas tentaram invisibilizar, suas lutas e resistências.

Alves (2015) também destaca a superação da máxima da História como “Mestra da Vida”, ou seja, os exemplos do passado é que deviam determinar a ação dos sujeitos, agora a História é compreendida como um processo em que os próprios sujeitos são agentes de suas

experiências, então o agir desse sujeito pode até ainda ser determinado por exemplos, mas também pode ser orientado por outras formas de interpretar o passado.

Acreditamos que para que o sujeito seja capaz de interpretar e dar sentido ao passado de forma mais complexa não basta que a história destaque e ensine os “defeitos da memória”, como propôs Albuquerque Junior (2012), defendemos que a história deve desenvolver o pensamento histórico dos sujeitos, tendo em vista que, concordando com Rüsen (2011), existem diferentes formas de constituição de sentido à história, a chamada consciência histórica, e que quanto mais complexo for o pensamento histórico do sujeito, mais complexa também será a interpretação que ele fará do passado e consequentemente influenciará o seu agir. Portanto, com um pensamento histórico sofisticado o próprio aluno será capaz de buscar e identificar os “defeitos da memória”.

Cerri (1999) fazendo uma reflexão acerca dos objetivos da História elenca uma série de razões pelas quais acredita na importância de seu ensino, para ele, a História ensinada serve para que o sujeito: pense historicamente e possa ter uma leitura crítica do seu entorno e de sua realidade; crie identidades e se compreendam como sujeitos ativos no processo histórico; tenha consciência de classe, podendo ser capaz de questionar identidades inventadas; compreenda a importância da participação de atos de cidadania como o voto, a organização popular, os partidos políticos. Com isso, continua o autor, o ensino de história estará contribuindo para uma “difícil e utópica construção da felicidade humana” (CERRI, 1999, p. 142).

Quanto ao que defende os currículos para a disciplina de História na Educação Básica, destacamos os PCNs do Ensino Médio, segundo os quais “os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída” (BRASIL, 1998, p. 12). Seguindo essa perspectiva os parâmetros defendem um ensino de história que possibilite a formação de um sujeito histórico capaz de transformar a sua realidade.

O caderno Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), no volume referente as Ciências Humanas e suas tecnologias começa a introdução referente aos conhecimentos de História com a problematização do “Por que História?”, pergunta tão comum feita pelos alunos aos seus professores de História. Segundo as orientações, para o professor responder a essa pergunta não devem simplesmente trazer uma resposta pronta, mas sim auxiliar os alunos a eles próprios darem sentido ao estudo da História ao levá-los a refletirem sobre si mesmos e a participarem ativa e criticamente do mundo social, cultural e do trabalho.

Sabemos, no entanto, ser um desafio para o professor promover um ensino de história que potencialize as habilidades destacadas até aqui, Cerri (1999) apresenta algumas das dificuldades nessa tarefa, segundo ele, elas estão na ordem metodológica, como por exemplo, o ensino tradicional que vem sendo ao longo do tempo reproduzido nas escolas e o uso de novos recursos ou tecnologias sem uma fundamentação teórica adequada.

Por fim, rejeitamos a premissa de que a História perdeu sua função de aprendizagem, pelo contrário, acreditamos que ela é fundamental no sentido de contribuir para orientação sobre o agir, pois a “evocação do passado é uma condição necessária para fornecer a vida humana um quadro cultural de orientação que abra uma perspectiva futura enraizada na experiência desse mesmo passado” (Rüsen 2009, p.185).

Respondendo afirmativamente à pergunta: “Ainda é possível aprender com a História?”, partimos nos tópicos seguintes a discutir o desdobramento dela: “Como se aprende História?”. Diversos autores têm se debruçado sobre o tema na tentativa de responder essa outra pergunta, faremos a seguir um breve panorama de como tem se discutido a aprendizagem história e apresentaremos a perspectiva que seguiremos nessa dissertação.

3.1 LINHAS DE INVESTIGAÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Atualmente, as pesquisas que tratam da temática do ensino e da aprendizagem concordam que é preciso que os alunos sejam sujeitos ativos no processo do aprender e que os professores devem desenvolver estratégias que favoreçam esse protagonismo dos estudantes. No que se refere ao ensino da história, essa demanda do aluno protagonista faz com que se crie a necessidade de repensarmos as aulas no intuito de superar a “tradição verbalista da história escolar, cuja ênfase recai, invariavelmente, na aquisição cumulativa de informações factuais sobre o passado” (CAIMI, 2009, p. 66). Contudo, concordamos com Caimi (2009), quando diz que essa renovação do ensino da história não pode estar resumida a utilização de outras técnicas ou recursos pedagógicos (filmes, músicas, imagens), nem a incorporação de temas curiosos para chamar a atenção dos alunos, sem uma mudança na metodologia utilizada pelo professor, que busque romper com a tradição verbalista, memorística e de verdades absolutas.

Buscando problematizar o ensino e a aprendizagem da história e repensar estratégias que atendam as demandas contemporâneas da sociedade, diversas teorias no campo da aprendizagem histórica apontam caminhos sobre como se ensina e como se aprende a história.

Caimi (2009) destaca duas tendências de estudo sobre a aprendizagem histórica: os estudos da cognição e a educação histórica.

Os “estudos da cognição” buscam um diálogo entre as teorias da história e a psicologia cognitiva da aprendizagem e do desenvolvimento para responder as seguintes questões:

Como se dá, no desenvolvimento cognitivo, a compreensão das relações entre o tempo vivido e o tempo histórico? Que recursos cognitivos estão implicados nos modos de pensar historicamente? Em que medida as noções de temporalidade e causalidade histórica estão relacionadas ao desenvolvimento do pensamento lógico? Qual a relevância das aquisições de reversibilidade, reciprocidade e descentração para a aprendizagem dos fenômenos históricos? (CAIMI, 2009, p. 69).

Essa tendência apoia-se em autores como Piaget, Vygotsky, Bruner, dando destaque aos processos de construção do conhecimento.

Nos estudos da “educação histórica” predominam as teorias da história, que mantêm um diálogo com outras ciências sociais e tem por objetivo identificar as ideias históricas de alunos e professores.

Tais estudos não procuram desvendar os processos universais da cognição, nem estabelecer padrões gerais de funcionamento e regulação do pensamento histórico, mas sim focalizar, prioritariamente, as ideias históricas que os sujeitos constroem a partir de suas interações sociais, o que leva os pesquisadores a ressaltar a natureza situada dessa construção e a relevância do contexto social nos percursos de aprendizagem (CAIMI, 2009, p. 70).

Autores como Jorn Rüsen, Isabel Barca, Peter Lee, Rosalyn Ashby, Maria Auxiliadora Schmidt, representam essa tendência e focam suas investigações nas narrativas produzidas pelos estudantes no intuito de compreender suas ideias sobre o conhecimento e a conceituação histórica.

Alguns autores, como Germinari (2011), chamam as pesquisas em educação histórica de “cognição histórica”, por isso, é importante que não caiamos em confusão com os “estudos da cognição”, citados por Caimi (2009). O termo “cognição histórica” refere-se às análises da cognição pelo viés da educação histórica e parte da noção de que existe uma cognição própria da História o que requer um enquadramento teórico específico à luz da própria epistemologia histórica.

Nessa dissertação discutimos a aprendizagem história a partir da tendência da educação histórica, mas até ela, pode ser subdividida em diferentes perspectivas. Segundo Germinari (2011), as pesquisas em educação histórica concentram-se em três núcleos: 1. análises sobre ideias de segunda ordem, preocupam-se com as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica; 2. análises relativas às ideias substantivas, preocupam-se, principalmente, com os conceitos históricos; 3. reflexões sobre o uso do saber histórico (das

ideias substantivas e de segunda ordem), preocupam-se com o significado e o uso da história na vida prática.

Como nossa preocupação é propor atividades que possibilitem entender como os alunos atribuem sentido as ideias históricas e com isso eles percebam a utilização desse saber na sua vida cotidiana, focaremos nossas atenções para o terceiro núcleo de atuação da educação histórica. Como vimos anteriormente, as ideias históricas podem ser divididas em ideias substantivas e ideias de segunda ordem. As ideias substantivas são conceitos relacionados aos “conteúdos” da História como, por exemplo, industrialização, renascimento, revolução, já as ideias de segunda ordem estão ligadas à natureza da História, ao método do historiador, como, por exemplo, os conceitos de narrativa, evidência, empatia, explicação histórica.

A preocupação em refletir sobre esses aspectos surgem a partir da década de 1960, na Inglaterra, devido a preocupação que os alunos deixassem de estudar história, pois não se interessavam por ela. Essa situação vai começar a ser enfrentada a partir das pesquisas realizadas pelo Projeto 13-16.

Schmidt e Urban (2016) apontam que na década de 1980, o Projeto 13-16, liderado por Denis Shemilt, na Inglaterra, buscava analisar o pensamento histórico dos alunos a partir do contato com fontes históricas e com a tarefa do historiador; e também a capacidade que eles têm de aplicar o que aprenderam em outros contextos. O resultado da pesquisa, depois da análise de questionários e entrevistas, comparando as respostas de alunos que participaram e que não participaram do projeto (chamados de “alumnos control”), mostrou que a visão de História apresentada por eles está diretamente relacionada a metodologia utilizada pelo professor.

Los alumnos control, que son los más significativos en las escuelas inglesas, presentan una imagen típicamente positivista del pasado y de la tarea del historiador, mostrando muy poco entusiasmo ante una materia en la que son unos meros receptores de contenidos, y donde la capacidad que más se potencia es la memoria. Pero, en cambio, los alumnos del «Proyecto de Historia 13-16» muestran una visión más dinámica. En primer lugar, se sienten copartícipes en las actividades de enseñanzaaprendizaje realizadas en el aula, por lo que su concepción de la materia es, en general, más positiva. En segundo lugar, la idea que tienen de la historia como disciplina está más ligada al análisis e interpretación de fuentes que a la mera descripción de acontecimientos relevantes del pasado (FUENTES, 2002, p. 56,57).

Também na década de 1980, continuam Schmidt e Urban (2016), merece destaque a pesquisa realizada por Peter Lee e Rosalyn Ashby, em Londres, que investigou as concepções de alunos sobre a percepção do passado, as evidências históricas e a compreensão empática.

Estimulando-os a analisarem uma série de textos, os pesquisadores estabeleceram seis níveis diferentes de apropriação e compreensão do passado:

Nível 1 – Imagens do passado: o aluno se aproxima do passado como se fosse do presente. As evidências são do passado; Nível 2 – Informação: o passado é algo que somente é conhecido pelos especialistas e livros. A evidência é uma informação; Nível 3 – Testemunho: quando há várias fontes e se escolhe o testemunho mais direto; Nível 4 – Cortar e pegar: o aluno pode reconstruir o passado partindo de evidências indiretas; Nível 5 – Evidência em um contexto menor: o passado se deduz a partir das evidências. O historiador deverá interpretar as evidências; Nível 6 – Evidência em um contexto geral: o aluno é capaz de deduzir o passado e demarcá-lo dentro de um contexto histórico (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 22).

Lee e Ashby também estabeleceram níveis diferentes baseados em como crianças analisam o comportamento, os sentimentos e os pontos de vista das pessoas de outras épocas, ou seja, a empatia. Vejamos:

Nível 1 – O passado é presente: o aluno julga o passado a partir de sua perspectiva do presente; Nível 2 – Estereótipo: os alunos tendem a compreender as ações e instituições do passado segundo estereótipos convencionais da atualidade; Nível 3 – Empatia diária: os alunos buscam as explicações das atuações em suas próprias experiências, sem apreciar as diferenças entre as suas próprias crenças e as do passado; Nível 4 – Empatia Restritiva: os alunos entendem as ações do passado com relação às situações específicas em que elas se encontravam (SCHMIDT; URBAN, 2016, p. 23)

Ainda na década de 1980, mas agora nos Estados Unidos, Schmidt e Urban (2016), destacaram o crescimento das pesquisas relacionadas à percepção dos alunos acerca do conhecimento histórico a partir dos conceitos de mudança, continuidade, causalidade e tempo e também a introdução de metodologias alternativas, como a literatura, por exemplo, proposta por Levstik, que:

Parte de la base de que la mayoría de los alumnos considera que la historia es el conocimiento del pasado, centrándose especialmente en el estudio de las guerras, las tragedias, los desastres, en conclusión, de aspectos que marcaron un cambio en el devenir histórico. El objetivo propuesto es buscar alternativas didácticas, basadas en el uso de las narraciones literarias, que cambien esta visión, mejorando la comprensión del pasado y despertando el interés de un alumnado que tiene, en la historia, una de las materias más aburridas del currículo (FUENTES, 2002, p. 61).

Fuentes (2002) destaca o Projeto CHATA, organizado por Lee, Ashby y Dickinson, na década de 1990 e que foi dividido em três etapas: a primeira tinha o objetivo de melhorar o conhecimento de alunos entre 7 e 16 anos sobre alguns conceitos importantes em história, como explicação e interpretação de evidências históricas; a segunda, a partir das conclusões da etapa anterior desenvolver modelos didáticos que orientem o ensino de história; a terceira, buscou-se promover uma relação entre as estratégias de aprendizagem com o currículo e com a compreensão dos alunos de alguns importantes conceitos históricos. A partir das

informações proporcionadas pelos alunos investigados, os autores elaboraram seis diferentes níveis de compreensão dos acontecimentos históricos: Nível 1 – O passado vem dado: os alunos não são capazes de identificar nenhuma diferença de enfoque entre os relatos propostos; Nível 2 – O passado é inacessível: os alunos são capazes de ver diferenças, mas consideram que são resultado da falta de acesso direto ao passado; Nível 3 – O passado é o que determina o relato: as diferenças entre os relatos propostos são resultados de lacunas na informação ou erros; Nível 4 – O passado se explica de forma parcial: as diferenças entre os relatos propostos são produtos de análises parciais e não somente da falta de informação; Nível 5 – O passado se seleciona e organiza desde um ponto de vista: A visão do autor é considerada em cada um dos relatos; Nível 6 – O passado é uma reconstrução de acordo com um critério: As diferenças estão na natureza do próprio relato.

A pesquisa chegou à conclusão que a idade dos alunos e a metodologia aplicada pelo professor são fatores decisivos para a compreensão e percepção do passado pelos alunos. Germiniari (2011) aponta que para Peter Lee o progresso na aprendizagem histórica vai existir quando os alunos conseguem estabelecer uma relação entre os conceitos de segunda ordem e os substantivos e, para isso, é necessário a apreensão de algumas competências de interpretação e compreensão do passado. Essas competências, chamadas por Lee, de literacia histórica, são:

a) Saber ler diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material); b) Saber selecionar fontes para confirmação ou refutação de hipóteses; c) Saber entender o nós (identidade) e os outros (alteridade) em diferentes tempos e espaços; d) Saber levantar novas hipóteses de investigação (GERMINIARI, 2011, p. 59)

Ainda na década de 1990, Schmidt e Urban (2016), destacam a pesquisa de McKeown e Beck que, a partir de um conteúdo (Revolução Americana), investigaram o conhecimento que alunos de 5º ano (que ainda não estudaram o conteúdo) e alunos de 6º ano (que já estudaram o conteúdo) tinham sobre ele. Os objetivos eram: identificar a influência dos meios de comunicação e da família nos alunos do 5º ano e verificar o que os alunos do 6º ano tinham apreendido do conteúdo já visto por eles, como adaptaram o novo conhecimento ao que já possuíam e se houve a correção de conhecimentos errôneos que possuíam. Como conclusão, as autoras identificaram que:

En primer lugar, las autoras coinciden en señalar que, si bien los alumnos que han recibido instrucción tienen, en general, más conocimiento, éste resulta ser fragmentado. Por ello, concluyen que es esencial que el profesor ayude al alumno a conectar los tópicos sociales preexistentes en sus redes conceptuales con la nueva

información, corrigiendo así errores, siendo más capaz de relacionar conceptos y elaborando conocimientos más estructurados (FUENTES, 2002, p. 62).

Para as autoras, o papel do professor é importante em ajudar os alunos a conectar o saber prévio com as novas informações, produzindo um novo conhecimento capaz de corrigir ideias erradas.

Outro pesquisador que merece destaque é Peter Seixas que, segundo Schmidt e Urban (2016), apresentou importantes contribuições a partir dos conceitos de significância histórica, empatia e consciência histórica, para, a partir deles, perceber o papel da família e da escola como fontes de conhecimento históricos. Seus objetivos: identificar qual o significado que os alunos atribuem a certos acontecimentos passados e como isso pode ser usado pelo professor no desenvolvimento da aprendizagem histórica desses alunos; identificar a relação dos alunos com determinados sujeitos históricos e identificar como os alunos entendem que o conhecimento histórico adquirido pode ser usado em sua vida prática. Em seu estudo o autor concluiu que é grande a influência das famílias na forma que os alunos entendem a História e, por isso, é importante o professor considerar os conhecimentos prévios desses alunos.

Também é importante destacarmos a contribuição da didática da história alemã representada por vários autores como Bergman, Pandel, Jeismann e Rüsen. Conforme Saddi (2014), as pesquisas da educação histórica no Brasil, divulgaram alguns conceitos provenientes da didática da história alemã, como consciência histórica, aprendizagem histórica e cultura histórica.

Saddi (2014) ainda traça um breve panorama da didática da história no Brasil mostrando a sua heterogeneidade, segundo o autor, Schmidt (2006) e Urban (2009) a definem como uma disciplina escolar, enquanto Cerri (2001), Cardoso (2008) e Saddi (2012) defendem que ela não é restrita ao âmbito escolar, mas também pode-se discutir a aprendizagem histórica a partir de outros espaços. Cerri (2004) acredita que ela é uma área interdisciplinar entre a história e a educação, enquanto Cardoso (2008) e Saddi (2010) a consideram como uma subdisciplina da ciência histórica. Cardoso (2008) defende que o seu campo de investigação é a história não científica, já Saddi (2012) acredita que as narrativas historiográficas também devem ser seu objeto. Para nós, a didática da história não deve ter seu campo de pesquisa restrito a escola, mas também deve atuar em outros lugares de produção de saberes, é uma subdisciplina da ciência histórica e deve estar aberta a investigar tanto o saber histórico produzido na acadêmica, quanto na escolar e até aquele saber histórico produzido em mídias e espaços diversos como filmes, seriados, vídeos no youtube, revistas e livros escritos por jornalistas, entre outros, ou seja, a história pública.

Esta dissertação seguirá a concepção defendida por Rüsen, tendo em vista que ele é o autor alemão que mais tem influenciado os estudos nessa área aqui no Brasil.

Concordando com Rüsen (2006), consideramos que a didática da história ou a ciência do aprendizado histórico é a disciplina que tem por objetivo investigar a aprendizagem histórica, contudo havia um embate quanto a que área do conhecimento ela deveria estar associada, a história ou a pedagogia.

Rüsen (2006) faz uma crítica a ideia de que a didática da história seria uma disciplina voltada para preparar historiadores profissionais para ensinar história na educação escolar, sendo algo externo a história como disciplina acadêmica. Essa concepção, forte até a década de 1960, defendia que o saber histórico válido era unicamente aquele produzido pelos historiadores na academia. A didática da história, prossegue o autor, foi deixada em segundo plano pelos historiadores durante o século XIX, quando eles estavam preocupados em legitimar a História como ciência, e substituída pela metodologia da pesquisa histórica. Teorizar o que se fazia, afirma Cerri (2017), era a maior preocupação. Com isso, a História perdeu a sua função anterior de orientadora da vida no tempo.

Nesse cenário, a didática da história foi dividida em dois níveis: o primeiro a metodologia de instrução em história, onde destacavam-se os métodos de ensino de história; e o segundo a didática da educação em história que “estabelece os objetivos e as formas da educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional” (Rüsen, 2006, p. 9). Nessa concepção, a didática da história era vista como uma disciplina com o objetivo de aprimorar as formas de se ensinar a história e a aprendizagem estaria subordinada ao ensino. (CERRI, 2011, p. 51)

A tese de Rüsen (2006) foi mostrar que o afastamento entre a didática e a história pode e deve ser revertido. Para ele, a didática da história é uma parte importante dos estudos históricos, dentro da disciplina acadêmica, que se preocupa com o ensino e a aprendizagem da história e os seus usos na vida prática.

A partir dos anos 60 e 70 ganham força as questões referentes a cognição histórica e a função política dos estudos históricos, contudo a didática da história ainda era vista como uma disciplina pedagógica e a história instrumentalizada para objetivos não históricos de ensino e aprendizagem.

Por mais de uma década, o mais desejado e discutido objetivo do ensino de história era definido como “emancipação”. Era esperado que através do saber histórico, os alunos poderiam obter a habilidade de autodeterminação, que eles poderiam participar ativamente das decisões políticas que influenciavam sua vida diária. Este objetivo, no entanto, não era uma simples discussão histórica; ele estava muito

ligado a outras ciências sociais e à educação política geral (RÜSEN, 2006, p. 14)

Na Alemanha do pós-guerra, por exemplo, tanto a ciência histórica, quanto o ensino de história eram questionados quanto a seus papéis de atenderem e responderem as demandas advindas da sociedade. A história ensinada para a geração do pós-guerra, ainda era a mesma ensinada para a geração anterior, esquecendo o passado recente e preocupada com o passado distante, acabando por tornar-se incapaz de dar respostas e orientar a sociedade que se formara. (Saddi, 2014, p. 136). Com isso, a história poderia ser substituída por qualquer outra ciência social.

Foi neste contexto de crise de legitimidade que um conjunto de historiadores foi impulsionado a se debruçar sobre a ciência histórica, tanto visando suprir o seu déficit teórico, quanto demonstrar a relevância da história para a vida humana. (SADDI, 2014, p. 137)

Buscando encontrar objetivos históricos de ensino e aprendizagem a didática da história vai se preocupar em explicar a natureza do pensamento e da explicação histórica, isto é, a consciência histórica e, ampliando seu campo de reflexão, passar a analisar o papel do conhecimento histórico na vida prática. Trata-se de uma mudança de paradigma da didática da história que, acrescenta Cerri (2017), vai fazer com que ela deixe de ser vista como uma disciplina preocupada apenas nos procedimentos de “como” ensinar a História na escola e também preocupe-se com outras questões: “por quê”, “para quem”, “para quê”, “desde quando”, “a partir de quê”. Logo, a didática da história não deve ser resumida a uma disciplina do ensino, mas sobretudo, entendida como uma disciplina que estuda a aprendizagem histórica, não apenas na sala de aula, mas também nos currículos, nos filmes, nas séries de televisão, nas famílias, na igreja, na internet, entre outros, refletindo sobre o que é ensinado, porquê é ensinado e o que deveria ser ensinado (CERRI, 2011).

Essa mudança de paradigma passa a ser observada em diversos lugares do mundo, onde novas demandas sociais impulsionaram uma análise crítica do ensino de história, apontando um equívoco na formação que a história escolar oferece. No Brasil, por exemplo, na década de 1980, com as lutas pela redemocratização e o fim da ditadura, o ensino de história é questionado por ser usado pelo governo para produzir um modelo de cidadão passivo, submisso ao regime, favorecendo, assim, a manutenção do poder. Também contribuiu para o repensar do ensino de história no período, a retomada de algumas teorias

críticas, como o marxismo, no âmbito universitário, denunciando o caráter de reprodução social e ideológico da educação. (CERRI, 2017).

Na década de 1980, especialmente na Alemanha, a didática da história passa a ser discutida a partir de quatro itens: 1. metodologia de instrução na sala de aula: o ensino de história ainda tem tendido a se tornar uma atividade mecânica, pois não se conseguiu integrar a discussão de consciência histórica na análise do ensino e aprendizagem na sala de aula, ou seja, de como a história é percebida por nossos alunos e quais os seus efeitos; 2. as funções e os usos da história na vida pública: para uma estratégia de pesquisa apropriada nessas questões, é preciso que as perspectivas, questões e métodos da didática da história dialoguem com outras áreas especializadas que analisam a vida pública; 3. o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas: necessidade de se estabelecer objetivos da história que estejam atrelados à sua aplicabilidade de orientar a vida prática; 4. análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica: levando-se em conta que a consciência histórica se caracteriza por ser a forma como as pessoas orientam seu agir no tempo, podemos concluir que ela articula passado, presente e futuro, superando, assim, a noção de que a história se interessa unicamente pelo passado. Além disso, ocorre uma aproximação entre a teoria da história e a didática da história, na qual a segunda pode ser considerada como disciplina interna da primeira, a partir das análises das operações narrativas da consciência histórica e também devido ao papel exercido pela consciência histórica na formação da identidade humana, a didática da história não pode ser deixada de lado pelos historiadores profissionais que “têm de considerar e explicar sua própria pesquisa histórica como parte desse processo crucial de formação de identidade” (Rüsen, 2006, p. 15).

Schmidt e Urban (2016) destacaram a pesquisa *Youth and History – A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*, coordenada pelo norueguês Magne Angvik e pelo alemão Bodo von Borries, que tratou sobre a temática da consciência histórica baseada em Rüsen. Esse projeto:

foi uma pesquisa de natureza quantitativa, realizada em 27 países da Europa, incluindo Israel e Palestina, com cerca de 32.000 jovens, com idade entre 14 e 15 anos, entre os anos de 1994 e 1995 (Schmidt e Urban, 2016, p. 26).

A pesquisa identificou e avaliou o conceito de consciência histórica dos participantes e chegou a conclusão que ela é culturalmente variável. Segundo Barca (2007), os pesquisadores Angvik e Borries:

reconheceram que as idéias manifestadas pelos jovens de 15 anos em diversos países europeus acerca do passado, presente e futuro são o espelho da mentalidade dos respectivos povos: se os jovens de países mais industrializados se mostram mais críticos face ao passado, os de países com economias mais tradicionais assumem uma postura de maior aceitação e até de entusiasmo face ao estudo da História (BARCA, 2007 apud GERMINIARI, 2011, p. 64).

Ainda refletindo sobre a importância da consciência história, destacamos a fala de Cerri (2017) que diz que esse conceito contribuiu para fortalecer a ideia de que o conhecimento histórico não resume-se ao acadêmico e que o conhecimento histórico escolar não é a simples transposição do conhecimento acadêmico, mas sim resultado da produção de sentidos e narrativas históricas da sociedade em que está inserido.

Com esse conceito, a Didática da História não pode ser mais o conjunto de teorias e métodos voltados ao ensino, mas precisa ser uma teoria da aprendizagem histórica, superando, se quiser responder aos desafios contemporâneos, o campo restrito da metodologia de ensino (RÜSEN, 2007b, p. 88-94).

Depois de traçado um panorama das linhas de investigação da aprendizagem histórica, destacando a educação histórica, apontamos alguns pontos comuns das várias pesquisas realizadas pelo mundo:

a) A aprendizagem ocorre em contextos concretos; b) As crianças e os jovens usam suas experiências para dar sentido ao passado, o qual nem sempre se ajusta as suas ideias prévias; c) Vários fatores influenciam a cognição histórica, tais como as vivências prévias dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, os tipos das tarefas ofertadas e as aptidões individuais. Estes são elementos fundamentais para progressão do conhecimento; d) As ideias históricas de crianças e jovens apresentam uma progressão lógica, mas não invariante, cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados conforme a situação. A progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante (GERMINIARI, 2011, p. 59).

Finalmente, depois de compreender alguns aspectos da Educação Histórica como linha de investigação da aprendizagem histórica, iremos agora buscar problematizar como se aprende História a partir de seus referenciais teóricos.

3.2 COMO SE APRENDE HISTÓRIA?

No tópico anterior, vimos que a aprendizagem histórica é objeto de estudo de duas linhas de investigação, os estudos da cognição e a educação histórica. Optamos para nossa dissertação e construção do produto seguir pela perspectiva da educação histórica, pois concordamos com Schmidt (2009) quando diz que devemos buscar a aprendizagem histórica a partir da epistemologia da própria história, que pode oferecer processos próprios de

aprendizagem, proporcionando, assim, que os modos de aprender estejam ligados a competências ou habilidades históricas e com Rüsen (2011) ao dizer que as teorias psicológicas e pedagógicas da aprendizagem não levam em conta em suas reflexões sobre o aprendizado, as especificidades do ensino da história.

Acreditamos ser importante mais do que apenas trabalharmos com nossos alunos os conceitos substantivos, também abordarmos o método do historiador, ou seja, buscar que eles compreendam como se constrói a História; levando em conta os seus conhecimentos prévios, propondo a resolução de problemas e possibilitando que o próprio estudante perceba o seu progresso e os pontos que precisa melhorar, avaliando as estratégias que tem usado para aprender; pois:

um ensino de história centrado na perspectiva dos conteúdos curriculares substantivos, sem discutir várias ideias de segunda ordem que lhes são inerentes, impede níveis de conceituação mais sofisticados e possibilidades de visualização da progressão do pensamento histórico (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 13).

A educação histórica propõe a aprendizagem a partir da concepção da cognição histórica situada na ciência da História, dito de outra forma, a aprendizagem histórica é investigada a partir da própria ciência da História e não apenas pelas teorias pedagógicas e psicológicas. Assim, a consciência histórica e os fatores constitutivos do pensamento histórico serão elementos importantes em nossa discussão. Com essa perspectiva, buscaremos com nosso produto, propor atividades que desenvolvam o pensamento histórico dos alunos e também a sua consciência histórica.

3.2.1 Consciência Histórica

Para Rüsen (1993) apud Schmidt (2009), aprendizagem histórica é “a consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolver esta competência” (RÜSEN, 1993, p. 52 apud Schmidt, 2009, p. 33), ou seja, o aprendizado histórico, para ele, é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica e se dá quando o sujeito é capaz de usar o que aprendeu para se orientar na vida. A manifestação da consciência histórica se dá partir das narrativas feitas pelos sujeitos. Mas, afinal, o que é consciência histórica? Todos possuem? É possível desenvolvê-la?

Cerri (2011) faz um levantamento sobre a concepção de consciência histórica partir da visão de quatro autores, apontando diferenças e semelhanças, problematizando se todos

possuem consciência histórica ou se ela é uma característica específica de saber na qual é preciso chegar e os que não a possuem estão em uma inconsciência ou alienação histórica.

Para o filósofo Hans-Georg, prossegue o autor, a consciência história não é algo inerente aos homens e aqueles que não atingiram esse estágio, viviam em uma inconsciência histórica, ou seja, submetidos ao conhecimento tradicionalmente imposto, sem fazer uma reflexão sobre o que era transmitido. Hans defendeu que são capazes de fugir dessa inconsciência histórica os homens que passaram pelo processo histórico da modernização e aqueles que passaram por uma preparação acadêmica para a pesquisa e a produção de conhecimento nas Ciências Humanas. Também partidário da ideia de que a consciência história é um estágio que se chega principalmente devido ao processo de modernização, Phillipe Ariès, conta Cerri (2011), acredita que essa tomada de consciência acontece quando o sujeito compreende sua condição de determinado pela história e não apenas agente dela.

Para autores como Agnes Heller e Jorn Rüsen, por outro lado, diz Cerri (2011), a consciência história é um fenômeno humano, ou seja, é uma característica que todos possuem, independente de tempo, lugar, classe social, cultura, nesse sentido “todo ser humano conhece história e pratica algum tipo de atribuição de sentido ao tempo, sendo a ciência da história um deles, não o único modo possível ou aceitável” (BAROM; CERRI, 2012 , p.1002).

Mobilizando a consciência histórica o homem atribui significado ao mundo e a si mesmo para poder agir, em um processo em que o passado é continuamente interpretado a partir do presente e na expectativa do futuro. Nessa perspectiva:

Antes de ser ensinado ou pesquisado, a historicidade é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie. O que varia são as formas de apreensão dessa historicidade, ou, nos termos de Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal (CERRI, 2011, p. 30).

A consciência histórica é a base do pensamento histórico, mas isso não significa que todos a possuam de forma idêntica, pelo contrário, ela difere de acordo com seu grau de complexidade.

Nossa dissertação está baseada na concepção de consciência história desenvolvida por Rüsen, pois acreditamos que para compreender como nossos alunos aprendem história, é preciso entender os processos mentais que eles estão operando ao lidar com os conteúdos históricos e a partir disso promover atividades que desenvolvam esses processos mentais, ou seja, a sua consciência histórica. Contudo cabe problematizar que mesmo Rüsen propondo uma teoria “aos moldes de uma Teoria Geral” (BAROM; CERRI, 2012, p. 1001) devemos ficar atentos que o seu lugar de fala é a partir de nossa sociedade moderna ocidental, então é

importe ter cuidado ao usar a ideia de consciência histórica aos moldes russeniano em contextos não ocidentais, tendo em vista o pensamento de Hartog quando aponta, a partir dos regimes de historicidade, que a forma de tratar o passado varia entre culturas e sociedades.

De acordo com essa linha de pensamento, podemos perceber a aprendizagem histórica quando nossos alunos, a partir das suas consciências históricas, constroem sentido sobre a experiência do tempo através de uma narrativa que aponte a história como orientadora na sua vida prática, ou seja, para que ocorra o aprendizado histórico não basta apenas que os alunos sejam capazes de interpretar o passado humano, mas também “empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento de problemas do presente (RÜSEN, 2011, p.45). As ações postas para os alunos devem ter relevância para eles no presente.

Rüsen (2015) categoriza a narrativa histórica, ou seja, a forma de tornar presente o passado humano, em quatro tipos: tradicional, exemplar, genética e crítica. A primeira refere-se as narrativas que reproduzem o passado no presente, sem reflexão; a segunda está ligada a narrativas que percebem a história como mestra da vida, ou seja, exemplos do passado são usados para legitimar ações no presente; a terceira temporaliza a história, nessas narrativas aparecem as diferenças temporais; a quarta o autor coloca em destaque pois atua como meio de transição entre as outras narrativas, tem por característica contestar orientações históricas vigentes ou seja, não aceitam mais receber narrativas que já interpretaram o mundo por ele.

Trazendo essa teoria para o campo da aprendizagem histórica, Rüsen (2015) apresenta três níveis de desenvolvimento da consciência histórica ou, como também chamou, níveis de competência no aprendizado histórico. São eles: tradicional, exemplar e genético. “O pensamento crítico desempenha um papel fundamental na passagem de um nível a outro” (RÜSEN, 2015, p. 254), como podemos observar na figura abaixo:

Figura 1 – Níveis de desenvolvimento da consciência histórica segundo Rüsen



Fonte: Rüsen, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

Na aprendizagem histórica de um indivíduo que estiver operando com a consciência histórica tradicional são as tradições que conduzem as ações que mobilizam as experiências no tempo e também orientam a vida prática. Quando se produz uma narrativa histórica levando-se em consideração a tradição, percebemos que existe uma continuidade do passado no presente, pois ela mantém-se inalterada, e o sujeito apenas a reproduz, sem espaço para reflexão. Alves (2011), observa que:

Festas religiosas, manifestações folclóricas, usos e costumes familiares, monumentos públicos de cunho histórico e outros tantos exemplares, constituem representações de tradições e conferem à sua comunidade de recepção cognitiva, a função de manutenção do conteúdo memorialístico e histórico que se pretende perpetrar no tempo. A consciência histórica se mantém tradicional a medida que essa mentalidade transmitida é multiplicada por seus receptores e avança sobre as novas gerações que com ela se identificam (ALVES, 2011, p. 61).

Quando o indivíduo estiver operando a consciência histórica exemplar, o que conduzem as ações que irão mobilizar as experiências no tempo são as regras gerais produzidas pelas experiências do passado, ou seja, exemplos do passado servindo para a orientar a vida prática. A narrativa histórica nesse contexto, será baseada nas lições do passado, que servem como exemplo para justificar as ações no presente. Podemos citar como exemplo os discursos políticos, na medida que:

Invariavelmente, político utilizam exemplos históricos de líderes e nações com o objetivo de legitimar suas próprias ações na *polis*. Modelos são extraídos da História para serem seguidos ou rejeitados de acordo com os interesses de seus autores (muito dizem, ajo assim porque tal experiência já ocorreu no passado em tal ou qual situação...etc, etc, etc...) (ALVES, 2011, p. 63)

Os sujeitos aceitarão ou não discursos desses tipos, fazendo questionamentos ou sujeitando-se sem posicionar-se, de acordo com sua consciência histórica.

Por fim, temos as narrativas produzidas por um aprendizado histórico baseado em uma consciência genética, as tradições e os exemplos são considerados a partir de sua historicidade, ou seja, são refletidos levando-se em consideração o contexto em que foram produzidos, suas apropriações e representações ao longo do tempo e podem ser confirmados, rejeitados ou transformados, de acordo com as projeções futuras do sujeito. O indivíduo que opera com uma consciência histórica genética também passa a entender o outro a partir de seu próprio contexto, como sujeitos do processo histórico, favorecendo a alteridade. Para Alves (2011), desenvolver a consciência histórica genética:

É orientar-se temporalmente (re)conhecendo a diversidade sem perder de vista a capacidade de reflexão diante de questões histórico-culturais complexas. Enfim, é despir-se de pré-conceitos por colocar-se como sujeito que participa de um processo histórico no qual, anterior, simultânea e posteriormente pessoas das mais diversas

características socioculturais, políticas e econômicas igualmente participaram, participam e participarão com suas virtudes e limitações. É ter identidade no respeito a alteridade.

Para Rüsen (2015) o papel da constituição crítica de sentido é o de problematizar o nível de consciência histórica anterior tornando possível a passagem para outro nível. “Com o incremento das competências cognitivas, pode-se alcançar e operar um nível (logicamente) mais elevado de constituição histórica de sentido” (RÜSEN, 2015, p. 254).

O autor ainda esclarece que um nível não desaparece em detrimento de outro, ele permanece e ainda é funcional, a diferença seria que ele já não prevalece quanto a atribuição de sentido ao passado.

Como já discutimos, optamos por considerar a concepção de que todos temos consciência histórica, logo, podemos entender que o tipo tradicional é a base primeira, que vai dar sustentação ao desenvolvimento dos outros tipos, que vão variar em sua complexidade de entendimento da experiência, da realidade passada, da significação histórica, da orientação da vida e da identidade histórica.

Consideramos que a aprendizagem histórica ocorre quando conseguimos desenvolver uma consciência histórica mais complexa e as competências adquiridas são utilizadas para: “a) experimentar o tempo passado, b) interpretá-lo na forma de história e c) utilizá-lo para um propósito prático na vida diária” (RÜSEN, 2011, p 75). Essas são, para Rüsen (2011), as três dimensões da aprendizagem histórica.

Quais as habilidades aprendidas quando se aprende história? Podemos adquirir novas informações a partir de diversas mídias, mas até que ponto podemos dizer que estamos aprendendo a partir delas? Dominar um conteúdo histórico, por exemplo, nem sempre pode representar que houve um real desenvolvimento da aprendizagem histórica. Então, como podemos perceber que houve um avanço na aprendizagem histórica? Rüsen (2011) sugere que esse avanço é constatado quando percebemos um equilíbrio entre as três dimensões da aprendizagem histórica, ou seja, um equilíbrio entre o aumento na experiência do passado humano, da capacidade de interpretar essa experiência e da capacidade de aplicar essa interpretação na orientação da vida prática. Foi por seguir essa linha de pensamento que consideramos que a proposta de Albuquerque Junior (2012) dos “defeitos da memória” é incompleta no sentido de desenvolver a aprendizagem histórica e produzir um sujeito mais crítico no seu posicionamento com o mundo, pois além de ampliar a experiência do passado, como propôs, concordamos que é preciso que os sujeitos desenvolvam as habilidades de interpretar essas experiências e aplicá-las em suas vidas.

Seguindo essa linha de pensamento defendida por Rüsen (2011) podemos identificar a partir das narrativas feitas por nossos alunos o progresso na aprendizagem histórica quando eles: a) demonstram que aumentaram seu conhecimento sobre o que aconteceu no passado: para isso devemos propor atividades que desenvolvam a sua consciência histórica para que ela esteja aberta a novas experiências, como por exemplo, a experiência da diferença no tempo (um casarão antigo, ao lado de uma construção mais moderna, por exemplo) que por proporcionar um fascínio pelo passado, é um estímulo para a aprendizagem histórica. Outro estímulo importante para o interesse pelo passado é superar a distância entre a expectativa do futuro e a experiência do presente, fruto da sociedade presentista, e passar a refletir as experiências do passado de modo que elas auxiliem, no presente, a agir conforme as minhas projeções do futuro; b) a partir do aumento da experiência e do conhecimento, transformam o modelo de interpretação do passado: esses modelos, que dão ao passado significado histórico, são colocados em movimento, tornando-se mais complexos. Não existe uma única história verdadeira, novas interpretações do passado são possíveis; c) aplicam o modelo de interpretação do passado em situações da vida e para formularem e refletirem sobre os seus próprios pontos de vista: não mais aceitam passivamente orientação ou pontos de vista autoritários.

Pensando de acordo com essa perspectiva, as atividades desenvolvidas em nosso produto buscarão que nossos alunos desenvolvam as competências de dar significado à história, pois quando o significado simplesmente já lhe é dado, a aprendizagem perde a sua função de orientação.

Visto isso, partimos agora para as seguintes questões: como podemos desenvolver a consciência histórica? Qual a importância das aulas de história nesse processo? Schmidt e Garcia (2005) vão defender que mais do que com modelos de estratégias de ensino, a aprendizagem vai se dar quando consideramos alunos e professores sujeitos ativos na elaboração do conhecimento. Pensando a aprendizagem histórica a partir das ideias de Rüsen, as autoras dizem que o caminho primeiro para o desenvolvimento da consciência história em nossos alunos pode se dar a partir do trabalho com as fontes históricas, também é de fundamental importância conhecer as ideias prévias dos alunos, visto que é através dessa informação que se fazem as possíveis intervenções. É sob essas perspectivas que buscaremos desenvolver nosso produto.

3.2.2 Pensar Historicamente

Novelas, séries, documentários, filmes, vídeos na internet, matérias jornalísticas, entre outros, são veículos que levam diversos tipos de informações para o público, inclusive informações relacionadas a história e muitas delas são consumidas por nossos alunos, contudo, existe uma linha tênue que separa informação de conhecimento. Quando nossos alunos recebem essas informações e não fazem nenhum tipo de reflexão, correm o risco que as assumam como verdades absolutas sem fazerem questionamentos sobre a origem das fontes, as intenções dos autores, entre outros.

Imaginemos a seguinte situação, um professor de História em uma aula sobre a Ditadura Militar no Brasil, comenta sobre as práticas de tortura realizadas pelos militares contra pessoas que faziam oposição ao regime, nesse momento, um aluno o questiona afirmando que as pessoas torturadas pelo regime eram de grupos terroristas e que, até a ex-presidente Dilma Rousseff, participou de um desses grupos que mataram militares. Provavelmente, o aluno obteve essa informação em imagem divulgada amplamente nas redes sociais em novembro de 2018:

Figura 2 - Postagem na internet sobre suposta ação de Dilma na ditadura militar



Fonte: https://aosfatos.org/media/cke_uploads/2018/11/06/f178c253-3d14-45ce-b3c0-2e3ef8cfea06.jpg

A imagem questiona o papel do professor de História, acusando-o de apresentar uma narrativa que omite uma participação da ex-presidenta Dilma Rousseff no “grupo terrorista Vanguarda Popular Revolucionária (VPR)” que teria realizado um atentado em um quartel general, ocasionando a morte do soldado Mário Kozel Filho. Recentemente, o atual Presidente

da República Jair Bolsonaro, em entrevista a TV italiana RAI, em janeiro de 2019, que repercutiu nos meios de comunicação do Brasil, também associou a ex-presidenta ao VPR.

O professor, trata de dizer que essas informações apresentadas pelo aluno estão erradas, primeiro que existia um esforço dos militares ao fazer com que o cidadão da época associasse os que lutavam contra o regime a terroristas e segundo que Dilma Rousseff, não participou do VPR e sim do VAR-Palmares (Vanguarda Armada Revolucionária Palmares), que não teve participação com o evento que levou a morte do soldado Mário Kozel Filho.

Observado todo esse cenário, lançamos a seguinte questão: basta o professor de História dizer que a informação do aluno está errada? Ora, de um lado ele recebeu a informação passada pelo professor, de outro, ele tem uma versão através de uma imagem da internet e que posteriormente foi endossada pelo presidente. Defendemos que o professor não deve limitar sua prática em fazer apenas a exposição de conteúdo, acreditamos que em situações como esta, a melhor forma de levar nossos alunos a produzirem conhecimento é propondo situações que os levem a pensar historicamente, ou seja, situações que os levem a:

Nunca aceitar as informações, ideias, dados, etc, sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem (CERRI, 2011, p. 59).

Percebe-se então, que quando levamos nossos alunos a desenvolverem o pensamento histórico eles podem usar as características do raciocínio da ciência histórica em suas vidas, por isso, mais do que estudar conteúdos históricos, o professor deve preocupar-se que seus alunos estudem o método do historiador, a forma de pensar historicamente.

Alves (2011) vai dizer que para Rüsen o pensamento histórico surge da necessidade que todos nós temos de construir possibilidades de orientação, a partir da interpretação do passado, para nosso agir no presente, tendo em vista as projeções para o futuro. Em outros termos, a consciência histórica é consequência do pensamento histórico, que também é uma característica inata dos seres humanos que pode ser desenvolvida, tornando-se mais complexa, através da aquisição de algumas habilidades, contribuindo para que nosso agir no presente seja tomado de maior criticidade.

Essas habilidades referem-se justamente ao método do historiador que, quando bem utilizado, confere credibilidade ao passado recuperado e, considerando que nosso agir no presente é orientado a partir da interpretação desse passado, garante que a opção de orientação é baseada em uma interpretação confiável.

Retomando o exemplo da aula sobre Ditadura Militar no Brasil, acreditamos que um aluno que compreenda como funciona o trabalho do historiador e, autonomamente, questione sujeitos, interesses e busque fontes que proporcionem a confirmação ou não das informações que recebeu, poderá identificar qual narrativa apresenta veracidade e assim, orientar o seu agir a partir de um passado melhor interpretado, visto que desenvolveu um pensamento histórico mais complexo. Nessa dissertação focamos nossas atenções para o trabalho com as fontes históricas pois, concordando com Cainelli e Barca (2018), acreditamos que elas colaboram para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica.

3.3 O TRABALHO COM FONTES E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Sendo as fontes históricas matérias primas do historiador é de se esperar um grande número de trabalhos que se debrucem sobre essa temática e, conseqüentemente, visões distintas quanto ao seu tratamento. Um dos aspectos que não é consenso entre os historiadores é a possível diferença entre fonte e evidência. Tomemos como exemplo o historiador Carlo Ginzburg e o seu modo de tratar as fontes conhecido como “paradigma indiciário”. O autor defende uma análise intensiva das fontes que são vistas como “discursos” importantes para auxiliar o historiador na compreensão de suas intenções subjetivas, ou seja, na compreensão para além da própria fonte e do discurso explícito, buscando compreender as intenções de quem a produziu e associar a fonte ao contexto que foi produzida e a temporalidade histórica que a cerca (PAZIANI; PERINELLI NETO, 2018). Por outro lado, existe a linha teórica, a qual seguimos nessa dissertação, que faz uma distinção entre fonte e evidência, acreditando que as subjetividades e discursos implícitos interpretados pelo historiador em uma determinada fonte fazem com que ela se transforme em evidência.

A noção de evidência surgiu e desenvolveu-se no século XIX e não estava delimitada a apenas documentos escritos, mas a qualquer objeto no presente. Já na primeira metade do século XX, Collingwood (1946, 2001), apresenta importante distinção entre “evidência” e “fonte”, para ele, a fonte pode tornar-se evidência quando o historiador a interpreta buscando ultrapassar o observável da fonte e inferir o não observável, ou seja, o historiador, a partir de uma hipótese, faz afirmações de algo diferente sobre o passado do que é diretamente observado. Nesse sentido, a evidência é inferida a partir das fontes primárias e secundárias e

dá acesso ao passado, em outros termos, para a fonte tornar-se evidência histórica ela precisa ser historiograficamente questionada. (PINTO, 2011).

Ao questionar historiograficamente uma fonte estamos contribuindo para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, perguntas do tipo “Como foi feito? Porquê? Como era usado? Por quem? Havia outros? O que significava para a pessoa que o fez e usou?” (COLLINGWOOD, 2001 apud PINTO, 2011, p. 58) transformam os vestígios em evidências do passado. Quanto buscamos interpretar uma fonte, contudo, devemos estar cientes de que não existe uma única versão correta, diferentes interpretações poderão surgir, na medida que diferentes questões forem colocadas sobre os vestígios, resultando em outras evidências. Veríssimo (2012) vai dizer que para Collingwood (1972) a ideia de que as fontes são matérias primas inquestionáveis do historiador deve ser criticada, pois desde o momento de seleção e posterior interpretação e crítica, o historiador faz inferências de acordo com critérios metodológicos que poderá resultar em interpretações diversas de outras já existentes. Veríssimo (2012) exemplifica esse ponto ao citar duas versões divergentes de historiadores sobre os objetivos e intenções de Hitler em iniciar a II Guerra Mundial:

Enquanto Taylor explica as ambições de Hitler com o falhanço moral das condições impostas à Alemanha pelo Tratado de Versalhes, Trevor-Roper considera o Tratado como um marco fundamental para o estabelecimento de relações internacionais normais, na época (VERÍSSIMO, 2012, p. 46).

Apesar das divergências, a autora ressalta que não devemos falar de interpretações contraditórias ou que apenas uma das versões apresentadas é a correta, mas sim que temos diferentes interpretações, que se complementam, logo as narrativas do passado devem privilegiar as possíveis convergências em distintos pontos de vistas e não apenas basear-se em uma única versão. “É a sobreposição de pontos de vista que permite a síntese, num processo dialético de reconciliação em que alguns elementos antes implícitos são explicitados, enquanto outros são descartados” (VERÍSSIMO, 2012, p. 47).

Trabalhar com nossos alunos a transformação das fontes em evidências históricas para desenvolvermos os seus pensamentos e consciências históricas possibilita superar o modelo de aprendizagem baseado em decorar o conteúdo para aquele que o próprio aluno é desafiado a produzir conhecimento. Moreira (2004) concorda com autores que defendem a indissociabilidade entre a aprendizagem história e a problematização com os alunos do método do historiador, para ele compreender o modo que os historiadores constroem a História é pré-requisito para aprendê-la. Trabalhar com as evidências, prosseguem os estudos de Moreira (2004), permite superar uma aprendizagem histórica resumida no conteúdo pelo conteúdo, por vezes encarado pelo aluno como acúmulo de informações sem utilidade, para

uma aprendizagem que permita utilizar o aprendido em outros contextos, fora da sala de aula e que possibilite dar sentido aquilo que estão estudando, além de desenvolver o pensamento histórico, como observou Felgueiras (1994):

[o recurso ao documento] poderá constituir aquilo que Marc Bloch considerou um “método para todos”, pela aquisição, para além do conteúdo, do pensamento histórico e espírito crítico, análise disciplinada das situações, pensamento independente, seja indutivo ou hipotético-dedutivo (FELGUEIRAS, 1994, p. 91 Apud MOREIRA, 2004, p. 48).

Apesar do potencial de propiciar aos alunos a compreensão do trabalho do historiador para o desenvolvimento de seu pensamento histórico, Nascimento (2015) afirma que, segundo pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná– NPPD/UFPR, o trabalho com fontes nas salas de aulas das escolas brasileiras pelos professores de História ainda é pequeno, permanecendo a prática didática que privilegia a exposição de uma história pronta e incontestável, em detrimento a metodologias que trabalhe com o método de pesquisa histórica. A consequência dessa prática, prossegue o autor, é uma aprendizagem que não desenvolve a reflexão e a consciência histórica dos alunos.

A proposta do autor é que os sujeitos envolvidos na aprendizagem não fiquem restritos aos papéis de alunos e professores, mas que assumam também o de pesquisadores, nesse sentido:

O professor-pesquisador, seguindo a proposta de *Aula Oficina* (BARCA, 2004), é o organizador e orientador das atividades a serem desenvolvidas, enquanto os alunos-pesquisadores, partindo de suas experiências na vida prática e da problemática proposta em conjunto com o professor, tornam-se agentes de sua aprendizagem. O passado deixa de ser algo pronto e transforma-se em um desafio para os pesquisadores, um escuro a ser esclarecido pela pesquisa, um memorial ao qual se fundamenta a identidade individual e coletiva dos sujeitos da aprendizagem (NASCIMENTO, 2015, p. 170).

Seguindo a metodologia da *Aula Oficina*, o professor irá, a partir das ideias prévias dos alunos e do levantamento de situações-problemas, orientá-los no trabalho com as fontes, buscando transforma-las em evidência e traçando comparações com outras fontes com diferentes pontos de vistas.

O uso das fontes históricas pelo professor proporciona a ampliação das narrativas históricas e o questionamento de uma versão pronta e incontestável da história, desde que sejam utilizadas em atividades que estimulem a pesquisa, por isso a importância de se trabalhar com os alunos as habilidades necessárias para a leitura dessas fontes, caso contrário ela estaria limitada a função de comprovar o discurso apresentado pelos livros didáticos ou pelo professor.

A leitura e interpretação das fontes históricas pelos alunos deve seguir um método que é diferente do utilizado pelo historiador em sua pesquisa, tendo em vista que este está preocupado com respostas científicas para produzir novos conhecimentos históricos, enquanto os alunos “buscam respostas práticas e pessoais sobre a sua comunidade, para então obter novas compreensões históricas” (NASCIMENTO, 2015, p. 172).

Nascimento (2015) propõe uma junção entre os métodos históricos sugeridos por Zaragoza (1989) e Barca (2004) para se trabalhar com as fontes históricas em sala de aula, segundo ele:

Para Zaragoza (1989), o método histórico deve ser utilizado em sala de aula obedecendo algumas etapas: 1ª) conhecimento do atual discurso sobre o tema escolhido; 2ª) problematização do tema a partir da vivência dos alunos; 3ª) formulação de hipóteses; 4ª) análise das fontes; 5ª) interpretação do passado a partir das informações das fontes; e 6ª) formulação de resultados. Para Barca (2004), as etapas são: 1ª) levantamento sistemático das ideias históricas dos alunos; 2ª) interpretação das fontes; 3ª) compreensão contextualizada; 4ª) comunicação; e 5ª) metacognição histórica. (NASCIMENTO, 2015, p. 172).

Por essa proposta metodológica, podemos dizer que professores e alunos assumem definitivamente papéis de pesquisadores, na medida em que os primeiros irão propor atividades desafiadoras a seus alunos que estimulem essas habilidades, além de investigar as narrativas por eles realizadas e os segundos serão colocados como sujeitos ativos na construção do conhecimento e de sua própria formação.

Moreira (2004) ainda cita alguns cuidados que o professor deve ter ao trabalhar com fontes em sala de aula, primeiro é importante apresentar aos alunos os mais diversos tipos de fonte, oral, artefatos, fotografias, imagens, mapas, textos, entre outros, bem como distinguir fontes primárias e secundárias. Também deve ser preocupação do professor apresentar fontes que possibilitem narrativas diferentes ao serem questionadas, possibilitando a construção de hipóteses.

Citando o trabalho desenvolvido no projeto “Recriando Histórias”, Projeto de Extensão desenvolvido em 1997 pelo Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, que tinha como objetivo principal a renovação do ensino de história nas séries iniciais a partir do uso de fontes em estado de arquivo familiar, como passagens de avião, tíquetes de metrô, listas de tarefas, notas de lavanderia, contracheques; fotografias, correspondências, cartões postais, diários, entre outros, Schmidt e Garcia (2005) vão afirmar que as atividades desenvolvidas por ele permitiram a problematização da formação da consciência histórica.

As autoras apontam alguns princípios a partir do uso das fontes históricas que podem ser usados para o desenvolvimento da consciência histórica: 1- articulação entre história vivida e história percebida: o trabalho com documentos em estado de arquivo familiar favorece o estabelecimento de relações entre a história dos próprios sujeitos com outras narrativas históricas; 2- possibilidade de promover o conhecimento do passado a partir de uma realidade mais local, próxima do sujeito e, à posteriori, articular com outras formas de conhecimento histórico, como as presentes nos livros, por exemplo; 3- articulação entre as histórias familiares com as de outras pessoas, com outras épocas.

Com esses princípios, podem-se articular múltiplas temporalidades e a relação entre passado, presente e futuro e com isso, para as autoras, possibilitar o desenvolvimento de uma consciência histórica crítico-genética. Na prática, os sujeitos do projeto são colocados diante de conteúdos históricos que destacam formas tradicionais ou exemplares de construção de narrativas históricas e devem recriá-los de forma a evidenciar uma narrativa crítico-genética, a partir do trabalho com as fontes dos arquivos familiares, ou seja, desenvolver uma contra-narrativa daqueles conteúdos a partir de seu presente e de sua experiência. Assim:

Confrontando conteúdos encontrados nos livros e manuais com outros encontrados por eles em atividades de captação, alunos e professores podem se apropriar de procedimentos que fazem com que tomem consciência de que o sentido do passado não se encontra somente na perspectiva da continuidade, mas também na da mudança (SCHIMIDT; GARCIA, 2005, p. 304).

Ao interpretar uma fonte é imprescindível observar, pontua Veríssimo (2012), o contexto em que elas foram produzidas, ou seja, como as pessoas que produziram determinada fonte pensavam, sentiam, viviam. Também é importante que os alunos consigam compreender que o passado pode ser interpretado de maneiras diferentes, como e porquê isso é possível, além de ser capaz de avaliar essas diferentes interpretações, dessa forma estarão pensando historicamente.

Nesse sentido, conforme abordagem defendida por Veríssimo (2012), o professor precisa que seus alunos adotem o que ela chamou de multiperspectiva, isto é, a compreensão de que é possível existir diferentes interpretações, igualmente válidas, para determinado acontecimento, além de desenvolverem a habilidade da empatia, ou seja, a capacidade de colocarem-se no lugar do outro para tentar ver o mundo como ele vê. Quanto a capacidade de avaliar as diferentes interpretações, o aluno deverá identificar quem produziu a fonte; quando ela foi produzida; em que contexto e circunstâncias; com que meios; quais as intenções com sua produção e para que público foi produzida.

3.3.1 Estudos sobre Educação Histórica e Evidência

Pinto (2011) em sua tese de doutorado “Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente” faz o levantamento de importantes pesquisas relacionadas a compreensão das ideias históricas de alunos e professores a partir do trabalho com a evidência histórica.

Inicialmente a autora discute os estudos apresentados por Booth (1980 e 1987), primeiro analisando conceitos elaborados a partir de fontes por um grupo de 50 alunos e agrupando as respostas em duas categorias: 1- Concreto: respostas descritivas e com pouca argumentação; 2- Abstrato: apresentaram capacidade de argumentação do tipo explicativo. Esse estudo teve como conclusão a importância do uso das fontes para desenvolver a habilidade argumentativa dos alunos. No segundo estudo, também trabalhando com fontes históricas diversas, reforçou a sua importância para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.

Em seguida, Pinto (2011) apresenta a pesquisa realizada por Dickinson, Gard e Lee (1978), a qual defenderam que as fontes históricas não devem ser utilizadas como meras ilustrações em sala de aula, mas sim, transformadas em evidência do passado, portanto cabem aos professores apresentarem a seus alunos as metodologias de pesquisas adequadas a cada tipo de fonte. Esses autores apresentaram cinco fases que os alunos podem se encontrar de acordo com a forma que lidam com as fontes: 1- Imagens do passado: a fonte é interpretada como material informativo que dá acesso direto ao passado; 2- Ilustração: a fonte é interpretada como mera ilustração que acompanha o fato; 3- Evidência para inferências específicas: não só a fonte é interpretada como evidência, como também sabe-se o porquê ela tornou-se evidência, se conhece a sociedade que a produziu e entende-se os critérios que o historiador usa para confirmá-las; 4- Evidência para interpretações e história: procedimentos da fase anterior usados em situações mais complexas no âmbito da História como forma de conhecimento e os mecanismos de construção desse conhecimento.

Lee e Ashby (1987) publicaram artigo revisando e atualizando as categorias propostas por Dickinson, Gard e Lee (1978), ficando da seguinte forma: 1-Imagens do passado; 2- Informação; 3- Testemunho; 4-Tesoura e cola; 5- Evidência num contexto mínimo; 6- Evidência em contexto. As características de cada uma dessas categorias foram descritas no tópico 2.2 Linhas de investigação da aprendizagem histórica, desta dissertação. Posteriormente, Ashby (2003) manteve os seis níveis propostos juntos com Lee em 1987, mas reformulou a designação do quinto nível para “Evidência em isolamento, no qual os alunos

compreendem que os historiadores podem fazer inferências que não dependem de alguém estar a dizer a verdade” (PINTO, 2011, p. 78).

Lee e Shemilt (2003) mostraram os saltos conceituais existentes entre esses seis níveis de progressão: dos dois primeiros níveis para o terceiro nível, a fonte deixa de ser informação e passa a ser considerada testemunho; do nível três e quatro, consideradas testemunhos, as fontes passam a ser tratadas como evidência a partir do quinto nível; nos níveis cinco e seis considera-se que as afirmações produzidas pelos historiadores são resultado do questionamento às fontes e resultam em teorias que sugerem soluções para os problemas definidos por eles, diferente dos níveis três e quatro que consideram que os historiadores colam “verdades” extraídas das fontes como testemunho (PINTO, 2011, p. 78).

Pinto (2011) prossegue apresentando o estudo de Shemilt (1980), que investigou as ideias históricas de alunos entre 13 e 16 anos que, durante três anos, realizaram atividades divididas em cinco eixos: 1- reconstruir a realidade a partir de diferentes tipos de evidências: pôde ser trabalhado com os alunos as diferentes interpretações da realidade de acordo com a fonte usada, observando fontes incompletas e contraditórias; 2- atividades lúdicas que promovam o interesse e o conhecimento de vestígios do passado: foi possível relacionar fontes de vários tipos para reconstruir a vida diária; 3- uso e interpretação de fontes para verificar crenças, valores e atitudes de pessoas de diferentes tempos e lugares; 4- usar e analisar as fontes para identificar a causalidade na relação entre passado e presente, percebendo diferentes pontos de vista; 5- usar e analisar as fontes para identificar mudança e continuidade, desenvolvimento e progresso, causalidade e continuidade, consequências intencionais e não intencionais da ação humana. A partir desse estudo Shemilt (1980) apontou a importância do professor trabalhar com a evidência, a mudança e a empatia para que seus alunos possam construir ideias históricas mais sofisticadas. Em outro estudo, dessa vez focado na evidência, Shemilt (1987), baseado nas ideias históricas de alunos de 15 anos, elaborou quatro níveis de compreensão da evidência: 1- Conhecimento do passado tido como garantido: a fonte como conhecimento literal do passado; 2- Evidência como informação privilegiada do passado: a fonte é considerada uma testemunha ocular do passado; 3- Evidência como base para inferir sobre o passado: compreende-se que a partir da fonte pode-se fazer inferência sobre o passado; 4- Consciência da historicidade da evidência: compreende-se que as fontes devem ser interpretadas levando-se em consideração as sociedades que as produziram.

Outro estudo citado por Pinto (2011) foi o realizado por Ashby (2005) com 265 alunos entre 10 e 14 anos que foram provocados a validar três relatos históricos, a partir de seis fontes históricas. As concepções de validade apresentadas pelos alunos foram divididas pela autora em quatro categorias: 1- Foco na história: a) atração pessoal: para esses alunos, o que dar valor a uma história é a sua capacidade de entusiasmar, b) conteúdo substantivo: aqui encontram-se os alunos que basearam sua escolha em conteúdos da história, c) volume e detalhe: o critério para dar validade a uma história escolhido por esse grupo foi a quantidade de informações presentes na história, d) imprecisão: para os alunos desse grupo a imprecisão de uma história dão maior validade a uma história por dificultar a sua confrontação, e) plausibilidade: os alunos fizeram suas escolhas levando-se em consideração a plausibilidade da história em termos de capacidade humana ou estatisticamente; 2- Correspondência: Foi estabelecido pelos alunos uma correspondência entre a história escolhida e a informação de uma das fontes; 3- Recolha e enumeração: duas ou mais fontes foram usadas pelos alunos para recolher informações diferentes ou informações comuns entre elas; 4- Questionamento: os alunos desse grupo levantaram questões sobre a credibilidade das fontes, levando em conta o contexto de sua produção e as intenções do autor.

A pesquisa de Ashby (2005) mostrou que é significativa a quantidade de alunos que interpretam as fontes históricas como informação, tal como ela é dada, e que para desenvolverem as suas ideias históricas precisam compreender a diferença entre fonte e evidência.

Wineburg (1991) em sua pesquisa com estudantes de 16 anos categorizou as formas que interpretaram fontes históricas iconográficas em quatro níveis: 1-Descrição: não é feito referência a fonte, apenas descrição; 2- Referência: é feito referência a fonte nos comentários dos alunos; 3- Análise: ponto de vista, intenções e objetivos do autor da fonte são levados em consideração nas respostas; 4- Qualificação: os alunos conseguem qualificar outros acontecimentos e apontar limitações em suas inferências (PINTO, 2011, p. 81).

Ao apresentar a pesquisa de VanSledright e Afflerbach (2005) feita com oito alunos, entre oito e nove anos de idade, com o objetivo de entender como eles encaravam diferentes narrativas sobre a questão “O que é que causou a Rebelião de Bacon?”, Pinto (2011) vai dizer que os autores mostraram que a melhor maneira desses alunos compreenderem a “Rebelião de Bacon” foi a partir do trabalho com a natureza das fontes históricas e, consequentemente, as suas transformações em evidência. Para realizar esse trabalho VanSledright e Afflerbach (2005) propuseram quatro atividades de exames de fontes: 1- Atribuição: reconhecer a

intenção do autor e o contexto histórico em que a fonte está inserida; 2- Identificação: identificar a fonte a partir de uma série de questões; 3- Perspectiva: Perceber a posição social, cultural e política do autor da fonte; 4- Consistência: várias narrativas são avaliadas em seu valor de apresentar o que ocorreu no passado. Os autores propuseram-se a identificar de que forma os alunos usavam esses procedimentos ao examinarem as fontes.

O estudo realizado por Simão (2007), com alunos de idade entre treze e vinte anos, utilizou-se da análise feita por eles de fontes escritas e iconográficas sobre a “Expansão Romana e Romanização”, retiradas de manuais escolares, para elaborar um modelo de seis níveis de progressão de como interpretaram as evidências: “(1) Evidência como cópia do passado; (2) Evidência como informação; (3) Evidência como testemunho ou conhecimento; (4) Evidência como prova; (5) Evidência restrita; e (6) Evidência em contexto.” (PINTO, 2011, p. 84).

Percebemos que essas pesquisas mostraram que pode haver progressão no pensamento histórico dos alunos quando o trabalho com a evidência histórica é feito de maneira apropriada e que a maior parte dos estudos aponta diversas categorias para diferenciar o modo que os alunos lidam com as fontes, que vão de uma menor sofisticação no seu pensamento histórico até uma maior. Esses estudos serão importantes aportes teóricos no embasamento do produto pedagógico que pretendemos desenvolver a partir dessa dissertação.

3.3.2 Uso didático de fontes históricas

Ao trabalharmos com fontes históricas diversas em sala de aula devemos estar cientes que elas terão finalidades diferentes daquelas utilizadas pelos historiadores, por isso, adverte Bittencourt (2008), ao coloca-las como instrumentos para o ensino de História, devemos transformá-las em materiais didáticos, levando em consideração a adequação a faixa etária, buscando as que agucem o interesse e curiosidade, utilizando as que fornecem informações claras e compreendendo a sua diversidade.

A autora propõe alguns passos que os alunos devem percorrer quanto a análise de uma fonte: 1- Descrever as informações; 2 – Mobilizar os saberes e conhecimentos prévios; 3- Associar as informações das fontes com os saberes prévios; 4 – Situar a fonte em seu contexto histórico e em relação ao autor; 5- Identificar a natureza do documento; 6- Identificar limites e interesses do documento. Além disso, quando nossos alunos analisam um documento histórico, acrescenta Pereira Neto (2001) devemos chamar a atenção para que eles busquem

interpretá-lo com os olhos da época, ou seja, de acordo com o tempo e espaço em que foi produzido, evitando anacronismos ou juízos de valor.

É importante ressaltar que, além desses passos, devemos observar algumas especificidades que diferentes fontes exigem para uma melhor análise. Dentre as fontes escritas, que podemos trabalhar em sala de aula, por exemplo, Bittencourt (2008) destaca jornais, textos literários e documentos oficiais.

Ao analisar um jornal, devemos ter em mente que um texto jornalístico não é neutro, por isso alguns aspectos podem ser observados como o conteúdo das notícias, a forma como a notícia é apresentada, a propaganda, os anúncios, a fotografia, o papel do jornalista, os interesses dos donos, a censura, entre outros.

Com os textos literários podemos solicitar que nossos alunos identifiquem a vida cultural e cotidiana da época narrada em um romance, por exemplo, além do contexto histórico e influências sofridas pelo autor da obra.

Quando aos documentos não escritos que também podem ser importantes meios de entender as sociedades passadas, destacamos os objetos museais, as imagens e os filmes.

Ao utilizarmos objetos que fazem parte do acervo de um museu no ensino de História, é preciso dotá-lo de significados que vão além de ilustrar a função que tinham no passado e transformá-los em documentos passíveis de análise e crítica pelos alunos, assim, poderão compreendê-los “como integrante de uma organização social, de uma parte da vida cotidiana, dos rituais, da arte de determinado grupo social” (BITTENCOURT, 2008, p. 358). Para levarmos nossos alunos a fazerem essa reflexão, transformando o objeto em evidência, destacamos o seguinte percurso metodológico no tratamento da fonte: 1- observação (livre ou dirigida), identificação e descrição: “o que é o objeto? De que é feito (tipo de material)? Como foi feito (técnica artesanal ou fabril)? Possui elementos decorativos? Para que serve? Por quem e como era utilizado (levantamento de hipóteses)?” (BITTENCOURT, 2008, p. 359); 2- Comparação dos objetos: ao fazer comparações do objeto analisado com outros semelhantes ou diferentes e posterior classificação, pode-se tentar identificar o contexto, o lugar e quando foi produzido; 3- síntese: espera-se que o aluno consiga reconstruir as etapas anteriores mostrando o que foi aprendido ao atribuir ao objeto não apenas a sua função inicial, mas também sendo capaz de dizer o contexto histórico e cultural a qual pertence.

Agora tratando do que chama de imagens “tecnológicas” (cinema, fotografia e televisão), Bittencourt (2008) inicia esclarecendo que não devemos entendê-las como uma cópia fiel do passado ou da realidade e sim como uma representação de tal, por isso cabe a

nós professores provocarmos nossos alunos a fazerem uma leitura crítica dessas imagens. Outro ponto que a autora ressalta no trabalho com as imagens no ensino de História é a importância de confrontá-las com outras fontes, particularmente com os textos escritos.

O trabalho com fotografias em sala de aula começa, defende Bittencourt (2008), no momento da escolha, pelo professor, de quais fotografias ele usará como documento didático. A autora defende que devemos selecionar “imagens fortes”, ou seja, que causem impacto visual e motivem os alunos. Outra recomendação é que não utilizemos uma série de fotografias sobre a mesma temática, pois é mais proveitoso do ponto de vista pedagógico, trabalhar com até duas fotos, para que possam receber mais atenção nas suas análises. Na realização da “leitura” das fotografias com os alunos, a autora sugere trabalhar com a observação das mudanças e permanências e analisar a sua intencionalidade, ou seja, para que foi feita.

Em relação ao uso do filme como fonte no ensino de História a autora afirma que não devemos resumir a sua análise apenas ao conteúdo, aos personagens, mas também aos aspectos ligados a produção do filme como diretor, produtor, música e ao contexto externo do filme, como ano, país.

Por fim, mas não menos importante, destacamos a fonte oral e a sua utilização em sala de aula. Ribeiro (2008) sugere duas perguntas de partida para mobilizar os alunos a pensarem na possibilidade das fontes orais para determinada pesquisa: “como as histórias das pessoas podem trazer esses temas à tona?”; “você conhecem alguém que pode contar essa história?”.

Na fase preparatória para a entrevista, o professor deve estar atento ao equipamento que será usado, os celulares dos próprios estudantes são uma possibilidade, contudo é interessante verificar anteriormente a qualidade do som para um melhor aproveitamento. Também se sugere elaborar previamente um roteiro com questões aos entrevistados, evitando perguntas que possam ser respondidas com um simples sim/não ou que sejam embaraçosas, além de refletir sobre o objetivo de tais perguntas, ou seja, o que se quer descobrir com elas. Iniciar a entrevista com perguntas relacionadas ao presente que façam os entrevistados relembrem algo do passado pode ser um bom começo. Ainda na fase preparatória deve ser considerado a definição do local e horário para as entrevistas.

Posteriormente, o professor deverá orientar os alunos quanto a forma que devem proceder na entrevista, primeiramente destacando o respeito que devem ter pelos entrevistados (que devem ser escolhidos pelos próprios alunos) como destacou Thompson (1998):

Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de mostrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar. Quem não consegue parar de falar, nem resistir à tentação de discordar do informante, ou de lhe impor suas próprias idéias, irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas. (THOMPSON, 1998, p. 254).

Os alunos também devem ser orientados, diz Ribeiro (2008), quanto a possibilidade de situações em que os entrevistados fiquem emocionados, podendo até a chorar. Dependendo da situação que o entrevistado se encontra, a entrevista pode até ser interrompida para retomar quando estiver estável.

O caderno do Iphan de inventário participativo traz algumas contribuições importantes quanto ao procedimento em uma entrevista:

Sempre que forem entrevistar alguém, expliquem antes os objetivos do trabalho e procurem criar uma relação de confiança com o entrevistado.

Se não conseguirem do entrevistado as informações que procuram, paciência. Não se esqueçam de que as pessoas dão o tempo e os conhecimentos de que dispõem e que, sem elas, é impossível realizar o trabalho.

Procurem entrevistar várias pessoas sobre a mesma referência cultural, para obter diversas opiniões, histórias e significados. A pesquisa será até mais rica e intrigante quando as respostas forem diferentes ou contraditórias. Entrevistem pessoas de diferentes idades. Jovens e idosos podem revelar informações sobre as transformações da referência cultural.

Procurem entrevistar pessoas que tenham relações diferentes com a mesma referência cultural: o mestre e o brincante, um proprietário de imóvel e um mestre de obras, o grafiteiro e o morador da rua grafitada etc. (IPHAN, 2016, p. 17 e 20)

Após a entrevista, devemos orientar os alunos a iniciarem os registros escritos do material gravado.

Utilizaremos estas metodologias para que nossos alunos desenvolvam suas habilidades de ler e interpretar as mais diversas fontes históricas, contribuindo para o desenvolvimento de seu pensamento histórico. A seguir discutiremos como pretendemos associar essa teoria as discussões referentes à Educação Patrimonial.

4 EDUCAÇÃO HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Ganham força, especialmente em Portugal, pesquisas que articulam a Educação Histórica e a Educação Patrimonial que, segundo Solé (2017) buscam investigar as narrativas dos alunos a partir das atividades pedagógicas envolvendo o patrimônio.

Essa autora cita como exemplos os estudos de Helena Pinto (2011), que defende que o uso do patrimônio como fonte histórica da história local pode proporcionar o uso de metodologias para uma aprendizagem significativa; de Juan Santacana (2015) que acredita que o potencial do patrimônio para uma aprendizagem mais significativa é maior tanto quanto maior for a capacidade desse patrimônio emocionar o sujeito. Seguindo a premissa de Santacana (2015) iremos em nosso produto desenvolver atividades em torno dos bens locais, que deverão ser escolhidos pelos próprios alunos e, completando esse raciocínio, apontamos Zarbato (2017) que diz que quando consideramos os saberes guardados na família ou na comunidade do sujeito, estimulamos e elevamos a sua identidade; de Liliana Aguiar (2015) que em sua proposta de educação patrimonial nos museus sugere que devem ser realizadas estratégias que promovam a construção de significados dos objetos da exposição a partir do envolvimento físico, intelectual e emocional do sujeito com o objeto. Um exemplo dessas estratégias são a produção de objetos manuseáveis.

Dando prosseguimento aos estudos que buscam a aproximação entre a Educação Histórica e a Educação Patrimonial, a própria Solé (2017) defende experiências pedagógicas “que permitam interpretar fontes históricas, questioná-las, compará-las, avaliá-las e produzir conhecimento histórico sobre o passado interagindo com o património” (SOLÉ, 2017, p. 148).

4.1 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMONIAL

Verificamos em nossa pesquisa que os estudos envolvendo a Educação Histórica e a Educação Patrimonial partem da premissa que considera o patrimônio como fonte histórica.

Pinto (2011) em sua tese de doutorado faz importante reflexão sobre o uso de fontes patrimoniais na aprendizagem histórica, onde o patrimônio é visto como importante fonte de análise para se compreender as sociedades passadas e presentes, além de conceitos como mudança, permanência e evolução temporal.

Metodologicamente, a tese sugere que o professor deve partir de uma situação problema relacionada aos interesses dos alunos e, a partir do estudo do meio, investigando as diversas fontes patrimoniais, os alunos devem buscar as conclusões para esse problema. Nesse

procedimento, os elementos patrimoniais devem ser contextualizados em sua temporalidade, espacialidade, socialidade e funcionalidade e verificado o seu valor tanto no passado, quanto no presente, buscando identificar “como era”, “como é”, “o que mudou”. A autora destaca o potencial desses elementos, quando bem explorados pelo professor, na compreensão da evidência que dá sentido ao passado.

É importante ressaltar que, os bens patrimoniais podem estar abertos a diversas interpretações pelos alunos, estéticas, psicológicas, arqueológicas, museológicas, entre outras, contudo é preciso que o professor os estimule a buscarem interpretações históricas, para que aquele bem ganhe o potencial de evidência histórica sobre o passado. Devemos então propor atividades que levem nossos alunos a observarem e analisarem esses bens, dando a eles um sentido que vai além da função que foram originalmente criados, é preciso desenvolver em nossos alunos as habilidades necessárias para a leitura do patrimônio, ou seja, a leitura da história que há nesse patrimônio. Quando o professor utiliza o patrimônio como fonte ele está possibilitando o desenvolvimento de saberes históricos, para além da sala de aula, em diferentes espaços de memória. Assim, Pinto (2011) considera que:

a realização de atividades relacionadas com o património histórico-cultural de uma localidade pode favorecer a aprendizagem de conceitos históricos, o que envolve, não só a compreensão de situações do passado apresentadas por especialistas, mas também a experimentação de procedimentos metodológicos que permitam aos alunos a interpretação de diferentes fontes históricas (Ashby, 2003; Ashby, Lee & Shemilt, 2005; Barton, 2008a; Lee, 2005; Lee & Ashby, 1987; Shemilt, 1987), facilitando a compreensão da evidência histórica (PINTO, 2011, p. 142).

A seguir, elencaremos alguns exemplos de pesquisas que usaram as fontes patrimoniais no desenvolvimento da aprendizagem histórica.

Pinto (2016) em sua investigação buscou discutir como alunos portugueses de 7.º e 10.º ano e professores, durante percurso no centro histórico de Guimarães, dão sentido ao patrimônio, ou seja, buscou identificar a sua consciência patrimonial. Para a autora, essa consciência patrimonial se origina em momentos que as características culturais de uma sociedade são levadas, pelas mudanças, ao desaparecimento e é justamente a partir de uma reação contra esse desaparecimento que ela emerge.

Como instrumento de coleta de dados a pesquisadora fez uso de questionário e entrevistas, com o objetivo de responder os seguintes problemas: “Como usam os alunos de 7º e 10º anos de escolaridade os sítios históricos – espaços, edifícios e objetos com eles relacionados – enquanto evidência de um passado em mudança?”; “Que tipo de pensamento histórico desenvolvem os alunos em ambiente de exploração direta do patrimônio?”; “Que concepções acerca da exploração do patrimônio relevam os professores no contexto de

atividades sobre o uso de fontes patrimoniais, no âmbito do currículo escolar?”. (PINTO, 2016, p. 63)

Foi feita uma seleção das fontes patrimoniais que seriam observadas e analisadas pelos alunos, levando em consideração o currículo da disciplina e, principalmente, a relação com o contexto histórico, buscando proporcionar uma ideia de conjunto e não de objetos isolados.

Podemos citar como perguntas propostas aos alunos sobre o patrimônio: “O que podes saber a partir do que observas?”; “Que importância teria para os que construíram? E para ti?”; “Gostaria de colocar questões para tentares saber mais sobre este local? Quais?”. Essas perguntas visaram estimular a comparação, a elaboração de questões, de hipóteses, a inferência, a verificação de mudanças, além de relacionar a história local e nacional.

Para os professores, foi pedido que respondessem as seguintes perguntas: “[Atendendo ao Currículo...] e perante as fontes históricas/patrimoniais aqui apresentadas, pode referir atividades que se poderiam realizar em contexto de aula de História, com os seus alunos para interpretar os locais/objetos nelas representados?”; “O que pensa que os alunos poderiam aprender com essa (s) atividade (s)?”; “De que forma poderá uma atividade desse tipo ajudar os alunos a inferirem, a partir do patrimônio observado, sobre o contexto económico e social medieval?”, “Que relação poderá ter, esta atividade, com o currículo da disciplina?”.

Por fim, quanto a análise da resposta dos alunos, a pesquisadora dividiu em dois eixos: uso da evidência e consciência histórica, esta última dividida nas seguintes categorias: consciência a-histórica, consciência de um passado fixo, consciência de um passado simbólico, consciência emergente, consciência explícita. Já a análise das respostas dos professores foi dividida em: uso de fontes patrimoniais e finalidades de ensino e divulgação do patrimônio.

Outro estudo que merece destaque foi o realizado por Gisela Nunes e Glória Solé (2015), que investigaram alunos do 3º ano (8-9 anos) e do 5º ano (10-11 anos) em duas escolas de Portugal para tentar responder os seguintes problemas de pesquisa: “Que inferências e deduções realizam os alunos quando interpretam fontes patrimoniais iconográficas (azulejos)?” e “Que relações estabelecem entre a evidência produzida e os conhecimentos históricos que possuem?” e também para possibilitar a eles o estudo do patrimônio local. Essa pesquisa possibilitou demonstrar a potencialidade do uso de fontes patrimoniais no desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos e do seu pensamento histórico com sentido para a vida.

Para identificar a consciência patrimonial dos alunos, as pesquisadoras usaram os seguintes instrumentos de pesquisa: questionário de atividades (concepções prévias e questão de opinião), quadro de registro das respostas do debate (argumentação/tomada de posição) e referendo informal. Os dados coletados foram divididos em diversas categorias de consciência patrimonial criadas a partir da teoria proposta por autores como Rüsen (2001), Seixas e Clark (2004) e Pinto (2011) e também da legislação portuguesa. Os dados coletados, por exemplo, a partir do instrumento referendo informal que lançou a seguinte questão: “Restaurar ou não os azulejos? Com que argumentos?” foram divididos em 4 categorias: tipo vago (não apresentaram argumentação ou ficavam presos a elementos estéticos); tipo matricial (argumentos ligados a perspectiva econômica com a valorização do imóvel a partir da preservação); tipo tradicional (argumentos ligados a preservação devido a seu legado de tradição para o presente); tipo exemplar (argumentos ligados a sua preservação por ter importância para fins didáticos ou de aprendizagem).

A partir do instrumento texto narrativo/descritivo (elaborado pelos alunos) foi utilizado para identificar como os alunos leem e interpretam a fonte patrimonial. Foi observado pelas pesquisadoras que a maior parte dos alunos do 3º ano interpretam essa fonte descrevendo seu conteúdo de forma simples e genérica sem inferir, a partir desse conteúdo, novas informações, enquanto os alunos do 5º ano descrevem de forma mais extensa e detalhada, mobilizam conhecimentos trabalhados anteriormente, inferem outras informações a partir dos conteúdos da fonte.

A pesquisa realizada por Erica Almeida (2014), também desenvolvida em Portugal e em turmas do 3.º e 5.º anos, teve como objetivo responder os seguintes problemas: “Quais as potencialidades do estudo do patrimônio histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico?”, “Que conhecimentos os alunos constroem a partir do estudo do patrimônio histórico local?” e “Que fontes os alunos consideram mais relevantes e valorizam no estudo da História Local?”.

No 3.º ano, os alunos foram levados para uma visita de campo a um conjunto de fontes patrimoniais que haviam sido selecionadas por eles, onde tiveram de responder a um questionário. Os dados coletados foram analisados e categorizados em diferentes graus de complexidade de evidência histórica e significância histórica como, por exemplo, àqueles obtidos a partir da questão: “Refere o que mais admiraste na visita à Capela de S. Geraldo. Justifica”, que foram divididos em quatro categorias: resposta vaga (relato vago de insuficiente explicação); resposta a partir de conhecimentos prévios (relato que mobiliza os

conhecimentos prévios relacionando-os com a fonte patrimonial); resposta objetivista básica (os alunos atribuem significância histórica a fonte patrimonial a partir de detalhes concretos); resposta subjetivista básica (os alunos atribuem significância histórica a fonte patrimonial em função de gostos pessoais, integrando por vezes conhecimentos históricos).

No 5º ano a pesquisadora buscou mostrar como os alunos analisam fontes patrimoniais, também a partir dos dados coletados de um questionário aplicado durante visita aos bens patrimoniais. A partir da resposta a questão: “O que podes concluir sobre a importância deste objeto no passado? E para ti?”, a autora destacou cinco categorias: consciência de interesse turístico (valor histórico do monumento como atrativo turístico); consciência de um passado monumental (ideias de compreensão do passado à luz do presente); consciência de um passado simbólico (valorizam as fontes pelo seu simbolismo, o que representam para a identidade local e nacional); consciência da relação passado-presente (os alunos conseguem estabelecer relação entre passado e presente); fontes como testemunho (as fontes patrimoniais são encaradas como evidências do passado, sustentadas por si só).

A pesquisa de Alexandre Pereira (2014), realizada em Portugal, com alunos do 10.º ano, buscou desenvolver o conhecimento histórico e as competências de aprendizagem em história a partir do contato com fontes patrimoniais em ambientes virtuais. Seu problema de pesquisa foi baseado nas seguintes perguntas: “Que significância histórica atribuem os alunos ao legado do estilo artístico manuelino, presente no Convento de Cristo em Tomar, com recurso a uma visita de estudo virtual?”; “Que competências históricas estão inerentes à realização de uma visita de estudo virtual nas aulas de História?” A partir dos dados obtidos com a análise de um questionário feito pelos alunos, o pesquisador categorizou as respostas. No que concerne a significância história e a consciência história, através da pergunta: “Na vossa opinião, que relevância teve esta janela no passado? E no presente? Justifiquem”, o autor definiu três categorias: passado monumental (significância pessoal e social ao passado que é encarado como um “marco”); valorização simbólica (significância social do passado como um “marco” histórico e significância pessoal à luz do presente, onde uma mensagem histórica é perpetuada no tempo e existe a exaltação de sentimentos como orgulho e patriotismo); relação passado-presente (compreensão do presente à luz do passado).

Essas pesquisas evidenciam o potencial do trabalho com fontes patrimoniais para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica. Sobre o valor da utilização dessas fontes no processo de aprendizagem histórica, Solé (2017) pontua que:

Quanto maior for a oportunidade de conhecer e compreender o valor das fontes patrimoniais, maiores serão as possibilidades de lhes conferirem significância

histórica, desenvolvendo atitudes de preservação e valorização do patrimônio. O patrimônio, quando utilizado como recurso educativo, e explorado como estratégia de ensino em contexto formal ou não formal poderá fomentar o respeito pela diversidade de culturas e facilitar a compreensão da sociedade no presente e no passado e os valores identitários de uma comunidade à escala local, nacional ou mundial. (SOLÉ, 2017, p. 163).

Zarbato (2017) se propõe a investigar o patrimônio cultural no ensino de história, acreditando na importância em conhecê-los e relacioná-lo a nossas vidas, para promover o desenvolvimento da consciência histórica e fugir do que Horta (2004, p.12) chamou de “agnosia social”, ou seja, do não reconhecimento de nosso entorno provocado pela dificuldade de interpretação da realidade. Para a autora, a apropriação da comunidade de seus bens patrimoniais através da Educação Patrimonial possibilita uma “alfabetização cultural”, favorecendo a leitura do mundo que a rodeia.

A proposta de Educação Patrimonial investigada pela autora considerou as crenças e os saberes da família e da comunidade, dos sujeitos da pesquisa, que foram alunos do 8.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Mato Grosso do Sul, na cidade de Três Lagoas, bairro Vila Piloto, e também buscou compreender os bens culturais como fonte histórica.

A autora propôs, de início, que os alunos historicizassem seu bairro, a Vila Piloto, para identificar os seus conhecimentos prévios acerca do patrimônio local e, em seguida, divididos em grupos, que escolhessem um bem patrimonial para que fosse realizada sua pesquisa e interpretação. Antes de ir a campo, a pesquisadora apresentou aos alunos a historicidade dos bens por eles escolhidos e promoveu um debate sobre a sua importância para a cidade. Em campo, baseada no Guia de Educação Patrimonial, a autora estimulou nos alunos o método investigatório, o qual desenvolve, segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999), as suas habilidades de observação, análise crítica, comparação, dedução, formulação de hipóteses e solução de problemas.

A partir disso, cada grupo começou a produzir narrativas de acordo com suas interpretações do patrimônio observado, destacando as razões para preservá-lo e as histórias que estão atreladas a esses lugares de memória. Com essas narrativas a investigadora pôde observar os alunos envolvidos no processo de experiência histórica, que podem ser modificadas ou negadas, dependendo da forma que é interpretada. Partindo da teoria de Rüsen (2001), a autora diz que as experiências do passado devem ser interpretadas conforme as experiências do presente, ou seja, a aprendizagem histórica pode ser observada quando os

alunos conseguem narrar o passado a partir da experiência do presente de modo a orientar o seu agir.

Para chegar a aprendizagem histórica proposta, a investigadora vai concordar com Barca (2001) quando aponta a importância do trabalho com as fontes históricas para esse processo:

[...] saber ler fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas; saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas); saber entender ou procurar entender o ‘nós’ e os ‘outros’, em diferentes tempos, em diferentes espaços; saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar algo que constitui, afinal a essência da progressão do conhecimento. (BARCA, 2001, p. 16).

Ainda em sua pesquisa, Zarbato (2017) elenca algumas condições de como devemos trabalhar com o patrimônio em nossas experiências de aprendizagem: utilizar os bens culturais originais, produzir informações a partir deles, analisá-los em relação ao contexto, compreender que esses bens são apenas uma pequena parte de um conjunto mais amplo que permite o conhecimento do passado. A autora ainda observa que, quando ele é entendido como fonte permite aos alunos:

vivenciar a experiência e o método dos cientistas, dos historiadores, dos arqueólogos, que partem dos fenômenos encontrados, e da análise de seus elementos materiais, formais e funcionais, para chegar a conclusões que sustentam suas teorias. (ZARBATO, 2017, p. 53).

A pesquisa de Santos (2012) parte das seguintes problemáticas: Como a Educação Patrimonial contribui para a investigação das ideias históricas dos alunos e de como eles interpretam o passado? Quais as possíveis contribuições que a identificação dos discursos presentes nos processos de patrimonialização podem apresentar para novas formas de interpretar o passado?

Inicialmente, a autora defende que, assim como nas operações da consciência histórica, o trabalho com o patrimônio também possibilita a articulação das três dimensões temporais, tendo em vista que “ato de tombamento é feito no presente, buscando sacralizar bens e discursos do passado para sua perpetuação no futuro” (SANTOS, 2012, p. 193). Com a problematização do ato do tombamento e dos discursos que pautam as políticas de preservação patrimonial a autora pretende questionar a ideia de que apenas pode ser considerado patrimônio aquele bem que é tombado, defendendo que o professor deve buscar que seus alunos percebam que a escola, o bairro, os bens da família, também podem ser considerados bens patrimoniais, pois constituem lugares de memória. Com essa reflexão a

autora vai dizer que os alunos passam a considerar novas formas de interpretar o passado, desenvolvendo, assim, uma consciência histórica crítico-genética.

A investigação se deu com alunos do 2.º ano do Ensino Médio a partir do eixo temático “Poder e patrimônio histórico”, cujo objetivo foi analisar a construção do patrimônio associado as práticas políticas e sociais de poder.

De início, foi solicitado aos alunos indagarem sobre “o que é patrimônio?” para conhecer quais as suas ideias históricas sobre esse conceito e percebeu-se que:

As respostas demonstraram níveis semelhantes de percepção sobre o tema: patrimônio como herança familiar; patrimônio histórico como herança do passado; algo a ser preservado; patrimônio como algo raro. Nesse sentido, as ideias históricas dos alunos a respeito de patrimônio demonstraram, no geral, a presença de uma consciência histórica tradicional, que vê no patrimônio histórico algo que remete às origens e à tradição. (SANTOS, 2012, p. 198).

Em seguida, colocando os alunos em uma situação-problema do presente e tentando identificar a forma que eles poderiam orientar o seu agir a partir da consciência histórica que mostraram estarem operando na atividade anterior, a pesquisadora apresentou e analisou com eles duas notícias referentes a questão patrimonial e, em seguida, colocou uma nova questão para ser respondida:

A primeira, intitulada “Comerciantes de Ouro Preto protestam contra obra na Rua São José”, veiculada no dia 29 de junho de 2011, abordava as disputas entre comerciantes, moradores, turistas e a prefeitura do município em torno da obra realizada. A segunda notícia, cujo título é “Casa onde foi fundada a umbanda, em São Gonçalo, será demolida esta semana”, foi publicada em 2 de outubro de 2011 e tratava da demolição de um imóvel no Rio de Janeiro, considerado local de origem da umbanda, e dos debates feitos a partir desta demolição. [...] Se o patrimônio é uma herança do passado, como explicar diferentes posturas em relação ao tombamento de dois bens que remetem à história do Brasil? (SANTOS, 2012, p. 198).

Os alunos não conseguiram resolver a problemática proposta, evidenciando carência de orientação para agir perante a situação exposta.

Dando prosseguimento, a pesquisadora apresentou e analisou com os alunos a sociedade mineradora na América Portuguesa sob o aspecto da legislação e do poder para, à posteriori, relacionar essa temática com o patrimônio histórico arquitetônico de Ouro Preto em uma aula-campo, a partir dos seguintes critérios de pesquisa:

identificar o conjunto arquitetônico do centro histórico (disposição dos prédios, suas funções atuais e fachadas), dos bens arquitetônicos (divisão interior, obras de arte, esculturas e artefatos existentes), fotografar os locais permitidos, coletar o máximo possível de material fornecido pelas instituições (folders, material de divulgação dos museus e material explicativo das coleções) e, a partir desta análise e da coleta destes dados, acrescentar o ano ou a década de construção dos bens arquitetônicos, a

data de tombamento, as funções na época de construção e as funções atuais e, no caso de museus, seus itens, objetivos gerais e os das coleções expostas (SANTOS, 2012, p. 200).

Os alunos ainda deveriam escolher um dos bens visitados na aula-campo (que foram pré-determinados pela pesquisadora) e fazer uma análise mais detalhada e aprofundada para ser apresentada à toda turma em sala de aula.

Na etapa seguinte, já em sala de aula, os alunos elaboraram uma lista dos bens tombados e fizeram uma comparação entre eles buscando identificar aspectos comuns e observaram que:

a grande maioria dos bens foi tombada entre as décadas de 1930 e 1950, e os monumentos se vinculavam às experiências religiosas católicas (igrejas, capelas, oratórios, etc.) ou à experiência do Estado (palácios, fóruns, casas de coleta de impostos, casas de câmara, cadeia, etc.) (SANTOS, 2012, p. 200).

Partindo dessa constatação, os alunos tiveram que pesquisar as razões que fizeram grande parte dos bens de Ouro Preto serem tombados nesse período, usando diversas fontes como “textos historiográficos, artigos de jornais, leis sobre o patrimônio e documentos escritos do período de criação do SPHAN, atual IPHAN” (SANTOS, 2012, p. 200) e, em seguida, elaborar narrativas que respondam a pergunta feita sobre as duas notícias apresentadas anteriormente.

Com a análise das narrativas a autora verificou que a maior parte dos alunos conseguiu apresentar uma resposta crítica e multiperspectivada, evidenciando um desenvolvimento na sua consciência histórica e consequente orientação no tempo. As respostas mostraram: as relações entre a fundação do SPHAN e o governo Vargas; as questões da preocupação com a identidade nacional do período; o patrimônio histórico associado às elites; a percepção da história como uma construção de visão de passado geralmente ligada às classes dominantes; a vinculação entre o racismo atual e a ausência de patrimônios vinculados às religiões africanas; a presença etnocêntrica nas narrativas em torno do patrimônio.

No fim, percebeu-se a modificação das ideias históricas dos alunos acerca do conceito de patrimônio e também que eles puderam compreender a existência de outras versões da história de determinados bens, além da oficial.

Nascimento (2015), em pesquisa realizada em Matinhos, Paraná, com alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola estadual, cujo objetivo foi investigar o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial nas narrativas dos sujeitos envolvidos em sua pesquisa, baseou-se na metodologia proposta por Zaragoza (1989) e Barca (2004), apresentada no item 2.4 dessa dissertação, para estruturá-la em sete etapas:

1ª) apresentação do projeto; 2ª) elaboração de um inventário do patrimônio; 3ª) seleção dos bens patrimoniais; 4ª) produção de narrativas históricas a partir das ideias dos alunos sobre o patrimônio escolhido; 5ª) trabalho direto com as fontes patrimoniais utilizando imagens, entrevistas e documentos; 6ª) análise das informações das fontes; e 7ª) produção de narrativas históricas a partir das fontes. (NASCIMENTO, 2015, p. 173).

Inicialmente foi solicitado aos alunos que produzissem uma narrativa sobre a história local a partir das fontes patrimoniais do município. Posteriormente, depois de uma aula-campo realizada no Centro Histórico de Paranaguá, os alunos, divididos em grupos, tiveram que elaborar um inventário dos bens de Matinhos e, depois, selecionar um dos bens escolhidos e responder as seguintes perguntas: “O patrimônio escolhido é de natureza material, imaterial ou natural? Por que você considera este patrimônio significativo (importante)? Qual a melhor maneira de preservá-lo? O que você sabe sobre a História deste patrimônio?” (NASCIMENTO, 2015, p. 175). O objetivo do questionário foi identificar as ideias prévias dos alunos.

Ao analisar as respostas dos alunos o pesquisador observou que os critérios por eles adotados para elegerem o bem mais significativo foram: a antiguidade, a beleza e a memória que ele poderia preservar.

A etapa seguinte foi levar os alunos a desenvolverem pesquisas para produzir conhecimentos históricos sobre o patrimônio escolhido e a história local, para isso valeram-se de “questionários, entrevistas, visitas técnicas e pesquisas pela internet, arquivos da prefeitura e etc” (NASCIMENTO, 2015, p. 176). Posteriormente, responderam outro questionário, dessa vez sobre os métodos de pesquisa utilizados e os conhecimentos históricos adquiridos.

Em relação a pergunta feita no primeiro questionário “O que você sabe sobre a História deste patrimônio?”, 32 alunos não responderam, depois da pesquisa realizada por eles em campo, esse número caiu para 6 alunos.

Com o levantamento dessas pesquisas pudemos perceber por onde estão caminhando as investigações que têm considerado a Educação Patrimonial como suporte para o desenvolvimento da aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica. Verificamos que os estudos consideram, em sua maioria, bens tombados e são realizados em museus ou em bairros com importantes centros históricos, além de serem desenvolvidos considerando-se o patrimônio como fonte. O aporte teórico dessas pesquisas será importante no desenvolvimento do produto que iremos propor nessa dissertação, contudo buscaremos partir de bens não oficiais ou consagrados do ponto de vista histórico e sim daqueles mais próximos de nossos sujeitos, por eles escolhidos, também não será foco principal em nossa

proposta usar os bens escolhidos como fonte, mas sim propor que as ideias históricas dos alunos sobre o conceito de patrimônio sejam identificadas a partir dos pressupostos da Educação Histórica e, a partir do trabalho com a Educação Patrimonial e com a interpretação de fontes históricas, elas sejam problematizadas, possibilitando um desenvolvimento da consciência histórica.

4.2 O PRODUTO PEDAGÓGICO

Esta dissertação foi pensada e teoricamente embasada no intuito de produzir material pedagógico (Apêndice A) que contribua para a prática dos profissionais de História. Nossa proposta é que esse material facilite o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos a partir do uso de fontes históricas diversas, seguindo a perspectiva da Educação Histórica e da Educação Patrimonial.

Metodologicamente, teremos como base para a produção desse material pedagógico o modelo de Aula Oficina, proposto por Barca (2004) e que vai de encontro aos modelo de “aula conferência”, onde o aluno é considerado tábua rasa e o professor o único detentor do saber, e de “aula-colóquio”, onde o professor continua no centro das atenções no processo de ensino-aprendizagem, mas com a função de motivar os alunos através de recursos e estratégias diversos. Na concepção Aula Oficina, o professor busca interpretar as ideias prévias de seus alunos, a partir de atividades problematizadoras, que é agente ativo na produção do conhecimento.

Ainda segundo Barca (2004) aulas de História devem propiciar aos alunos o desenvolvimento das seguintes habilidades:

I Interpretação de fontes: “ler” fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas. II Compreensão contextualizada: entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento. III Comunicação: exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis (BARCA, 2004, p. 134,135).

O objetivo da Aula Oficina deverá ser o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos a partir da observação das mudanças conceituais que poderão apresentar em relação a essas habilidades. A autora sugere o seguinte roteiro para a aula:

- 1) Identificar as ideias prévias dos alunos;
- 2) Propor situações problemas relacionadas a realidade dos alunos e que os desafiem;
- 3) Propor atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades sugeridas;
- 4) Integrar as atividades anteriores em situações diversificadas;
- 5) Avaliar qualitativamente, em vários momentos das aulas, a progressão das ideias históricas dos alunos;

Batista et al (2016) produzem um artigo em que fazem um levantamento do conceito de sequência didática conforme as ideias dos autores Zabala (1998) e Oliveira (2013), segundo elas, esses autores entendem a sequência didática como um conjunto de atividades articuladas entre si para atender objetivos propostos. Pensando nisso, como diferenciar a Aula Oficina de uma sequência didática? Acreditamos que a Aula Oficina pode ser considerada uma sequência didática com algumas características específicas como ser um espaço em que se constrói, se elabora, reelabora e se aprende fazendo e que existam momentos que exijam habilidades manuais; trabalho coletivo; investigação, ação e reflexão a partir da realidade. (SOUZA et al, 2017)

Essa proposta de Aula Oficina considera os seguintes princípios de aprendizagem em História:

I – É possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e contextos concretos das situações em que forem apresentados tiverem significado para elas. II – Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiencia. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica. III – Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento poderá ser mais elaborado do que aquele que assenta em frases estereotipadas, desprovidas de sentido humano. IV – O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras. V – Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do “contraditório”, isto é, da convergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno (BARCA, 2004, p. 138,139).

Quanto ao sistema avaliativo, a Aula Oficina busca superar a dicotomia certo/errado, completo/incompleto e privilegia a divisão das ideias dos alunos em categorias que podem variar de um grau menor para um maior de sofisticação. Nesse sentido, “a aprendizagem deve

ser considerada gradual, por vezes oscilante. Não é uma questão de tudo ou nada...” (BARCA, 2004, p. 143).

Com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos aplicaremos dois questionários. No primeiro questionário solicitaremos do aluno o nome do bairro que ele reside para a posteriori usarmos essa informação na etapa de identificação dos bens patrimoniais locais. Também buscaremos identificar a noção que eles têm do conceito de patrimônio solicitando a elaboração de uma definição e a citação de alguns exemplos, conforme podemos ver no modelo abaixo:

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS – 01

1. Nome: _____
2. Turma: _____
3. Que bairro você mora? _____
4. Para você, o que é Patrimônio? Cite alguns exemplos.

Para ter uma coleta de dados mais ampla, consideramos importante a aplicação de um segundo questionário onde apresentaremos imagens ligadas a bens patrimoniais da Paraíba como a Casa da Pólvora, um imóvel do século XVIII, o colégio confessional Pio X, a Basílica de Nossa Senhora das Neves do século XIX, o Coreto e o Obelisco da Praça da Independência, o time do Botafogo/PB (patrimônio cultural imaterial de João Pessoa conforme a municipal lei 13.532/2017), a quadrilha junina (o prefeito de João Pessoa Luciano Cartaxo, sancionou lei 13480/2017 que transforma a quadrilha junina da capital em patrimônio cultural imaterial da cidade), casa e carro representando o patrimônio da família, uma escola estadual, Almofadinhas de Tapioca (comida típica da Paraíba, em especial da cidade de Bananeiras, no Brejo paraibano), uma igreja evangélica e solicitaremos que os estudantes respondam para cada um desses bens se ele poderiam ser considerados patrimônios e o porquê, conforme podemos observar no modelo que segue:

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS – 02

1. Nome: _____
2. Turma: _____
3. De acordo com as imagens apresentadas, responda:



DENOMINAÇÃO: Casa da Pólvora: ruínas⁶

LOGRADOURO: Ladeira de São Francisco

BAIRRO: Centro

CARACTERIZAÇÃO DO IMÓVEL ÉPOCA DE CONSTRUÇÃO: Século XVIII



DENOMINAÇÃO: Imóvel Rua da Areia, 265.

LOGRADOURO: Rua da Areia.

BAIRRO: Varadouro

CARACTERIZAÇÃO DO IMÓVEL ÉPOCA DE CONSTRUÇÃO: Século XVIII

⁶ Tombada como ruína, a Casa da Pólvora hoje tem importante papel cultural e educativo, sendo um espaço de formação, cultura, turismo e lazer.



DENOMINAÇÃO: Colégio Pio X

LOGRADOURO: Praça da Independência, nº150

BAIRRO: Tambiá

CARACTERIZAÇÃO DO IMÓVEL ÉPOCA DE CONSTRUÇÃO: Século XX



DENOMINAÇÃO: Basílica de N. Sra. das Neves

LOGRADOURO: Pça. Dom Ulrico

BAIRRO: Centro

CARACTERIZAÇÃO DO IMÓVEL ÉPOCA DE CONSTRUÇÃO: Século XIX



DENOMINAÇÃO: Coreto, Obelisco e Praça da Independência

LOGRADOURO: Praça da Independência

BAIRRO: Tambiá
CARACTERIZAÇÃO DO IMÓVEL ÉPOCA DE CONSTRUÇÃO: Século XX



Time de futebol Botafogo/PB



Quadrilha Junina em João Pessoa



Casa e carro particulares



Escola Estadual



Almofadinhas de Tapioca, é um petisco regional tipicamente paraibano, em especial da cidade de Bananeiras.



Igreja evangélica

a) Podem ser consideradas patrimônios? Por quê?
 Casa da pólvora () Sim () Não

Imóvel na Rua da Areia () Sim () Não

Colégio Pio X () Sim () Não

Basílica Nossa Senhora das Neves () Sim () Não

Coreto, Obelisco e Praça da Independência () Sim () Não

Time de futebol Botafogo/PB () Sim () Não

Quadrilha Junina () Sim () Não

Casa e carro particulares () Sim () Não

Escola Estadual () Sim () Não

Almofadinhas de tapioca Sim () Não ()

Igreja evangélica Sim () Não ()

Em seguida, analisaremos as respostas para identificarmos as ideias históricas dos alunos sobre o conceito de patrimônio tendo como base os níveis de consciência histórica: tradicional, exemplar e genética.

Na aula seguinte, com o objetivo de desenvolver as ideias históricas dos alunos, levaremos para sala algumas fontes (Anexo A) referentes a períodos históricos diferentes e que tratam da mesma temática, o patrimônio, para que os alunos as questionem historiograficamente, transformando-as em evidências. Ao todo serão analisadas quatro fontes, todas escritas, pois consideramos as mais adequadas, nesse momento, para atingir o objetivo pretendido. A primeira fonte, retirada do livro Patrimônio histórico e cultural de Pedro Paulo Funari e Sandra de Cássia Araújo Pelegrini remete as origens da ideia de patrimônio na Roma Antiga; a segunda fonte trata-se do Decreto-Lei nº 25 de 1937 que organiza a proteção do patrimônio histórico artístico e nacional no período da história do Brasil chamado de Estado Novo; a terceira fonte é o parecer escrito pelo conselheiro do Iphan Gilberto Cardoso Alves Velho para justificar o Tombamento do Terreiro da Casa Branca na Bahia em 1986, representando o primeiro bem não-branco a ser tombado no Brasil e, por fim, a quarta fonte é um trecho do dossiê que solicitou a salvaguarda do ofício das baianas de acarajé em 2004, trazendo para análise a questão do patrimônio imaterial.

Para auxiliar os alunos nas análises, além das fontes, levaremos outros documentos que servirão como textos de apoio que versam sobre os autores das fontes e o contexto histórico que elas foram produzidas. De antemão, acreditamos que uma alternativa igualmente válida seria pedir que os próprios alunos pesquisem sobre esses pontos tratados nos textos auxiliares, contudo, devido ao curto tempo para desenvolvimento dessa pesquisa, optamos por abreviarmos essa etapa levando o material.

Para esse trabalho dos alunos com as fontes, elaboramos, baseados no referencial teórico dessa dissertação, um instrumento de análise para que eles identifiquem o que era considerado patrimônio em determinado período. A ficha de análise de fonte histórica, como nomeamos esse instrumento, é dividida nas seguintes seções:

- 1- Identificação do documento: nesse espaço os alunos deverão identificar o documento que está sendo analisado, o tipo da fonte (escrita, imagética, oral, patrimonial, material); a natureza da fonte (político, jurídico, religioso, literário, jornalístico, testemunho, historiográfico); os dados relativos a quem produziu a fonte; a data e o local em que a fonte foi produzida e as palavras ou expressões que não conhecem o significado;

- 2- Identificação do tema: os alunos deverão identificar o tema principal e os temas secundários tratados na fonte;
- 3- Identificação do contexto histórico: o contexto histórico que a fonte foi produzida, a percepção de que se o contexto em que foi produzida é o mesmo em que ela foi escrita, os aspectos considerados importantes para que algo fosse declarado patrimônio nesse período que a fonte trata e exemplos do que poderia ser considerado patrimônio no período, são os pontos que os alunos deverão identificar;
- 4- Interpretação da fonte: na última seção os alunos, agora munidos das informações obtidas com a análise dos momentos anteriores, deverão interpretar o objetivo do documento, as ideias defendidas por ele, comparar o conceito que eles deram de patrimônio no questionário da aula anterior com o apresentado pela fonte e se as ideias defendidas no documento são válidas até os dias atuais.

Optamos em algumas das questões das seções da ficha de análise de fonte histórica usar a múltipla escolha pretendendo nortear os alunos em suas buscas pelo objetivo pretendido e, sobretudo, otimizar o tempo da análise, tendo em vista que o rigor que exige uma análise de fonte histórica poderia, em casos de questões abertas, exceder um tempo razoável de aulas para que os alunos cumprissem as demandas de quatro análises. Abaixo, destacamos o modelo da mencionada ficha:

FICHA DE ANÁLISE DE FONTE HISTÓRICA

Pesquisador: Victor Batista de Souza

Nome: _____

Turma: _____

Objetivo: Nessa atividade você terá acesso a vários documentos escritos em épocas diferentes, porém todos apresentam o mesmo tema, o patrimônio. Seu objetivo é conhecer esses documentos e analisá-los para entender o que era considerado patrimônio em cada época abordada pelo documento. Leia com atenção e responda.

IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO:

1. Qual o documento analisado

() Fonte 1

() Fonte 2

() Fonte 3

() Fonte 4

2. Tipo de fonte:

- ☐ Escrita
- ☐ Imagética
- ☐ Oral
- ☐ Patrimonial
- ☐ Material

3. Natureza da fonte:

- ☐ Político
- ☐ Jurídico
- ☐ Religioso
- ☐ Literário
- ☐ Jornalístico
- ☐ Testemunho
- ☐ Historiográfico

3. Quem produziu a fonte:

Nome: _____

Profissão/ Quem é o autor(a/es/as): _____

Época em que viveu: _____

A relação do(a) autor(es/as) com a temática abordada na fonte: _____

4. Data em que a fonte foi produzida: _____

5. Local onde foi a fonte produzida: _____

6. Existem palavras ou expressões que você não conhece o significado? Cite-as e pesquise os seus significados.

IDENTIFICAÇÃO DO TEMA

1. Assunto principal da fonte:

- ☐ Os significados e simbologias presentes no trabalho das baianas de acarajé
- ☐ A origem da palavra patrimônio;
- ☐ A definição dos critérios para que um bem seja considerado patrimônio;

2. Assuntos secundários da fonte:

- ☐ As diferenças dos significados de patrimônio e família entre a sociedade romana da antiguidade e a nossa;
- ☐ A necessidade do bem estar inscrito em um dos Livros do Tombo para ser considerado patrimônio;
- ☐ A importância do legado dos ancestrais africanos na formação histórica da nossa sociedade;
- ☐ A importância do reconhecimento das expressões culturais das camadas populares;

Para responder as próximas questões você poderá utilizar os documentos auxiliares, eles ajudarão a compreender melhor o documento principal que está sendo analisado.

IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO

1. Contexto histórico que a fonte se refere:

- ☐ Final da década de 1980 após a redemocratização do Brasil;
- ☐ Antiguidade romana;
- ☐ Estado Novo no Brasil;
- ☐ Início dos anos 2000 no Brasil

2. O contexto histórico que a fonte se refere é o mesmo que ela foi escrita?

- ☐ Sim ☐ Não

Caso não seja o mesmo indique.

Qual o contexto em que ela foi escrita? _____

De qual contexto ela fala? _____

3. Nesse contexto histórico quais eram os aspectos considerados importantes para que algo fosse declarado patrimônio?

- ☐ Representar expressões culturais das camadas populares abrindo espaço para bens que antes não eram considerados patrimônios;
- ☐ Estar ligado a fatos memoráveis do Brasil por representarem as instituições sociais dominantes da época e também monumentos naturais considerados notáveis;
- ☐ Representar expressões culturais das camadas populares considerando também a sua imaterialidade, ou seja, saberes (modos de fazer), celebrações, formas de expressão, lugares e que são transmitidas de geração a geração contribuindo para promover o respeito a diversidade cultural;

() Pertencer ao pai da família;

4. A partir do que você respondeu na questão anterior, indique exemplos do que era considerado patrimônio no contexto histórico abordado na fonte:

() Ofício das baianas de Acarajé, quadrilha junina, modo de fazer as Bonecas Karajá (indígenas);

() Terreiro da Casa Branca representando a religião afro-brasileira, Serra da Barriga território quilombola;

() Imóveis que representem a Igreja Católica como igrejas, mosteiros ou a uma elite dominante como casas, sobrados de arquitetura barroca;

() Mulher, filhos, escravos, animais, construções.

INTERPRETAÇÃO DA FONTE

1. Objetivo do documento:

() Ditar regras obrigatórias para proteção do patrimônio;

() Apresentar descrição, contextualização e recomendação de salvaguarda do patrimônio;

() Apresentar resultado de pesquisa sobre o patrimônio;

() Apresentar pronunciamento por escrito de uma resposta técnica sobre o tombamento de um patrimônio;

2. Ideias defendidas no documento sobre o patrimônio:

() As expressões culturais das camadas populares também devem ser consideradas patrimônio, como o candomblé. Daí a importância do tombamento do Terreiro da Casa Branca que representa parcela significativa da sociedade;

() Para que um bem seja considerado patrimônio é necessário representar fatos memoráveis da história do Brasil;

() O patrimônio também pode ser considerado na sua imaterialidade como o Saber Fazer presente no Ofício das Baianas de Acarajé;

() Patrimônio é todo bem que pertence ao pai de família e pode ser passado por testamento;

3. Considerando apenas o contexto histórico no qual o documento fala e a sua opinião sobre o que é patrimônio nos dias de hoje, indique:

As diferenças: _____

As semelhanças: _____

4. Você acha que as ideias defendidas no documento são válidas nos dias de hoje? Por quê?

Com essa atividade esperamos desenvolver o pensamento histórico dos estudantes levando-os a questionarem historiograficamente as fontes para transformá-las em evidências, estimulando as habilidades necessárias para a leitura de fontes, observando a característica da multiperspectiva, isto é, a compreensão de que é possível existir diferentes interpretações, igualmente válidas, para determinado conceito, dependendo do contexto histórico.

Ainda no processo de desenvolvimento das ideias históricas dos alunos, seguiremos com a aplicação da Ficha de cruzamento das fontes históricas, que tem por objetivo levar os alunos a identificarem as permanências e mudanças relativas ao patrimônio ao longo do tempo e perceberem que o conceito de patrimônio pode ser diferente de acordo com o contexto histórico que está sendo empregado. Ainda nessa ficha solicitaremos ao aluno retomar a pergunta feita no questionário de identificação das ideias prévias 01: “Para você, o que é Patrimônio? Cite exemplos” para que com essas respostas possamos observar se com o trabalho de análise das fontes foi possível constatar progressão na consciência histórica de nossos alunos. Destacamos a seguir, o modelo da Ficha de cruzamento das fontes históricas:

FICHA DE CRUZAMENTO DE FONTES HISTÓRICAS

Pesquisador: Victor Batista de Souza

Nome: _____

Turma: _____

Objetivo: Nessa atividade você deverá comparar as análises feitas nas quatro fontes, identificar as mudanças e permanências nas questões ligadas ao patrimônio que foram objeto de suas análises e escrever uma nova definição para patrimônio a partir do que aprendeu.

1. Compare as fontes analisadas e identifique as mudanças e permanências do que pode ser considerado patrimônio nos diferentes contextos históricos:

Fonte 1 e Fonte 2

Mudanças: _____

Permanências: _____

Fonte 1 e Fonte 3

Mudanças: _____

Permanências: _____

Fonte 1 e Fonte 4

Mudanças: _____

Permanências: _____

Fonte 2 e Fonte 3

Mudanças: _____

Permanências: _____

Fonte 2 e Fonte 4

Mudanças: _____

Permanências: _____

Fonte 3 e Fonte 4

Mudanças: _____

Permanências: _____

2. Em relação ao conceito de patrimônio ao longo do tempo, podemos dizer que:

- () Permaneceu inalterado, ou seja, sempre foi o mesmo ao longo do tempo;
 - () Sofreu mudanças ao longo do tempo, de modo a diminuir os bens que podem ser considerados patrimônios com o passar dos anos;
 - () Dependendo do contexto histórico que for empregado, pode ter diferentes significados;
 - () Pode ser usado com o mesmo significado em qualquer contexto histórico.
3. A partir do resultado das análises das fontes responda: Para você, o que é Patrimônio? Cite exemplos.

Na etapa seguinte, apresentaremos as categorias de bens patrimoniais sugeridas pelo IPHAN em seu caderno de Inventários Participativos: lugares, objetos, celebrações, formas de expressão, saberes. Trabalharemos com os alunos a conceituação de cada um deles da seguinte forma: no quadro, colaremos cinco folhas de emborrachado, cada uma delas com o nome de uma das categorias que pretendemos estudar e no centro da sala iremos expor fichas com as definições de cada categoria, retiradas do caderno de Inventários Participativos, todas embaralhadas, e numeradas de 1 a 5, e dez imagens que representem cada uma das categorias, numeradas de 1 a 10 e também embaralhadas. As imagens serão dos seguintes bens: Coreto, Obelisco e Praça da Independência; Imóvel Rua da Areia, 265; Ferro de passar com funcionamento a carvão; Bonecas Karajá; Festa das Neves – João Pessoa; Festa do Bumba-meu-boi – Maranhão; Procissão da Penha – João Pessoa; Samba de Roda – Salvador; Ofício das baianas de acarajé; Ofício dos mestres de capoeira.

Os alunos serão divididos em grupos de acordo com os bairros que moram e receberão fichas numeradas de 1 a 10. Em um primeiro momento deverão se dirigir ao centro da sala, ler as fichas com as definições e tentar identificar qual as categorias que elas estão se referindo. Depois que todas as equipes fizerem suas escolhas, iremos perguntar qual o número da ficha com o conceito corresponde a cada uma das categorias. Eles deverão responder levantando as fichas numeradas que receberam. Em seguida, iremos verificar os acertos e/ou erros dos grupos de forma coletiva e a partir do diálogo. Por fim, representantes dos grupos serão convidados para colarem as fichas com a definição no emborrachado com as categorias correspondentes.

A mesma dinâmica será feita para as imagens, são duas que correspondem a cada categoria.

Levando em consideração que nossa perspectiva defende que a Educação Patrimonial deve se dar a partir de um processo, ou seja, que os sujeitos envolvidos devem participar desde a escolha dos bens até a etapa de preservação, iremos solicitar que os alunos identifiquem “lugares de memória” do próprio bairro, ou seja, de lugares “onde se cruzam memórias pessoais, familiares ou de grupo” (HORTA, 2005, p.37), pois acreditamos que por serem lugares que eles poderão se identificar, funcionarão como o “gatilho” para a sensibilização, para o sentimento de pertença e consequentemente para o desejo de conservar e preservar. Pinto (2016) vai dizer que as características culturais das sociedades estão em constante movimento, mudança, por isso pessoas, comportamentos, saberes, fazeres, paisagens, edificações são passíveis de desaparecimento. A consciência patrimonial dar-se-á, continua a autora, justamente como uma reação contra esse desaparecimento. Pensando nisso para estimular na busca pelos bens patrimoniais do bairro lançaremos a seguinte questão: “O que a comunidade sentiria falta se fosse retirado do bairro?”

Depois que os alunos identificarem os bens patrimoniais de seus bairros, utilizaremos a estratégia proposta por Scifoni (2015, p. 199) denominada “cartografia colaborativa ou social”, onde eles irão representa-los em um mapa.

Para a criação dos mapas, iremos sugerir que os grupos utilizem o Google Maps, que pode ser usando tanto pelo computador, quanto por aplicativo no celular, a partir dos seguintes passos:

1. Criar uma conta no Gmail para acessar o Google Maps.
2. Clicar em “Fazer login” no topo superior direito. Caso sua conta já esteja conectada, pule para o passo seguinte.
3. Ao lado esquerdo, clique em “Seus lugares”, depois em “Mapas” e “Criar Mapa”.
5. Faça uma busca pelos endereços que deseja incluir no mapa.

Com o mapa criado, fazer a impressão e montá-lo em um painel com legenda dos bens patrimoniais nele representado e fixa-lo em local visível para toda a escola.

4.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Partindo de nossa hipótese de que: *a aprendizagem histórica pode ocorrer em ações de Educação Patrimonial quando trabalhamos com fontes históricas*, iremos apresentar as estratégias que usamos para verificá-la.

Para tentar verificar a hipótese, coletamos informações relacionadas aos sujeitos da pesquisa, ou seja, dados que servem para confirmar ou negar a hipótese. Em nossa pesquisa buscamos demonstrar se houve a aprendizagem histórica dos alunos nas ações de Educação Patrimonial quando trabalhamos com as fontes históricas, para isso, coletamos dados que nos mostraram como estava o saber dos alunos em relação a temática do patrimônio antes e depois das atividades ligadas a Educação Patrimonial e ao trabalho com as fontes. Esses dados são classificados por Laville e Dionne (1999) como “dados criados”, pois foram coletados após uma intervenção cujo objetivo era provocar uma mudança.

Nossa pretensão foi que participassem da pesquisa todos os alunos matriculados nos terceiros anos A e B, do turno da manhã, contudo, como a participação não é obrigatória e requer autorização por escrito, incluindo as dos responsáveis em caso de alunos menores de 18 anos, poderemos, sem muito prejuízo, apresentar os resultados de nossa investigação a partir de uma amostra, ou seja, de uma parte dos alunos matriculados.

As pesquisas, como a nossa, que por razões éticas exigem a autorização dos sujeitos para participarem como voluntários, o tipo de amostra utilizada será a amostra não-probabilista de voluntários, ou seja, a escolha dos participantes não é feita ao acaso e sim a partir de um apelo para que os sujeitos aceitem participar estando cientes que não receberão nada em troca por isso.

O caráter homogêneo dos sujeitos de nossa pesquisa permite que, segundo Laville e Dionne (1999), a estratégia da amostra seja utilizada sem grandes prejuízos para a perda da representatividade do público geral, embora os autores reforcem que quanto maior for a amostra melhor se dará a sua representatividade.

Definida a fonte de informação e em busca da verificação de nossa hipótese, o próximo passo da pesquisa dar-se-á, conforme orientação de Laville e Dionne (1999), na elaboração do quadro operacional da pesquisa, ou seja, traduzir a abstração da hipótese para uma linguagem concreta que seja possível identificar o que mensurar a partir da observação empírica.

Então, tendo como hipótese da nossa pesquisa que *a aprendizagem histórica pode ocorrer em ações de Educação Patrimonial quando trabalhamos com fontes históricas*, precisamos traduzir o conceito abstrato “aprendizagem histórica” de forma que ele possa ser observado empiricamente. Para isso, primeiramente devemos escolher as dimensões que queremos trabalhar dentro do conceito e em seguida elencar indicadores observáveis para essas dimensões.

Para nós, a aprendizagem histórica ocorre quando podemos perceber o desenvolvimento da consciência histórica ou do pensamento histórico, portanto podemos considerá-las como dimensões da aprendizagem histórica. Nessa pesquisa, para tentar verificar se ocorreu a aprendizagem histórica utilizaremos a dimensão da consciência histórica.

Tendo como dimensão escolhida a consciência histórica, seguimos agora para a elaboração de indicadores, que nos permitiram não só a coleta de informações a partir da observação empírica, mas também a categorização de nosso objeto de análise, as ideias históricas dos estudantes. Assim, como indicadores para a consciência histórica podemos destacar as diferentes formas de dar sentido ao passado que podem ser: apenas como reprodução, sem espaço para reflexão; como lição para justificar as ações no presente e observando a historicidade e a empatia.

A partir dos indicadores do parágrafo anterior, temos respectivamente as seguintes categorias: consciência histórica tradicional, consciência histórica exemplar, e consciência histórica genética. “O pensamento crítico desempenha um papel fundamental na passagem de um nível ao outro” (RUSEN, 2015, p. 254).

O instrumento que escolhemos para realizar a coleta de dados em nossa pesquisa foi o questionário, neles as questões são escolhidas em função da hipótese, então voltemos mais uma vez a ela: *a aprendizagem histórica pode ocorrer em ações de Educação Patrimonial quando trabalhamos com fontes históricas*. A primeira informação que buscamos tem o objetivo de identificar as ideias prévias dos estudantes sobre o patrimônio, para isso optamos por elaborar dois questionários, o primeiro buscando conhecer o conceito que eles têm de patrimônio e o segundo pretendendo identificar que bens eles consideram patrimônio e porquê. Devido um dos objetivos de nossa pesquisa ser a investigação das ideias históricas dos estudantes, escolhemos um questionário “aberto”, livre para que os estudantes escrevam suas respostas, ao invés de um questionário de múltipla escolha, que poderia “falsear” os resultados a medida que um aluno poderia ficar tentado a marcar qualquer uma das

alternativas mesmo que não corresponda ao seu pensamento por achar que nenhuma das opções contempla ao que verdadeiramente acredita ou até por um “chute” em busca de uma resposta correta.

No momento de analisar o questionário, nosso papel de pesquisador foi o de interpretar as respostas dos alunos e distribuí-las nas categorias estabelecidas no início da pesquisa. Posteriormente realizamos a intervenção com a atividade relacionada as fontes históricas e, em seguida, retomamos o mesmo questionário para que os alunos o respondessem novamente. Mais uma vez agrupando as respostas nas categorias foi possível observar se existiu o aprendizado histórico depois da intervenção.

Quanto a análise e interpretação dos dados obtidos com o questionário, por se tratarem de respostas abertas, o que requer um maior trabalho de interpretação do pesquisador, priorizamos a metodologia da análise de conteúdo manifesto, ou seja, buscamos dar sentido apenas aquilo que esteja explícito na narrativa dos alunos, contudo nos casos que julgamos necessários, realizamos a análise do conteúdo implícito, ou seja, interpretamos também o não-dito ou os conteúdos ocultos.

De posse do material colhido, a primeira coisa a se fazer foi dar uma organização geral, após a leitura, e fazer uma breve descrição das respostas de cada aluno. Em seguida, iniciamos uma leitura mais detalhada do material, dessa vez, não apenas com o objetivo de descrevê-lo, mas sim dar sentido, interpretar as ideias principais, esse procedimento, chamado por Laville e Dionne (1999) de recorte dos conteúdos, visou separar alguns elementos do todo produzido por cada aluno. Esses elementos são as unidades de análise e serviram de base para agrupar as ideias dos alunos nas categorias. Essas unidades de análise podem ser desde uma única palavra, algumas frases ou até mesmo temas. Feita a separação das unidades, passamos a agrupá-las nas categorias e posteriormente verificamos a frequência de cada uma delas.

4.4 APLICAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA AULA – OFICINA

No dia 1º de agosto de 2019 iniciamos a aplicação de nosso produto com a turma do 3º ano B com a aplicação de dois questionários com o objetivo de identificar as ideias prévias dos alunos. Essa etapa inicial teve duração de duas aulas, cada uma com 50 minutos de duração.

De posse das respostas dos alunos fizemos inicialmente uma leitura prévia para identificar a natureza das respostas e fazer uma breve descrição dos principais pontos apresentados por eles. Em seguida, em análise mais minuciosa, fizemos um recorte do conteúdo e definimos as seguintes unidades de análise:

1. Patrimônio como herança familiar;
2. Patrimônio como propriedade;
3. Patrimônio como algo histórico ou cultural;
4. Patrimônio como algo que devemos preservar;
5. Patrimônio como algo antigo;
6. Patrimônio como exemplo da religião;
7. Patrimônio como ponto turístico;

Definidas as unidades de análise, passamos agora para o momento de interpretá-las e distribuí-las nas categorias de consciência histórica.

No total 26 alunos, os quais, por motivo de confidencialidade para preservar as suas identidades iremos nomeá-los por letras de A até Z, responderam os questionários.

Levando em consideração o primeiro questionário que buscou que eles apresentassem um conceito para Patrimônio, 21 alunos relacionaram o patrimônio a herança familiar ou a propriedade. Podemos perceber que ao tentar explicar seu entendimento de patrimônio com essas respostas, esses estudantes trouxeram um ponto de vista que remete a origem do conceito na antiguidade, ligado a herança e a propriedade privada, não realizando nenhuma reflexão ou questionamento, apenas reproduzindo-o. Essa característica de reprodução do passado remete a uma consciência histórica tradicional, como podemos observar nos exemplos do quadro abaixo:

Quadro 1 – Narrativa dos alunos do 3º ano B no questionário de identificação das ideias prévias (Patrimônio como herança familiar e/ou como propriedade)

ALUNO	NARRATIVA NO QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS
Estudante R sobre o conceito de Patrimônio	“Um patrimônio pode ser tanto uma terra, um lugar ou um objeto, algo que você seja dono, tenha posse. Exemplo: casas, carro, um terreno”
Estudante C sobre o conceito de Patrimônio	“Tudo aquilo que se é adquirido por um indivíduo. Por exemplo imóveis e veículos”
Estudante A sobre o conceito de Patrimônio	“O patrimônio é algo que possui dono e vai passar de geração para geração como uma herança que vai passando de geração para geração na família”

O estudante A em sua resposta, além de fazer referência ao conceito tradicional de patrimônio, também trouxe a ideia de perpetuação do passado no presente através das gerações. A noção de continuidade do passado no presente também corresponde a uma consciência histórica tradicional.

Entre as narrativas analisadas, agora levando em consideração os dois questionários, essa característica de perpetuação do passado no presente também está associada as respostas com as unidades de análise de 3 a 7: Patrimônio como algo histórico ou cultural; Patrimônio como algo que devemos preservar; Patrimônio como algo antigo; Patrimônio como exemplo da religião; Patrimônio como ponto turístico. Vejamos alguns exemplos no quadro abaixo:

Quadro 2 - Narrativa dos alunos do 3º ano B no questionário de identificação das ideias prévias (Patrimônio como algo histórico ou cultural)

ALUNO	NARRATIVA NO QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS
Estudante V sobre porque considera a Casa da pólvora um patrimônio	“Porque é um monumento que faz parte da história paraibana”
Estudante S sobre porque considera o imóvel da Rua da Areia um patrimônio	“Faz parte da história paraibana”

Estudante W sobre o conceito de Patrimônio	“É herança familiar, casa, carro, moto, dinheiro em conta. E também tem os patrimônios históricos que ficam em cidades e são variados monumentos, casas antigas, igrejas, etc.”
Estudante Y sobre porque considerar a quadrilha junina patrimônio	“Pois tem como origem uma cultura divertida, praticada em diversos lugares”

Percebemos que os alunos que deram essas respostas apresentam uma noção mais ampliada do conceito de Patrimônio não estando restrito apenas a ideia de herança ou propriedade privada, mas também relacionando-o a história ou cultura de um povo, contudo o que notamos é que esses bens são considerados patrimônios por garantirem a manutenção da história ou cultura de um povo no tempo.

Nessa mesma linha de pensamento, da manutenção da história no tempo, destacamos as respostas que consideram o patrimônio como algo que devemos preservar, conforme exemplos do quadro que segue:

Quadro 3 - Narrativa dos alunos do 3º ano B no questionário de identificação das ideias prévias (Patrimônio como algo que devemos preservar).

ALUNO	NARRATIVA NO QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS
Estudante G sobre o conceito de Patrimônio	“É tudo aquilo que devemos cuidar, seja ele público ou privado. Exemplos: a nossa casa, um patrimônio privado; a praça do bairro, escola, são patrimônios públicos”
Estudante G sobre porque considera a Casa da pólvora um patrimônio	“Faz parte da nossa história, temos que cuidar”
Estudante R sobre porque considera a quadrilha junina um patrimônio	“Sim, a cultura é algo que precisa ser preservado”

Alguns alunos ainda consideraram a antiguidade um critério para eleger determinado bem como patrimônio, reforçando a ideia de consciência tradicional ao considerarem os bens como marcas do passado que permanecem no presente, como podemos observar no quadro que segue:

Quadro 4 - Narrativa dos alunos do 3º ano B no questionário de identificação das ideias prévias (Patrimônio como algo antigo).

ALUNO	NARRATIVA NO QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS
Estudante H sobre porque considerar a Basílica Nossa Senhora das Neves como um patrimônio	“Porque é uma construção antiga”
Estudante V sobre porque considera a Casa da pólvora um patrimônio	“Porque é uma casa antiga, existe desde o século XVIII e hoje ela é um museu”
Estudante Y sobre porque não considera a escola estadual como um patrimônio	“Dependeria do tipo da escola, pois, hoje em dia todas as escolas construídas pelo estado não vingaria nenhuma desse patrimônio construídos no século passado”

As respostas das unidades de análise Patrimônio como exemplo da religião poderiam causar confusão no momento de categorizá-las. De modo precipitado levando-se apenas pela palavra exemplo ou a ideia de exemplo, representante, poderíamos ser induzidos a considerá-las como consciência história exemplar, contudo, quando se fala em consciência exemplar, refere-se a regras regras que devemos seguir, ou seja, quando os exemplos do passado são usados para orientar nossas vidas no presente, nestes casos, porém, permanecem as interpretações do passado como um legado que continua vivo no presente, portanto, também consciência histórica tradicional, conforme destacamos nos exemplos do quadro abaixo:

Quadro 5 - Narrativa dos alunos do 3º ano B no questionário de identificação das ideias prévias (Patrimônio como exemplo de religião)

ALUNO	NARRATIVA NO QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS
Estudante N sobre porque considera a Basílica Nossa Senhora das Neves um patrimônio	“Patrimônio público que é um exemplo de catolicismo”
Estudante W sobre porque considera a Basílica Nossa Senhora das Neves um patrimônio	“Porque é um símbolo religioso e representa o catolicismo”

Estudante Q sobre porque considera a igreja evangélica um patrimônio	“Porque é um bem religioso o qual representa o cristianismo”
--	--

Quanto a unidade de análise Patrimônio como ponto turístico, percebemos que as respostas indicam que os estudantes não tiveram a preocupação em fazer uma reflexão sobre o bem, apenas consideraram seus aspectos estéticos, nesse sentido, o passado que se busca é aquele que emociona, que pode ser exibido, para entretenimento, como podemos observar nas seguintes respostas destacadas no quadro que segue:

Quadro 6 - Narrativa dos alunos do 3º ano B no questionário de identificação das ideias prévias (Patrimônio como ponto turístico)

ALUNO	NARRATIVA NO QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS
Estudante Y sobre o conceito de Patrimônio	“Patrimônio para mim é um conjunto de bens, ou seja, um bem familiar, direitos ou até mesmo obrigações. Classifico também como patrimônio pontos turísticos de uma cidade, tipo: praias, igrejas, estátuas”
Estudante U sobre porque considera o Coreto, Obelisco e Praça da independência patrimônios	“É um ponto turístico”
Estudante Q sobre porque considera a Casa da pólvora um patrimônio	“Depois de passar por uma reforma, continua sendo ponto turístico”

Nessas respostas percebemos as características da sociedade presentista onde em momentos de aceleração do tempo, busca-se um objeto concreto para perpetuar o passado no presente. Estamos diante mais uma vez da consciência histórica tradicional.

Ao analisar as respostas do questionário aplicado com a turma do 3º ano A no dia 07 de agosto de 2019, também em duas aulas, pudemos constatar a equivalência na percepção das questões ligadas ao patrimônio com a turma do 3º ano B. No total 31 estudantes responderam aos questionários, os quais optamos por nomeá-los, seguindo o mesmo critério de manter os nomes dos participantes da pesquisa em sigilo, por números de 01 até 31, desses 23 relacionaram o conceito de patrimônio do questionário 01 com as unidades de análise herança familiar ou propriedade. Outras unidades de análise também puderam ser extraídas ao analisarmos os dois questionários propostos como destacamos no quadro abaixo:

Quadro 7 - Narrativa dos alunos do 3º ano A no questionário de identificação das ideias prévias

ALUNO	UNIDADE DE ANÁLISE	NARRATIVA NO QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS
Estudante 04 sobre o conceito de Patrimônio	Patrimônio como propriedade.	“Patrimônio é tudo aquilo que eu tenho, tudo que eu posso conquistar”
Estudante 05 sobre o conceito de Patrimônio	Patrimônio como herança e propriedade.	“Herança paterna, bens de família, quaisquer bens materiais ou morais, pertencentes a uma pessoa”
Estudante 07 sobre o conceito de Patrimônio	Patrimônio como propriedade.	“Patrimônio é uma coisa que é minha. Ex.: casa, bolsa, celular”
Estudante 12 sobre o conceito de Patrimônio	Patrimônio como herança.	“Patrimônio é uma herança familiar ou cultural que é passada durante diversas gerações...”
Estudante 12 sobre porque considera a Casa da pólvora um patrimônio	Patrimônio como algo histórico ou cultural	“Porque foi um imóvel bastante importante na época em que ele tinha alguma finalidade e que nós cidadãos que temos ética precisamos preservar por ser patrimônio histórico”
Estudante 17 sobre porque considera o Coreto, Obelisco e Praça da Independência patrimônios	Patrimônio como algo histórico ou cultural	“Porque é uma praça histórica e é uma cultura da cidade”
Estudante 18 sobre porque considera a quadrilha junina	Patrimônio como algo histórico ou cultural	“Porque representa nossa cultura”

um patrimônio.		
Estudante 19 sobre porque considera o Imóvel na Rua da Areia um patrimônio	Patrimônio como algo antigo	“O imóvel possui uma fachada antiga visível, também demonstrando como eram as estruturas dos imóveis antigamente”
Estudante 23 sobre porque considera a Casa da pólvora um patrimônio	Patrimônio como algo antigo	“Porque é uma construção que foi feita no século XVIII e está até hoje”
Aluno 25 sobre porque considera o Imóvel da Rua da Areia um patrimônio	Patrimônio como algo antigo	“Patrimônio histórico é uma coisa antiga e respeitada”
Estudante 29 sobre porque considera o Coreto, Obelisco e Praça da Independência patrimônios	Patrimônio como ponto turístico	“Patrimônio histórico por ser um ponto turístico”
Estudante 15 sobre porque considera o Imóvel da Rua da Areia um patrimônio	Patrimônio como ponto turístico	“Porque é um patrimônio histórico conservado para as pessoas visitarem”
Estudante 09 sobre porque considera a Casa da pólvora um patrimônio	Patrimônio como ponto turístico	“Sim porque é um ponto de visita de escola e um ponto turístico da cidade”

Constatamos então que, assim como a turma do 3º ano B, os alunos do 3º ano A estão operando nessa atividade uma consciência história tradicional.

Além de identificamos a consciência histórica que os alunos operaram nessas respostas, também percebemos que apenas três deles, dois do 3º ano A e um do 3º ano B, fizeram referência ao patrimônio imaterial no conceito de patrimônio do questionário 01, quanto ao questionário 02 as maiores indefinições, sobre considerar determinado bem como patrimônio ou não, estiveram justamente naqueles que representavam patrimônio imaterial. Enquanto todos os 26 alunos do 3º ano B consideraram a Casa da Pólvora, a Basílica Nossa Senhora das Neves e o Coreto, Obelisco e Praça da Independência como patrimônio, por exemplo, apenas 14 consideraram o Botafogo/PB e as Almofadinhas de Tapioca e 19 a quadrinha junina, como patrimônios. Já no 3º ano A das 30 respostas obtidas, 29, 30 e 28

consideraram a Casa da Pólvora, a Basílica Nossa Senhora das Neves e o Coreto, Obelisco e Praça da Independência como patrimônios, respectivamente, enquanto 21, 20 e 12 consideraram o Bota Fogo/PB, a quadrilha junina e as almofadinhas de tapioca como patrimônios, respectivamente.

Nos dias 4 e 11 de setembro de 2019, em um total de 4 aulas de 50 minutos cada, realizamos com o 3º ano A a aplicação da Ficha de análise de fonte histórica. Inicialmente fizemos uma explicação de cada uma das seções da ficha, indicando como os alunos deveriam proceder quanto à análise. Para isso projetamos em slide um exemplo de fonte histórica e passamos a questioná-la historiograficamente a partir do que era pedido na ficha.

Em seguida, distribuímos as fontes e fichas para que os estudantes realizassem suas próprias análises. Ao todo 25 alunos⁷ responderam as quatro fichas e o tempo médio que levaram para o preenchimento de cada uma delas foi de uma aula de 50 minutos, contudo, considerando o tempo para organização dos alunos, distribuição das fichas e eventuais contratempos, podemos dizer que o tempo real que eles usaram para preencher cada ficha foi entre 35 e 40 minutos.

De posse dos resultados, passamos a realizar uma análise quantitativa e constatamos que a maior dificuldade dos alunos foi nas duas últimas questões da seção 4 “Interpretação da Fonte”. A primeira que pedia para que indicassem as semelhanças e diferenças entre a opinião apresentada por eles na primeira atividade realizada sobre o que seria patrimônio e a concepção de patrimônio apresentada pela fonte. Das 25 respostas, entre 8 e 10 alunos não responderam de forma clara pelo menos uma das duas situações solicitadas (diferença e semelhança) em cada fonte. A outra questão pretendia que os alunos opinassem se a ideia defendida pelo documento ainda seria válida na atualidade. Das 25 respostas, entre 17 e 24 alunos, em uma das quatro fontes, mostraram ainda estarem presos as suas ideias de patrimônio. Acreditamos que isso se deveu ao fato de não terem feito a relação com as demais fontes, ou por ainda não as terem analisado ou por não terem tido essa iniciativa em compará-las. Consideramos como respostas insatisfatórias nessas duas questões as que apresentaram respostas vagas ou imprecisas quanto a percepção das mudanças e/ou permanências, as que não apresentaram justificativas e as que foram deixadas em branco.

7 Na aplicação dos questionários para verificação das ideias prévias participaram 31 alunos. Desses, 5 faltaram em pelo menos um dos dois dias (4 aulas) da aplicação das fichas de interpretação das fontes históricas, por isso optamos por não incluí-los nessa análise; 2 mudaram de turma e foram para o 3º ano B, enquanto 1 aluno que era do 3º ano B foi para esta turma, totalizando assim 25 participantes.

Tendo constatado essas dificuldades optamos por retomar essas perguntas na ficha de cruzamento de fontes históricas e retirá-las da versão definitiva da Ficha de análise de fontes históricas.

Alguns alunos também apresentaram dificuldade em interpretar o conteúdo da fonte. A questão “assuntos secundários da fonte” da seção “Identificação do tema” das fontes 02 e 03 tiveram 11 e 10 erros, respectivamente, dentre as 25 respostas. Na seção “Identificação do contexto histórico” a questão “Nesse contexto histórico quais eram os aspectos considerados importantes para que algo fosse declarado patrimônio?” obteve 6 respostas erradas na fonte 02, 10 respostas erradas na fonte 03 e 7 respostas erradas na fonte 04.

Acreditamos que a quantidade de respostas erradas se deve a dificuldade de nossos alunos com a leitura e interpretação de textos, como professor dessa turma desde o início do ano letivo de 2019, essa fragilidade já era por nós observada e mais uma vez pôde ser constatada com a aplicação da ficha. Esse déficit, porém, não é uma realidade isolada desse grupo de alunos, mas sim de alunos de muitas outras escolas da Rede Pública da Paraíba como podemos constatar ao observamos os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB). Na escola que estamos desenvolvendo a pesquisa, o resultado do IDEPB referente à Língua Portuguesa nos terceiros anos do Ensino Médio foi de 2,91 em 2016; 2,72 em 2017 e 2,63 em 2018, em uma escala que vai de 0 a 10.

A avaliação do IDEPB categoriza os resultados dos alunos em quatro padrões de desempenho: avançado, adequado, básico e abaixo do básico. Em 2018, 47,1% dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio estavam no nível abaixo do básico, ou seja, demonstraram:

[...] carência de aprendizagem do que é previsto para o seu ano escolar. Ele fica abaixo do esperado, na maioria das vezes, tanto no que diz respeito à compreensão do que é abordado quanto na execução de tarefas e avaliações. Por isso, esse grupo necessita de uma intervenção focada para que possam progredir em seu processo de aprendizagem. (PARAÍBA, 2012, p. 26)

Os dados de 2018 da escola também nos permitiram constatar que os alunos apresentaram grau de domínio baixo nas seguintes habilidades: “Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições)”; “Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto”; “Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática”; “Identificar o tema central de um texto”; “Inferir informação em um texto”; “Identificar a tese de um texto”; “Distinguir fato de uma opinião”.

Essas informações ao passo que nos ajudam a entender as dificuldades dos alunos quanto a atividade da análise de fontes, também mostram uma “sala de aula real” de uma escola pública, o que nem sempre conseguimos observar quando estamos estudando a teoria,

tornando-se mais um desafio para os professores. Se de um lado a teoria nos diz que o uso de fontes históricas pode contribuir para desenvolver a consciência e o pensamento histórico, por outro, por vezes não se atenta a questões presentes no cotidiano escolar que podem dificultar a sua efetivação. Cabe a nós, professores-pesquisadores, partindo de nossos saberes docentes e dos saberes da experiência buscar encontrar adequações a nossa realidade a fim de conseguir atingir o objetivo da construção da aprendizagem histórica de nossos alunos.

Para isso, pensamos mais uma vez em voltar a análise das fontes com uma ficha extra, apresentada abaixo desse parágrafo, que retome as questões que os alunos mais apresentaram erros e outras que também são fundamentais para a sua melhor compreensão. Contudo, dessa vez, faremos a leitura de cada fonte e texto auxiliar de forma coletiva, buscando integrar ao máximo os alunos e a partir de perguntas, estimular que eles cheguem às respostas.

FICHA EXTRA PARA ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS

Pesquisador: Victor Batista de Souza

Nome: _____

Turma: _____

1. Leia as fontes e textos auxiliares e preencha as lacunas com (F1) para Fonte 01; (F2) para Fonte 02; (F3) para Fonte 03 e (F4) para Fonte 04.

A) Assunto principal da fonte:

- () Os significados e simbologias presentes no trabalho das baianas de acarajé;
- () A origem da palavra patrimônio;
- () As justificativas para o tombamento do Terreiro da Casa Branca;
- () A definição dos critérios para que um bem seja considerado patrimônio;

B) Assuntos secundários da fonte:

- () As diferenças dos significados de patrimônio e família entre a sociedade romana da antiguidade e a nossa;
- () A necessidade do bem-estar inscrito em um dos Livros do Tombo para ser considerado patrimônio;
- () A importância do legado dos ancestrais africanos na formação histórica da nossa sociedade;
- () A importância do reconhecimento das expressões culturais das camadas populares;

C) Contexto histórico que a fonte se refere:

- () Final da década de 80 após a redemocratização do Brasil;
- () Antiguidade romana;

() Estado Novo no Brasil;

() Início dos anos 2000 no Brasil

D) Nesse contexto histórico quais eram os aspectos considerados importantes para que algo fosse declarado patrimônio?

() Representar expressões culturais das camadas populares abrindo espaço para bens que antes não eram considerados patrimônios;

() Estar ligado a fatos memoráveis do Brasil por representarem as instituições sociais dominantes da época e também monumentos naturais considerados notáveis;

() Representar expressões culturais das camadas populares considerando também a sua imaterialidade, ou seja, saberes (modos de fazer), celebrações, formas de expressão, lugares e que são transmitidas de geração a geração contribuindo para promover o respeito a diversidade cultural;

() Pertencer ao pai da família;

E) Ideias defendidas no documento sobre o patrimônio:

() As expressões culturais das camadas populares também devem ser consideradas patrimônio, como o candomblé. Daí a importância do tombamento do Terreiro da Casa Branca que representa parcela significativa da sociedade;

() Para que um bem seja considerado patrimônio é necessário representar fatos memoráveis da história do Brasil;

() O patrimônio também pode ser considerado na sua imaterialidade como o Saber Fazer presente no Ofício das Baianas de Acarajé;

() Patrimônio é todo bem que pertence ao pai de família e pode ser passado por testamento;

No dia 18 de setembro de 2019, durante duas aulas de 50 minutos cada, aplicamos a Ficha extra para análise de fontes históricas, que foi necessária devido a dificuldade que os alunos tiveram em interpretar as principais ideias presentes nas fontes propostas.

O procedimento usado para buscar uma maior compreensão do texto por parte dos alunos foi primeiro solicitar uma leitura silenciosa e depois uma leitura colaborativa em voz alta, onde o professor inicia a leitura e vai solicitando a colaboração dos alunos para dar seguimento. Durante a leitura colaborativa, inspirados no método socrático do diálogo crítico, ouvimos dos alunos o que haviam entendido e à medida que fosse necessário fazíamos perguntas que os estimulassem a refletir sobre determinado ponto, até que eles próprios construíssem um argumento satisfatório de acordo com as ideias da fonte. Ao terminar a leitura de cada uma das fontes, era solicitado que eles preenchessem a ficha.

Dos 25 alunos que participaram do momento anterior, 23 responderam a ficha extra e 2 faltaram no dia da aplicação. Ao fazer a análise quantitativa percebemos uma diminuição significativa dos erros como destacamos na tabela de comparação abaixo:

Tabela 1 – Comparativo de erros entre a ficha de análise de fontes históricas e a ficha extra, 3º ano A

QUESTÃO	FONTE HISTÓRICA ANALISADA	QUANTIDADE DE ERROS NA FICHA DE ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS / TOTAL DE RESPOSTAS	QUANTIDADE DE ERROS NA FICHA EXTRA PARA ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS / TOTAL DE RESPOSTAS
Assunto principal da fonte	01	2/25 8%	0/23 0%
Assuntos secundários da fonte	01	2/25 8%	0/23 0%
Contexto histórico que a fonte se refere	01	4/25 16%	0/23 0%
Nesse contexto histórico quais eram os aspectos considerados importantes para que algo fosse declarado patrimônio?	01	1/25 4%	0/23 0%

Ideias defendidas no documento sobre o patrimônio	01	1/25 4%	0/23 0%
Assunto principal da fonte	02	1/25 4%	0/23 0%
Assuntos secundários da fonte	02	11/25 44%	5/23 21,7%
Contexto histórico que a fonte se refere	02	3/25 12%	1/23 4,3%
Nesse contexto histórico quais eram os aspectos considerados importantes para que algo fosse declarado patrimônio?	02	6/25 24%	0/23 0%
Ideias defendidas no documento sobre o patrimônio	02	3/25 12%	0/23 0%
Assunto principal da fonte	03	0/25 0%	0/23 0%
Assuntos secundários da	03	10/25	0/23

fonte		40%	0%
Contexto histórico que a fonte se refere	03	2/25 8%	1/23 4,3%
Nesse contexto histórico quais eram os aspectos considerados importantes para que algo fosse declarado patrimônio?	03	10/25 40%	0/23 0%
Ideias defendidas no documento sobre o patrimônio	03	1/25 4%	0/23 0%
Assunto principal da fonte	04	0/25 0%	0/23 0%
Assuntos secundários da fonte	04	4/25 16%	4/23 17,3%
Contexto histórico que a fonte se refere	04	0/25 0%	0/23 0%
Nesse contexto histórico quais eram os aspectos considerados importantes para	04	7/25 28%	0/23 0%

que algo fosse declarado patrimônio?			
Ideias defendidas no documento sobre o patrimônio	04	1/25 4%	0/23 0%

Não podemos deixar de destacar que mesmo com a melhora no índice de acertos, o ponto de encontrar os assuntos secundários da fonte ainda foi o que mais apresentou dificuldade para os alunos, reforçando que o trabalho com a leitura e interpretação de textos deve se tornar uma constante e não se resumir a este momento.

No dia 19 de setembro de 2019, em duas aulas de 50 minutos cada, retomamos as questões abertas da ficha de análise de fonte histórica, as quais também constatamos que os alunos demonstraram dificuldade em respondê-las e as realocamos para a Ficha de cruzamento de fontes históricas, para que eles pudessem respondê-las depois de terem comparado as quatro fontes, como podemos observar no modelo que segue:

FICHA DE CRUZAMENTO DE FONTES HISTÓRICAS

Pesquisador: Victor Batista de Souza

Nome: _____

Turma: _____

Objetivo: Nessa atividade você deverá comparar as análises feitas nas quatro fontes, identificar as mudanças e permanências nas questões ligadas ao patrimônio que foram objeto de suas análises e escrever uma nova definição para patrimônio a partir do que aprendeu.

1. Preencha a tabela com as informações que se pede referentes a cada uma das fontes analisadas.

	FONTE 01	FONTE 02	FONTE 03	FONTE 04
Assunto principal da fonte.				

Assuntos secundários da fonte.				
Contexto histórico que a fonte se refere.				
Nesse contexto histórico quais eram os aspectos considerados importantes para que algo fosse declarado patrimônio?				
Ideias defendidas no documento sobre o patrimônio				
Você acha que as ideias defendidas no documento são válidas nos dias de hoje? Por quê?				
Quais as diferenças e semelhanças entre sua opinião da ideia de patrimônio com a concepção dos dias de				

hoje?	
-------	--

2. Em relação ao conceito de patrimônio ao longo do tempo, podemos dizer que:

- () Permaneceu inalterado, ou seja, sempre foi o mesmo ao longo do tempo;
- () Sofreu mudanças ao longo do tempo, de modo a diminuir os bens que podem ser considerados patrimônios com o passar dos anos;
- () Dependendo do contexto histórico que for empregado, pode ter diferentes significados;
- () Pode ser usado com o mesmo significado em qualquer contexto histórico.

3. A partir do resultado das análises das fontes responda: Para você, o que é Patrimônio? Cite exemplos.

Fazendo a análise quantitativa das 23 respostas constatamos uma redução na quantidade das consideradas vagas ou imprecisas quanto a percepção dos alunos para as mudanças e/ou permanências das ideias presentes nas fontes analisadas.

Abaixo segue tabela comparando o quantitativo de erros para a questão “Você acha que as ideias defendidas no documento são válidas nos dias de hoje? Por quê?”:

Tabela 2 – Comparativo de erros entre a ficha de análise de fontes históricas e a ficha de cruzamento de fontes históricas, 3º ano A

QUESTÃO	FONTE	QUANTIDADE DE ERROS NA FICHA DE ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS / TOTAL DE RESPOSTAS	QUANTIDADE DE ERROS NA FICHA DE CRUZAMENTO DE FONTES HISTÓRICAS / TOTAL DE RESPOSTAS
Você acha que as ideias defendidas no documento são válidas nos dias de hoje? Por quê?	01	17/25 68%	9/23 39,1%
Você acha que as ideias defendidas no documento são válidas nos dias de hoje? Por quê?	02	24/25 96%	5/23 21,7%
Você acha que as ideias defendidas no documento são válidas nos dias de hoje? Por quê?	03	24/25 96%	4/23 17,3%
Você acha que as ideias defendidas no documento são válidas nos dias de hoje? Por quê?	04	24/25 96%	4/23 17,3%

Ainda se referindo a mesma pergunta da tabela anterior, apresentamos alguns exemplos das respostas dadas pelos alunos para que possamos comparar o crescimento qualitativo de suas ideias históricas:

Quadro 8 – Comparação das narrativas dos alunos entre as fichas de análise de fontes históricas e de cruzamento de fontes históricas, 3º ano A

Você acha que as ideias defendidas no documento são válidas nos dias de hoje? Por quê?			
ALUNO	FONTE	RESPOSTA NA FICHA DE ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS	RESPOSTA NA FICHA DE CRUZAMENTO DE FONTES HISTÓRICAS
14	01	“Não. Sabemos que nos dias de hoje os direitos iguais como para mulher e homem”	“Não, naquele tempo era só o pai de família, hoje em dia, envolve bens materiais e imateriais”
F	02	EM BRANCO	“Não totalmente. Bens imateriais também são patrimônio e não só a elite possui bens”
18	03	“Sim, porque é uma cultura antiga”	“Sim, representam expressões culturais das camadas populares, mas também (temos) imaterial”
22	04	“Sim, porque é uma cultura que permanece até os dias atuais”	“Sim pq (sic) antigamente só poderia ser considerado patrimônio algo que fosse material e hoje coisas imateriais também são considerados (sic) patrimônio”

Apesar de não estar em nosso objetivo categorizar as respostas nesse momento da aplicação podemos perceber maior complexidade do ponto de vista histórico, fazendo

referências a mudanças e permanências do que foi considerado patrimônio ao longo do tempo e também visualizamos de forma mais presente a ideia de patrimônio imaterial.

Quanto a questão que solicitou as diferenças e semelhanças entre a opinião do aluno da ideia de patrimônio e a percepção dos dias de hoje obtivemos 9 respostas que consideramos insatisfatórias. Não poderemos comparar com a aplicação anterior porque realizamos uma modificação na pergunta por acharmos mais pertinente no sentido de levar nossos alunos a exercerem um olhar de criticidade com suas respostas anteriores e perceberem diferenças e semelhanças antes e depois do estudo com as fontes, para assim favorecer a possibilidade de progredirem de uma consciência tradicional para uma genética. Abaixo segue quadro com algumas das respostas apresentadas pelos alunos que demonstraram um olhar crítico sob suas ideias anteriormente defendidas:

Quadro 9 – Narrativas críticas de alunos do 3º ano A sob suas ideias anteriormente defendidas

ALUNO	Quais as diferenças e semelhanças entre sua opinião da ideia de patrimônio com a concepção dos dias de hoje?
6	“Patrimônio era apenas os bens que pertence a uma pessoa ou lugar. Hoje não precisa pertencer a elite, também as expressões culturais populares são consideradas patrimônio, por ter um valor ou significado para um grupo social”
8	“Diferentes, pois minha opinião (sic) sobre patrimônio é tudo aquilo que você pode chamar de seu, deixado por legado. Hoje em dia isso ainda é válido, porém, coisas foram adicionadas a patrimônio, por exemplo, nos dias atuais existem mais meios para considerar algo patrimônio”.
15	“Não há muita semelhança. Eu falei que patrimônio se tratava apenas de bens materiais, entretanto vi e aprendi que a imaterialidade também é patrimônio”.
18	“Minha ideia está ligada mais para a fonte 1, só que hoje considera-se patrimônio o que representa um grupo, material ou imaterial”.
20	“Não há semelhança. Há algum tempo atrás no meu ver, só era considerado patrimônio algo passado de geração em geração, depois dessa pesquisa aprendi que patrimônio não só é algo passado de geração em geração, mais (sic) também pode levar em conta sua imaterialidade, além de ser tombado ou não

	ele também pode ser considerado patrimônio”.
--	--

Na segunda questão da Ficha de cruzamento de fontes, “Em relação ao conceito de patrimônio ao longo do tempo, podemos dizer que:”, 21 alunos responderam, pois, 2 alunos que iniciaram na aula precisaram se ausentar antes do término. Desses, 19 marcaram corretamente a opção “Dependendo do contexto histórico que for empregado, pode ter diferentes significados” e 2 marcaram a opção “Sofreu mudanças ao longo do tempo, de modo a diminuir os bens que podem ser considerados patrimônios com o passar dos anos” de forma errada.

Por fim, debruçando-se na última questão da Ficha de cruzamento de fonte históricas: “A partir do resultado das análises das fontes responda: Para você, o que é Patrimônio?”, passamos a analisar o conteúdo das narrativas dos alunos de modo a buscar categorizá-los e a posteriori perceber os casos em que houve a aprendizagem histórica considerando o tipo de consciência histórica que o aluno operou na atividade.

Após o momento da leitura prévia, passamos a agrupar as respostas dos alunos em unidades de análise. Ao todo foram criadas, a partir das narrativas, quatro, como destacamos na tabela abaixo, juntamente com o quantitativo de respostas relacionadas a cada uma.

Tabela 3 – Unidades de Análise criadas a partir das narrativas dos alunos do 3º ano A após a análise das fontes históricas

UNIDADES DE ANÁLISE	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Patrimônio como algo que mudou ao longo do tempo e hoje representa, tem significado ou importância para um grupo.	18
Patrimônio como algo que tem importância para um grupo.	1
Patrimônio como propriedade e/ou estar ligado a fatos memoráveis.	2
TOTAL	21

A maior parte das respostas dadas pelos alunos após a atividade de análise e cruzamento de fontes estava ligada a unidade de análise “Patrimônio como algo que mudou ao longo do tempo e hoje representa, tem significado ou importância para um grupo”. Dos 21 alunos que responderam essa questão, 16 trouxeram para sua narrativa a percepção de que a concepção de patrimônio sofreu alterações ao longo do tempo mostrando que eles consideraram em suas narrativas a historicidade do conceito. Outro fator que chamou atenção em suas respostas foi considerarem o sentimento de pertencimento de um grupo com relação ao bem a qual podem chamar de patrimônio, pois representam, tem significado, tem importância, tem valor, tem uma simbologia, para eles. Característica da contemporaneidade onde, em tempos de presentismo, o patrimônio é menos o que se possui e mais o que se é, a identidade. A partir do momento que os alunos percebem que o patrimônio pode ser algo importante para outras pessoas ou grupos começamos a identificar uma semente importante para a posteriori germinar a noção de empatia, ou seja, quando eles se colocam no lugar dos outros e, quem sabe, conscientizam-se que da mesma forma que podem desejar que se preserve aquilo que os representam, também devem entender a importância de igualmente preservar o que representa o outro.

A seguir, apresentamos tabela comparando algumas das narrativas dos alunos enquadrados nessa unidade de análise, antes e depois da aplicação da análise das fontes:

Quadro 10 – Comparativo das narrativas dos alunos do 3º ano A antes e depois da análise das fontes históricas (Patrimônio como algo que mudou ao longo do tempo e hoje representa, tem significado ou importância para um grupo)

ALUNO	NARRATIVA ANTES DA ANÁLISE DAS FONTES	NARRATIVA DEPOIS DA ANÁLISE DAS FONTES
4	“Patrimônio é tudo aquilo que eu tenho, tudo que eu posso conquistar”	“Patrimônio pode ser tudo que tem valor ao povo, não precisa ser de uma classe alta para ter o valor de patrimônio, tendo valor para o povo, algo que tenha

		significado para comunidade”
7	“Patrimônio é uma coisa que é minha. Ex.: casa, bolsa, celular”	“O patrimônio muda durante o tempo. Patrimônio deixou de ser apenas material, passou a ser imaterial também. O patrimônio deixou de ser considerado só pelas classes mais favorecidas e passou a ser considerado também pelas classes menos favorecidas”
3	“Bens materiais que devemos preservar para o futuro e herança da nossa família”	“Patrimônio pode variar de acordo com a época, por exemplo, na Roma patrimônio pertencia ao pai de família, hoje em dia patrimônio pode ser material, imaterial e representar diferentes grupos da sociedade”
8	“Patrimônio é tudo aquilo que você pode chamar de seu, seja ele do bem material até propriedades como casa, carro, relógio e etc, tendo assim direito a eles”	“Patrimônio ao decorrer dos anos foi mudando e hoje em dia é a representação de um grupo de pessoas que tem uma ligação com este patrimônio, sendo ele material ou

		imaterial”
9	“Patrimônio pra mim é uma coisa velha, patrimônio público e patrimônio do governo federal”	“Para mim patrimônio é importante para os povos porque ele tem um valor sentimental para o povo, de uns tempo pra cá as coisa mudaram e o que não era patrimônio acabou se tornando”
10	“Pra mim patrimônio é algo antigo na cidade ou no país, onde o governo federal ou estadual é responsável, ou seja, isso tem que ser tombado”	“A palavra patrimônio ao longo do tempo sofreu várias mudança (sic), no início significava “tudo que pertence ao pai”, hoje em dia não precisa necessariamente pertencer ao pai. Nos dias atuais patrimônio é simplesmente aquilo que tem uma representatividade para alguém ou um grupo de pessoas”
15	“Algo (que) pertence a alguém, individualmente ou para a sociedade como o patrimônio “público”.	“Para mim o patrimônio é além de algo material imóveis e móveis importantes para a história do país é também algo imaterial, que possui

		valor/significado para uma cultura ou toda a sociedade, por exemplo, a quadrilha junina. Eu entendi que ao longo dos anos o conceito de patrimônio foi mudando, por exemplo, no Estado Novo só a elite podia ter um patrimônio, enquanto o valor do povo era descartado”
20	“É algo que perpetua, é passado de geração em geração. Patrimônio histórico (edificações tombadas pelo governo) Patrimônio “pessoal” (algo que lhe pertence”	“Na antiguidade romana só era considerado patrimônio tudo que pertencesse ao pai (casa, mulher escravos, entre outros). Hoje patrimônio é tudo aquilo que tem um significado para o povo de uma determinada localidade, seja ele tombado ou não, seja ele material ou imaterial (escolas públicas, Casa da Pólvora, quadrilha junina, Ofício das Baianas de Acarajé, entre outros). OBS.: Antigamente no Brasil

		só era considerado patrimônio imóveis da elite, hoje não, imóveis das camadas populares também é (sic) considerado patrimônio, também expressões culturais, patrimônio imaterial”.
--	--	--

Podemos notar que a noção de patrimônio como propriedade, como herança ou como algo antigo, característicos de uma consciência histórica tradicional foi sendo modificado a medida que os alunos tiveram contato com as fontes históricas e puderem perceber a historicidade do conceito de patrimônio e também compreender o patrimônio como algo que representa o outro. Narrativas que consideram a historicidade e a empatia indicam que está sendo operado uma consciência histórica genética.

Na unidade de análise “Patrimônio como algo que tem importância para um grupo” consideramos a narrativa, apenas uma, que apresentou a ligação entre o bem e a sociedade a partir da sua importância para ela. Nessa unidade não está presente na reposta a compreensão de que o patrimônio é um conceito que sofreu transformações no tempo. Observamos, então, na tabela abaixo, o que mudou na concepção de patrimônio antes e depois da aplicação da análise das fontes:

Quadro 11 – Comparativo das narrativas dos alunos do 3º ano A antes e depois da análise das fontes históricas (Patrimônio como algo que tem importância para um grupo)

ALUNO	NARRATIVA ANTES DA ANÁLISE DAS FONTES	NARRATIVA DEPOIS DA ANÁLISE DAS FONTES
22	“Existe patrimônios públicos como hospitais públicos, escolas públicas, praças que são direito de todos os cidadãos e também existe o patrimônio particular, por exemplo se eu compro um celular com o meu dinheiro ele vira um	“É tudo que é considerado importante para a sociedade. Ex: escolas, praças, PSF, Ofício das Baianas de Acarajé, o campo e etc”

	patrimônio particular”	
--	------------------------	--

Percebemos que apesar da inclusão na resposta de um patrimônio imaterial, não houve diferença significativa entre as ideias da narrativa. Logo, não conseguindo apropriar-se das fontes para desenvolver seu pensamento histórico, a consciência histórica manteve-se tradicional.

Uma possibilidade que levantamos para a não concretização de uma mudança de consciência histórica tradicional para uma genética e consequentemente a constatação de que ocorreu a aprendizagem histórica foi o fato do aluno 22 não ter feito uma reflexão crítica de sua resposta anterior na ficha de cruzamento de fontes e, percebendo as inconsistências, usando as fontes analisadas para preencher as lacunas. Sobre as diferenças e semelhanças entre sua opinião da ideia de patrimônio com a concepção dos dias de hoje, o referido aluno respondeu: “Não tinha nenhuma semelhança. Eu falei que patrimônio era apenas coisas materiais e que precisava ser algo histórico ou algo que fosse do governo”. Não houve, portanto, a preocupação de aluno em, de forma crítica, usando as fontes analisadas, apontar as diferenças que fizeram sua narrativa não ter, em sua opinião, nenhuma semelhança com a noção de patrimônio atual.

Na unidade de análise “Patrimônio como propriedade e/ou estar ligado a fatos memoráveis” que obteve 2 respostas, também havia aparecido na análise das narrativas anterior a aplicação e indicara que os alunos quando apresentam essas ideias estão operando uma consciência histórica tradicional. Vejamos no quadro:

Quadro 12 – Comparativo das narrativas dos alunos do 3º ano A antes e depois da análise das fontes históricas (Patrimônio como propriedade e/ou estar ligado a fatos memoráveis)

ALUNO	NARRATIVA ANTES DA ANÁLISE DAS FONTES	NARRATIVA DEPOIS DA ANÁLISE DAS FONTES
23	“Bens necessários à sustentação de um eclesiástico, algo que está em seu favor que lhe pertence”	“Patrimônio é algo significado que pertencer (sic) ao pai de família e estar (sic) ligado a fatos memorias (sic) da camaras (sic) populares considerado patrimônio bens materiais e imateriais.”
24	“Patrimônio pode ser herança, religioso, familiar, histórica,	“Para que um bem seja considerado patrimônio é necessário representar fatos

	cultural.”	memoráveis da história do Brasil. O patrimônio é todo o bem que pertence ao pai da família”
--	------------	---

Como observado anteriormente ao remeter a uma ideia de patrimônio que remonta a sua significação original na antiguidade e também quando o entende como sendo algo que tenha função de trazer do passado para o presente, estamos diante de uma operação de consciência histórica tradicional.

Tal qual na situação anterior, também constatamos que os alunos 23 e 24 não buscaram fazer uma reflexão crítica de suas ideias anteriores sobre a noção de patrimônio, impossibilitando assim que eles pudessem reformular suas ideias com criticidade. Referindo-se a sua ideia de patrimônio e comparando-a com a dos dias atuais o aluno 23 respondeu: “A ideia que está entre as quatro fontes, a única que falar (sic) mais do patrimônio é a fonte 1 tudo que é material e imaterial da câmara (sic) popular”. Nessa narrativa fica demonstrado uma confusão ideias, apresentadas de forma desconexa, provavelmente causada pela já debatida dificuldade em interpretar textos. Já o aluno 24 respondeu: “Antigamente só era considerado patrimônio material, hoje em dia o patrimônio pode ser material e imaterial, familiar, etc”. Notamos que não houve um diálogo entre a sua resposta do questionário de conhecimentos prévios, com os conhecimentos que poderia ter desenvolvido ao analisar as fontes.

Verificamos também, a reprodução de parte das ideias contidas na fonte sem nenhuma reflexão, outro tipo de prática que denota uma consciência histórica tradicional.

A partir desses resultados podemos confirmar que o uso de fontes históricas com nossos alunos pôde promover o desenvolvimento da aprendizagem histórica constatada ao verificarmos a mudança de uma consciência histórica tradicional para uma genética quando se retoma com criticidade a sua ideia histórica inicial.

Nos dias 12 e 26 de setembro de 2019, durante 4 aulas de 50 minutos cada, realizamos a aplicação da Ficha de análise de fontes históricas com o 3º ano B. Ao todo participaram dessa etapa 24 alunos. Inicialmente, procedemos de maneira semelhante a aplicação na turma do 3º ano A fazendo uma explicação de cada uma das seções da ficha, indicando como os alunos deveriam proceder quanto a análise, a partir de projeção em slide de um exemplo de fonte histórica, a qual passamos a questioná-la historiograficamente a partir do que era pedido na ficha. Contudo, conhecendo o resultado obtido pela turma do 3º ano A e percebendo as

dificuldades que os alunos encontraram quanto a interpretação das ideias principais e secundárias da fonte, optamos por proceder de imediato, tendo em vista a semelhança entre as turmas, com a leitura de cada fonte e texto auxiliar de forma coletiva, buscando integrar ao máximo os alunos e a partir de perguntas, estimular que eles cheguem as respostas. Também realizamos uma modificação na ficha, retirando as duas perguntas finais (a primeira que pedia que os alunos indicassem as semelhanças e diferenças entre a opinião apresentada por eles na primeira atividade realizada sobre o que seria patrimônio e a concepção de patrimônio apresentada pela fonte e a segunda que pretendia que eles opinassem se a ideia defendia pelo documento ainda seria válida na atualidade) e adaptando-as para a Ficha de cruzamento de fontes históricas.

Portanto, o processo de aplicação que utilizamos com esta turma na Ficha de análise de fontes históricas, foi o mesmo que utilizamos com o 3º ano A na Ficha extra para análise de fontes históricas: primeiro solicitar uma leitura silenciosa e depois uma leitura colaborativa em voz alta, onde o professor inicia a leitura e vai solicitando a colaboração dos alunos para dar seguimento. Durante a leitura colaborativa, inspirados no método socrático do diálogo crítico, ouvimos dos alunos o que haviam entendido e a medida que fosse necessário fazíamos perguntas que os estimulassem a refletir sobre determinado ponto, até que eles próprios construíssem um argumento satisfatório de acordo com as ideias da fonte. Ao terminar a leitura de cada uma das fontes, era solicitado que eles preenchessem a ficha.

Fazendo uma análise quantitativa das respostas em relação a interpretação da fonte, percebemos uma redução significativa dos erros comparados com a turma do 3º ano A. Acreditamos que essa redução se deveu a atenção maior que demos quanto a estimular os alunos na leitura das fontes e textos auxiliares com a estratégia da leitura colaborativa e do diálogo crítico.

Abaixo, apresentamos tabela comparando as principais respostas erradas em termos quantitativos entre o 3º ano A e o 3º ano B:

Tabela 4 – Comparativo de respostas erradas na ficha de análise de fontes históricas entre 3º ano A e 3º ano B

QUESTÃO	FONTE	QUANTIDADE DE RESPOSTAS ERRADAS NO 3º ANO A /TOTAL DE RESPOSTAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS ERRADAS NO 3º ANO B/ TOTAL DE RESPOSTAS
Assuntos secundários da fonte	02	11/25 44%	0/24 0%
Assuntos secundários da fonte	03	10/25 40%	2/24 8,3%
Nesse contexto histórico quais eram os aspectos considerados importantes para que algo fosse declarado patrimônio?	02	6/25 24%	0/24 0%
Nesse contexto histórico quais eram os aspectos considerados importantes para que algo fosse declarado patrimônio?	03	10/25 40%	1/24 4,1%
Nesse contexto histórico quais eram os aspectos considerados importantes para que algo fosse declarado patrimônio?	04	7/25 28%	3/24 12,5%

No dia 10 de outubro de 2019, em duas aulas de 50 minutos cada, dando continuidade a intervenção com o uso de fontes com a turma do 3º ano B, aplicamos a Ficha de cruzamento de fontes históricas. Fazendo a comparação entre as quatro fontes analisadas os alunos puderam voltar as suas respostas dadas no questionário de ideias prévias e confrontá-las com criticidade, como observamos no quadro abaixo:

Quadro 13 - Narrativas críticas de alunos do 3º ano B sob suas ideias anteriormente defendidas

ALUNO	Quais as diferenças e semelhanças entre sua opinião da ideia de patrimônio com a concepção dos dias de hoje?
B	“Antes não existia patrimônio imaterial. Hoje já é reconhecido os patrimônios imateriais. Antes pertenciam a classe da elite, hoje pertence também as classes populares. Descobri que o patrimônio vai além do bem material.”
C	“A diferença é que antes eu só considerava propriedade privada como única forma de patrimônio, agora, com o conhecimento obtido pela pesquisa reconheço que existem outros tipos de patrimônio, como por exemplo, patrimônio histórico, patrimônio material, patrimônio imaterial.”
H	“Antes eu achava que patrimônio era só dinheiro, mas aprendi que patrimônio é tudo que pode ser importante para sociedade e comunidade, algo material ou imaterial e foram mudando ao decorrer da História.”
Q	“Antes eu só achava que patrimônio era tudo aquilo que foi doado por herança ou algo particular. Hoje eu sei que não são só essas coisas, mas tudo aquilo que tem um significado para a comunidade.”
V	“Sim, patrimônio não se refere somente a construção histórica de um indivíduo, mas também a sua identidade e cultura.”
N	“Eu concordo com as ideias atuais de patrimônio, que patrimônio pode ser material e imaterial, que represente expressões culturais, valor sentimental e representar algo para comunidade.”

A partir dos exemplos acima, constatamos que a Ficha de cruzamento de fontes históricas foi fundamental para que os alunos tivessem a habilidade de analisar criticamente suas respostas prévias e pudessem construir conhecimento histórico. Dos 24 alunos que participaram do momento anterior, 23 alunos responderam essa ficha, pois 1 deles precisou ausentar-se da aula antes de termina-la. Ao analisar as narrativas, consideramos que 5 delas não atenderam o que foi pedido e deram respostas vagas ou erradas do ponto de vista histórico. Acreditamos que para esses alunos, ainda é preciso um reforço maior quanto a interpretação das ideias das fontes devido as suas dificuldades em interpretar, analisar e comparar ideias de diferentes textos.

Na segunda questão da Ficha de cruzamento de fontes, “Em relação ao conceito de patrimônio ao longo do tempo, podemos dizer que:” 19 marcaram corretamente a opção

“Dependendo do contexto histórico que for empregado, pode ter diferentes significados” e 4 marcaram a opção “Sofreu mudanças ao longo do tempo, de modo a diminuir os bens que podem ser considerados patrimônios com o passar dos anos” de forma errada.

Quanto a última questão da Ficha de cruzamento de fontes históricas: “A partir do resultado das análises das fontes responda: Para você, o que é Patrimônio?”, passamos a analisar o conteúdo das narrativas dos alunos de modo a buscar categorizá-los e em seguida perceber os casos em que houve a aprendizagem histórica considerando o tipo de consciência histórica que o aluno operou na atividade. Identificamos 3 unidades de análise a partir das narrativas, conforme mostra tabela abaixo:

Tabela 5 – Unidades de Análise criadas a partir das narrativas dos alunos do 3º ano B após a análise das fontes históricas

UNIDADES DE ANÁLISE	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
Patrimônio como algo que mudou ao longo do tempo e hoje representa, tem significado ou importância para um grupo.	15
Patrimônio como algo que representa, tem significado ou importância para um grupo.	7
Patrimônio como algo ligado a fatos memoráveis.	1
TOTAL	23

Como já analisado na turma anterior, a unidade de análise “Patrimônio como algo que mudou ao longo do tempo e hoje representa, tem significado ou importância para um grupo.” por apresentar narrativas que consideraram a historicidade do conceito de patrimônio ao perceberem que ele pode ter diferentes significados ao longo do tempo e também narrativas que consideraram que o patrimônio pode ser algo importante de valor ou que tenha significado para outras pessoas ou grupos, dando uma ideia inicial de empatia, podemos dizer que os 15 alunos que se enquadraram nessa perspectiva apresentaram uma evolução de uma consciência histórica tradicional para uma consciência histórica genética.

Apresentamos, abaixo, quadro comparando algumas das narrativas dos alunos sobre o que é patrimônio, enquadrados nessa unidade de análise, antes e depois da aplicação da análise das fontes:

Quadro 14 – Comparativo das narrativas dos alunos do 3º ano B antes e depois da análise das fontes históricas (Patrimônio como algo que mudou ao longo do tempo e hoje representa, tem significado ou importância para um grupo)

ALUNO	NARRATIVA ANTES DA ANÁLISE DAS FONTES	NARRATIVA DEPOIS DA ANÁLISE DAS FONTES
1	“É algo de valor, que possa ser passado de geração em geração.”	“O significado muda com o tempo. Tudo aquilo que representa algo importante pra sociedade e seus diferentes grupos, não somente da elite pode ser considerado patrimônio.”
G	“É tudo aquilo que devemos cuidar, seja ele público ou privado. Exemplos: a nossa casa, um patrimônio privado. A praça do bairro, escola, são patrimônios públicos.”	“Patrimônio para mim, é tudo que tem valor simbólico para a sociedade como um todo. Além disso para ser patrimônio não precisa só está sob domínio do pai de família, nem representar fatos memoráveis da história do Brasil, também não representa somente a elite. Para ser patrimônio basta ser um valor para a sociedade, seja ele material ou imaterial”

H	“É uma reserva de dinheiro da família”	“É tudo aquilo material ou imaterial que o governo tombe (sic) ou seja reconhecido pela comunidade como patrimônio. O significado de patrimônio foi mudando ao longo do tempo.”
L	“Patrimônio é tudo aquilo que possui um domínio público ou de um determinado proprietário. Alguns exemplos são os patrimônios públicos que encontramos pela nossa cidade, hospitais, escolas, universidades, praças e etc. E os patrimônios privados são suas casas, carros, empresas e etc.”	“Patrimônio é tudo que pode ser material ou imaterial, que pertença a uma camada popular, um grupo social e também não precisa ser da elite como no passado, não precisa pertencer ao pai da família, os significados mudaram.”
O	“Tudo aquilo que pertence a algo ou alguém. Patrimônio público, patrimônio histórico, patrimônio financeiro...”	“Patrimônio é algo que possui um valor simbólico, sentimental, material ou imaterial. O patrimônio muda dependendo da época, antes só a classe “alta”, elite, possuía patrimônios”.
R	“Um patrimônio pode ser	“Patrimônio com o

	tanto uma terra, um lugar ou um objeto algo que você seja dono tenha posse. Exemplo: casas, carro, um terreno.”	passar do tempo foi mudando, em cada época patrimônio era traduzida de uma forma, na Grécia (sic) era patrimônio tudo aquilo que era do pai de família, em outro tempo só coisas materiais e hoje em dia tanto coisas materiais podem ser tombadas quanto imateriais podem ser salvaguardadas”.
V	“Patrimônio refere-se àquilo que pertence a alguém e/ou a um grupo, podendo ser algo palpável ou não. Em suma, trata-se de coisas que retomem o passado, algo já construído pelas pessoas e que é importante à construção (sic) histórica de um indivíduo. A exemplo disso, pode-se citar monumentos, centros históricos, construções elaboradas por povos antigos, como pinturas e esculturas, ou ainda a maneira como se realiza	“O termo “patrimônio”, ao longo dos anos, recebeu variadas denotações em razão das mudanças históricas sofridas pelos povos, uma vez que as leis e o entendimento humano sobre a sua importância foram marcadas por profundas modificações. Atualmente, considera-se patrimônio aquilo que tem significado a uma sociedade, seja algo físico (material) ou não (imaterial) com monumentos,

	a construção de um objeto muito significativo à cultura local. No entanto, cotidianamente, isso pode ser entendido de outra forma e com um sentido que não considera a finalidade histórica, como herança, capital acumulado, união estável e relíquias.”	esculturas, danças, o modo de fazer um alimento ou instrumento musical.”
--	--	---

Também definimos como unidade de análise “Patrimônio como algo que representa, tem significado ou importância para um grupo”. Enquadramos nessa unidade as narrativas que consideramos como portadoras de uma característica de início de empatia ao reconhecerem que o patrimônio pode ser algo importante, de valor ou que tenha significado para outras pessoas ou grupos, porém não expressaram a ideia das transformações que o conceito de patrimônio sofre de acordo com o contexto histórico que é empregado. Ao todo identificamos 7 narrativas com essas ideias, contudo, somando-se a isso o fato de que todas as 7 na questão anterior marcaram que consideram que o conceito de patrimônio sofreu mudanças ao longo do tempo, acreditamos que houve desenvolvimento nas ideias históricas. Portanto apresentando uma narrativa que vai na direção da empatia e saber que conseguiram visualizar a historicidade do conceito de patrimônio, embora não expressos na narrativa, categorizamos as respostas dessa unidade de análise como narrativas que se encontram em fase de transição de uma consciência histórica tradicional para uma genética.

Observamos, então, alguns exemplos, no quadro abaixo, do que mudou na concepção de patrimônio antes e depois da aplicação da análise das fontes:

Quadro 15 – Comparativo das narrativas dos alunos do 3º ano B antes e depois da análise das fontes históricas (Patrimônio como algo que hoje representa, tem significado ou importância para um grupo)

ALUNO	NARRATIVA ANTES DA ANÁLISE DAS FONTES	NARRATIVA DEPOIS DA ANÁLISE DAS FONTES
A	“O patrimônio é algo que possui dono e vai passar de geração para geração como uma herança que vai passando de geração para geração na família”	“Patrimônio é algo material ou imaterial que represente algo para comunidade, que tem valor sentimental, cultural, etc”
D	“Patrimônio é um dinheiro acumulado durante anos de serviço”	“Patrimônio é algo que representa o povo, um grupo.”
N	“É tudo aquilo que você tem de valor, de bens de direito. Casa, veículo, escola pública, família.”	“Patrimônio é algo material ou imaterial que tenha algum valor sentimental, cultural, que represente algo para a comunidade.”
Q	“Patrimônio é um conjunto de bens e obrigações”	“Patrimônio é tudo aquilo que tem seu significado para a sua comunidade, algo de muita importância”

Por fim, a unidade de análise “Patrimônio como algo ligado a fatos memoráveis.”, que obteve 1 resposta, encontra-se ainda uma narrativa que está operando uma consciência histórica tradicional, como já analisamos em momento anterior. Vejamos no quadro:

Quadro 16 – Comparativo das narrativas dos alunos do 3º ano B antes e depois da análise das fontes históricas (Patrimônio como algo ligado a fatos memoráveis)

ALUNO	NARRATIVA ANTES DA ANÁLISE DAS FONTES	NARRATIVA DEPOIS DA ANÁLISE DAS FONTES
Y	“Patrimônio para mim é um conjunto de bens, ou seja, um bem familiar, direitos ou até obrigações. Classifico também como patrimônio pontos turísticos	“Patrimônio é tudo aquilo que já foi uma cultura, ou seja, que já teve vários significados para a história do local. A importância de um bem ser considerado patrimônio, vem de vários aspectos,

	de uma cidade tipo: praias, igrejas, estátuas”	inclusive estar ligado a um fato memorável, algo que simbolize de uma forma diferente o significado do lugar. Exemplos de patrimônio é tudo aquilo que um homem construiu um dia, sendo grandes prédios, ou uma grande família...sempre será considerado um patrimônio pois sabe e tem provas que existiu”.
--	--	---

O estudante Y ao apresentar uma narrativa que sugere o patrimônio como sendo algo do passado que permanece no presente, está operando uma consciência histórica tradicional.

Levando em consideração as duas turmas, 44 alunos participaram de toda a aplicação até aqui, desses 33 desenvolveram de uma consciência histórica tradicional para uma genética; 7 encontram-se em fase de transição de uma consciência histórica tradicional para uma genética e 4 permaneceram operando uma consciência histórica tradicional.

Nos dias 06/11/2019 e 07/11/2019 seguimos com a aplicação da Aula-Oficina com as turmas do 3º ano A e 3º ano B, respectivamente.

Inicialmente, colamos no quadro emborrachados com as cinco categorias de bens patrimoniais retiradas do caderno de Inventário Participativo do Iphan: lugar, objeto, celebração, forma de expressão e saberes, como destacamos na foto abaixo:

Figura 3 - Mural com as categorias de bens patrimoniais



Fonte: Acervo do autor

Em seguida, no centro da sala, colocamos de forma embaralhada e numerada, os cinco conceitos das categorias de bens patrimoniais e dez imagens correspondentes a essas categorias, conforme foto abaixo:

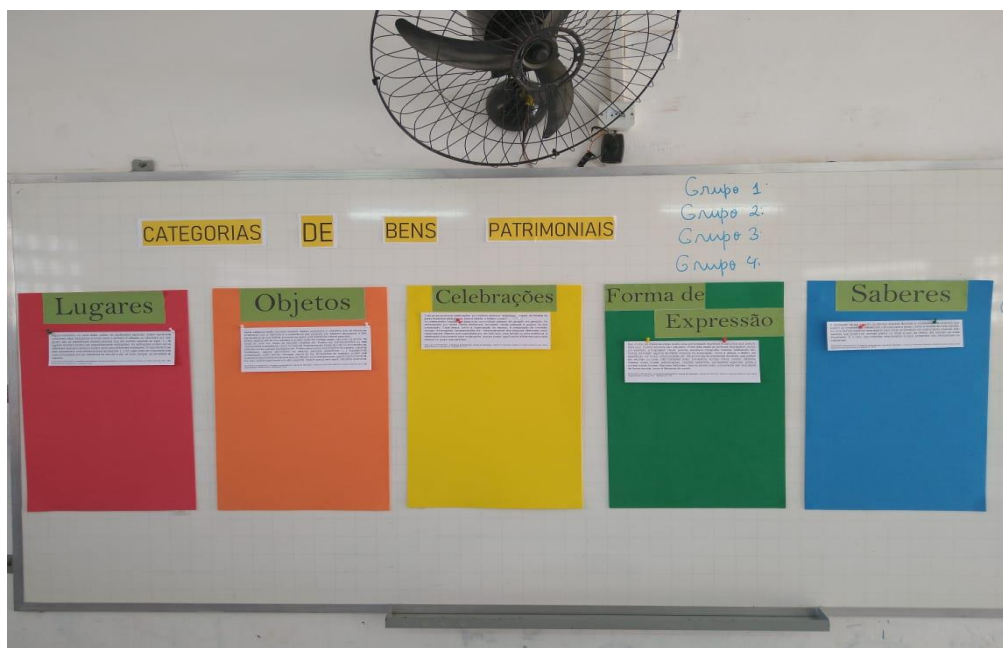
Figura 4 - Conceitos e imagens referentes as categorias de bens patrimoniais



Fonte: Acervo do autor

Divididos em grupos, de acordo com os bairros que moram, os alunos tinham como objetivo, identificar o conceito correspondente a cada categoria e, depois de fazermos uma correção coletiva dialógica, preencher o mural montado no quadro com os emborrachados, como podemos observar na foto que segue:

Figura 5- Mural de categorias de bens patrimoniais com suas respectivas definições



Fonte: Acervo do autor

Nessa atividade, todos os grupos conseguiram acertar a definição correspondente para cada categoria. Durante a correção coletiva dialogada, estimulamos os alunos a darem possíveis exemplos para cada uma das categorias. A participação foi satisfatória pois percebemos o interesse deles em contribuir com suas falas e perspectivas.

Em seguida os grupos passaram a observar as imagens que representam os bens patrimoniais e buscar suas categorias correspondentes. Percebemos que alguns alunos foram até o mural consultar a definição das categorias para os auxiliarem nas escolhas das imagens. Depois da correção coletiva dialogada, as imagens foram colocadas no mural, ficando da seguinte maneira:

Figura 6- Mural com as categorias de bens patrimoniais e respectivas definições e imagens correspondentes



Fonte: Acervo do autor.

Nesse momento, constatamos certa dificuldade em identificar os bens que representariam celebrações e forma de expressão, havendo troca entre eles. Durante a correção, fizemos os devidos esclarecimentos sobre a distinção entre essas duas categorias.

Ao final, passamos para as equipes a seguinte situação problema: Identificar exemplos de bens patrimoniais nos bairros, tirar fotos, separá-los de acordo com as categorias apresentadas e justificar as escolhas para, em seguida, construir um mapa colaborativo do bairro destacando esses bens.

Durante o período da pesquisa fomos orientando os grupos e tirando dúvidas. Para conhecer melhor o bairro da escola e os bairros vizinhos tivemos conversas informais com funcionários e professores que moram nesses bairros e a medida que chegavam algumas dúvidas dos alunos, incentivamos que eles buscassem esses professores e funcionários.

No dia 19/11/2019, em uma aula de 50 minutos, os grupos levaram os resultados de suas pesquisas referentes a exemplos de bens patrimoniais dos seus bairros: Funcionários II, III e IV, Grotão, Esplanada, Gervásio e Gramame. Nessa etapa da aplicação, optamos por trabalhar com as duas turmas juntas. Ao apresentaram suas pesquisas, percebemos que muito do que foi considerado bem patrimonial de um bairro coincidiu entre as duas turmas. Abaixo apresentamos os 25 bens escolhidos pelos alunos para representar seus bairros. O endereço, a descrição e a categoria, foram retiradas de suas pesquisas.

1. EEEFM PROFESSORA DÉBORA DUARTE

ENDEREÇO: Rua Adrisio Mota de Sousa - Cidade dos Funcionários II, João Pessoa – PB.

BREVE DESCRIÇÃO: Ao longo do tempo atende a comunidade dos Funcionários II e bairros vizinhos, tornando-se um lugar de vivência e interação entre os membros dessas comunidades.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Lugar

2. GRAFITE DA PRAÇA BELA

ENDEREÇO: R. Jessé da Costa Cabral, 597 - Cidade dos Funcionários II, João Pessoa - PB, 58078-000.

BREVE DESCRIÇÃO: Após a inauguração da Praça, certos grupos, de modo involuntário, começaram a fazer desenhos no local e, em razão do tempo, alguns desses são facilmente reconhecidos pela comunidade circunvizinha, muitos em homenagem a amigos ou apenas com o intuito de colorir o local e torná-lo mais dinâmico. Agrega valor artístico e criativo a Praça, que, por sua vez, é um símbolo de lazer para a comunidade.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Forma de Expressão.

3. PRAÇA BELA

ENDEREÇO: R. Jessé da Costa Cabral, 597 - Cidade dos Funcionários II, João Pessoa - PB, 58078-000.

BREVE DESCRIÇÃO: Teve construção finalizada em outubro de 2006, possui bancos, brinquedos, quadras e uma biblioteca construída para estimular o hábito da leitura. É frequentemente visitada pela população.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Lugar

4. DOMINGO DE RAMOS

ENDEREÇO: R. José Lúcio dos Santos - Cidade dos Funcionários II, João Pessoa - PB, 58078-220

BREVE DESCRIÇÃO: As celebrações da Paróquia Sant'Ana são bastante marcantes na história do bairro, uma vez que, anualmente, elas acontecem nos Funcionários II, seja através de procissões, romarias ou caracterização da morte e ressurreição de Cristo.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Celebração

5. PARÓQUIA SANT'ANA

ENDEREÇO: R. José Lúcio dos Santos - Cidade dos Funcionários II, João Pessoa - PB, 58078-220

BREVE DESCRIÇÃO: A Paróquia Sant'Ana é um dos principais patrimônios do bairro dos funcionários, foi inaugurada em 1984 como capela, mas apenas em 2002 foi elevada a paróquia. Sendo um templo católico do bairro, representa e agrega valor religioso, cultural e histórico a comunidade, visto que em virtude de seu tempo de existência une diferentes gerações locais, além de tornar a população circunvizinha participante de muitas de suas festividades.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Lugar

6. ARTESÃO JÔ

ENDEREÇO: Irmã Maria das Neves,13 – Funcionários, João Pessoa

BREVE DESCRIÇÃO: O Sr. Jô faz e conserta violões, guitarras, cavaquinhos e outros instrumentos desde 1996, segundo ele aprendeu seu ofício sozinho e perpassa seu saber para os filhos. As cordas, madeiras e outros artifícios são recortados e organizados pelo próprio elaborador.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Saber

7. PROCISSÃO NOSSA SENHORA DA ASSUNÇÃO

ENDEREÇO: Rua Frei Antônio Gonçalves, 58079-840

BREVE DESCRIÇÃO: Acontece desde 1992. A procissão começa na Igreja Santa Clara e para na Igreja da Nossa Senhora da Assunção. A comemoração é feita pela honra da santa, ou seja, uma forma de expressar a fé.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Forma de Expressão

8. PRAÇA PROFESSOR ADOLFO MAGALHÃES NETO

ENDEREÇO: Rua Luzia Otávio de Oliveira, Esplanada.

BREVE DESCRIÇÃO: Ponto de encontro de muitas famílias. O nome dado ao espaço foi uma sugestão dos moradores, que queriam homenagear uma pessoa que contribuiu muito para a melhoria do bairro Esplanada. O professor Adolfo Magalhães Neto foi diretor da Escola Municipal Anísio Teixeira e morador do bairro por 28 anos.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Lugar

9. COMUNIDADE SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS

ENDEREÇO: Rua Luzia Otávio de Oliveira, Esplanada.

BREVE DESCRIÇÃO: Há 25 anos proporciona para o povo cristão através da fé, um grau de consciência que o ajudará a lutar e buscar solução para os seus problemas.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Lugar

10. ESCULTURA SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS

ENDEREÇO: Rua Luzia Otávio de Oliveira, Esplanada.

BREVE DESCRIÇÃO: Presente na Comunidade Sagrado Coração de Jesus.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Objeto

11. ESCULTURA SÃO JOÃO BATISTA

ENDEREÇO: Rua Luzia Otávio de Oliveira, Esplanada.

BREVE DESCRIÇÃO: Presente na Comunidade Sagrado Coração de Jesus.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Objeto

10. FESTA DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS

ENDEREÇO: Rua Luzia Otávio de Oliveira, Esplanada.

BREVE DESCRIÇÃO: Desde 1993 os moradores do bairro do Esplanada comemoram a Festa do Sagrado Coração de Jesus, padroeiro do bairro.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Celebração

11. PAIXÃO DE CRISTO DO ESPLANADA

ENDEREÇO: Rua Luzia Otávio de Oliveira, Esplanada.

BREVE DESCRIÇÃO: Há 15 anos a comunidade celebra a Semana Santa e mostra a Paixão e a morte de Jesus Cristo.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Forma de Expressão

12. DOMINGO DE RAMOS

ENDEREÇO: Rua Luzia Otávio de Oliveira, Esplanada.

BREVE DESCRIÇÃO: Os ramos sagrados que levamos para casa após a missa, lembram-nos de que estamos unidos a Cristo na mesma luta pela salvação.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Celebração

13. REZADEIRA NILZA

ENDEREÇO: R. Manoel Francisco Feliciano, 22 – Funcionários IV, João Pessoa –PB, 58079-725

BREVE DESCRIÇÃO: Sra. Nilza, a rezadeira, intercessora do bairro dos Funcionários IV.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Saber

14. QUADRILHA JUNINA JOVEM MATUTO

ENDEREÇO: Rua Laudina da cunha Santos, nº 319, Grotão, João Pessoa-PB

BREVE DESCRIÇÃO: Fundada em 1985 por Maria D'Agua de Oliveira Lima. Foi feita com o intuito de entretenimento para o bairro, também participar das competições e encontros de quadrilhas. Seu principal título é o de 2005 como ganhadora do concurso regional.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Forma de Expressão

15. ARTESÃ GEISA

ENDEREÇO: Rua Laudina da Cunha Santos nº 147

BREVE DESCRIÇÃO: Faz peças artesanais desde os 14 anos. Começou com bordados e bijuterias, pinturas em tecido, traçando em fibra.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Saber

16. PAIXÃO DE CRISTO DO GROTÃO

ENDEREÇO: R. Severino Bento de Moraes, 175 - Grotão, João Pessoa - PB

BREVE DESCRIÇÃO: Forma de expressar a adoração à Cristo por meio da encenação de sua história. Contém a participação de toda a comunidade há mais de 20 anos.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Forma de Expressão

17. FEIRA DO GROTÃO

ENDEREÇO: Rua Expedito Belmiro dos Santos

BREVE DESCRIÇÃO: Feira do Grotão é um local tradicional do bairro que serve para as pessoas fazerem suas compras, movimentar o comércio local e é ponto de interação entre as pessoas da comunidade e comunidades vizinhas. Existe há mais de 15 anos.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Lugar

18. IGREJA NOSSA SENHORA DA ASSUNÇÃO

ENDEREÇO: Rua Salvador - Grotão, João Pessoa – PB

BREVE DESCRIÇÃO: O bairro do Grotão tem como padroeira Nossa Senhora da Assunção.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Lugar

19. FESTA NOSSA SENHORA DA ASSUNÇÃO

ENDEREÇO: R. Blumenau, sem número, Grotão, 58079-804

BREVE DESCRIÇÃO: Acontece desde 1993. Comemoração importante no bairro.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Celebração

20. MONUMENTO À BÍBLIA

ENDEREÇO: R. Nossa Sra. da Paz, 72 - Grotão, 58079-790.

BREVE DESCRIÇÃO: Fundado em 2012. Importante para a comunidade religiosa.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Lugar

21. ESCOLA MUNICIPAL THARCILLA BARBOSA DA FRANCA

ENDEREÇO: R. Nossa Sra. da Paz, 72 - Grotão, 58079-790

BREVE DESCRIÇÃO: Fundada em 1992 pelo governo municipal. Importante na educação de ensino fundamental para com a comunidade.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Lugar

22. PRAÇA DA ESPERANÇA

ENDEREÇO: R. João Evaristo dos Santos, 84 - Gramame, João Pessoa - PB, 58046

BREVE DESCRIÇÃO: Praça da Esperança ou praça do Gervásio como é conhecida, foi inaugurada no dia. 20 de março de 2009. O espaço até hoje é usado como ponto de encontro de crianças e adolescente.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Lugar

23. ESCOLA VIVA OLHO DO TEMPO

ENDEREÇO: R. Agricultor Carlos Onofre Nóbrega, 4236 - Gramame, João Pessoa - PB, 58000-000

BREVE DESCRIÇÃO: Espaço de memórias e identidades do Vale do Gramame, representadas no Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Lugar

24. CANOA

ENDEREÇO: R. Agricultor Carlos Onofre Nóbrega, 4236 - Gramame, João Pessoa - PB, 58000-000

BREVE DESCRIÇÃO: Canoa presente em exposição na Escola Viva Olho do Tempo que traz em seu interior apetrechos e instrumentos de pesca remetendo ao universo ribeirinho local.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Objeto

25. MESTRA DOCI

ENDEREÇO: R. Agricultor Carlos Onofre Nóbrega, 4236 - Gramame, João Pessoa - PB, 58000-000

BREVE DESCRIÇÃO: Maria dos Anjos, a Mestra Doci, é contadora de histórias e idealizadora do Olho do Tempo.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Saber

26. MESTRE ZOMINHO

ENDEREÇO: R. Agricultor Carlos Onofre Nóbrega, 4236 - Gramame, João Pessoa - PB, 58000-000

BREVE DESCRIÇÃO: Morador da comunidade, mestre sanfoneiro, animou por muitos anos os festejos juninos do Vale do Gramame.

CATEGORIA DE BEM PATRIMONIAL: Saber

Com o resultado da pesquisa pudemos perceber que os alunos conseguiram entender a ideia de bem patrimonial e suas categorias ao compreenderem que patrimônio está ligado não ao objeto pelo objeto ou ao lugar pelo lugar, mas sim a importância que eles têm para determinado grupo que se veem neles reconhecidos e que é algo que interliga as pessoas.

No dia 20/11/2019, em duas aulas de 50 minutos cada, passamos a construir o mapa colaborativo para finalizar o processo de Educação Patrimonial com a divulgação. Os alunos montaram os mapas de seus bairros em painéis e também construíram legendas, a partir de suas pesquisas, dos bens representados. Observando o trabalho dos alunos, constatamos empenho na sua realização e também empolgação ao tentarem encontrar o lugar que residem ou até outro ponto qualquer no mapa. Alguns alunos também se mostraram orgulhosos por terem as fotos que tiraram de determinado bem, sendo usada na montagem coletiva dos mapas. Outro momento que consideramos marcante nessa etapa foi o depoimento de alguns alunos a respeito do bem 02 – grafite da Praça Bela, ao relatarem que o rosto do rapaz que estava grafitado era de um morador muito querido na comunidade que foi assassinado a tiros ao chegar do trabalho e em sua homenagem e para que sua memória não seja esquecida foi feito aquele grafite.

Depois de finalizado, o mapa colaborativo foi exposto na escola como observamos na foto abaixo:

Figura 7 - Mapa colaborativo de bens patrimoniais dos bairros Funcionários II, III, IV; Grotão; Esplanada; Gervásio e Gramame



Fonte: Acervo do autor.

Figura 8 – Detalhe dos bens escolhido pelos alunos no bairro Funcionários II representados no mapa colaborativo.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 9 – Detalhe das legendas referentes aos bens da comunidade criadas pelos alunos no mapa colaborativo.



Fonte: Acervo do autor.

Figura 10 – Imagem do google maps com a localização dos bairros dos alunos participantes da pesquisa.



Fonte: Acervo do autor.

Nos chamou atenção a curiosidade e o interesse dos alunos das outras salas em saber do que se tratava, observamos muitos deles tentando localizar suas casas no mapa, lendo as legendas e reconhecendo aqueles bens como fazendo parte de suas comunidades. Os professores e demais funcionários da escola também se interessaram e elogiaram bastante o trabalho feito pelos alunos.

Chegando ao final de nossa aplicação e reunindo diversos dados, como podemos perceber que houve um avanço na aprendizagem histórica? Para ter um indicador desse avanço, nossa avaliação final, dar-se-á a partir do que Rüsen (2011) chamou de as três dimensões da aprendizagem histórica. Retomando o que foi detalhado no tópico 3.2.1 Consciência Histórica, defendemos a ideia de que podemos constatar avanço na aprendizagem histórica quando o estudante alcança: 1- aumento na experiência no passado; 2- capacidade de interpretar essa experiência, essas duas primeiras dimensões conseguimos a partir do trabalho de análise das fontes históricas propostas e 3- capacidade de aplicar essa interpretação na orientação da vida prática, constatada na situação problema em que os estudantes identificaram e categorizaram os bens patrimoniais do seu bairro.

A partir dessa reflexão criamos duas fichas de avaliação para serem preenchidas pelo professor no decorrer das atividades da aula-oficina com seus alunos:

FICHA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA	DIMENSÕES			CONCEITOS			
	D1	D2	D3	I	R	B	O
ALUNO (A)							

Legendas:

D1: Experimentar o tempo passado: demonstram que aumentaram seu conhecimento sobre o que aconteceu no passado;

D2: Interpretar o tempo passado na forma de história: a partir do aumento da experiência e do conhecimento, transformam o modelo de interpretação do passado: esses modelos, que dão ao passado significado histórico, são colocados em movimento, tornando-se mais complexos de acordo com as categorias de consciência histórica tradicional, exemplar ou genética;

D3: Utilizar o tempo passado para um propósito prático na vida diária: aplicam o modelo de interpretação do passado em situações da vida e para formularem e refletirem sobre os seus próprios pontos de vista: não mais aceitam passivamente orientação ou pontos de vista autoritários;

I: Insuficiente: Não atingiu nenhuma das dimensões. Quantitativamente equivale entre 0,0 e 4,0 pontos;

R: Regular: Atingiu apenas a dimensão D1. Quantitativamente equivale entre 4,0 e 6,0 pontos;

B: Bom: Atingiu as dimensões D1 e D2. Quantitativamente equivale entre 6,0 e 8,0 pontos;

O: Ótimo: Atingiu as três dimensões D1, D2 e D3. Quantitativamente equivale entre 8,0 e 10,0 pontos.

FICHA DE AVALIAÇÃO DAS IDEIAS HISTÓRICAS (DIMENSÃO 2)	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NAS IDEIAS PRÉVIAS			CONSCIÊNCIA HISTÓRICA APÓS A ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS		
ALUNO (A)	T	E	G	T	E	G

Legenda:

T: Consciência histórica tradicional: são as tradições que conduzem as ações que mobilizam as experiências no tempo e também orientam a vida prática. Quando se produz uma narrativa histórica levando-se em consideração a tradição, percebemos que existe uma continuidade do passado no presente, pois ela mantém-se inalterada, e o sujeito apenas a reproduz, sem espaço para reflexão;

E: Consciência histórica exemplar: o que conduzem as ações que irão mobilizar as experiências no tempo são as regras gerais geradas pelas experiências do passado, ou seja, exemplos do passado servindo para a orientar a vida prática. A narrativa histórica nesse contexto, será baseada nas lições do passado, que servem como exemplo para justificar as ações no presente.

G: Consciência histórica genética: as tradições e os exemplos são considerados a partir de sua historicidade, ou seja, são refletidos levando-se em consideração o contexto em que foram produzidos, suas apropriações e representações ao longo do tempo e podem ser confirmados, rejeitados ou transformados, de acordo com as projeções futuras do sujeito. O indivíduo que opera com uma consciência histórica genética também passa a entender o outro a partir de seu próprio contexto, como sujeitos do processo histórico, favorecendo a alteridade.

A dimensão 2 será atingida quando o aluno sair de um nível de consciência histórica menos sofisticado para um mais elevado, levando-se em consideração que:

A forma mais originária e antiga, com isso também a forma primeira (e intelectualmente mais profunda) de interpretação histórica do passado está marcada, por certo, pelo tipo tradicional de constituição de sentido. [...] Com o incremento de competências cognitivas pode-se alcançar e operar um nível (logicamente) mais elevado de constituição histórica de sentido. Este é o nível próprio ao tipo exemplar de constituição de sentido. [...] Não obstante esse nível cognitivo pode e deve ser transposto para um nível mais elevado, no qual predomina o tipo genético de constituição de sentido. (RÜSEN, 2015, p. 254, 255).

Logo, quando os modelos tradicionais de interpretação se tornam exemplares ou genéticos e os exemplares, por sua vez, genéticos, a dimensão 2 estará alcançada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa que nasceu de nossa inquietação com a dificuldade dos alunos em darem sentido ao estudado durante o ano letivo e conseguirem usar em sua vida prática nos fez repensar e refletir sobre questões importantes no Ensino de História, em especial da ordem da aprendizagem histórica.

Ao escolher nos basearmos na linha de investigação da aprendizagem histórica denominada de Educação Histórica estamos defendendo que o professor deve compreender que existe uma cognição própria da ciência histórica que vai refletir no aprendizado de seus alunos. Seguindo essa perspectiva para o professor ter um bom resultado no quesito aprendizagem de seus alunos deve, primeiramente, entender como eles atribuem sentido ao passado. Para isso, deve observar e analisar as narrativas históricas por eles produzidas.

Compreendendo a partir das narrativas produzidas pelos alunos como eles atribuem sentido ao passado o professor pode perceber se são:

1. As tradições que estão conduzindo as ações dos alunos em determinada atividade, ou seja, se eles apenas reproduzem, sem reflexão o passado no presente;
2. Os exemplos do passado que estão orientando o agir em determinado momento, ou seja, se eles estão legitimando suas ações no presente a partir de exemplos do passado;
3. Considerados a historicidade do que está sendo estudado, por exemplo, para se conduzir as ações, levando-se em conta uma reflexão que seja capaz de produzir “contranarrativas” que podem ir de encontro a narrativas oficiais;

Tendo percebido como os alunos estão dando sentido ao passado e como isso pode influenciar as suas escolhas o professor deve promover atividades que desenvolvam essas ideias históricas de modo que eles sejam capazes de produzir narrativas mais sofisticadas.

Para desenvolver essas ideias históricas, ou como chamou Rüsen, a consciência histórica, defendemos que não devemos resumir as aulas de história aos conceitos ou conteúdos substantivos, mas sim, também trabalhar os conceitos ou conteúdos de segunda ordem. Dessa forma, trabalhando também o método do historiador estaremos estimulando o pensamento histórico dos alunos.

Dentre os conceitos de segunda ordem focamos nas fontes históricas como elemento chave para o desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica. Para isso, trouxemos a temática da Educação Patrimonial que, aliada as concepções teórico metodológicas da

Educação Histórica, possibilitou produzirmos um produto pedagógico que levou nossos alunos a aprenderem história com sentido para a vida.

Para nós, o aprender história não deve estar restrito ao acúmulo de informações sobre o passado, mas sim desenvolver habilidades que possibilitem os alunos interpretarem as experiências desse passado e, a posteriori, aplicarem em suas vidas, em seu dia a dia.

A partir de uma Aula-Oficina com a temática da Educação Patrimonial demonstramos como o trabalho com as fontes históricas foi importante para levar nossos alunos a refletirem de forma crítica sob a forma que estavam interpretando o passado ao comparar suas ideias prévias com àquelas construídas após atividade de análise de fontes históricas, podendo dessa forma dar um novo sentido a ele. Antes, com a tradição presente em suas narrativas nesse exercício, suas noções de patrimônio restringiam-se a bens materiais, ligados a propriedade, a história sem problematização. Depois, com a aplicação da ficha de análise de fontes históricas e a possibilidade de voltar as suas ideias prévias agora com um olhar mais crítico, a historicidade da ideia de patrimônio ganhou presença significativa nas narrativas, evidenciando ideias históricas mais sofisticadas.

Para consolidar a aprendizagem histórica com a utilização do conhecimento produzido a partir da interpretação do passado, os alunos foram capazes de intervir em suas realidades ao apresentar um novo olhar para seu bairro. A construção do mapa colaborativo com os bens patrimoniais dos bairros demonstrou, na prática, a ressignificação da ideia de bens patrimoniais e do espaço ocupado pela comunidade que os alunos residem, proporcionando um sentimento de pertencimento e de valorização.

Tempo de pesquisa concluído, saímos com uma lacuna preenchida, objetivo alcançado, porém tantas outras foram abertas durante o percurso o que podem dar asas para novos voos, questões como a relação entre as políticas de identidade do patrimônio, a multiculturalidade e a interculturalidade, podem ser mais aprofundadas, também a investigação e desenvolvimento da ideia “bairro-escola” pode dar margem para novos trabalhos e por fim, a que consideramos um grande desafio como profissionais da história e da educação, investigar e teorizar sobre como a dificuldade de leitura e interpretação de textos dos estudantes reflete na aprendizagem histórica, apontando possibilidades de enfrentamento dessa problemática.

Finalizamos essa pesquisa com o sentimento de ter contribuído para o debate do Ensino de História e com a produção do material pedagógico no formato de Aula-Oficina intitulado **“Um novo olhar para meu bairro: descobrindo bens patrimoniais”** esperamos

auxiliar professores e professoras de todo o Brasil a refletirem e construïrem possibilidades de aulas que permitam os alunos a compreenderem o papel da história em suas vidas para assim contribuir na formação de sujeitos críticos e autônomos capazes de atuar para ressignificar ou transformar suas realidades.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, I. **Ver, Tocar e Sentir a Maia**: um projeto de Mediação Patrimonial no Museu de História e Etnologia da Terra da Maia. Dissertação de Mestrado em Museologia. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 2015
- ALBUQUERQUE JUNIOR. Durval Muniz de. Para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- ALMEIDA, E. **O património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico**. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho, 2014
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2011.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. Por um ensino de história com sentido para a vida. **Diálogos (Maringá. Online)**, v. 19, n.1, p. 323-343, jan.-abr./2015.
- ASHBY, R. Students' approaches to validating historical claims. In R. Ashby; P. Gordon & P. Lee (Eds.), **Understanding history: Recent Research in History Education** (pp. 21-36). London: Routledge Falmer, 2005
- BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, I. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Centro de Investigação em Educação (CIED) Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga, 2004.
- BARCA, I. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007.
- BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. A teoria da história de Jorn Rusen entre a modernidade a a pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012
- BATISTA, Rozilene da Costa et al. Sequência didática – ponderações teórico-metodológicas. **XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**, 2016.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BO, João Batista Lanari. **Proteção do patrimônio na UNESCO**: ações e significados. Brasília: UNESCO, 2003.
- BOOTH, M. A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. **Educational Review**, 32(3), 245-257, 1980

BOOTH, M. Ages and concepts: a critique of the Piagetian approach to history teaching. In C. Portal (Ed.), **The history curriculum for teachers** (pp. 22-38). London: The Falmer Press, 1987

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Editora do Senado, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Orientação Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num. 4, vol. 3, jan/jun. 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, p. 65-79, 2009.

CANDAU; Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU Vera Maria (org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. , Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e164920, 2018.

CANCLINI, Nestor Garcia. O patrimônio cultural e a construção imaginária no nacional. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Brasília: Iphan: 1994, n. 23, p. 94-115.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170, 2008.

CARVALHO, Antônio Carlos de. Preservação do patrimônio histórico no Brasil: estratégias. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST** - vol. 4 no 1 – 2011

CATROGA, F. A representificação do ausente. In: **Os passos do homem como restolho do tempo: memória e fim do fim da história**. Lisboa: Almedina, [2ª Ed.] pp. 33-54. p. 34, 2011.

CERRI, Luis Fernando. Os objetivos do ensino de história. **Hist. Ensino, Londrina**, v. 5, p. 137-146, out. 1999

CERRI, L. F. **Didáticas da História no século XX**: uma reflexão didática na história do Ensino de História no Brasil. Trabalho apresentado na Comunicação Coordenada homônima no IX Encontro Regional de História da ANPUH-PR. Ponta Grossa, junho de 2004.

CERRI, L. F. Os Conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade/Editora Unesp, 2001.

COLLINGWOOD, R. **A ideia de História** (9ª ed.). Lisboa: Editorial Presença, 2001

COLLINGWOOD, R. G. **A Ideia de História**. Lisboa: Editorial Presença, 1972

COLLINGWOOD, R. **The idea of History**. Oxford: Oxford University Press, 1946

COSTA, Gerson Eduardo da. **A cidade e o ensino de história: patrimônio, museu e história local**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2016.

CRUZ, Heloisa de Faria. Direito à memória e patrimônio documental. **História e Perspectivas**, Uberlândia (54): 23-59, jan./jun. 2016

DIAS, Guilherme; SOARES, André Luiz R. Educação patrimonial e educação popular: um viés possível. In: SOARES, André Luis R. (org.) **Educação patrimonial: teoria e prática**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

DICKINSON, A. K.; GARD A. & LEE, P. J. Evidence in history and the classroom. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), **History teaching and historical understanding** (pp. 1-20). London: Heinemann, 1978

ERTZOGUE, Marina Haizenreder. Quando o bordado e a memória se entrelaçam: imagem e oralidade em arpilleras amazônicas. **Hist. R.**, Goiânia, v. 23, n. 3, p. 104-120, set./dez. 2018

FELGUEIRAS, M. L. **Pensar a História, Repensar o seu ensino**. Porto: Porto Editora, 1994

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim. Educação patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (org.) **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

FORTI, Andrea Siqueira D'Alessandrini. Memória, patrimônio e reparação: políticas culturais no Brasil e o reconhecimento da história da escravidão. **Mosaico** – Volume 8 – Número 12 – 2017

FREITAS, M. de B. Mário de Andrade e Aloísio Magalhães: Dois personagens e a questão do patrimônio cultural brasileiro. Pós. **Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Arquitetura E Urbanismo** Da FAUUSP, (7), 71-93, 1999

FUENTES MORENO, Concha. La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en estados unidos y el reino unido. **ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**,1, 55-68, 2002

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2 ed., 2009

FUNDAÇÃO NACIONAL PRÓ-MEMÓRIA. **Proteção e revitalização do Patrimônio Cultural do Brasil: uma trajetória**. Sphan/PRÓ-MEMÓRIA: Brasília, 1980.

GERMINARI, Geyso D. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 54-70, jun2011

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011

GOULART, Bya. **Cadernos Pedagógicos: territórios educativos para a educação integral** – a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. Ministério da Educação, ago. 2010.

GUILLEN, Isabel Cristina Martins. Patrimônio e história: reflexões sobre o papel do historiador. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 18, n.2, p. 637-660, mai.-ago./2014.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora? In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAUJO, Valdei Lopes de (orgs.). **Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências no tempo**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. **VARIA HISTÓRIA**, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.261-273, Jul/Dez 2006

HORA, Maria de Lourdes Pereira. Os lugares da memória. In: **Memória, Patrimônio e Identidade**. Boletim 4, Programa Salto para o Futuro, TV Escola, abril de 2005.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN; Rio de Janeiro: Museu Imperial, 2006.

IPHAN. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. 2014.

IPHAN. **Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação**. Brasília-DF, 2016.

IPHAN. **Portaria nº 137**, de 28 de abril de 2016. Estabelece diretrizes de educação patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, seção 01, nº81, 29 de abril 2016b.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão, et al. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

KOSELLECK, Reinhart. Uma História dos conceitos: problemas teóricos e práticos. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p.134-146.

KOSLINSKI, Anna Beatriz Zanine; GUILLEN, Isabel Cristina Martins. Patrimônio Cultural e Ações Educativas: o inventário do Maracatu-Nação. **ANTHROPOLÓGICAS** 28(2):141-174, 2017

KRETZMANN, Carolina Giordani. **Multiculturalismo e Diversidade Cultural: comunidades tradicionais e a proteção do patrimônio comum da humanidade**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Direito da Universidade de Caxias do Sul, 2007.

LEE, P. & ASHBY, R. Discussing the evidence. **Teaching History**, 48, 13-17, 1987

LEE, P. & SHEMILT, D. A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. **Teaching History**, 113, 13-23, 2003

LOWENTHAL. David. **Como conhecemos o passado. Projeto História**. São Paulo (17) Nov. 1998.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. Patrimônio, Identidade, Cidadania: reflexões sobre educação patrimonial. In BARROSO, V.L.M et al.(Orgs.) **Ensino de História: Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: Exclamação:Anpuh-RS, 2010, p. 25-37

MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e educação para o patrimônio. **Educação em Revista**, Dossiê Práticas de memória e ensino de História, Belo Horizonte, n. 47, p.135-155, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/09.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

MERILLAS, Olaia Fontal La Educación Patrimonial: de la rentabilidad social a la rentabilidade identitaria. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (org.).**Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015, p. 33-46

MOREIRA, Maria Gorete. **As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico**. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU Vera Maria (org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. , Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Evandro Cardoso do. Educação patrimonial e ensino de história na Ilha do Mel. **História & Ensino, Londrina**, v. 21, n. 1, p. 253-269, jan./jun. 2015.

NASCIMENTO, Evandro Cardoso do. O método como conteúdo: o ensino de história com fontes patrimoniais. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 169-182, jan./abr. 2015

NORA, P. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, G. **Leitura e Interpretação de Fontes Patrimoniais Iconográficas – Azulejaria Portuguesa e a Valorização do Patrimônio Local: um estudo com alunos do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico**. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho, 2015

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **O patrimônio cultural e os livros didáticos de história ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil – 2000 – 2015)**. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2016.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto. **Educação Patrimonial no Iphan - Monografia (Especialização)** Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Brasília, 2011.

PAZIANI, Rodrigo Ribeiro; PERINELLI NETO, Humberto. A linguagem posta a prova pelo tempo: Carlo Ginzburg e suas contribuições para a história da educação. **Hist. Educ.** vol.22 no.55 Santa Maria May/Aug. 2018

PAZZINI, Bianca; SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. O direito à memória e à identidade no Brasil: perspectivas de efetivação da preservação do patrimônio cultural. **RIDB**, Ano 3, nº 6, 2014.

PEREIRA NETO, André de Faria. O uso de documentos escritos no ensino de história: premissas e bases para uma didática construtivista. **História & Ensino**, Londrina, v. 7, p. 143-165, out. 2001.

PEREIRA, A. **A visita de estudo virtual como estratégia educativa na aprendizagem de História e o potencial didático dos mapas digitais no ensino de Geografia**. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Braga: Universidade do Minho, 2014

PINTO, H. **Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Braga: Instituto de Educação, 2011

PINTO, Helena. Os centros Históricos como laboratórios de Educação Histórica e Patrimonial. **Revista História Hoje**, v.5, n. 09, p. 49-75, 2016.

POLLAK, Michael. Memórias, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTA, Paula. **Política de preservação do patrimônio cultural brasileiro**: diretrizes, linhas de ação e resultados. Brasília, DF: Iphan/Monumenta, 2012.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII--XIX**. Do monumento aos valores. São Paulo: Estação da Liberdade, 2009.

POZZER, Márcio Rogério Olivato. Políticas públicas de patrimônio cultural na América Latina: o caso equatoriano. **Revista CPC**, São Paulo, n.16, p. 001-208, maio/out. 2013

RAMOS, Francisco Régis Lopes. História, apesar da memória: um desafio para as políticas culturais. In: **Cadernos Tramas da Memória 2011**. Memorial da Assembleia Legislativa do Ceará Deputado Pontes Neto; Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará - nº 1 (mai. 2011) – Fortaleza: INESP, 2011.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. História Oral na Escola: Instrumentos para o Ensino de História. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Oralidades. **Revista de História Oral** / Núcleo de Estudos em História Oral [do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo]. -- Ano 1, n. 1 jan./jun. 2008.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. A Rede de Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.2, p. 115-130, Maio/Agosto 2018

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, JÖRN. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. In. **História da historiografia**, n. 02, março, 2009.

RÜSEN, JÖRN. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. Experiência, Interpretação, Orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **História viva**. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007b.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, JÖRN. **Razão Histórica: Teoria da História- Fundamentos da Ciência Histórica**. Brasília: UNB, 2001.

SADDI, Rafael. Didática da história como subdisciplina da ciência histórica. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SADDI, Rafael. **Didática da história na Alemanha e no Brasil**: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no brasil. OPSIS, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história. In: Acta Scientiarum. Education. **Maringá**, v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012.

SANTACANA, J. El patrimonio, la educación y el factor emocional. In: Glória Solé (Org.), **Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica** (pp. 17 34). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2015

SANTIAGO JUNIOR, Francisco das Chagas F. Dos lugares de memória ao patrimônio: emergência e transformação da “problemática dos lugares”. **Projeto História**, São Paulo, n. 52, pp. 245-279, Jan.- Abr. 2015

SANTOS, Giovanna Aparecida Schittini dos. Poder e patrimônio histórico: possibilidades de diálogo entre Educação Histórica e Educação Patrimonial no Ensino Médio. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 188-205, jan./jun. 2012

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 21-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016

SCHMIDT. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 687-706, jul./dez. 2006.

SCIFONI, Simone. Para repensar a Educação Patrimonial. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (org.) **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

SEIXAS, P. y CLARCK, P. Murals as monuments: student's ideas about depictions of civilization in British Columbia. **American Journal of Education**, 110(2), 146-171, 2004

SIMÃO, A. C. **A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário**. Tese de doutoramento em Educação - Metodologia do Ensino de História e Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2007

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 207-224, abr./jun. 2015.

SIVIERO, Fernando Pascuotte. **Um mapa para outros fazeres: Territórios educativos e patrimônio cultural**. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, 2014.

SOLÉ, Gloria. Educação Histórica e Educação Patrimonial: desafios da investigação em Portugal. In: MARTINEZ, Pedro Miralles; CARRASCO, Cosme J. Gomes; PÉREZ, Raimundo A. Rodrigues (eds.). **La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática**. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2017

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade et al. Gêneros e sexualidade na formação docente: analisando saberes a partir de oficina pedagógicas. **MARGENS - Revista Interdisciplinar** Dossiê: Corpo, Gênero e Sexualidade, VOL.11. N. 17. Dez 2017.

STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx: roupas, memória, dor**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica Edit, 2008.

TAMASO, Izabela M. Por uma distinção dos patrimônios em relação à história, à memória e à identidade. Polifonia do Patrimônio. In: CASAGRANDE DE PAULA, Zueleide; MENDONÇA, Lúcia Glicério; ROMANELLO, Jorge Luís. (Orgs.). **Polifonia do patrimônio**. Londrina: Eduel, 2012.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TOURAINE, Alain. **Um novo paradigma: Para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis, 2007.

URBAN, A. C. **Didática da história: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha**. 2009. 246f. Tese (Doutorado em Educação)-Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

VANSLEDRIGHT, B. & AFFLERBACH, P. Assessing the status of historical sources: na exploratory study of eight US elementary students reading documents. In R. Ashby; P. Gordon & P. Lee (Eds.), **Understanding history: recent research in History Education** (pp. 1-20). London: Routledge Falmer, 2005

VERÍSSIMO, Maria Helena Oliveira Ângelo. **A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais, 2012.

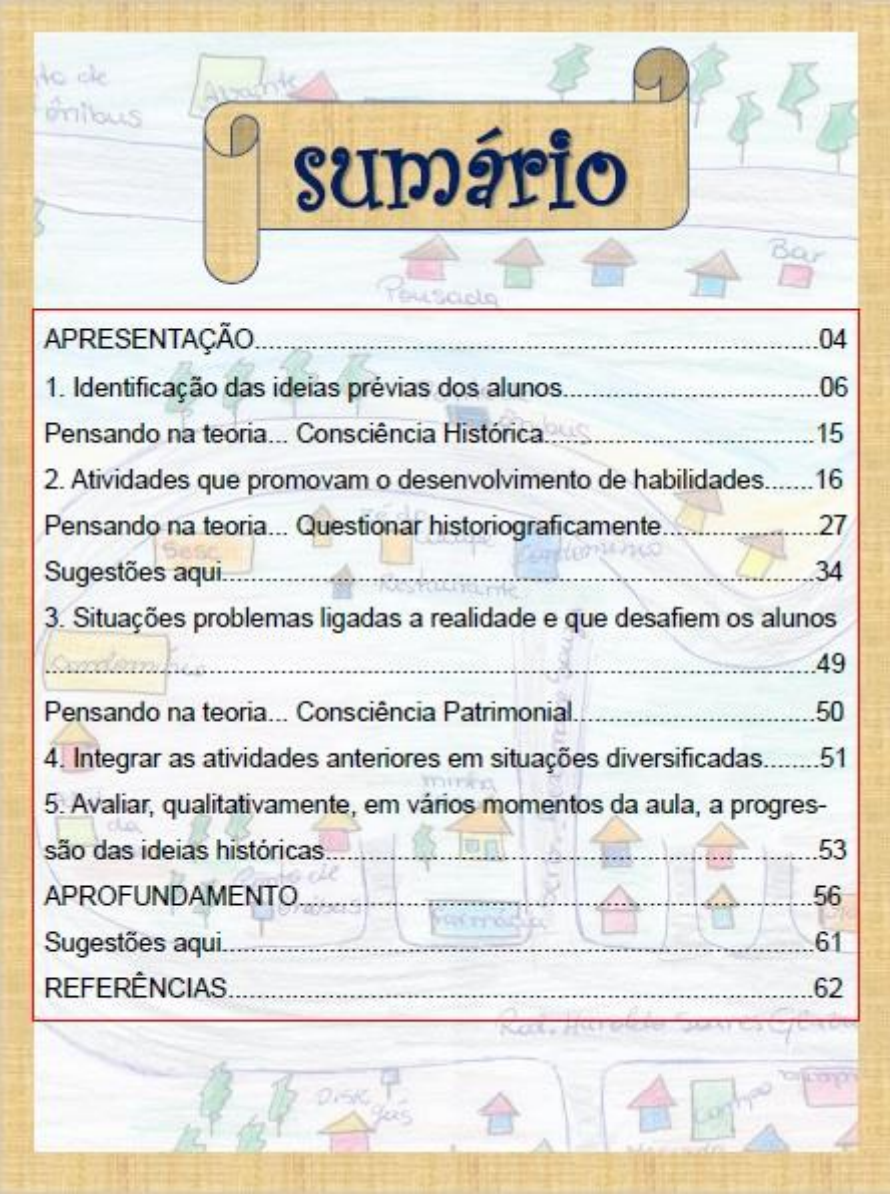
WINEBURG, S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. **Journal of Educational Psychology**, 83(1), 73-87, 1991

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Educação Patrimonial e Aprendizagem Histórica: percursos epistemológicos na história ensinada. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 31-55, jan./jun. 2017

APÊNDICE A – PRODUTO PEDAGÓGICO







APRESENTAÇÃO.....	04
1. Identificação das ideias prévias dos alunos.....	06
Pensando na teoria... Consciência Histórica.....	15
2. Atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades.....	16
Pensando na teoria... Questionar historiograficamente.....	27
Sugestões aqui.....	34
3. Situações problemas ligadas a realidade e que desafiem os alunos.....	49
Pensando na teoria... Consciência Patrimonial.....	50
4. Integrar as atividades anteriores em situações diversificadas.....	51
5. Avaliar, qualitativamente, em vários momentos da aula, a progressão das ideias históricas.....	53
APROFUNDAMENTO.....	56
Sugestões aqui.....	61
REFERÊNCIAS.....	62

APRESENTAÇÃO

Caros Professores (as),

Esse produto pedagógico, resultado da dissertação de mestrado intitulada **APRENDER HISTÓRIA PARA A VIDA: novos olhares para o bairro em proposta de Aula-Oficina**, apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foi pensado e teoricamente embasado no intuito de contribuir para a prática dos profissionais de História da Educação Básica visando facilitar o desenvolvimento da aprendizagem história nos estudantes a partir de atividades relacionadas a Educação Patrimonial.

Metodologicamente, temos como base para a produção desse material pedagógico o modelo de Aula Oficina, proposto por Barca (2004) e que vai de encontro aos modelo de "aula conferência", onde o aluno é considerado tábua rasa e o professor o único detentor do saber, e de "aula-colóquio", onde o professor continua no centro das atenções no processo de ensino-aprendizagem, mas com a função de motivar os alunos através de recursos e estratégias diversos. Na concepção de Aula Oficina, o professor busca interpretar as ideias

prévias de seus alunos, que é agente ativo na produção do conhecimento, a partir de atividades problematizadoras.

A proposta apresentada nesse produto pedagógico além da metodologia de Aula Oficina também se estrutura a partir dos resultados de pesquisa desenvolvida com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública da Paraíba. Portanto, adaptando a teoria a realidade apresentada em sala de aula, seguimos o seguinte roteiro:

1. Identificar as ideias prévias dos alunos;
2. Propor atividades que promovam o desenvolvimento das seguintes habilidades: interpretar fontes históricas; entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar;
3. Propor situações problemas relacionadas a realidade dos alunos e que os desafiem;
4. Integrar as atividades anteriores em situações diversificadas;
5. Avaliar qualitativamente, em vários momentos das aulas, a progressão das ideias históricas dos alunos;

Esperamos com esse material contribuir para que os estudantes consigam desenvolver habilidades que favoreçam a aprendizagem histórica com sentido na vida prática.

1. Identificação das ideias prévias dos alunos

- Total de aulas: duas aulas de 50 minutos cada;
- Objetivo Geral: Identificar as ideias prévias dos alunos em relação ao patrimônio;
- Objetivo Específico: Produzir narrativas sobre o conceito de patrimônio;
- Metodologia: Aplicação de dois questionários;

Descrição da atividade:

O primeiro questionário solicita do aluno o nome do bairro que ele reside e busca identificar a noção que eles têm do conceito de patrimônio solicitando a elaboração de uma definição e a citação de alguns exemplos.



QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS – 01

1. Nome: _____
2. Turma: _____
3. Que bairro você mora? _____
4. Para você, o que é Patrimônio? Cite alguns exemplos.

O segundo questionário, para obter uma coleta de dados mais ampla, apresenta imagens ligadas a bens patrimoniais da Paraíba - a Casa da Pólvora, um imóvel do século XVIII, o colégio privado Pio X, a Basílica de Nossa Senhora das Neves do século XIX, o Coreto, Obelisco e Praça da Independência, o time do Botafogo/PB (patrimônio cultural imaterial de João Pessoa conforme a lei municipal 13.532, sancionada em 2017), a quadrilha junina (o prefeito de João Pessoa Luciano Cartaxo, sancionou a lei 13.480/2017 que transforma a quadrilha junina da capital em patrimônio cultural imaterial da cidade), casa e carro representando o patrimônio da família, uma escola estadual, Almofadinhas de Tapioca (comida típica da Paraíba, em especial da cidade de Bananeiras, no Brejo paraibano), uma igreja evangélica - e solicita que os estudantes respondam para cada um dos bens se ele pode ser considerado patrimônio e o porquê.



QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS – 02

1. Nome: _____
2. Turma: _____
3. De acordo com as imagens apresentadas, responda:

CASA DA PÓLVORA



DENOMINAÇÃO: Casa da Pólvora: ruínas

LOGRADOURO: Ladeira de São Francisco

BAIRRO: Centro

CARACTERIZAÇÃO DO IMÓVEL ÉPOCA DE CONSTRUÇÃO: Século XVIII

Pode ser considerado patrimônio? Por quê?

IMÓVEL NA RUA DA AREIA No 265



DENOMINAÇÃO: Imóvel Rua da Areia, 265.

LOGRADOURO: Rua da Areia.

BAIRRO: Varadouro

CARACTERIZAÇÃO DO IMÓVEL ÉPOCA DE CONSTRUÇÃO: Século XVIII

Pode ser considerado patrimônio? Por quê?





DENOMINAÇÃO: Colégio Pio X

LOGRADOURO: Praça da Independência, nº 150

BAIRRO: Tambiá

CARACTERIZAÇÃO DO IMÓVEL ÉPOCA DE CONSTRUÇÃO: Século XX

Pode ser considerado patrimônio? Por quê?



DENOMINAÇÃO: Basílica de N. Sra. das Neves

LOGRADOURO: Pça. Dom Ulrico

BAIRRO: Centro

CARACTERIZAÇÃO DO IMÓVEL ÉPOCA DE CONSTRUÇÃO: Século XIX

Pode ser considerado patrimônio? Por quê?

09





CORRETO OBELISCO E PRAÇA DA INDEPENDÊNCIA

DENOMINAÇÃO: Correto Obelisco e Praça da Independência
LOGRADOURO: Praça da Independência
BAIRRO: Tambiá
CARACTERIZAÇÃO DO IMÓVEL: ÉPOCA DE CONSTRUÇÃO: Século XX

Pode ser considerado patrimônio? Por quê?



Time de futebol Botafogo/PB

Pode ser considerado patrimônio? Por quê?

10



 **Quadrilha Junina em João Pessoa**

Pode ser considerado patrimônio? Por quê?

 **Casa e carro particulares**

Pode ser considerado patrimônio? Por quê?

11



Escola Estadual



Pode ser considerado patrimônio? Por quê?

Almofadinhas de Tapioca, é um petisco regional tipicamente paraibano, em especial da cidade de Bananeiras.



Pode ser considerado patrimônio? Por quê?

12



Igreja evangélica

Pode ser considerado patrimônio? Por quê?

Avaliação:

O professor deverá analisar as respostas dadas pelos alunos nos questionários para identificar as suas ideias históricas sobre o conceito de patrimônio tendo como base os níveis de **consciência histórica**: tradicional, exemplar e genética e preencher a ficha abaixo no campo "Consciência histórica nas ideias prévias".

13

FICHA DE AVALIAÇÃO DAS IDEIAS HISTÓRICAS		CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NAS IDEIAS PRÉVIAS			CONSCIÊNCIA HISTÓRICA APÓS A ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS		
ALUNO (A)		T	E	G	T	E	G

Preencher aqui

Legenda:

T: Consciência histórica tradicional: Quando as narrativas produzidas pelos alunos levam em consideração a tradição, ou seja, quando indicam uma continuidade do passado no presente, pois ela mantém-se inalterada, e o sujeito apenas a reproduz, sem espaço para reflexão;

E: Consciência histórica exemplar: Quando as narrativas produzidas pelos alunos indiquem exemplos do passado servindo para orientar a vida prática, ou seja, a narrativa histórica nesse contexto, será baseada nas lições do passado, que servem como exemplo para justificar as ações no presente.

G: Consciência histórica genética: Quando as narrativas dos alunos levam em consideração a historicidade, ou seja, o contexto histórico, apropriações e representações ao longo do tempo. O indivíduo que opera com uma consciência histórica genética também passa a entender o outro a partir de seu próprio contexto, como sujeitos do processo histórico, favorecendo a alteridade.

Pensando na teoria...

Consciência Histórica:

Diferentes autores trabalharam o conceito de consciência histórica. Essa Aula-Oficina apropriou-se da definição dada pelo historiador alemão Jörn Rüsen, segundo a qual caracteriza-se por ser operações mentais pela qual damos sentido ao passado e orientam nosso agir no presente. A consciência histórica é um fenômeno humano, ou seja, é uma característica que todos possuem, independente de tempo, lugar, classe social, cultura. Mobilizando a consciência histórica o homem atribui significado ao mundo e a si mesmo para poder agir. Ela é a base do pensamento histórico, mas isso não significa que todos a possuam de forma idêntica, pelo contrário, ela difere de acordo com seu grau de complexidade. A consciência histórica é uma das dimensões e manifestações da aprendizagem histórica e o papel do professor é desenvolver habilidades nos alunos para que sejam capazes sair de um nível menor para um nível maior de complexidade de sua consciência histórica.

Os níveis de desenvolvimento da consciência histórica são, do menos, para o mais sofisticado: tradicional, exemplar e genético.

2. Atividades que promovam o desenvolvimento de habilidades.

ATIVIDADE 1

- Total de aulas: quatro aulas de 50 minutos cada;
- Objetivo Geral: Desenvolver as ideias históricas dos alunos;
- Objetivos Específicos: Interpretar fontes históricas; Entender situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; Compreender que é possível existir diferentes interpretações, igualmente válidas, para determinado conceito, dependendo do contexto histórico; Relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro;
- Metodologia: Análise de fontes históricas.

Descrição da atividade:

Levar para aula fontes referentes a períodos históricos diferentes e que tratam da mesma temática, o patrimônio, para que os alunos as **questionem historiograficamente**. Ao todo serão analisadas quatro fontes, todas escritas.

A primeira fonte, retirada do livro Patrimônio histórico e cultural de Pedro Paulo Funari e Sandra de Cássia Araújo Pelegrini remete as origens da ideia de patrimônio na Roma Antiga; a segunda fonte trata-

se do Decreto-Lei nº 25 de 1937 que organiza a proteção do patrimônio histórico artístico e nacional no período da história do Brasil chamado de Estado Novo; a terceira fonte é o parecer escrito pelo conselheiro do Iphan Gilberto Cardoso Alves Velho para justificar o Tombamento do Terreiro da Casa Branca na Bahia em 1986, representando o primeiro bem não-branco a ser tombado no Brasil e, por fim, a quarta fonte é um trecho do dossiê que solicitou a salvaguarda do ofício das baianas de acarajé em 2004, trazendo para análise a questão do patrimônio imaterial.

FONTE 01

O patrimônio é uma palavra de origem latina, patrimonium, que se referia, entre os antigos romanos a tudo o que pertencia ao pai, pater ou pater famílias, pai de família. A semelhança dos termos – pater, patrimonium, família – porém, esconde diferenças profundas nos significados, já que a sociedade romana era diversa da nossa. A família compreendia tudo que estava sob o domínio do senhor, inclusive a mulher e os filhos, mas também os escravos, os bens móveis e imóveis, até mesmo os animais. Isso tudo era o patrimonium, tudo que podia ser legado por testamento, sem excetuar, portanto as próprias pessoas. O conceito de patrimônio, surgido no âmbito privado do direito de propriedade, estava intimamente ligado aos pontos de vistas e interesses aristocráticos. [...] Não havia o conceito de patrimônio público.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. Patrimônio histórico e cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2 ed., 2009, p. 10,11.



Capa do livro Patrimônio Histórico e Cultural

FONTE 02

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO-LEI Nº 25, DE 30 DE NOVEMBRO DE 1937.

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição,

DECRETA:

CAPÍTULO I
DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL

Art. 1º Constitue o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

§ 1º Os bens a que se refere o presente artigo só serão considerados parte integrante do patrimônio histórico o artístico nacional, depois de inscritos separada ou agrupadamente num dos quatro Livros do Tombo, de que trata o art. 4º desta lei.

§ 2º Equiparam-se aos bens a que se refere o presente artigo e são também sujeitos a tombamento os monumentos naturais, bem como os sítios e paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável com que tenham sido dotados pela natureza ou agenciados pela indústria humana.

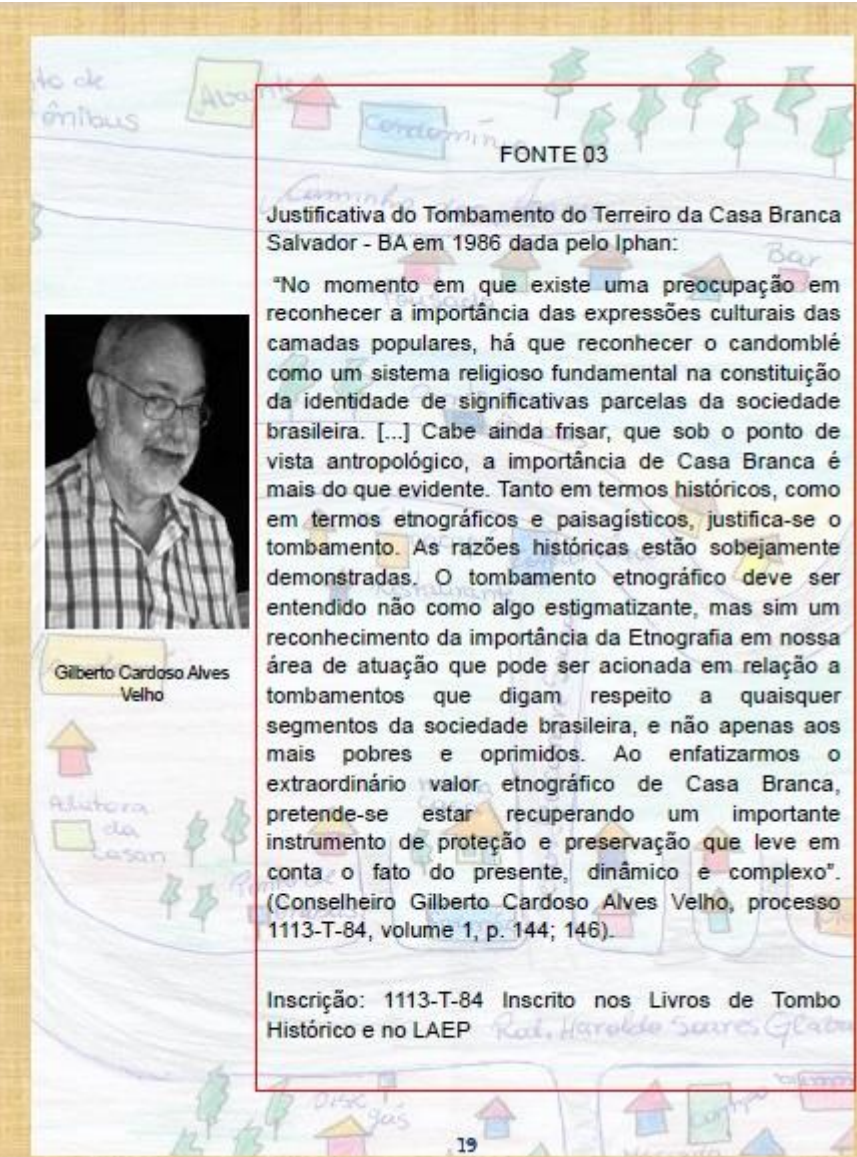
Art. 2º A presente lei se aplica às coisas pertencentes às pessoas naturais, bem como às pessoas jurídicas de direito privado e de direito público interno.

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1937, 116ª da Independência e 49ª da República.
GETULIO VARGAS.
Gustavo Capanema.



Frontispício do
Decreto-lei n. 25, de 30
de novembro de 1937

18



to de ônibus

Alameda da Casa Branca

Condomínio

Bar

Rua Haroldo Soares Glória

Rua das Gaias

19

FONTE 03

Justificativa do Tombamento do Terreiro da Casa Branca Salvador - BA em 1986 dada pelo Iphan:

"No momento em que existe uma preocupação em reconhecer a importância das expressões culturais das camadas populares, há que reconhecer o candomblé como um sistema religioso fundamental na constituição da identidade de significativas parcelas da sociedade brasileira. [...] Cabe ainda frisar, que sob o ponto de vista antropológico, a importância de Casa Branca é mais do que evidente. Tanto em termos históricos, como em termos etnográficos e paisagísticos, justifica-se o tombamento. As razões históricas estão sobejamente demonstradas. O tombamento etnográfico deve ser entendido não como algo estigmatizante, mas sim um reconhecimento da importância da Etnografia em nossa área de atuação que pode ser acionada em relação a tombamentos que digam respeito a quaisquer segmentos da sociedade brasileira, e não apenas aos mais pobres e oprimidos. Ao enfatizarmos o extraordinário valor etnográfico de Casa Branca, pretende-se estar recuperando um importante instrumento de proteção e preservação que leve em conta o fato do presente, dinâmico e complexo". (Conselheiro Gilberto Cardoso Alves Velho, processo 1113-T-84, volume 1, p. 144; 146).

Inscrição: 1113-T-84 Inscrito nos Livros de Tombo Histórico e no LAEP

Gilberto Cardoso Alves Velho



to de ônibus

Alutara da Casa

Capa Dossiê Ofício das baianas de Acarajé

FONTE 04

O acarajé é um bolinho de feijão fradinho, cebola e sal, frito em azeite-de-dendê. É uma iguaria de origem africana, vinda com os escravos na colonização do Brasil. Hoje está plenamente incorporado à cultura brasileira. É alimento do dia-a-dia – comida de rua – em Salvador e em tantas outras cidades, vendido com acompanhamentos como a pimenta, o camarão, o vatapá e, às vezes, molho de cebola e tomate... Também tem sentido religioso, é comida de santo nos terreiros de candomblé. É o bolinho de fogo ofertado puro, sem recheios, a Iansã e Xangô... e cheio de significados nos mitos e ritos do universo cultural afro-brasileiro. Pela tradição que se afirmou ao longo de séculos quem faz o acarajé é a mulher, a filha de santo quando para uma obrigação, ou a baiana de acarajé quando para vender na rua. No período colonial as mulheres, escravas ou libertas, preparavam acarajé e outras comidas e, à noite, com cestos ou tabuleiros na cabeça, saíam a vendê-los nas ruas de Salvador ou ofereciam aos santos e fiéis nas festas relacionadas ao candomblé. Hoje o ofício de baiana de acarajé é o meio de vida para muitas mulheres e uma profissão que sustenta muitas famílias. O registro do Ofício das baianas de acarajé como Patrimônio Cultural do Brasil, no Livro dos Saberes, é ato público de reconhecimento da importância do legado dos ancestrais africanos no processo histórico de formação de nossa sociedade e do valor patrimonial de um complexo universo cultural, que é também expresso por meio do saber dos que mantêm vivo esse ofício. Com suas comidas, sua indumentária, seus tabuleiros e a simpatia acolhedora e carismática, as baianas de acarajé são monumentos vivos de Salvador e do Brasil.

É o que a baiana tem!

Dossiê ofício das baianas de acarajé
 PROPONENTES: Associação das Baianas de Acarajé, Mingau, Receptivos e Similares do Estado da Bahia, Centro de Estudos Afro-Orientais, Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá

20

Além das fontes os alunos terão acesso a outros documentos auxiliares que versam sobre os autores das fontes e o contexto histórico que elas foram produzidas.

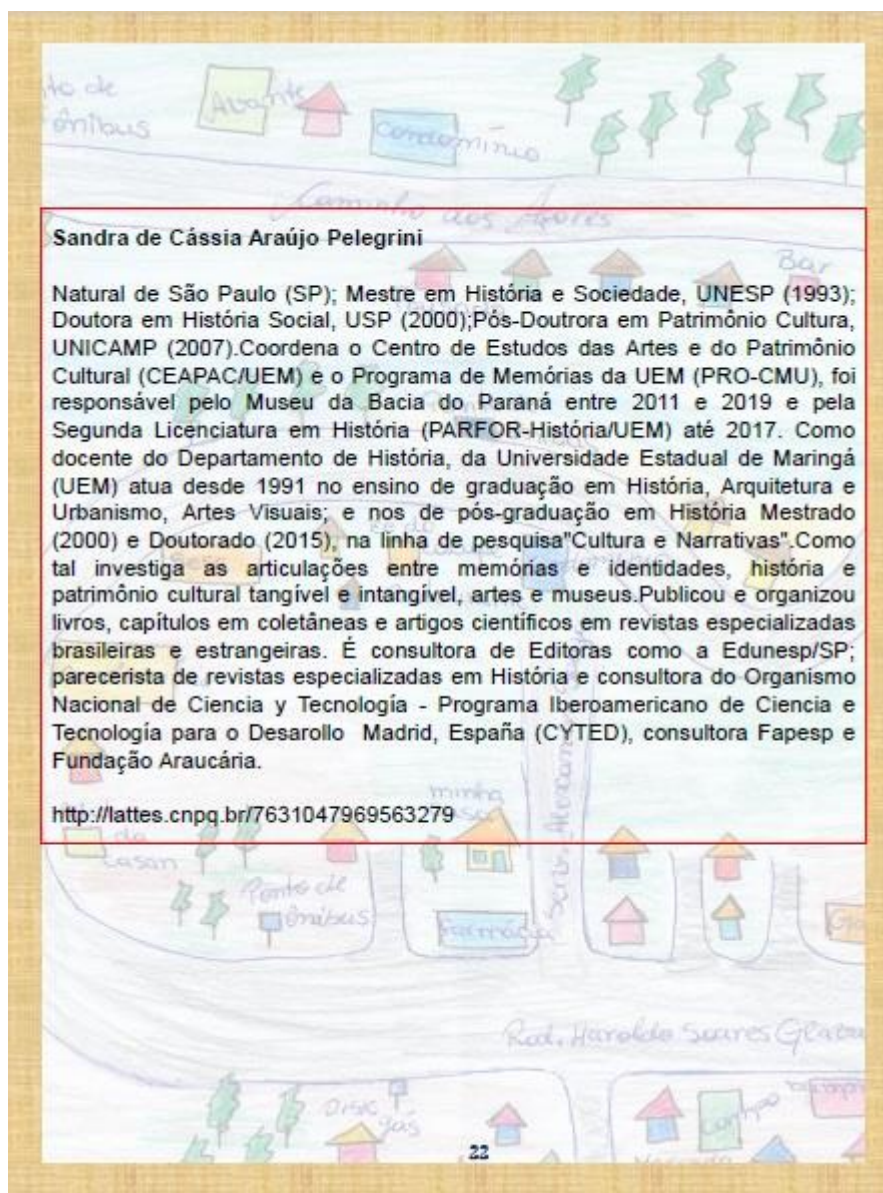
TEXTOS AUXILIARES PARA A FONTE 01

Pedro Paulo Funari

Bacharel em História (1981), mestre em Antropologia Social (1986), doutor em Arqueologia (1990), pela USP, livre-docente em História (1996) e Professor Titular (2004 Unicamp). Professor de programas de pós da UNICAMP, Distinguished Lecturer University of Stanford, Research Associate - Illinois State University, Universidad de Barcelona, Université Laval (Canadá), líder de grupo de pesquisa do CNPq, assessor científico da FAPESP, orientador em Stanford e Binghamton, colaborador da UFPR, UFPel, docente da UNESP (1986-1992) e professor de pós das Universidades do Algarve (Portugal), Nacional de Catamarca, del Centro de la Provincia de Buenos Aires, UFRJ, UERJ.

Tem experiência na área de História e Arqueologia, ênfase em História Antiga e Arqueologia Histórica, além de Latim, Grego, Cultura Judaica, Cristianismo, Religiosidades, Ambiente e Sociedade, Estudos Estratégicos, Turismo, Patrimônio, Relações de Gênero, Estudos Avançados.

<http://lattes.cnpq.br/4675987454835364>



TEXTO AUXILIAR PARA A FONTE 02

A ideia de patrimônio histórico e artístico neste contexto (Estado Novo 1937-1945) era constituída do que hoje é entendido como patrimônio cultural material, ou seja, constituído de bens culturais tangíveis, móveis e imóveis, com privilégios para os bens de "pedra e cal", e patrimônio natural, eliminando o conceito de patrimônio cultural imaterial. Os bens patrimoniais históricos e artísticos passíveis de tombamento deveriam ser "inscritos separada ou agrupadamente num dos quatro Livros do Tombo" de acordo com o Art. 1º § 1º do DecretoLei nº 25 de 30 de novembro de 1937 e ser de "interesse público". Será que este interesse era público? O público foi consultado sobre quais bens representam a sua herança cultural e devem ser tombados? [...]

Como existe algo que deve ser memorável é porque existe algo que deve ser esquecido. E o que deve ser memorável na história do Estado brasileiro? [...]

Percebe-se que o patrimônio cultural material privilegiou durante décadas o tombamento de bens de "pedra e cal" que ressaltavam e preservavam as construções vinculadas às instituições sociais dominantes como o estado e a igreja ou as famílias que se destacaram na política ou na economia, principalmente durante a colônia ou império. [...]

O privilégio aos bens materiais imóveis e a memória da Igreja Católica é perceptível já que é predominante nesta relação o tombamento de igrejas, conventos, capelas, mosteiros, Santas Casas, Seminários e Colégios vinculados diretamente a esta instituição religiosa. Casas, solares e sobrados normalmente representante de uma arquitetura barroca pertencentes a uma elite política e econômica também chamam atenção nesta lista. [...]

Com isto, vilas operárias, quilombos urbanos e variadas representações de grupos sociais menos favorecidos foram estrategicamente esquecidos. Paradoxalmente, uma parcela significativa da população brasileira não consegue se reconhecer nos bens patrimonializados neste período [...]

AZEVEDO, Denio Santos; ANDRADE, Polyana Bittencourt. Turismo, Comunicação Social e Patrimônio Histórico no Estado Novo (1937-1945). XXVII Simpósio Nacional de História, julho 2013.

TEXTOS AUXILIARES PARA A FONTE 03

Gilberto Cardoso Alves Velho

Graduou-se em Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1968). Obteve o mestrado em Antropologia Social no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia do Museu Nacional/ UFRJ (1970). Especializou-se em Antropologia Urbana e das Sociedades Complexas na Universidade do Texas, em Austin (1971). Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo (1975).

<https://www.escavador.com/sobre/3934006/gilberto-cardoso-alves-velho>

É interessante lembrar algumas questões para podermos refletir sobre a realização desses tombamentos realizados pelo IPHAN. A primeira foi o processo de Anistia Ampla e Irrestrita, de 1979, que possibilitou o retorno de exilados políticos e, com eles, novas discussões e propostas de atuação. A segunda foi a reorganização e/ou o surgimento de novos movimentos sociais, dentre eles o movimento negro, com antigas e novas bandeiras. A terceira era a crise do Regime Civil-Militar, que já não conseguia conter anseios de participação popular e também dava sinais de esgotamento do modelo adotado a partir de 1964.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. O patrimônio cultural e os livros didáticos de história ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil – 2000 – 2015). Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2016.

A partir da década de 1980, com a maior reivindicação pelas memórias, ocorre uma descentralização, pensando-se em preservar além do patrimônio nacional, o regional e o de diversos grupos sociais.

[...]No decorrer dos últimos dois séculos a preocupação era a de preservar e transmitir a história-memória do patrimônio nacional associado a grandes estadistas e outras figuras consideradas "notáveis", contudo, associações e movimentos ligados a conservação tem lutado para denunciar as lacunas desse patrimônio oficial e abrir espaço para elementos que outrora não eram entendidos como patrimônios.

SOUZA, Victor Batista de. **Aprendizagem histórica na Educação Patrimonial: o uso de fontes em proposta de Aula Oficina**. Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA – UFPE). Recife, 2019.

TEXTOS AUXILIARES PARA A FONTE 04

O Decreto-Lei 3.551, de 04 de agosto de 2000, significou, a incorporação ao patrimônio dos bens de natureza imaterial e, com isso a real possibilidade de preservação de referências culturais pertencentes às mais diversas partes constituintes da sociedade.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. O patrimônio cultural e os livros didáticos de história ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil – 2000 – 2015). Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2016.

Associação Nacional das Baianas de Acarajé, Mingau, Receptivos da Bahia

Fundada em 1992 como uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, cuja finalidade e objetivo principal são a promoção dos meios necessários ao desenvolvimento e bem estar de suas associadas. O trabalho da Associação é voltado para a profissionalização e, em função desta iniciativa, já consta com um "Selo de Qualidade". Hoje a entidade conta com aproximadamente 4.000 baianas filiadas e as capacita com cursos profissionalizantes, ajudando na solidificação e manutenção dessa tradição.

<https://www.kickante.com.br/campanhas/abam-resgate-historico-de-um-simbolo-nacional>

CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais

O Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) é um órgão complementar da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia voltado para o estudo, a pesquisa e ação comunitária na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afro-descendentes, bem como na área dos estudos das línguas e civilizações africanas e asiáticas. Foi criado em 1959, em um momento de efervescência política e cultural, no qual o Brasil inaugurava uma política de presença diplomática e cultural na jovem África que se libertava do colonialismo. Coube a um humanista português, o Professor Agostinho Silva, a iniciativa da criação do CEAO, que foi então concebido como um canal de diálogo entre a universidade e a comunidade afro-brasileira, por um lado, e entre o Brasil e os países africanos e asiáticos, por outro. A manutenção desta tradição é o traço que o identifica no presente e que orienta a sua ação para o futuro.

<http://www.ceao.ufba.br/apresentacao>

Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá

Fundado em 1910 e tombado pelo Iphan em 2000, o terreiro de candomblé é um dos mais tradicionais da capital baiana. O terreiro ocupa uma área de cerca de 39 mil m². As construções de uso religioso - Santuários de Oxalá e Iemanjá, Casa de Xangô, o barracão - e habitacional ocupam aproximadamente 1/3 do total do terreno, em sua parte mais alta e plana. O restante é ocupado pela área de vegetação densa que constitui, atualmente, o único espaço verde das redondezas.

<http://nabahia.com.br/noticias/1249/visite-o-ilce-axce-opco-afonjca-e-conhecca-mais-sobre-as-religoes-de-matrizes-africanas>

Pensando na teoria...

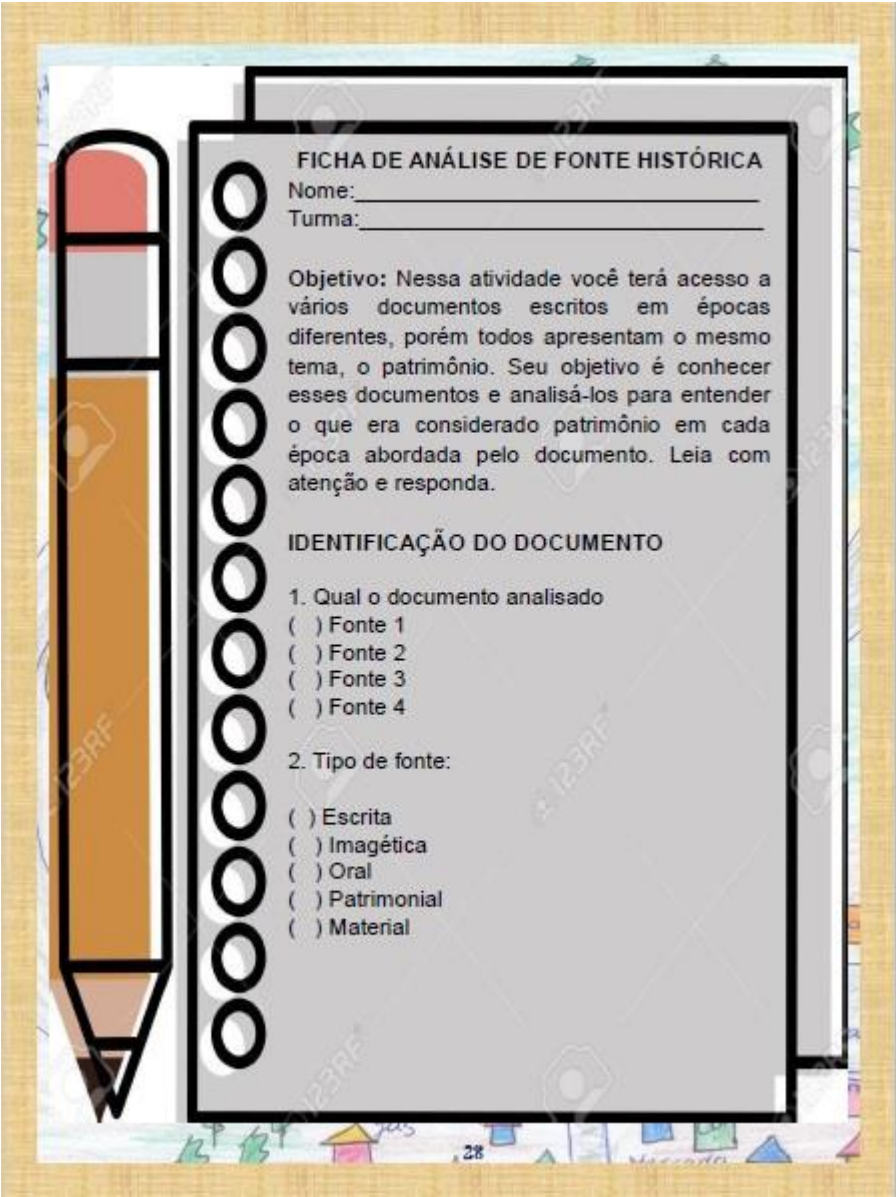
Questionar historiograficamente fontes históricas:

A noção de evidência surgiu e desenvolveu-se no século XIX e não estava delimitada a apenas documentos escritos, mas a qualquer objeto no presente. Já na primeira metade do século XX, Collingwood (1946, 2001), apresenta importante distinção entre "evidência" e "fonte", para ele, a fonte pode tornar-se evidência quando o historiador a interpreta buscando ultrapassar o observável da fonte e inferir o não observável, ou seja, o historiador, a partir de uma hipótese, faz afirmações de algo diferente sobre o passado do que é diretamente observado. Nesse sentido, a evidência é inferida a partir das fontes primárias e secundárias e dá acesso ao passado, em outros termos, para a fonte tornar-se evidência histórica ela precisa ser historiograficamente questionada.

Ao questionar historiograficamente uma fonte estamos contribuindo para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, perguntas do tipo "Como foi feito? Porquê? Como era usado? Por quem? Havia outros? O que significava para a pessoa que o fez e usou?" (COLLINGWOOD, 2001 apud PINTO, 2011, p. 58) transformam os vestígios em evidências do passado.

Para que os alunos questionem historiograficamente as fontes, devem usar a ficha de análise de fonte histórica.

27



FICHA DE ANÁLISE DE FONTE HISTÓRICA

Nome: _____

Turma: _____

Objetivo: Nessa atividade você terá acesso a vários documentos escritos em épocas diferentes, porém todos apresentam o mesmo tema, o patrimônio. Seu objetivo é conhecer esses documentos e analisá-los para entender o que era considerado patrimônio em cada época abordada pelo documento. Leia com atenção e responda.

IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO

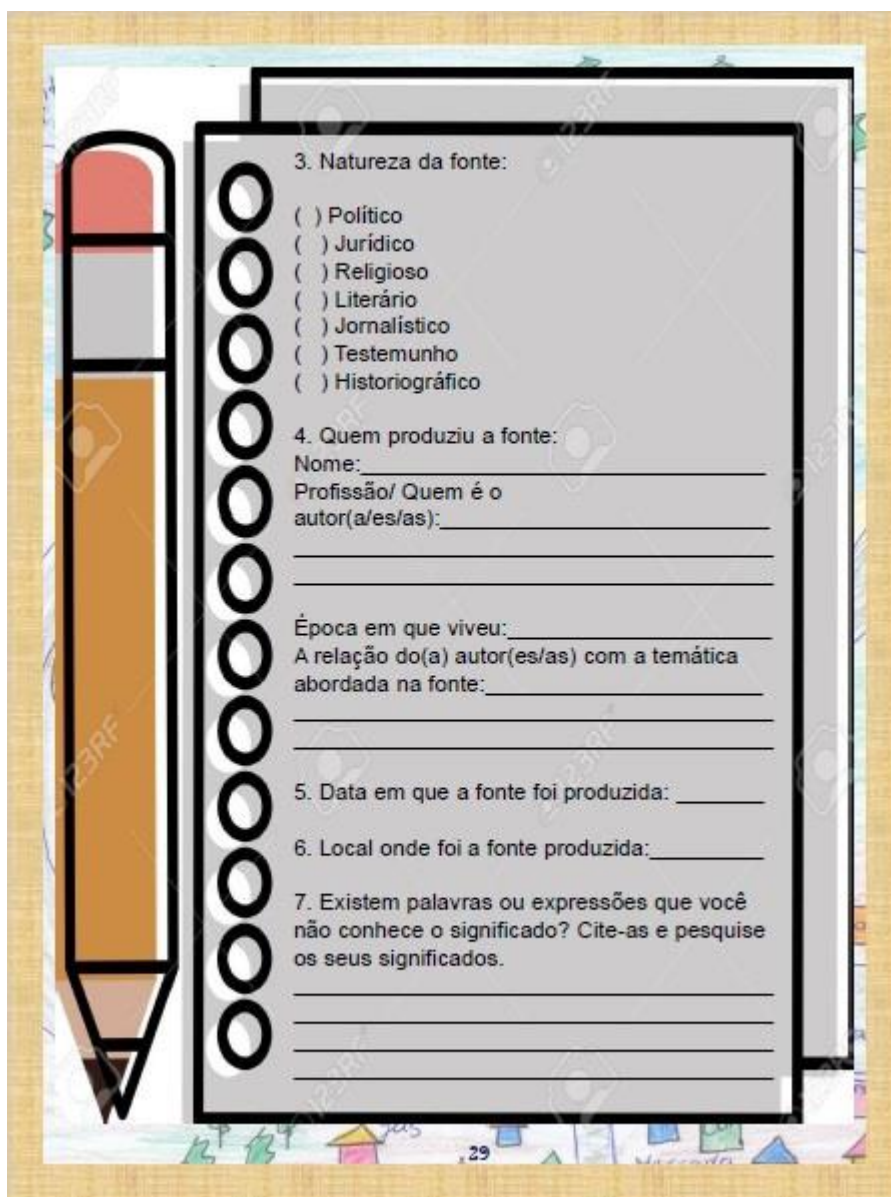
1. Qual o documento analisado

- () Fonte 1
- () Fonte 2
- () Fonte 3
- () Fonte 4

2. Tipo de fonte:

- () Escrita
- () Imagética
- () Oral
- () Patrimonial
- () Material

28



3. Natureza da fonte:

- () Político
- () Jurídico
- () Religioso
- () Literário
- () Jornalístico
- () Testemunho
- () Historiográfico

4. Quem produziu a fonte:

Nome: _____

Profissão/ Quem é o autor(a/es/as): _____

Época em que viveu: _____

A relação do(a) autor(es/as) com a temática abordada na fonte: _____

5. Data em que a fonte foi produzida: _____

6. Local onde foi a fonte produzida: _____

7. Existem palavras ou expressões que você não conhece o significado? Cite-as e pesquise os seus significados.

29

IDENTIFICAÇÃO DO TEMA

1. Assunto principal da fonte:

- () Os significados e simbologias presentes no trabalho das baianas de acarajé;
- () A origem da palavra patrimônio;
- () As justificativas para o tombamento do Terreiro da Casa Branca;
- () A definição dos critérios para que um bem seja considerado patrimônio;

2. Assuntos secundários da fonte:

- () As diferenças dos significados de patrimônio e família entre a sociedade romana da antiguidade e a nossa;
- () A necessidade do bem estar inscrito em um dos Livros do Tombo para ser considerado patrimônio;
- () A importância do legado dos ancestrais africanos na formação histórica da nossa sociedade;
- () A importância do reconhecimento das expressões culturais das camadas populares;

Para responder as próximas questões você poderá utilizar os documentos auxiliares, eles ajudarão a compreender melhor o documento principal que está sendo analisado.

30

IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO

1. Contexto histórico que a fonte se refere:

() Final da década de 80 após a redemocratização do Brasil;
() Antiguidade romana;
() Estado Novo no Brasil;
() Início dos anos 2000 no Brasil

2. O contexto histórico que a fonte se refere é o mesmo que ela foi escrita?

() Sim () Não

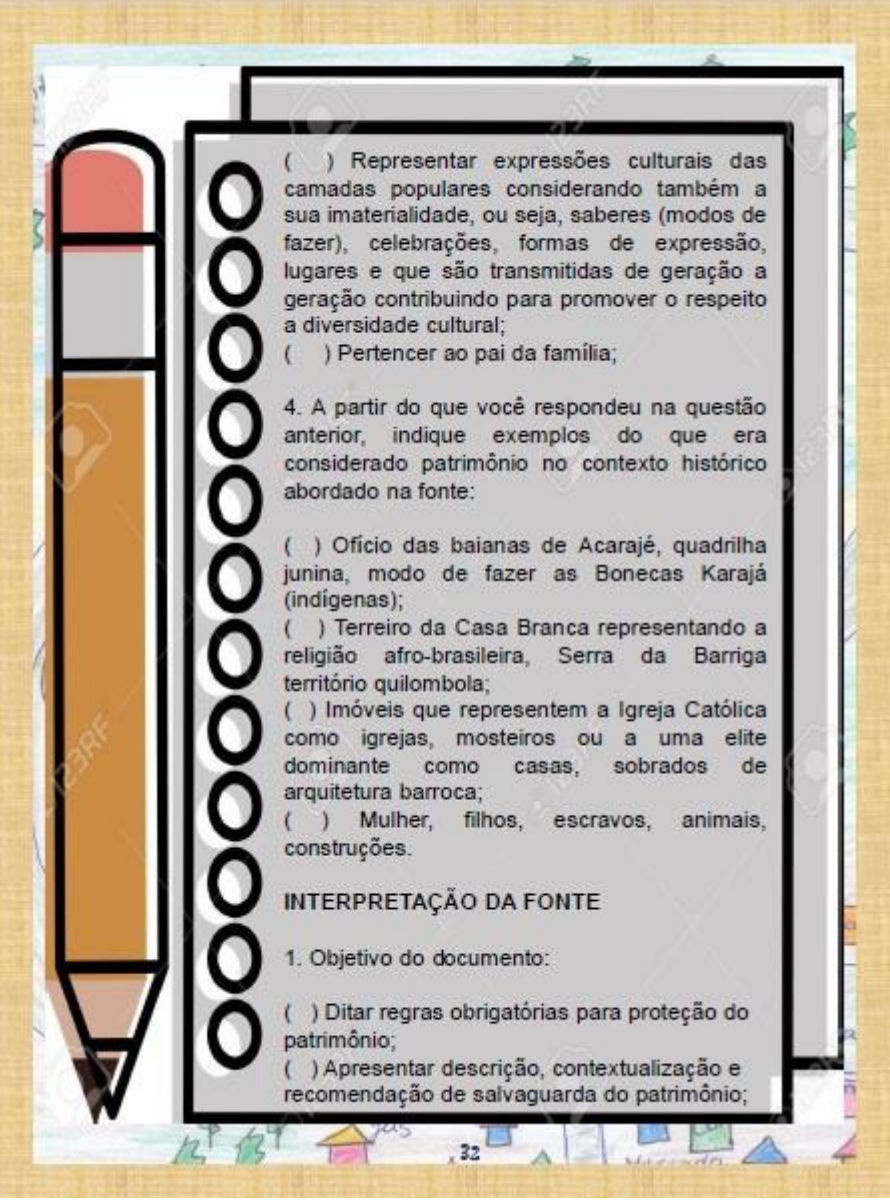
Caso não seja o mesmo indique.
Qual o contexto em que ela foi escrita?

De qual contexto ela fala? _____

3. Nesse contexto histórico quais eram os aspectos considerados importantes para que algo fosse declarado patrimônio?

() Representar expressões culturais das camadas populares abrindo espaço para bens que antes não eram considerados patrimônios;
() Estar ligado a fatos memoráveis do Brasil por representarem as instituições sociais dominantes da época e também monumentos naturais considerados notáveis;

31



() Representar expressões culturais das camadas populares considerando também a sua imaterialidade, ou seja, saberes (modos de fazer), celebrações, formas de expressão, lugares e que são transmitidas de geração a geração contribuindo para promover o respeito a diversidade cultural;

() Pertencer ao pai da família;

4. A partir do que você respondeu na questão anterior, indique exemplos do que era considerado patrimônio no contexto histórico abordado na fonte:

() Ofício das baianas de Acarajé, quadrilha junina, modo de fazer as Bonecas Karajá (indígenas);

() Terreiro da Casa Branca representando a religião afro-brasileira, Serra da Barriga território quilombola;

() Imóveis que representem a Igreja Católica como igrejas, mosteiros ou a uma elite dominante como casas, sobrados de arquitetura barroca;

() Mulher, filhos, escravos, animais, construções.

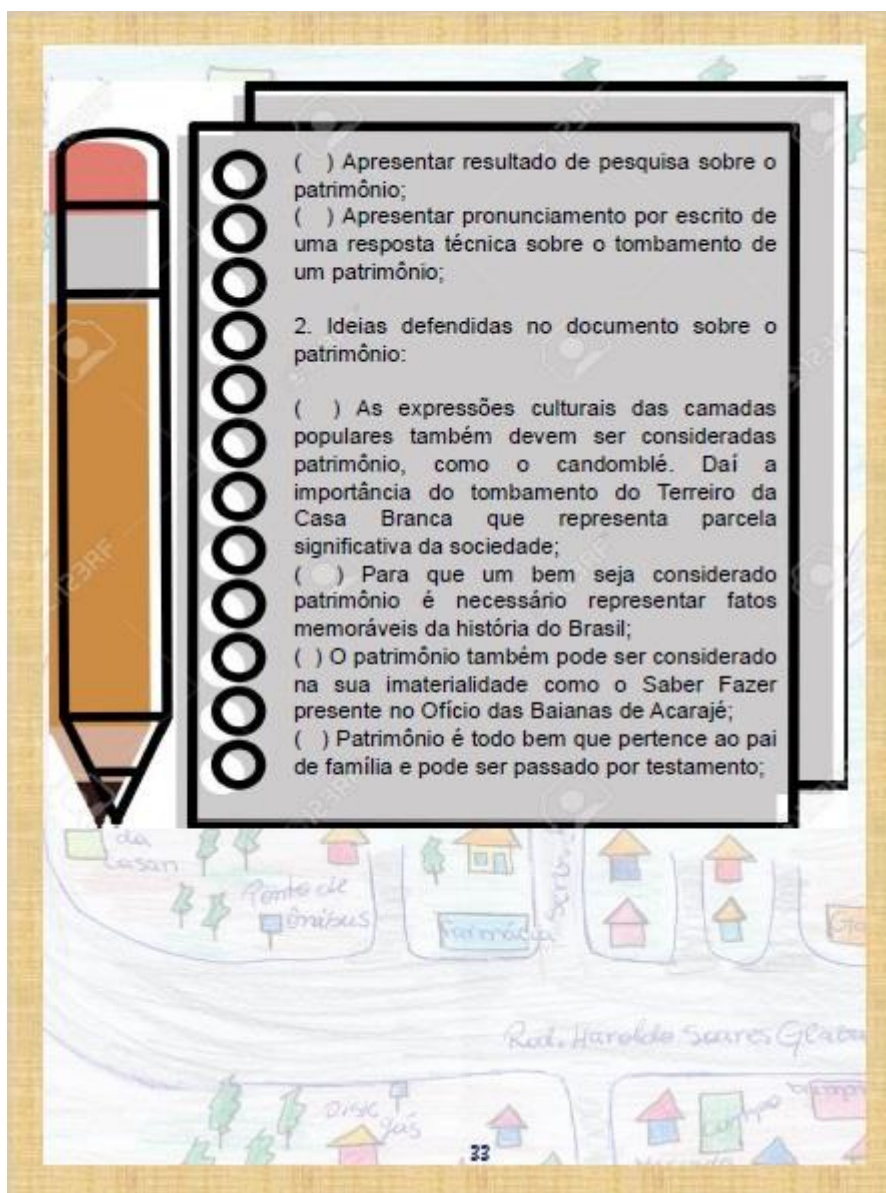
INTERPRETAÇÃO DA FONTE

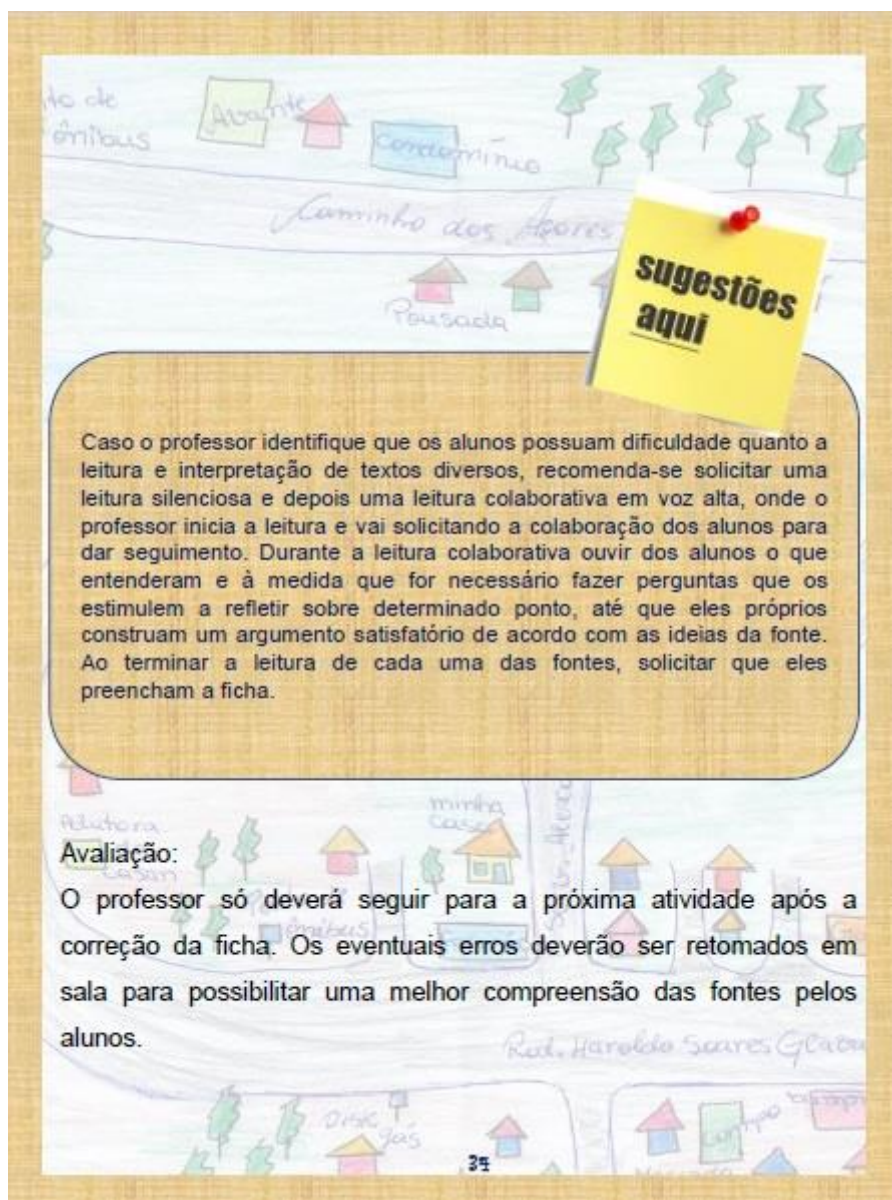
1. Objetivo do documento:

() Ditar regras obrigatórias para proteção do patrimônio;

() Apresentar descrição, contextualização e recomendação de salvaguarda do patrimônio;

32





ATIVIDADE 2

- Total de aulas: duas aulas de 50 minutos cada;
- Objetivo Geral: Desenvolver as ideias históricas dos alunos;
- Objetivos Específicos: Interpretar fontes históricas; Entender situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; Compreender que é possível existir diferentes interpretações, igualmente válidas, para determinado conceito, dependendo do contexto histórico; Identificar as permanências e mudanças relativas ao patrimônio ao longo do tempo; Analisar criticamente suas ideias prévias; Relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro;
- Metodologia: Cruzamento de fontes históricas.

Descrição da atividade:

Para sintetizar as ideias das quatro fontes analisadas e fazer o cruzamento entre elas, visando perceber as mudanças e permanências ao longo do tempo, analisar criticamente as ideias prévias e retomar a questão proposta no questionário de identificação das ideias prévias "Para você, o que é Patrimônio? Cite exemplos", os alunos receberão a ficha de cruzamento de fontes históricas para devido preenchimento.



FICHA DE CRUZAMENTO DE FONTES HISTÓRICAS

Nome: _____

Turma: _____

Objetivo: Nessa atividade você deverá comparar as análises feitas nas quatro fontes, identificar as mudanças e permanências nas questões ligadas ao patrimônio que foram objeto de suas análises e escrever uma nova definição para patrimônio a partir do que aprendeu.

1. Preencha a tabela com as informações que se pede referentes a cada uma das fontes analisadas.

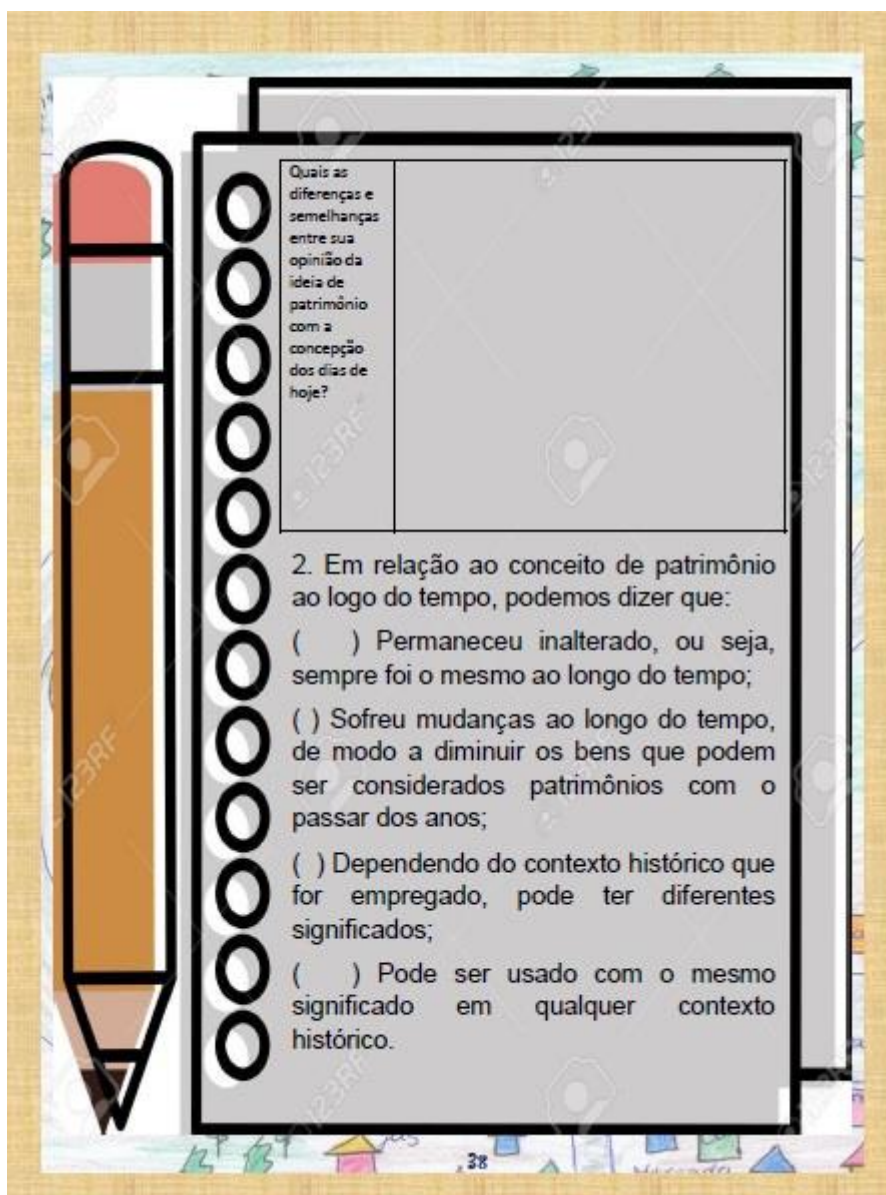
	FONTE 01	FONTE 02	FONTE 03	FONTE 04
Assunto principal da fonte.				
Assuntos secundários da fonte.				

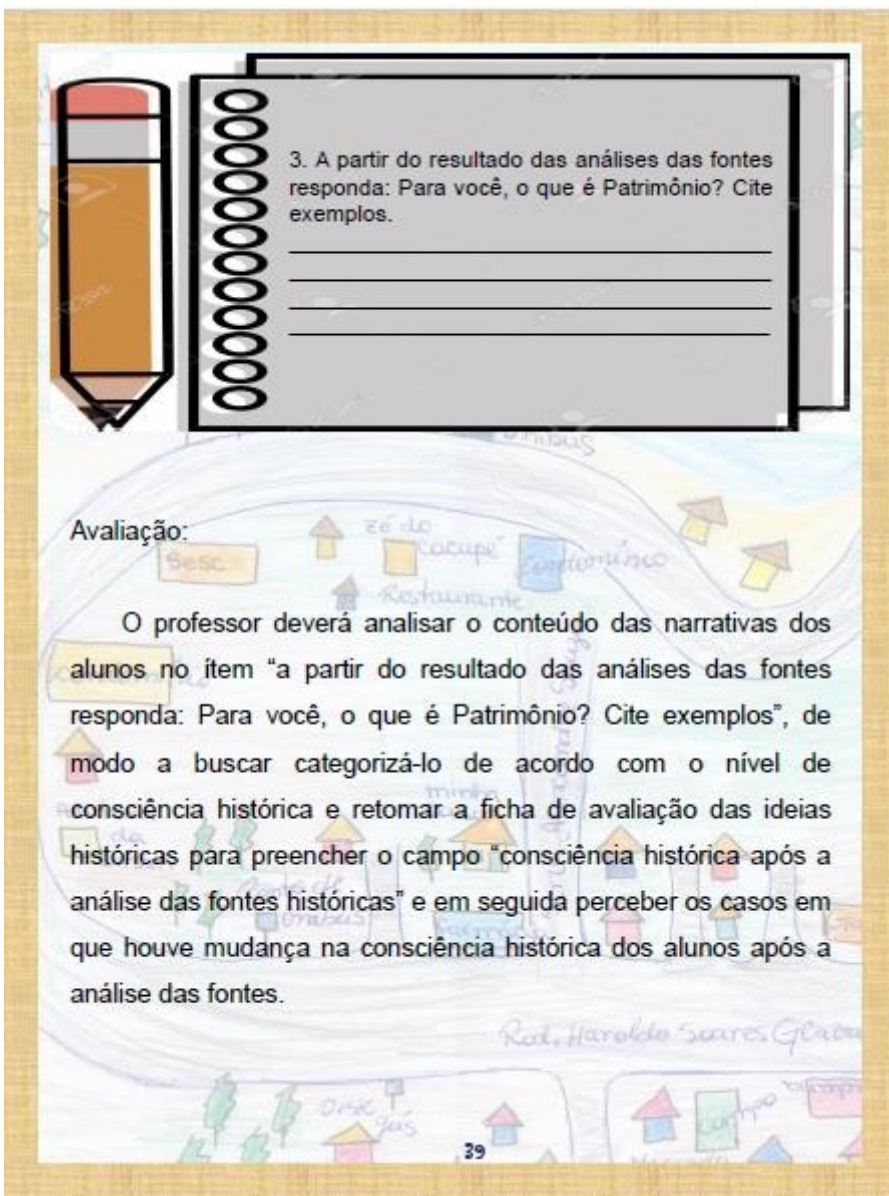
36

The worksheet is titled 'Contexto histórico que a fonte se refere.' and contains a table with four rows of questions. The first row is for the historical context, the second for aspects considered important for heritage declaration, the third for ideas defended in the document, and the fourth for the validity of these ideas today. The table has four columns for data entry. A large pencil illustration is on the left, and the page number 37 is at the bottom.

Contexto histórico que a fonte se refere.				
Nesse contexto histórico quais eram os aspectos considerados importantes para que algo fosse declarado patrimônio?				
Ideias defendidas no documento sobre o patrimônio				
Você acha que as ideias defendidas no documento são válidas nos dias de hoje? Por quê?				

37





3. A partir do resultado das análises das fontes responda: Para você, o que é Patrimônio? Cite exemplos.

Avaliação:

O professor deverá analisar o conteúdo das narrativas dos alunos no item "a partir do resultado das análises das fontes responda: Para você, o que é Patrimônio? Cite exemplos", de modo a buscar categorizá-lo de acordo com o nível de consciência histórica e retomar a ficha de avaliação das ideias históricas para preencher o campo "consciência histórica após a análise das fontes históricas" e em seguida perceber os casos em que houve mudança na consciência histórica dos alunos após a análise das fontes.

39

FICHA DE AVALIAÇÃO DAS IDEIAS HISTÓRICAS

ALUNO (A)	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NAS IDEIAS PRÉVIAS			CONSCIÊNCIA HISTÓRICA APÓS A ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS		
	T	E	G	T	E	G

Preencher aqui

No centro da sala expor fichas com as definições de cada categoria, retiradas do caderno de Inventários Participativos, todas embaralhadas, e numeradas de 1 a 5, e dez imagens que representem cada uma das categorias, numeradas de 1 a 10 e também embaralhadas.



As definições das categorias de bens patrimoniais usadas nas fichas da atividade são as seguintes:

Lugar

Alguns territórios, ou parte deles, podem ter significados especiais. Esses significados costumam estar associados à forma como o território é utilizado ou valorizado por certo grupo; são as experiências dessas pessoas que dão sentido especial ao lugar. [...] Os lugares também podem ser especificamente edificações. As edificações podem ser de diferentes épocas e estilos e podem servir para diferentes finalidades. O importante é que elas representem uma referência para as pessoas. [...] Um lugar pode ser importante para uma comunidade por ser referência de seu dia a dia, de suas crenças, de atividades de trabalho.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: inventários participativos: manual de aplicação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; texto, Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília-DF, 2016.

Objetos

Nesta categoria estão incluídos aqueles objetos produzidos e utilizados que se relacionam fortemente com a memória e a experiência das pessoas, por estarem associados a fatos significativos de sua história, tornando-se assim uma referência cultural para elas.

Muitos objetos são de uso cotidiano e podem estar em nossas casas, nas ruas, na escola, nos locais de culto, em rituais de devoção religiosa etc. Podem ser individualizados ou estar incorporados à arquitetura, como no caso de ornamentos em locais de culto ou em residências; pinturas murais; painéis azulejados etc. Podem servir como instrumentos de trabalho, utensílios domésticos, objetos decorativos ou adquirir sentidos específicos. [...] Equipamentos profissionais, como barcos, carroças, carros de boi, ferramentas de artesãos, podem estar fortemente associados aos grupos que os utilizam, ou a uma época em que foi muito importante. Por isso, acabam ganhando um valor especial, mesmo que já nem sejam utilizados atualmente.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: inventários participativos: manual de aplicação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; texto, Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília-DF, 2016

Celebração

Todo grupo promove celebrações, por motivos diversos: religiosos, de lazer, de festejar as datas especiais para o local, para a cidade, o estado, o país.

As celebrações importantes para uma comunidade passam de geração em geração. As celebrações, por terem vários elementos, envolvem várias pessoas e grupos na sua preparação. Cada etapa, como a organização do espaço, a preparação de comidas, danças, encenações, apresentações etc., frequentemente tem pessoas diferentes como responsáveis. Mesmo que organizada por um indivíduo, uma família ou pela prefeitura, a celebração é importante para muita gente, porque possui significados diferentes para cada pessoa ou grupo que participa.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: inventários participativos: manual de aplicação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; texto, Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília-DF, 2016

Formas de Expressão

São muitas as maneiras pelas quais uma comunidade expressa e comunica sua cultura. Para isso, muitos recursos são utilizados. Entre eles estão as diversas linguagens, como, por exemplo, a linguagem visual: pintura, escultura, fotografia, cinema, artesanato etc. Outras envolvem alguma atividade corporal ou encenação, como a dança, o teatro, um espetáculo, um corso, uma procissão etc. Há as formas de expressão literárias, que podem ser escritas ou orais. São tradições orais: provérbios, lendas, mitos, contos, cânticos, ditados, rimas, trovas, adivinhações, orações, ladainhas, expressões regionais, gírias e muitas outras formas. Algumas tradições, mesmo sendo orais, comumente são veiculadas de forma escrita, como a literatura de cordel.

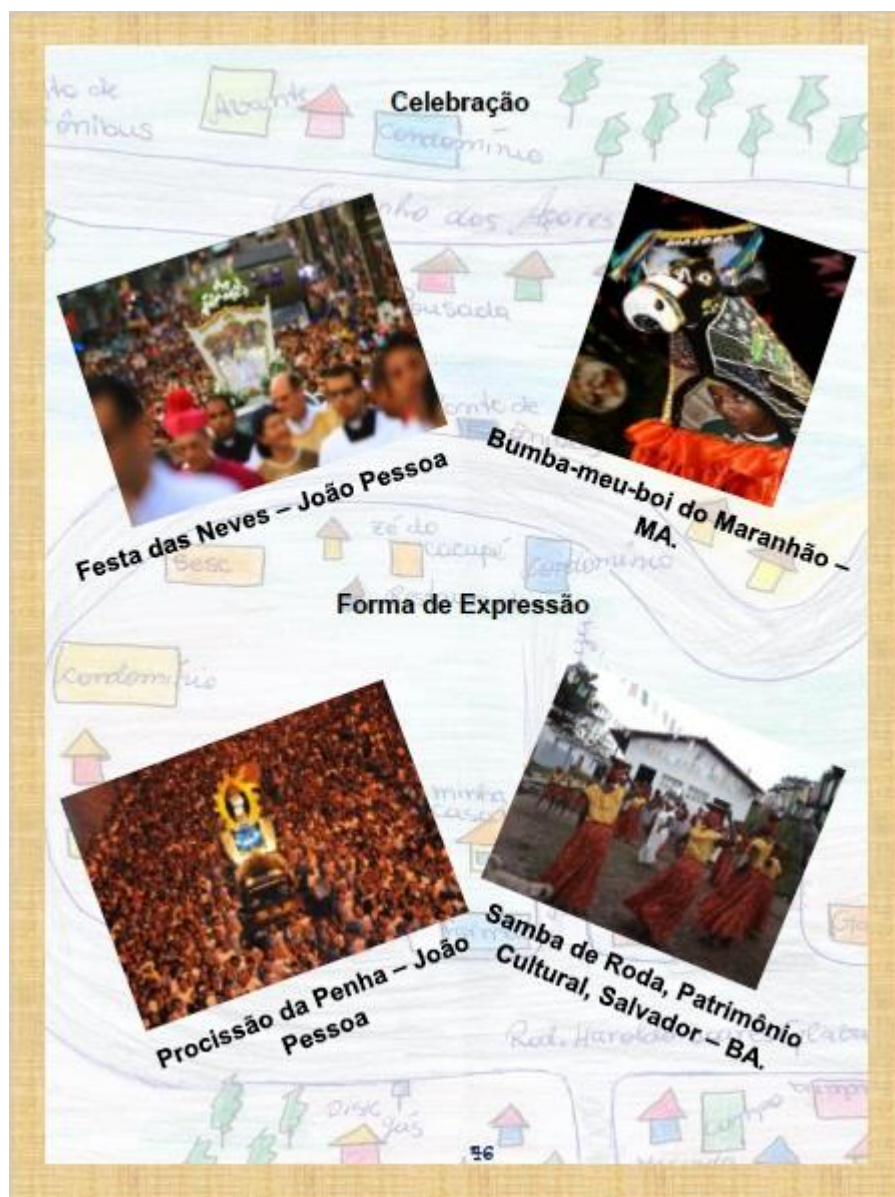
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: inventários participativos: manual de aplicação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; texto, Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília-DF, 2016

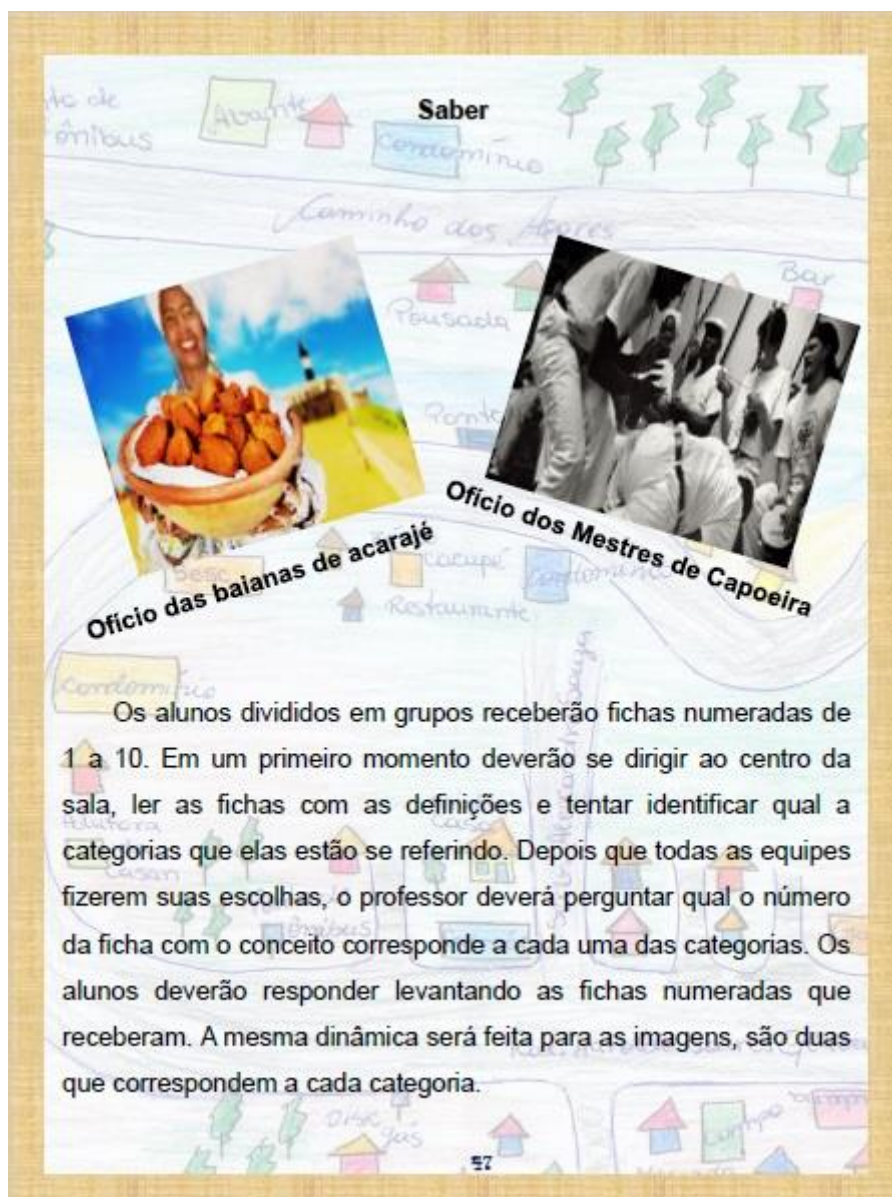
Saber

A realização de um produto ou serviço envolve técnicas e conhecimentos próprios que podem se constituir em referências culturais para o grupo, como a receita de uma comida, ou uma técnica especial empregada para tocar ou produzir um instrumento musical. São saberes que podem ter sentido prático ou ritual e que, às vezes, até reúnem as duas dimensões. É o caso dos métodos relacionados à cura, presentes nas benzeduras ou pajelanças.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: inventários participativos: manual de aplicação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; texto, Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília-DF, 2016







Os alunos divididos em grupos receberão fichas numeradas de 1 a 10. Em um primeiro momento deverão se dirigir ao centro da sala, ler as fichas com as definições e tentar identificar qual a categoria que elas estão se referindo. Depois que todas as equipes fizerem suas escolhas, o professor deverá perguntar qual o número da ficha com o conceito corresponde a cada uma das categorias. Os alunos deverão responder levantando as fichas numeradas que receberam. A mesma dinâmica será feita para as imagens, são duas que correspondem a cada categoria.

Avaliação:

O professor irá verificar os acertos e/ou erros dos grupos de forma coletiva e a partir do diálogo. Em seguida, representantes dos grupos serão convidados para colarem as fichas com as definições e as imagens no emborrachado com as categorias correspondentes.



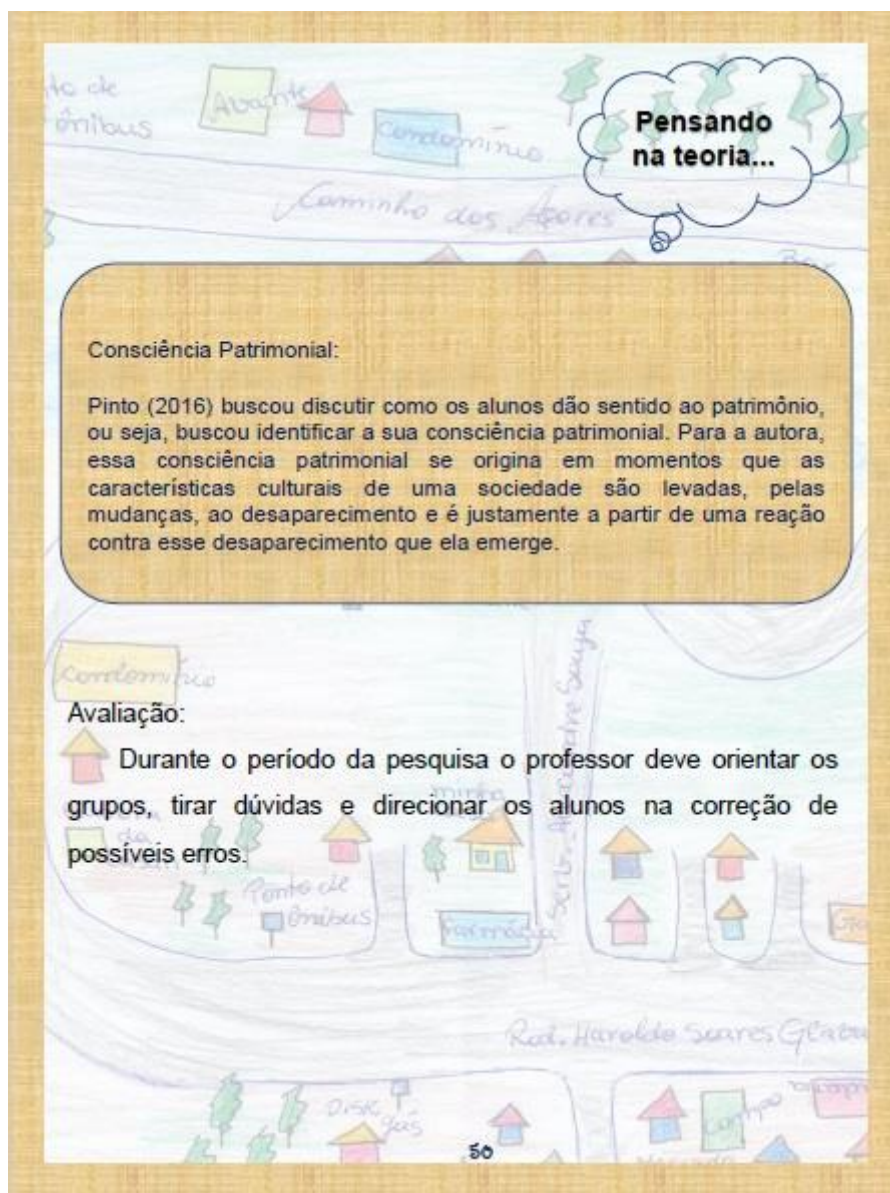
3. Situações problemas ligadas a realidade e que desafiem os alunos

- Total de aulas: prazo de uma semana;
- Objetivo Geral: Estimular a **consciência patrimonial** nos alunos;
- Objetivo Específico: Identificar os bens patrimoniais do bairro; Categorizar os bens patrimoniais do bairro; Investigar a importância dos bens escolhidos para o bairro;
- Metodologia: Resolução de situação problema

Descrição da atividade:

Dividir os alunos em grupos de acordo com os bairros que residem e solicitar que identifiquem os bens patrimoniais, também deverão pesquisar sobre o bem e a sua importância para a comunidade. Para mobilizar os alunos na proposta, o professor deverá lançar a seguinte situação problema: "O que a comunidade sentiria falta se fosse retirado do bairro?"

Depois que os alunos fizerem o levantamento dos bens patrimoniais de seus bairros deverão categorizá-los em lugar, objeto, celebração, forma de expressão ou saber.



4. Integrar as atividades anteriores em situações diversificadas.

- Total de aulas: duas aulas de 50 minutos;
- Objetivo Geral: Finalizar o processo de Educação Patrimonial com a divulgação;
- Objetivo Específico: Construir mapa colaborativo dos bairros;
- Metodologia: Cartografia colaborativa;

Descrição da atividade:

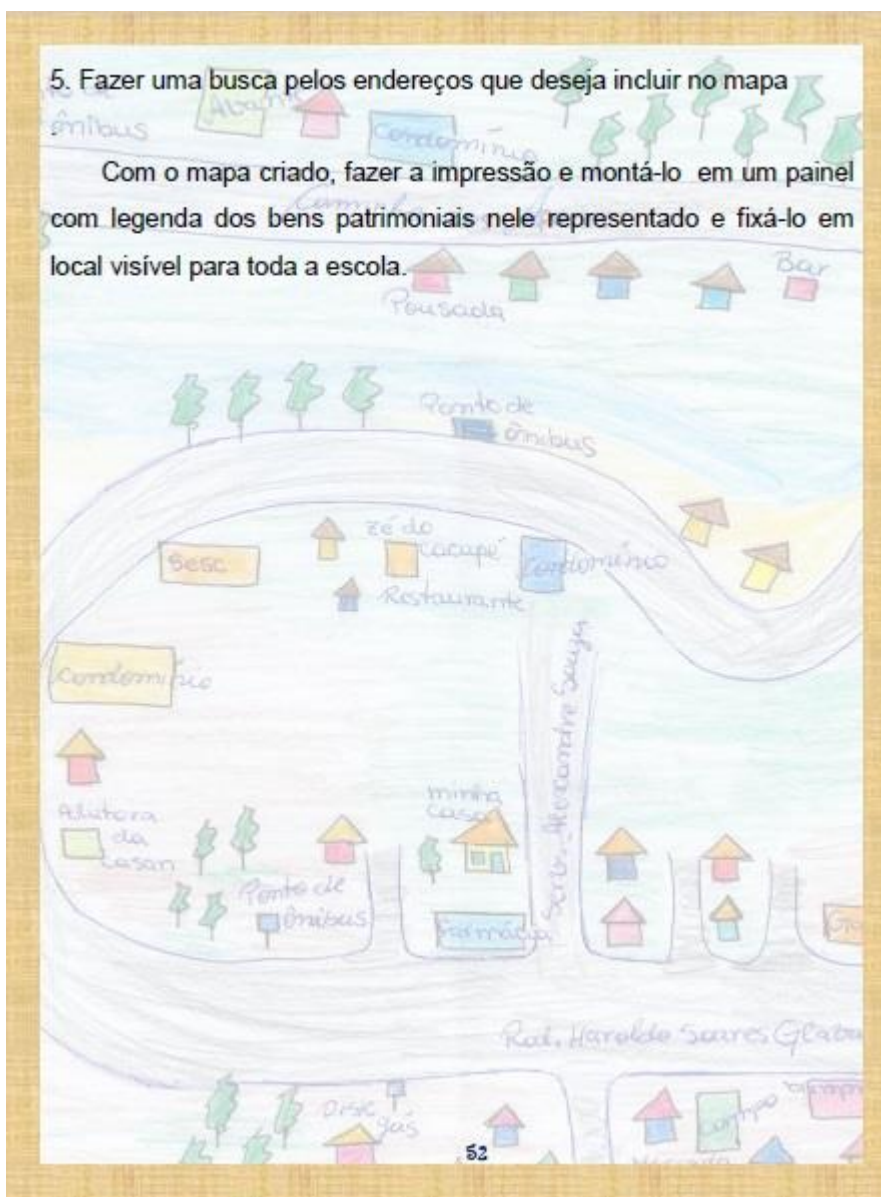
Depois que os alunos identificarem os bens patrimoniais de seus bairros, deverão construir um mapa colaborativo onde irão representa-los.

Para a criação dos mapas, os grupos podem utilizar o Google Maps, tanto pelo computador, quanto por aplicativo no celular, a partir dos seguintes passos:

1. Criar uma conta no Gmail para acessar o Google Maps;
2. Clicar em "Fazer login" no topo superior direito. Caso sua conta já esteja conectada, pule para o passo seguinte;
3. Ao lado esquerdo, clicar em "Seus lugares", depois em "Mapas" e "Criar Mapa";

5. Fazer uma busca pelos endereços que deseja incluir no mapa

Com o mapa criado, fazer a impressão e montá-lo em um painel com legenda dos bens patrimoniais nele representado e fixá-lo em local visível para toda a escola.



5. Avaliar qualitativamente, em vários momentos da aula, a progressão das ideias históricas

O sistema avaliativo da Aula Oficina busca superar a dicotomia certo/errado, completo/incompleto e privilegia a divisão das ideias dos alunos em categorias que podem variar de um grau menor para um maior de sofisticação. Nesse sentido, "a aprendizagem deve ser considerada gradual, por vezes oscilante. Não é uma questão de tudo ou nada..." (BARCA, 2004, p. 143).

O indicador do avanço dos alunos dar-se-á a partir do que Rüsen (2011) chamou de as três dimensões da aprendizagem histórica: 1- aumento na experiência no passado; 2- capacidade de interpretar essa experiência; 3- capacidade de aplicar essa interpretação na orientação da vida prática.

A seguir segue ficha para acompanhamento dos alunos quanto ao alcance das dimensões e também conceitos de acordo a quantidade de dimensões conseguidas.

FICHA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA	DIMENSÕES			CONCEITOS			
ALUNO (A)	D1	D2	D3	I	R	B	O

Legendas:

D1: Experimentar o tempo passado: demonstram que aumentaram seu conhecimento sobre o que aconteceu no passado;

D2: Interpretar o tempo passado na forma de história: a partir do aumento da experiência e do conhecimento, transformam o modelo de interpretação do passado. A dimensão 2 será atingida quando o aluno sair de um nível de consciência histórica menos sofisticado para um mais elevado, levando-se em consideração as categorias de consciência histórica tradicional, exemplar ou genética;

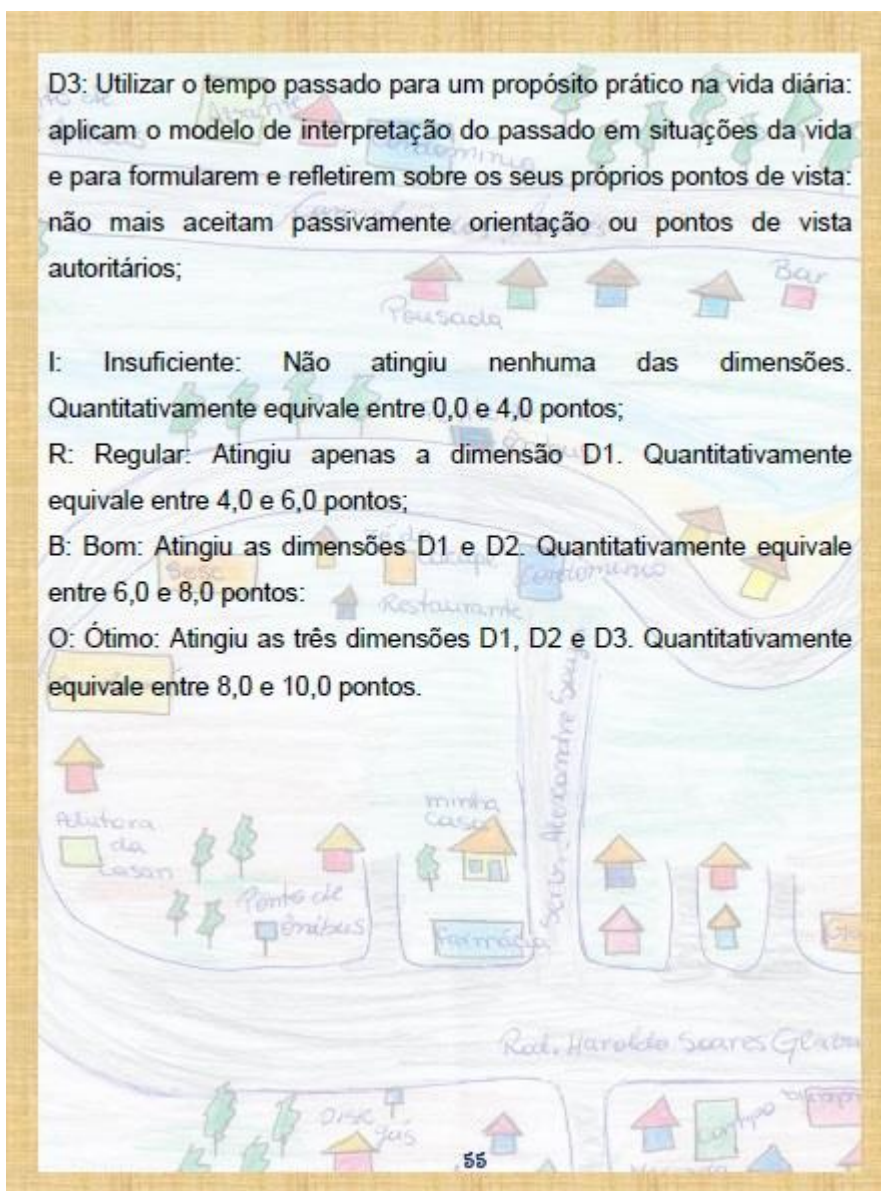
D3: Utilizar o tempo passado para um propósito prático na vida diária: aplicam o modelo de interpretação do passado em situações da vida e para formularem e refletirem sobre os seus próprios pontos de vista: não mais aceitam passivamente orientação ou pontos de vista autoritários;

I: Insuficiente: Não atingiu nenhuma das dimensões. Quantitativamente equivale entre 0,0 e 4,0 pontos;

R: Regular: Atingiu apenas a dimensão D1. Quantitativamente equivale entre 4,0 e 6,0 pontos;

B: Bom: Atingiu as dimensões D1 e D2. Quantitativamente equivale entre 6,0 e 8,0 pontos;

O: Ótimo: Atingiu as três dimensões D1, D2 e D3. Quantitativamente equivale entre 8,0 e 10,0 pontos.



APROFUNDAMENTO

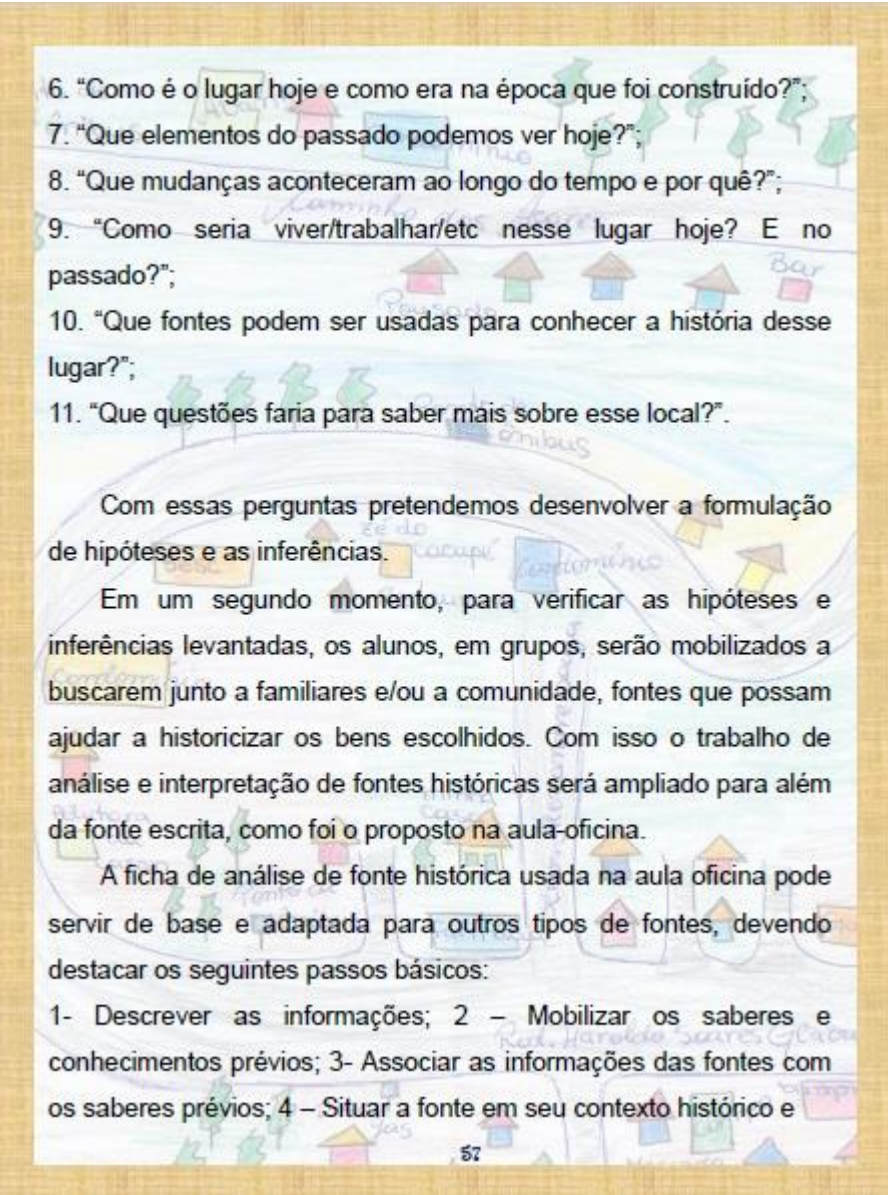
Esta atividade de aprofundamento é uma sugestão que trazemos para o professor com o objetivo de aprimorar as habilidades desenvolvidas pelos alunos na aula-oficina e, conseqüentemente, continuar desenvolvendo a aprendizagem histórica.

O primeiro momento dar-se-á com a formulação de hipóteses e inferências sobre os bens da comunidade escolhidos na aula oficina, onde os alunos devem responder as seguintes questões propostas:

1. "Qual a relação com as pessoas da comunidade?";
2. "Qual a ligação com crenças religiosas?";
3. "Qual a função econômica ou social?".

Essas perguntas iniciais pretendem permitir que os alunos percebam os bens ligados ao espaço ao seu redor e não de forma isolada e descontextualizada.

4. "O que podes saber a partir do que observa?";
5. "Que importância teriam para os que construíram? E para você?";

- 
6. "Como é o lugar hoje e como era na época que foi construído?";
 7. "Que elementos do passado podemos ver hoje?";
 8. "Que mudanças aconteceram ao longo do tempo e por quê?";
 9. "Como seria viver/trabalhar/etc nesse lugar hoje? E no passado?";
 10. "Que fontes podem ser usadas para conhecer a história desse lugar?";
 11. "Que questões faria para saber mais sobre esse local?".

Com essas perguntas pretendemos desenvolver a formulação de hipóteses e as inferências.

Em um segundo momento, para verificar as hipóteses e inferências levantadas, os alunos, em grupos, serão mobilizados a buscarem junto a familiares e/ou a comunidade, fontes que possam ajudar a historicizar os bens escolhidos. Com isso o trabalho de análise e interpretação de fontes históricas será ampliado para além da fonte escrita, como foi o proposto na aula-oficina.

A ficha de análise de fonte histórica usada na aula oficina pode servir de base e adaptada para outros tipos de fontes, devendo destacar os seguintes passos básicos:

- 1- Descrever as informações; 2 – Mobilizar os saberes e conhecimentos prévios; 3- Associar as informações das fontes com os saberes prévios; 4 – Situar a fonte em seu contexto histórico e

em relação ao autor; 5- Identificar a natureza do documento; 6- Identificar limites e interesses do documento

Além disso, o professor deve chamar a atenção para que os alunos busquem interpretá-las com os olhos da época, ou seja, de acordo com o tempo e espaço em que foram produzidas, evitando anacronismos ou juízos de valor.

Também é importante ressaltar que, além dos passos básicos acima destacados, o professor deve estar ciente de algumas especificidades que diferentes fontes exigem para uma melhor análise.

1. Escritas:

- Ao analisar um jornal, devemos ter em mente que um texto jornalístico não é neutro, por isso alguns aspectos podem ser observados como o conteúdo das notícias, a forma como a notícia é apresentada, a propaganda, os anúncios, a fotografia, o papel do jornalista, os interesses dos donos, a censura, entre outros;

2. Materiais:

- Ao utilizar objetos como fonte, é preciso dota-lo de significados que vão além de ilustrar a função que tinham no passado e transforma-los em documentos passíveis de análise e crítica pelos alunos, assim, poderão compreendê-los "como integrante de uma

organização social, de uma parte da vida cotidiana, dos rituais, da arte de determinado grupo social" (BITTENCOURT, 2008, p. 358). Destacamos o seguinte percurso metodológico no tratamento da fonte: 1- observação (livre ou dirigida), identificação e descrição: "o que é o objeto? De que é feito (tipo de material)? Como foi feito (técnica artesanal ou fabril)? Possui elementos decorativos? Para que serve? Por quem e como era utilizado (levantamento de hipóteses)?" (BITTENCOURT, 2008, p. 359); 2- Comparação dos objetos: ao fazer comparações do objeto analisado com outros semelhantes ou diferentes e posterior classificação, pode-se tentar identificar o contexto, o lugar e quando foi produzido; 3- síntese: espera-se que o aluno consiga reconstruir as etapas anteriores mostrando o que foi aprendido ao atribuir ao objeto não apenas a sua função inicial, mas também sendo capaz de dizer o contexto histórico e cultural a qual pertence.

3. Imagéticas (fotografias):

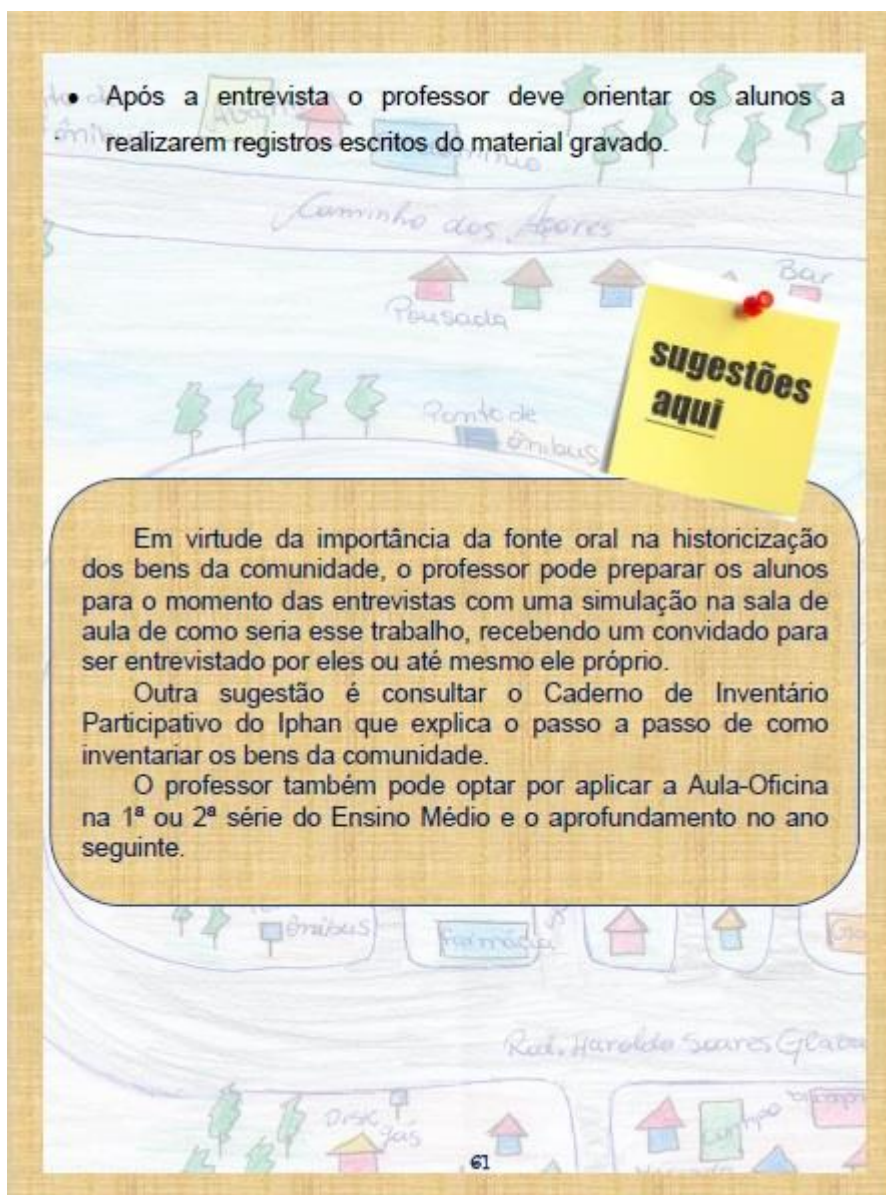
- Não devemos entendê-las como uma cópia fiel do passado ou da realidade e sim como uma representação de tal;
- É importante de confrontá-las com outras fontes, particularmente com os textos escritos;
- Na realização da "leitura" das fotografias com os alunos, trabalhar com a observação das mudanças e permanências e analisar a sua

intencionalidade, ou seja, para que foi feita.

4. Oraís:

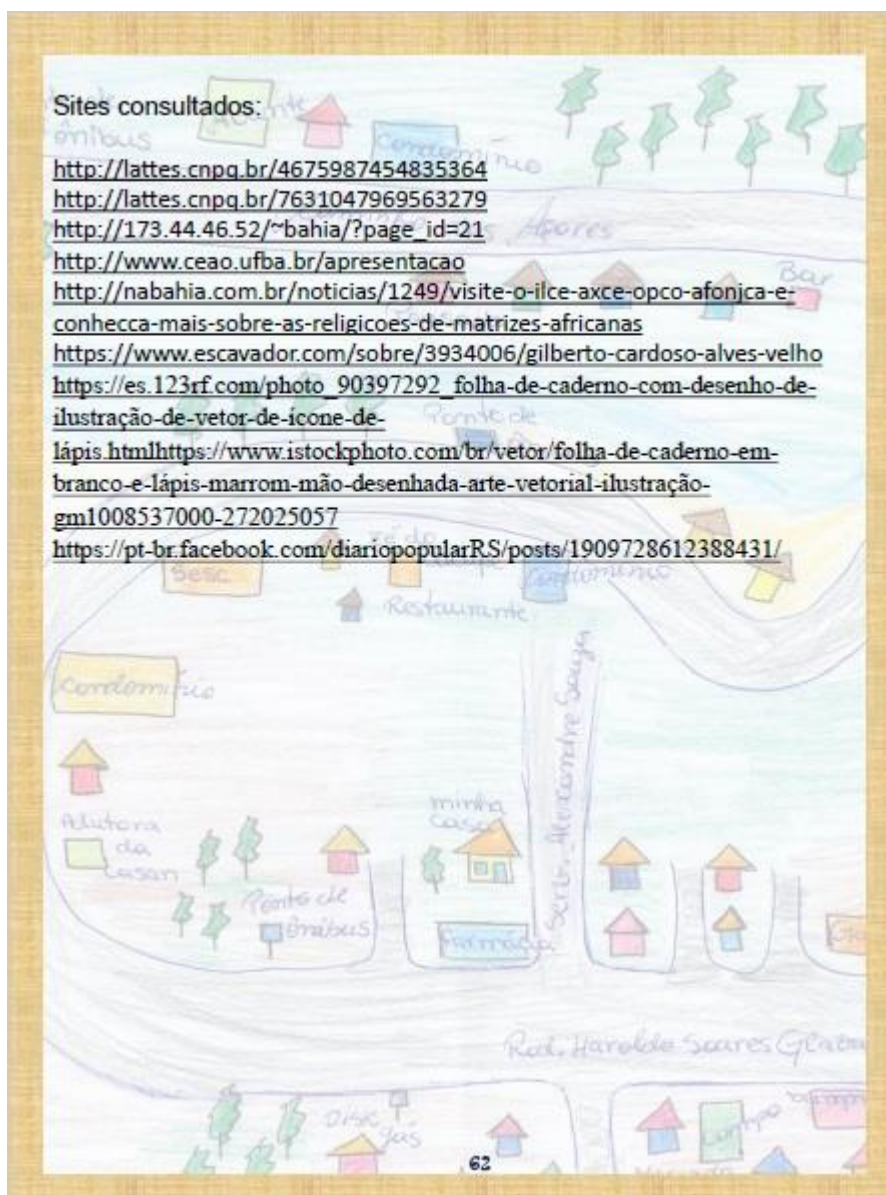
- O professor deve estar atento ao equipamento que será usado, os celulares dos próprios estudantes são uma possibilidade, contudo é interessante verificar anteriormente a qualidade do som para um melhor aproveitamento;
- Elaborar previamente um roteiro com questões aos entrevistados, evitando perguntas que possam ser respondidas com um simples sim/não ou que sejam embaraçosas, além de refletir sobre o objetivo de tais perguntas, ou seja, o que se quer descobrir com elas;
- O professor deverá orientar os alunos quanto a forma que devem proceder na entrevista: Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de mostrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar. (THOMPSON, 1998, p. 254);
- Explicar para o entrevistado os objetivos do trabalho e procurar criar uma relação de confiança com ele;
- Procurar entrevistar várias pessoas sobre a mesma referência cultural, para obter diversas opiniões, histórias e significados;

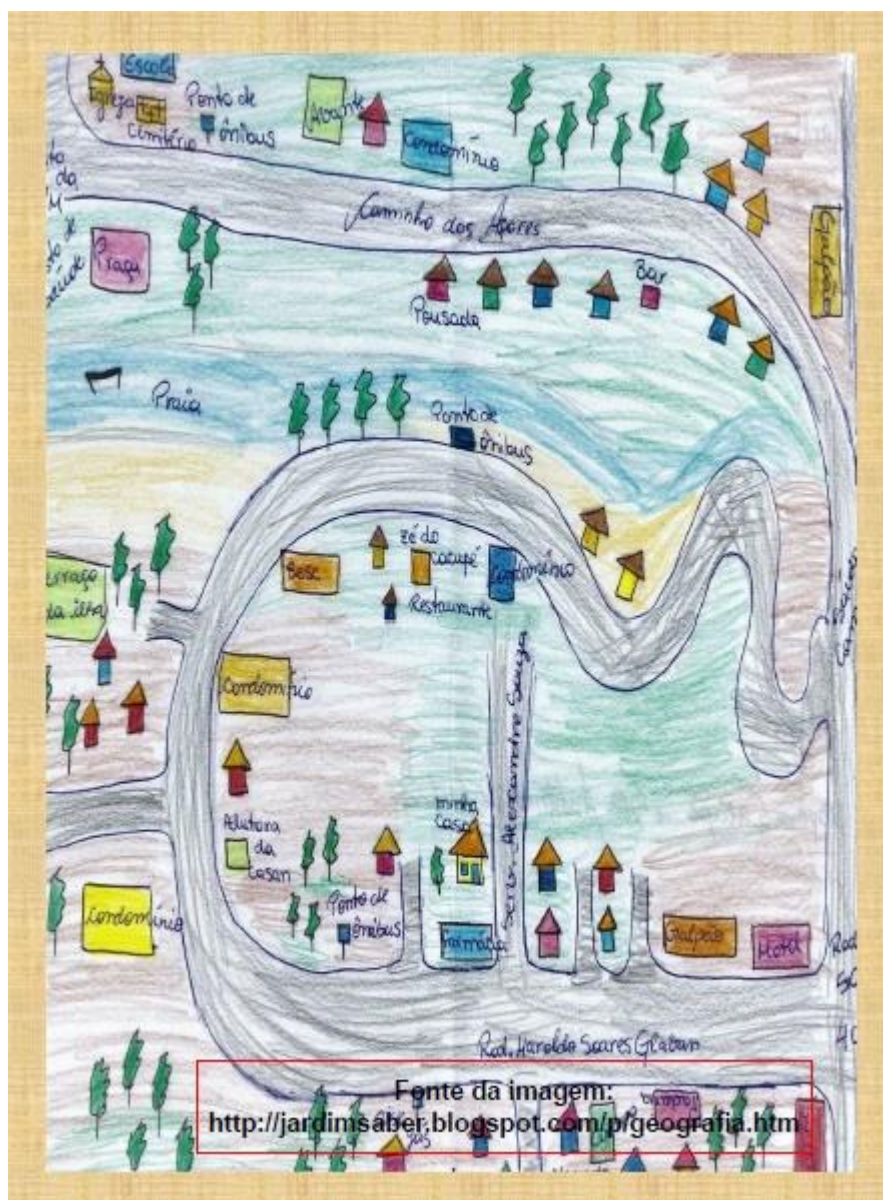
- Após a entrevista o professor deve orientar os alunos a realizarem registros escritos do material gravado.



REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Denio Santos; ANDRADE, Polyana Bittencourt. Turismo, Comunicação Social e Patrimônio Histórico no Estado Novo (1937-1945). XXVII Simpósio Nacional de História, julho 2013.
- BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, I. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Centro de Investigação em Educação (CIED) Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: inventários participativos: manual de aplicação/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; texto, Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília-DF, 2016.
- FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2ed., 2009, p. 10, 11.
- OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **O patrimônio cultural e os livros didáticos de história ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil – 2000–2015)**. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2016.
- PINTO, H. **Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Braga: Instituto de Educação, 2011.
- RÜSEN, Jörn. Aprendizagem Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- SOUZA, Victor Batista de. **Aprendizagem histórica na Educação Patrimonial: o uso de fontes em proposta de Aula Oficina**. Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA–UFPE). Recife. 2019.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.





ANEXO A – FONTES HISTÓRICAS SOBRE O PATRIMÔNIO E TEXTOS AUXILIARES

FONTE 01

O patrimônio é uma palavra de origem latina, *patrimonium*, que se referia, entre os antigos romanos a tudo o que pertencia ao pai, *pater* ou *pater famílias*, pai de família.

A semelhança dos termos – *pater*, *patrimonium*, família – porém, escondem diferenças profundas nos significados, já que a sociedade romana era diversa da nossa. A família compreendia tudo que estava sob o domínio do senhor, inclusive a mulher e os filhos, mas também os escravos, os bens móveis e imóveis, até mesmo os animais. Isso tudo era o *patrimonium*, tudo que podia ser legado por testamento, sem excetuar, portanto as próprias pessoas.

O conceito de patrimônio, surgido no âmbito privado do direito de propriedade, estava intimamente ligado aos pontos de vistas e interesses aristocráticos. [...] Não havia o conceito de patrimônio público.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2 ed., 2009, p. 10,11.

TEXTOS AUXILIARES PARA A FONTE 01

Pedro Paulo Funari

Bacharel em História (1981), mestre em Antropologia Social (1986), doutor em Arqueologia (1990), pela USP, livre-docente em História (1996) e Professor Titular (2004 Unicamp). Professor de programas de pós da UNICAMP, Distinguished Lecturer University of Stanford, Research Associate - Illinois State University, Universidad de Barcelona, Université Laval (Canadá), líder de grupo de pesquisa do CNPq, assessor científico da FAPESP, orientador em Stanford e Binghamton, colaborador da UFPR, UFPel, docente da UNESP (1986-1992) e professor de pós das Universidades do Algarve (Portugal), Nacional de Catamarca, del Centro de la Provincia de Buenos Aires, UFRJ, UERJ.

Tem experiência na área de História e Arqueologia, ênfase em História Antiga e Arqueologia Histórica, além de Latim, Grego, Cultura Judaica, Cristianismo, Religiosidades, Ambiente e Sociedade, Estudos Estratégicos, Turismo, Patrimônio, Relações de Gênero, Estudos Avançados.

<http://lattes.cnpq.br/4675987454835364>

Sandra de Cássia Araújo Pelegrini

Natural de São Paulo (SP); Mestre em História e Sociedade, UNESP (1993); Doutora em História Social, USP (2000); Pós-Doutora em Patrimônio Cultural, UNICAMP (2007). Coordena o Centro de Estudos das Artes e do Patrimônio Cultural (CEAPAC/UEM) e o Programa de Memórias da UEM (PRO-CMU), foi responsável pelo Museu da Bacia do Paraná entre 2011 e 2019 e pela Segunda Licenciatura em História (PARFOR-História/UEM) até 2017. Como docente do Departamento de História, da Universidade Estadual de Maringá (UEM) atua desde 1991 no ensino de graduação em História, Arquitetura e Urbanismo, Artes

Visuais; e nos de pós-graduação em História Mestrado (2000) e Doutorado (2015), na linha de pesquisa "Cultura e Narrativas". Como tal investiga as articulações entre memórias e identidades, história e patrimônio cultural tangível e intangível, artes e museus. Publicou e organizou livros, capítulos em coletâneas e artigos científicos em revistas especializadas brasileiras e estrangeiras. É consultora de Editoras como a Edunesp/SP; parecerista de revistas especializadas em História e consultora do Organismo Nacional de Ciencia y Tecnología - Programa Iberoamericano de Ciencia e Tecnología para o Desarrollo Madrid, España (CYTED), consultora Fapesp e Fundação Araucária.

<http://lattes.cnpq.br/7631047969563279>

FONTE 02

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos
DECRETO-LEI Nº 25, DE 30 DE NOVEMBRO DE 1937.

Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição,

DECRETA:

CAPÍTULO I DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL

Art. 1º Constitue o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

§ 1º Os bens a que se refere o presente artigo só serão considerados parte integrante do patrimônio histórico e artístico nacional, depois de inscritos separada ou agrupadamente num dos quatro Livros do Tombo, de que trata o art. 4º desta lei.

§ 2º Equiparam-se aos bens a que se refere o presente artigo e são também sujeitos a tombamento os monumentos naturais, bem como os sítios e paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável com que tenham sido dotados pela natureza ou agenciados pela indústria humana.

Art. 2º A presente lei se aplica às coisas pertencentes às pessoas naturais, bem como às pessoas jurídicas de direito privado e de direito público interno.

Art. 3º Excluem-se do patrimônio histórico e artístico nacional as obras de origem estrangeira:

- 1) que pertençam às representações diplomáticas ou consulares acreditadas no país;
- 2) que adornem quaisquer veículos pertencentes a empresas estrangeiras, que façam carreira no país;
- 3) que se incluam entre os bens referidos no art. 10 da Introdução do Código Civil, e que continuem sujeitas à lei pessoal do proprietário;
- 4) que pertençam a casas de comércio de objetos históricos ou artísticos;
- 5) que sejam trazidas para exposições comemorativas, educativas ou comerciais;
- 6) que sejam importadas por empresas estrangeiras expressamente para adorno dos respectivos estabelecimentos.

Parágrafo único. As obras mencionadas nas alíneas 4 e 5 terão guia de licença para livre trânsito, fornecida pelo Serviço ao Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1937, 116º da Independência e 49º da República.

GETULIO VARGAS.

Gustavo Capanema.

TEXTO AUXILIAR PARA A FONTE 02

A ideia de patrimônio histórico e artístico neste contexto (Estado Novo 1937-1945) era constituída do que hoje é entendido como patrimônio cultural material, ou seja, constituído de bens culturais tangíveis, móveis e imóveis, com privilégios para os bens de “pedra e cal”, e patrimônio natural, eliminando o conceito de patrimônio cultural imaterial. Os bens patrimoniais históricos e artísticos passíveis de tombamento deveriam ser “inscritos separada ou agrupadamente num dos quatro Livros do Tombo” 5 de acordo com o Art. 1º § 1º do DecretoLei nº 25 de 30 de novembro de 1937 e ser de “interêsse público”. Será que este interesse era público? O público foi consultado sobre quais bens representam a sua herança cultural e devem ser tombados? [...]

Como existe algo que deve ser memorável é porque existe algo que deve ser esquecido. E o que deve ser memorável na história do Estado brasileiro? [...]

Percebe-se que o patrimônio cultural material privilegiou durante décadas o tombamento de bens de “pedra e cal” que ressaltavam e preservavam as construções vinculadas às instituições sociais dominantes como o estado e a igreja ou as famílias que se destacaram na política ou na economia, principalmente durante a colônia ou império. [...]

O privilégio aos bens materiais imóveis e a memória da Igreja Católica é perceptível já que é predominante nesta relação o tombamento de igrejas, conventos, capelas, mosteiros, Santas Casas, Seminários e Colégios vinculados diretamente a esta instituição religiosa. Casas, solares e sobrados normalmente representante de uma arquitetura barroca pertencentes a uma elite política e econômica também chamam atenção nesta lista. [...]

Com isto, vilas operárias, quilombos urbanos e variadas representações de grupos sociais menos favorecidos foram estrategicamente esquecidos. Paradoxalmente, uma parcela significativa da população brasileira não consegue se reconhecer nos bens patrimonializados neste período [...]

AZEVEDO, Denio Santos; ANDRADE, Polyana Bittencourt. Turismo, Comunicação Social e Patrimônio Histórico no Estado Novo (1937-1945). XXVII Simpósio Nacional de História, julho 2013.

FONTE 03

Justificativa do Tombamento do Terreiro da Casa Branca Salvador - BA em 1986 dada pelo Iphan:

“No momento em que existe uma preocupação em reconhecer a importância das expressões culturais das camadas populares, há que reconhecer o candomblé como um sistema religioso

fundamental na constituição da identidade de significativas parcelas da sociedade brasileira. [...] Cabe ainda frisar, que sob o ponto de vista antropológico, a importância de Casa Branca é mais do que evidente. Tanto em termos históricos, como em termos etnográficos e paisagísticos, justifica-se o tombamento. As razões históricas estão sobejamente demonstradas. O tombamento etnográfico deve ser entendido não como algo estigmatizante, mas sim um reconhecimento da importância da Etnografia em nossa área de atuação que pode ser acionada em relação a tombamentos que digam respeito a quaisquer segmentos da sociedade brasileira, e não apenas aos mais pobres e oprimidos. Ao enfatizarmos o extraordinário valor etnográfico de Casa Branca, pretende-se estar recuperando um importante instrumento de proteção e preservação que leve em conta o fato do presente, dinâmico e complexo”. (Conselheiro Gilberto Cardoso Alves Velho, processo 1113-T-84, volume 1, p. 144; 146).

Inscrição: 1113-T-84 Inscrito nos Livros de Tombo Histórico e no LAEP

TEXTOS AUXILIARES PARA A FONTE 3

Gilberto Cardoso Alves Velho

Graduou-se em Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1968). Obteve o mestrado em Antropologia Social no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia do Museu Nacional/ UFRJ (1970). Especializou-se em Antropologia Urbana e das Sociedades Complexas na Universidade do Texas, em Austin (1971). Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo (1975).

<https://www.escavador.com/sobre/3934006/gilberto-cardoso-alves-velho>

É interessante lembrar algumas questões para podermos refletir sobre a realização desses tombamentos realizados pelo IPHAN. A primeira foi o processo de Anistia Ampla e Irrestrita, de 1979, que possibilitou o retorno de exilados políticos e, com eles, novas discussões e propostas de atuação. A segunda foi a reorganização e/ou o surgimento de novos movimentos sociais, dentre eles o movimento negro, com antigas e novas bandeiras. A terceira era a crise do Regime Civil-Militar, que já não conseguia conter anseios de participação popular e também dava sinais de esgotamento do modelo adotado a partir de 1964.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **O patrimônio cultural e os livros didáticos de história ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil – 2000 – 2015)**. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2016.

A partir da década de 1980, com a maior reivindicação pelas memórias, ocorre uma descentralização, pensando-se em preservar além do patrimônio nacional, o regional e o de diversos grupos sociais.

[...]No decorrer dos últimos dois séculos a preocupação era a de preservar e transmitir a história-memória do patrimônio nacional associado a grandes estadistas e outras figuras consideradas “notáveis”, contudo, associações e movimentos ligados a conservação tem lutado para denunciar as lacunas desse patrimônio oficial e abrir espaço para elementos que outrora não eram entendidos como patrimônios.

SOUZA, Victor Batista de. **APRENDER HISTÓRIA PARA VIDA: novos olhares para o bairro em proposta de Aula-Oficina**. Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA – UFPE). Recife. 2019.

FONTE 04

O acarajé é um bolinho de feijão fradinho, cebola e sal, frito em azeite-de-dendê. É uma iguaria de origem africana, vinda com os escravos na colonização do Brasil. Hoje está plenamente incorporado à cultura brasileira. É alimento do dia-a-dia – comida de rua – em Salvador e em tantas outras cidades, vendido com acompanhamentos como a pimenta, o camarão, o vatapá e, às vezes, molho de cebola e tomate... Também tem sentido religioso, é comida de santo nos terreiros de candomblé. É o bolinho de fogo ofertado puro, sem recheios, a Iansã e Xangô... e cheio de significados nos mitos e ritos do universo cultural afro-brasileiro. Pela tradição que se afirmou ao longo de séculos quem faz o acarajé é a mulher, a filha de santo quando para uma obrigação, ou a baiana de acarajé quando para vender na rua. No período colonial as mulheres, escravas ou libertas, preparavam acarajé e outras comidas e, à noite, com cestos ou tabuleiros na cabeça, saíam a vendê-los nas ruas de Salvador ou ofereciam aos santos e fiéis nas festas relacionadas ao candomblé. Hoje o ofício de baiana de acarajé é o meio de vida para muitas mulheres e uma profissão que sustenta muitas famílias. O registro do Ofício das baianas de acarajé como Patrimônio Cultural do Brasil, no Livro dos Saberes, é ato público de reconhecimento da importância do legado dos ancestrais africanos no processo histórico de formação de nossa sociedade e do valor patrimonial de um complexo universo cultural, que é também expresso por meio do saber dos que mantêm vivo esse ofício. Com suas comidas, sua indumentária, seus tabuleiros e a simpatia acolhedora e carismática, as baianas de acarajé são monumentos vivos de Salvador e do Brasil.

É o que a baiana tem!

Dossiê ofício das baianas de acarajé

PROPONENTES: Associação das Baianas de Acarajé, Mingau, Receptivos e Similares do Estado da Bahia, Centro de Estudos Afro-Orientais, Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá

DADOS DO PROCESSO: Pedido de Registro aprovado na 45a. reunião do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural, em 01/12/2004 Inscrição no Livro dos Saberes em 21/12/2004.

http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_oficio_baianas_acaraje.pdf

TEXTOS AUXILIARES PARA A FONTE 04

O Decreto-Lei 3.551, de 04 de agosto de 2000, significou, a incorporação ao patrimônio dos bens de natureza imaterial e, com isso a real possibilidade de preservação de referências culturais pertencentes às mais diversas partes constituintes da sociedade.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **O patrimônio cultural e os livros didáticos de história ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil – 2000 – 2015)**. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2016.

Associação Nacional das Baianas de Acarajé, Mingau, Receptivos da Bahia

Fundada em 1992 como uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, cuja finalidade e objetivo principal são a promoção dos meios necessários ao desenvolvimento e bem estar de suas associadas. O trabalho da Associação é voltado para a profissionalização e, em função desta iniciativa, já consta com um “Selo de Qualidade”. Hoje a entidade conta com aproximadamente 4.000 baianas filiadas e as capacita com cursos profissionalizantes, ajudando na solidificação e manutenção dessa tradição.

http://173.44.46.52/~bahia/?page_id=21

CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais

O Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) é um órgão complementar da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia voltado para o estudo, a pesquisa e ação comunitária na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afro-descendentes, bem como na área dos estudos das línguas e civilizações africanas e asiáticas. Foi criado em 1959, em um momento de efervescência política e cultural, no qual o Brasil inaugurava uma política de presença diplomática e cultural na jovem África que se libertava do colonialismo. Coube a um humanista português, o Professor Agostinho Silva, a iniciativa da criação do CEAO, que foi então concebido como um canal de diálogo entre a universidade e a comunidade afro-brasileira, por um lado, e entre o Brasil e os países africanos e asiáticos, por outro. A manutenção desta tradição é o traço que o identifica no presente e que orienta a sua ação para o futuro

<http://www.ceao.ufba.br/apresentacao>

Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá

Fundado em 1910 e tombado pelo Iphan em 2000, o terreiro de candomblé é um dos mais tradicionais da **capital baiana**. O terreiro ocupa uma área de cerca de 39 mil m². As construções de uso religioso - Santuários de Oxalá e Iemanjá, Casa de Xangô, o barracão - e habitacional ocupam aproximadamente 1/3 do total do terreno, em sua parte mais alta e plana. O restante é ocupado pela área de vegetação densa que constitui, atualmente, o único espaço verde das redondezas.

<http://nabahia.com.br/noticias/1249/visite-o-ilce-axce-opco-afonjca-e-conhecca-mais-sobre-as-religicoes-de-matrizes-africanas>.