



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



NILSON CASTELO BRANCO DO RÊGO

**ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ATRAVÉS DE OFICINAS PARA UMA
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO COLÉGIO MILITAR DO RECIFE**

Recife
2020

NILSON CASTELO BRANCO DO RÊGO

**ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ATRAVÉS DE OFICINAS PARA UMA
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO COLÉGIO MILITAR DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História.

Área de Concentração: Ensino de História e Educação Patrimonial.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pinto de Medeiros.

Recife
2020

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

R343e Rêgo, Nilson Castelo Branco do.

Ensino de História e consciência histórica através de oficinas para uma educação patrimonial no Colégio Militar do Recife / Nilson Castelo Branco do Rêgo. – 2020. 218 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 e apêndice.

1. História – Estudo e ensino. 2. Educação patrimonial. 3. Aprendizagem. 4. Escola. I. Medeiros, Ricardo Pinto de (Orientador). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2021-013)

NILSON CASTELO BRANCO DO RÊGO

**ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ATRAVÉS DE OFICINAS PARA UMA
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO COLÉGIO MILITAR DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em: 27 / 11 / 2020

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Lucas Victor Silva
Examinador Externo
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. André Mendes Salles
Examinador Interno
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Cláudia Engler Cury
Examinadora Externa
Universidade Federal da Paraíba

Aos estudantes,
pois deles
é o caminho das descobertas.
E para eles,
todos os planos e atos,
tudo o que foi pensado,
as palavras ditas e escritas,
as preocupações
e os sorrisos compartilhados.
Tudo o que se pôde
e a esperança de cada dia.

Nilson Castelo Branco

AGRADECIMENTOS

Costumo afirmar que a vida tem tantos caprichos a oferecer quanto for a disposição de nosso próprio capricho para com ela. Assim, há uma trajetória a ser considerada. Vários foram os caprichos ao longo da experiência que me trouxe a este momento. Sendo assim,

agradeço à minha família,
todos os seus nomes, expressões e sorrisos
por ser uma aquarela de cores
assim como um conjunto de vozes que,
do ontem ao hoje,
entre origem, criação e extensão,
faz-me pessoa,
com signos e significados
no tempo de minha existência.

À minha primeira professora, minha mãe, Gilda. Às professoras de minha infância e à Sra. Célia Fontes Lima “*in memoriam*” (querida tia Célia), diretora da primeira escola, e que me chamava de professor por ser teimoso e “querer saber mais que ela”, ao me acompanhar nas tarefas.

À Sra. Maria de Jesus Paixão (querida tia Dui), diretora que concedeu um “cantinho” da sua escola como moradia (literalmente), quando da necessidade daquele momento. A mesma escola onde comecei, anos mais tarde, meus passos na docência. Ela, convidando-me e afirmando que confiava em minha pessoa como um potencial professor, mas que me restava acreditar poder ser.

Às professoras e professores dedicados que tive enquanto estudante, desde o início à graduação no ensino superior. Há nomes inesquecíveis!

Às professoras e professores atenciosos e inspiradores que tenho como amigos de experiência e trabalho. Pessoas grandiosas em cada gesto simples e em todas as horas de doação e zelo pelo outro. Ao longo dos anos de ensino, foram, e são, inúmeras as

construções, as parcerias e trocas. Tenho a felicidade de afirmar que seriam muitos os nomes se os tivesse que citar neste espaço.

Aos amigos do curso de mestrado em Ensino de História, professores talentosos, esperançosos e atuantes, que multiplicam práticas e acreditam no fazer sentido de suas ações. Cada um, à sua medida, em suas experiências, através das mãos estendidas, do olhar companheiro, dos sorrisos e dos cafés compartilhados, das lições dadas e dos exemplos de profissionais que são. Seus nomes, aqui listados, atestam meu carinho e o respeito que lhes tenho: Adriana Maria Maia, Aurino Nascimento, Carla Fernanda de Lima, Carolyne do Monte, Cíntia Sales, Cláudio Souza, Felipe Pedro Leite de Aragão, Hugo Emmanuel da Silva (*in memorian*), Julierme Santos, Luciana Walter, Luizelene Moreira de Sousa, Paulo Penna, Rodrigo Moik, Vaneska e Victor Batista. Também há uma outra, em relação à qual exponho uma gratidão em duas vias de sentido. A condição já citada, como colega de mestrado, e outra, na qual realizo o agradecimento como aluna que um dia foi em meio aos anos de minha prática docente. Estar ao seu lado, não mais como seu professor, mas como amigo de estudo e trabalho, deixou-me não apenas orgulhoso, mas motivado a superar os desafios e seguir em frente. Obrigado a você, Priscila Gonçalves Ferreira Souza.

Aos meus professores e professoras do Mestrado Profissional em Ensino de História, por suas sensibilidades, orientações, respeito à docência e pela consciência de relações como pesquisa e ensino, ação e mudança, dedicação e carinho, crescimento do outro como parte significativa de sua satisfação pessoal. Com respeito e carinho, apresento seus nomes: Prof.^a Eleta de Carvalho Freire, Prof.^a Isabel Cristina Martins Guillen, Prof.^a Adriana Maria Paulo da Silva, Prof.^a Juliana Alves de Andrade, Prof. Edson Hely Silva, Prof. Lucas Victor Silva, Prof.^a Marta Margarida de Andrade Lima e Prof. Ricardo Pinto de Medeiros. Os senhores e as senhoras fazem toda a diferença.

Ao professor André Mendes Salles, pelas orientações atenciosas e precisas no momento da qualificação. O olhar questionador e as observações realizadas foram de muita valia para novas reflexões sobre o que se tinha construído, assim como para os passos que ainda precisavam ser dados. Não se tratava apenas de corrigir textos ou estrutura, mas pensar sobre, pensar junto para a proposta de que todo o trabalho pudesse valer a pena. Obrigado, professor André.

Reforço aqui a gratidão ao Prof. Lucas Victor Silva, que esteve ao lado em todo o caminho, desde as aulas no mestrado, à realização das oficinas e seus desafios, compartilhando orientações e expectativas junto ao Programa Residência Pedagógica, no qual tive a alegria e a honra de ter participado junto a jovens formandos com quem pude compartilhar experiências, saberes e expectativas para um ensino com sensibilidade e responsabilidade.

Aos estimados residentes pedagógicos Carlindo José da Silva Júnior, Lukas Alisson Gouveia de Andrade, Willams Augusto dos Santos Bezerra, Jacilene de Lima Leandro, Gustavo Folea Araújo, Wesley Anderson de Carvalho Barbosa e Gisely Capitulino da Fonseca e formandos em História, que acreditaram no projeto e que contribuíram para sua realização, integrando-se ao ensino de história e experimentando as adversidades e variáveis que fazem do caminho da docência uma aventura que exige sensibilidade, superação e renovação. Em cada um pude ver o brilho e a vontade de realizar algo de bom ao próximo através do ensino. Com cada um pude me aventurar no projeto por nós realizado, com alegria e muitas expectativas. Grato a cada um de vocês.

Toda a gratidão ao querido Professor Ricardo Pinto de Medeiros. Professor dedicado e orientador competente. Um amigo em toda a trajetória. Mas também um profissional comprometido que serviu de exemplo, incentivando e acreditando. E, quando mais difícil parecia, suas palavras renovaram minhas próprias expectativas. Muito obrigado, professor! Seu trabalho e suas aulas fazem toda a diferença.

Gratidão, alegria e inspiração pela caminhada conjunta e segura com Rita de Kássia e com nossos filhos, Gabriel José, Nicolás e Klarissa Vitória. Não há palavras para expressar a importância de suas vidas em minha vida.

RESUMO

Buscando-se aprimorar as práticas para o ensino de história, sob constante análise e reelaboração de planos e estratégias em sua realização, e com vistas a melhor entender os processos ou mecanismos pelos quais o aprendizado histórico é desenvolvido, apresenta-se como problema central desta pesquisa, a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem em História. Para isso, destaca-se a utilização do espaço escolar como meio de observação e de estudo. Como estratégia geral, foram organizadas oficinas de estudo para uma Educação Patrimonial, intituladas como “*Colégio Militar do Recife, minha escola, suas memórias, nosso patrimônio*”. Foram divididas em três partes que integram o conjunto de elementos constitutivos à pesquisa. Através das oficinas foram proporcionados aspectos como pensar sobre o espaço de vivência, a relação com as práticas ligadas à pesquisa e reflexão histórica, os aspectos identitários e os elementos que podem caracterizar o que se compreende como consciência histórica. Utilizando-se de tipos de fontes históricas e da ludicidade como aspecto presente nas estratégias, as oficinas para uma Educação Patrimonial, trataram da escola, o Colégio Militar do Recife, como campo para pesquisa e reflexão. As Oficinas, aplicadas subdivididas em três partes, no decorrer do ano letivo, constituíram-se por meio do diálogo entre a Educação Patrimonial e o Ensino de História, contando com o apoio de estudantes que fazem parte do Programa Residência Pedagógica, na área de História. Com as oficinas aplicadas percebeu-se a melhoria no rendimento escolar na disciplina de História.

Palavras-chaves: Ensino de História; Aprendizagem Histórica; Saberes e Práticas no Espaço Escolar; Educação Patrimonial; Cotidiano Escolar; Saberes Históricos.

ABSTRACT

Seeking to improve practices for the teaching of history, under constant analysis and re-elaboration of plans and strategies in its realization, and with a view to better understanding the processes or mechanisms by which historical learning is developed, it presents itself as a central problem of this research, concern with the teaching and learning processes in history. For this, the use of the school space as a means of observation and study stands out. As a general strategy, study workshops for Heritage Education were organized, entitled “Colégio Militar do Recife, my school, its memories, our heritage”. They were divided into three parts that integrate the set of elements constituting the research. Through the workshops, aspects were provided such as thinking about the living space, the relationship with practices linked to research and historical reflection, the identity aspects and the elements that can characterize what is understood as historical awareness. Using types of historical sources and playfulness as an aspect present in the strategies, the workshops for a Heritage Education, dealt with the school, the Military College of Recife, as a field for research and reflection. The Workshops, applied subdivided into three parts, during the academic year, were constituted through the dialogue between Heritage Education and History Teaching, with the support of students who are part of the Pedagogical Residency Program, in the area of History. With the applied workshops, it was noticed an improvement in school performance in the discipline of History.

Keywords: Teaching History; Historical Learning; Knowledge and Practices in the School Space; Heritage Education; School Life; Historical Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Imagem do material para apresentação das oficinas	122
Figura 2	Nomes dos envolvidos para a aplicação das oficinas	122
Figura 3	Imagem da primeira ficha de atividades utilizada na Oficina 1	124
Figura 4	Imagem de atividade sobre a percepção de documentos oficiais como fontes para estudo	126
Figura 5	Imagem de atividade sobre a questão da identidade e do pertencimento	127
Figura 6	Imagem de atividade a partir da observação do hino do colégio como fonte de pesquisa	127
Figura 7	Imagem de um jogo de tabuleiro produzido por alunos da oficina	128
Figura 8	imagem sobre planejamento e esboço para produção de jogo sobre o CMR	129
Figura 9	Imagem sobre “Cards” de personagens para realizar o jogo	129
Figura 10	Jogo de tabuleiro criado por estudantes como produto da Oficina 1	130
Figura 11	Imagem da primeira ficha de atividades utilizada na Oficina 2 – Sua História. Referência ao trabalho com as imagens como fontes históricas	131
Figura 12	Imagem de atividade sobre a relação entre imagens como fontes de pesquisa e a representação de memórias	132
Figura 13	Quadro representativo dos Coronéis-alunos em destaque do CMR, por seu desempenho escolar em todo o período do Ensino Fundamental II e Médio	133
Figura 14	Placa em referência à reinauguração do CMR, no ano de 1993	133
Figura 15	Estátuas que representam os estudantes e o mascote do CMR	134
Figura 16	Pátio de formaturas respectivo à 1ª Cia de Alunos	134
Figura 17	Mastro central da Bandeira, localizado no pátio frontal do CMR	135
Figura 18	Objeto usado como símbolo do programa Geladeira Cultural	135
Figura 19	Imagem da primeira ficha de atividades utilizada na Oficina 2 – Sua História	136
Figura 20	Atividade para elaboração de roteiro para as entrevistas	138
Figura 21	Atividade da aluna Y, apresentando suas considerações sobre o estudo através da Oficina	139
Figura 22	Atividade da aluna J, apresentando suas considerações sobre o estudo através da Oficina	140
Figura 23	Atividade da aluna G, apresentando suas considerações sobre o estudo através da Oficina	140
Figura 24	Atividade da aluna L, apresentando suas considerações sobre o estudo através da Oficina	141
Figura 25	Atividade da aluna V, apresentando suas considerações sobre o estudo	

	através da Oficina	141
Figura 26	Atividade do aluno B, apresentando suas considerações sobre o estudo através da Oficina	142
Figura 27	Imagem da primeira ficha de atividades utilizada na Oficina 3 – Nosso Patrimônio. Referência ao estudo do patrimônio cultural	143
Figura 28	Imagem da parte interna da sala-museu Major Luiz Roberto	144
Figura 29	Imagem sobre parte do acervo exposto na sala-museu Major Luiz Roberto	144
Figura 30	Imagem de itens presentes no acervo da sala-museu Major Juiz Roberto, com destaque para objetos comemorativos como o cartão telefônico em comemoração ao aniversário de 40 anos do CMR	145
Figura 31	Imagem de parte do acervo da sala-museu Major Juiz Roberto, com destaque para álbuns de fotografias	145
Figura 32	Imagem do prédio que serviu como primeira sede para o CMR, localizado no bairro do Derby. Parte do acervo presente na sala-museu Major Luiz Roberto	145
Figura 33	Imagem da carta escrita pela esposa do Major Luiz Roberto, Sra Maria José Monteiro Barbosa, em agradecimento pela criação do espaço de memória em nome de seu esposo	146
Figura 34	Imagem de uma das cápsulas do tempo criadas pelos estudantes para depósito de escritos sobre suas memórias e seus desejos em relação ao futuro do colégio	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de organização e execução do projeto - descrição de atividades	110
Quadro 2 – Apresentação de nomes de residentes designados para as oficinas	113
Quadro 3 – Relação dos textos utilizados no projeto	116
Quadro 4 – Relação dos textos utilizados no projeto	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIA	Companhia de Alunos
CMR	Colégio Militar do Recife
DEPA	Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial
EMBRAFILM	Empresa Brasileira de Filmes
EsPCEx	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IME	Instituto Militar de Engenharia
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRP	Programa Residência Pedagógica
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A RELAÇÃO ENTRE SUAS PRÁTICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA	28
2.1	POR QUE UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL?	37
2.2	O COLÉGIO MILITAR DO RECIFE COMO CAMPO PARA PESQUISA EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA	50
3	O ENSINO DE HISTÓRIA NO HORIZONTE DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS.....	63
3.1	UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA: SEU SENTIDO E REFLEXÃO	67
3.2	DOS SENTIDOS DO ENSINO DE HISTÓRIA À CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO E OS ELEMENTOS PARA A CONSCIÊNCIA.....	87
3.3	O LÚDICO COMO ELEMENTO MOTIVADOR E MEIO PARA O APRENDIZADO EM HISTÓRIA	96
4	OFICINAS PARA UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS PARA UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	103
4.1	PLANEJAR FOI PRECISO!	106
4.2	PARA ALÉM DO PLANEJAR, O DESAFIO DO PRATICAR.....	118
4.3	O FAZER DAS OFICINAS!	123
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICE A – OFICINAS PARA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA.....	159

1 INTRODUÇÃO

A História é a arte de aprender que o que é, nem sempre foi, que o que não existe pôde alguma vez existir; que o novo não o é forçosamente e que, ao contrário, o que consideramos por vezes eterno é muito recente. Esta noção permite situarmos no tempo, relativizar o acontecimento, descobrir as linhas de continuidade e identificar as rupturas (WINOCK apud MATTOZZI, 1998, p. 26)

Pensar a passagem do tempo e a passagem da história, das pessoas e suas experiências. Pensar os lugares, suas permanências e suas mudanças. Seus aspectos comuns e peculiares. Pensar a experiência vivida e a capacidade do novo a cada dia. Pensar as expectativas quanto ao presente que se vive. Tempo no qual ocorre a ação e no qual se contribui para a trajetória que atingirá o momento seguinte, ainda por vir.

A vivência ou “experiência” do viver e a “expectativa” são consideradas por Reinhart Koselleck (2006) como categorias meta-históricas e que, para ele, não existem em separado. A partir das experiências e do “horizonte das expectativas” sobre a vivência histórica, podem ser entrecruzados passado e futuro.

Este trabalho trata do espaço escolar como sendo aquele sujeito à patrimonialização aos que com ele se relacionam, numa tentativa de dialogar entre os “lugares de memória”, de Pierre Nora (1984), percebidos por muitos pesquisadores, junto à história oral, como sendo caminhos para que excluídos possam ser vistos aos olhos da pesquisa histórica.

Esse espaço escolar é também “objeto de estudo”, analisado como patrimônio, em meio às esferas dos estudos sobre patrimonialização, que definem novos caminhos à pesquisa histórica em fins do século XX.

Observa-se que o sujeito tem a possibilidade de tomar como conclusões as impressões acerca do seu tempo e dos tempos de outros. Entretanto é necessário ainda saber que essas conclusões também sofrem a ação do tempo.

Investigar e cogitar possibilidades contribui diretamente no amadurecer do olhar e das análises, que devem ser tão abrangentes quanto possível for à medida do conhecimento. Aprender como objetivo maior, para que ao buscar ensinar, seja possível aprender novamente. Para esta condição, e também por sua consequência o sujeito pode (re)significar a própria prática a própria experiência.

Desde a graduação, percebi que as motivações que conduziam meu interesse pela área de História dialogavam com as perspectivas acerca do que era proposto à análise, à argumentação e aos debates que permeavam a Teoria da História.

Identifiquei-me com temas e abordagens que debruçavam seus olhares sobre a História enquanto área do saber, bem como campo de pesquisa. Interessava-me, sobretudo no desenvolvimento da experiência docente, pensar sobre como, para além da sala de aula, estruturava-se o “pensar a História, seu papel e seus mecanismos de compreensão.

Aos poucos, formavam-se preocupações atentas às formas pelas quais pode ser observado o lidar do homem com o tempo, assim como consigo mesmo, e quais “consciências” estas relações proporcionavam. Seguiu-se que, quanto mais direcionava meus olhares sobre os desdobramentos da História e seus métodos, seus saberes e “sabores”, mais entendia a importância de se refletir sobre sua razão de ser enquanto ciência, enquanto possibilidade de atuar, ou estar presente, em relação à prática da vida. Ou seja, como esta disciplina pode ter papel efetivo nas observações, organizações, posicionamentos e atitudes tomadas pelos indivíduos em sua vida social.

Ademais, intrigava refletir sobre como esses aspectos poderiam estar presentes no ensino aos estudantes mais jovens, uma vez que, quão maior for a especificação sobre o espaço escolar, maior a necessidade do envolvimento como fator decisivo para motivar a busca por desvendar vestígios contidos desde os remotos registros aos espaços ditos e constitutivos da memória, ao tempo presente.

Ao fazer parte do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória, pude renovar a relação com as preocupações supracitadas, as quais jamais me deixaram. Deparei-me com a oportunidade de revisitar e conhecer autores, retomar e refazer análises, fortalecido pela experiência adquirida no exercício da docência, com relação a observar melhor o tratamento sobre o fazer da História, sobre seus objetos e suas pesquisas.

Ao pesquisar sobre a Educação Patrimonial no Brasil, como parte curricular do Mestrado Profissional em Ensino de História, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foi possível tratar do processo que constitui sua historicidade e desenvolvimento, assim como reconhecer aplicações de projetos para uma educação patrimonial por

iniciativas tanto públicas, e por aquelas realizadas por profissionais em seus singulares esforços através de estratégias em relação à abordagem e ao ensino para jovens da educação básica.

À medida que as leituras, as reflexões e os debates seguiram seu curso, o fazer e o significar da História para o ensino assumiram as principais provocações para o estudo e para as maneiras devidas e coerentes de relacionar tais provocações às práticas de ensino, bem como para a atenção à aprendizagem em História. Tudo isso proporcionou uma nova configuração ou roupagem às anteriores e fundantes preocupações, atreladas ao pensar sobre processos, sobre valores de cada tempo, sobre a razão de ser do ensinar e à problemática do aprender história.

Não por acaso, destacando a identificação e ressignificação já mencionada, inicio minhas considerações com atenção sobre momentos de um passado (graduação profissional e memórias estudantis) e o agora vivido, experimentado, estabelecendo um efeito constituído por duas esferas do lidar com este passado: primeiramente, o passado em seu lugar, sendo tocado através de memórias e dispositivos que acionam a seleção; em segundo lugar, a percepção de que, a partir dos dispositivos, ao ser tocado este passado por garantia da memória, esse resgate o faz atuante no presente.

A partir dessa relação, considera-se a experiência. “Somos a qualquer momento a soma de todos os nossos momentos, o produto de todas as nossas experiências” (A.A. MENDELOW *apud* LOWENTHAL, 1998).

Entendo que a significação sobre o que se tem como objeto deve ser o diferencial para o estudante, assim como para o professor, nas aulas de História, e que, para este condicionante, o passado deve ser, de alguma forma, sentido.

Há, portanto, no exercício da docência, de se considerar não apenas o que o estudante das aulas de história sabe, mas também o que ele lembra como conectivos para seu próprio passado resguardado na sua memória, que, em relação com o coletivo, podemos dizer que é a conexão entre o sujeito e a coletividade.

Sob as análises e os debates acerca do pensar e do fazer ensinar, considerando-se antigas e novas referências trabalhadas, foi proporcionada, antes de qualquer colocação, uma reativação de objetos ou reflexões constituintes da razão de ser para aqueles que, para além de vivenciarem uma história acadêmica, vivenciam uma história do ensino.

Utilizar a expressão “para além de vivenciarem uma história acadêmica” não reduz a importância dos que o fazem, mas destaca o reconhecimento das dimensões de ambas as formas em complemento e compartilhamento, considerando o “fazer histórico” e o “fazer ensinar para a História”.

A história escolar e as reflexões sobre o ensino de história e sua aprendizagem, assumem e referenciam o espaço que encontramos e com os quais lidamos enquanto professores de História. Em outras palavras, observamos como a história escolar tem abrangência através de toda uma trama de elementos pertinentes a um espaço destinado a informações (CARRETERO, 2010, p. 35).

Minha relação com a história acadêmica foi constituída a partir de uma perspectiva na qual, à época, sentia necessidades de superar lacunas entre as pesquisas acadêmicas e a categoria do ensino na escola, como se esta não coubesse naquela. As abordagens e reflexões buscavam considerar cada vez mais variáveis para que o olhar do pesquisador se aprimorasse. E, de fato, foram grandes passos em meio às bibliografias e às leituras.

Contudo, ao cursar licenciatura, buscava atender a uma inquietação que se tornava cada vez mais contundente: como identificar as conexões possíveis com o ensinar e o aprender história na educação básica? Buscava considerar o ensino no contexto do ambiente escolar, no qual estão postas abordagens plurais sob perspectivas de outras áreas das ciências, bem como considerar o que de específico para o conhecimento histórico deveria ser relevante. Por extensão, havia a preocupação com o aprender e com o que este aprendizado contribuiria para o crescimento do estudante.

Buscando estabelecer sentido para estas reflexões, dediquei atenção, na prática diária do exercício do ensinar a memória, por ter ela um papel especial nas considerações e na formação do que se concebe como consciência do sujeito histórico.

O retorno à academia e a oportunidade de lidar novamente com Teoria da História proporcionou redirecionamentos de olhares e reflexões acerca de preocupações ou motivações já existentes, como foi afirmado anteriormente, mas que são repensadas e dialogadas com aportes teóricos quanto à conscientização histórica, o regime de historicidade e os saberes históricos, por exemplo.

Foi possível estabelecer autocríticas quanto ao exercício do ensino, ao planejamento para a execução didática, assim como fortalecer a ideia de que não somos ilhas (nós, os professores), muito menos detentores do conhecimento, de forma que ele

esteja, a nós, limitado. Em outras palavras, que nos cabe criar caminhos para interagir com os estudantes, tornando significativo para eles, a abordagem de temas da história.

O professor de história deve ser o mais responsável e sensato possível no que tange aos alicerces que baseiam suas expectativas, compreendendo que a operação historiográfica realizada reflete seu lugar enquanto sujeito histórico. É o lugar de sua voz e de sua escrita, relacionada a um social atuante.

Buscando estar pleno dessas condições, o professor tende a reconhecer com maior propriedade o lugar e a voz do outro. Neste caso, consideramos o estudante. Este outro agente social e histórico. Não há construção de saber sem que haja interações.

Enquanto sujeitos sociais, construímos perspectivas e realizamos nossas próprias significações relativas aos nossos afazeres como reflexo do que se projeta sobre o espaço de vivência coletiva. Sofremos, de forma positiva ou não, efeitos de um coletivo ativo por todo o tempo, e em relação a cada indivíduo, numa maneira mais ou menos próxima. A questão da empatia está no cerne da identificação com o outro. E isto é condição primeira no exercício do ensinar.

Lidar com a história no espaço escolar é mensurar que através dela ocorre a importância da mediação do professor, em seu exercício de articulação entre muitos aspectos que se relacionam com as vidas dos estudantes. A conexão com o passado de experiências para a projeção do horizonte de expectativas¹ deve conceber em si uma gama de possibilidades para o ensino, para a sensibilidade e a percepção do que serve à pesquisa histórica e à consciência almejada, através de fontes, quaisquer que elas sejam. Para Koselleck (1992) “[...] todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem” (p. 306).

Para lidar com o conhecimento histórico sob o ponto de vista do ensino e do aprendizado, de maneira coerente e abrangente, faz-se necessário reconhecer o que é próprio do outro para melhor construir o que pode ser significativo ao processo. Reconhecer mecanismos ou significações na ação do outro para melhor escolhermos nosso próprio mecanismo de ação.

¹ Reinhart Koselleck (2006), em seu livro, *Futuro Passado*, convida-nos a refletir sobre as categorias históricas “experiência” e “expectativa”, equivalendo, em História, às compreendidas como “espaço” e “tempo”. A elas, não se propõe alternância, uma vez que não se pode ter uma sem que haja a outra.

Buscando, cada vez mais, estabelecer coerências e aprimoramentos na condição do ensino de História com vistas a um aprendizado significativo para ambos os envolvidos de forma direta, professor e aluno, o envolvimento com o espaço escolar foi determinante para que a escolha do espaço como campo de atuação e/ou intervenção para o projeto fosse a própria escola.

Objetivou-se tratar do exercício para o aprimoramento do olhar sobre a pesquisa histórica, sobre as relações professor-estudante e estudante-escola, considerando quais elementos seriam identificados como constitutivos ao aprendizado.

Há aspectos importantes atrelados à condição da escola como campo de pesquisa. Sendo ela cenário para uma pesquisa mediada pela orientação e pelo estudo, destacam-se as trocas de experiências e investigações sob a luz da reflexão histórica e do uso de ferramentas/métodos da pesquisa histórica.

Pensar sobre si e o que se sabe, como ponto de partida. Pensar sobre como somos indivíduos e sociais ao mesmo tempo. Como as coisas nos parecem e como nos importam, sem esquecer que também podem parecer diferentes ao outro e suas próprias importâncias. Essas condições nos proporciona lidar com a formação de elementos que permeiam o horizonte de uma consciência histórica².

Em “A radiosa aventura dos museus”, Mário Chagas escreveu:

Ler e narrar o mistério do mundo por meio de um mundo de coisas é um desafio que se impõe antes mesmo do aprendizado das primeiras letras e dos primeiros números; compreender e saber operar no espaço (tridimensional) com o poder de mediação de que as coisas estão possuídas, a base da imaginação museal. Não há museu possível sem que essa potência imaginativa entre em movimento. (CHAGAS, 2008. p. 113 e 114).

Afirmando Chagas (2008) que “não há museu possível sem que essa potência imaginativa entre em movimento”, é possível lançar à reflexão a potencialidade do movimento que se pode observar no seio da dinâmica escolar. Sobretudo no caso de um espaço escolar no qual gerações constituem o trânsito entre o passado e o presente.

² A questão da Consciência Histórica (um dos aspectos centrais deste trabalho) passa a ser parte significativa de importantes estudos e debates realizados por pensadores como Aron (1984: 105), Ariès (1989: 50), Gadamer (1998: 17) Rusen (2001: 78) e Cerri (2011: 39), considerando as formas pelas quais é constituída o que eles entendem como sendo uma consciência sobre si, a condição da existência em relação ao meio social e toda a historicidade possível ao tratar do processo conexo entre o passado e a contemporaneidade.

O espaço referido e tomado como cenário para aplicação do trabalho e da pesquisa foi o Colégio Militar do Recife, por ser o espaço com o qual desenvolvo a atividade docente em paralelo ao curso do mestrado.

Não sendo apenas por isso, o colégio é um lugar de vivências em si. Lugar de memórias. Um lugar de ritos que apresenta, em si, aspectos identitários. As memórias podem ser compreendidas como estados de consciência do passado; sem elas, o que resta ao indivíduo? A perda de seus próprios referenciais para sua existência.

Há um conjunto de fatores que despertaram o interesse em desenvolver o projeto de intervenção, utilizando o colégio como cenário. Há peculiaridades ligadas ao uso de lemas, discursos baseados em manutenção de tradições, mas que também sentem a importância de se adaptar ao “novo”. Um lugar no qual ocorrem comemorações marcadas em calendário peculiar à vivência do colégio e sua dinâmica.

Consideremos a referência à palavra comemorar (COM = MEMORAR, recordar COM o outro). De origem latina, significa recordar, lembrar. Permite-nos entender, então, que há um conjunto de acontecimentos ou fatos que fazem parte das lembranças ou memórias evocadas como partes constitutivas daquele espaço ou daqueles que ao espaço estão ligados.

Lembremos que a constituição da memória é, também, social. Ela é interlocutora entre o indivíduo e sua concepção de si e o espaço de sua vivência. Dialogando com Maurice Halbwachs³ (1925), toda memória é social. É coletiva. É tecida por laços estabelecidos entre o indivíduo, outras pessoas e suas memórias.

Tratar do Colégio Militar do Recife como campo ou espaço para observação, reflexão e atuação, por meio de uma Educação Patrimonial, com vistas ao ensino de História, proporciona a esta dissertação atentar às formas pelas quais se pode ensinar, às formas de se perceber o que se aprende com a história ensinada, bem como aos interesses pertinentes às expectativas dos estudantes quanto ao aprendizado e o que este aprendizado lhes pode servir.

³Maurice Halbwachs, nascido em 1877 e morto em um campo de concentração em 1945, foi autor do livro “A memória coletiva”. Sociólogo francês, influenciado por Émile Durkheim, Karl Marx e Henri Bergson, dentre outros, destacou-se, também, por trazer aos olhos da Sociologia, a análise sobre a memória, até então tratada pela Filosofia e pela Psicologia. Para ele, não se pode considerar a memória de um indivíduo, sem que se tenha como referenciais, as relações deste com o meio, com o social. A memória de um tem relação direta com a memória coletiva.

Com enfoque na relevância social, historiográfica e pedagógica que envolveu o desenvolvimento do tema e a realização do trabalho, o colégio, para além de ser elemento material, visível, figurou na esfera do espaço de vivência, numa dinâmica própria a seu papel diante das expectativas, da comunicação entre gerações, suas práticas e linguagens.

Por isso a valorização e a disputa pelo espaço escolar. Por isso a inquietação do olhar para que o dito no passado pudesse ser reconsiderado, assim como para que o visto no presente (no decorrer da aplicação do trabalho) pudesse ser observado e analisado e, se preciso, reescrito. Foi importante ter sido, o colégio, um espaço significativo para que se pudesse reconhecer a reelaboração própria das ideias sobre seu papel social, o que a constitui entre as coisas e as pessoas, suas memórias e seus sentidos, seus grupos constitutivos, seus valores e suas expectativas.

Um espaço escolar pode ser um lugar no qual imaginário e prática estão entrelaçados por meio das experiências comuns entre o passado e o presente. Diante do conjunto de símbolos reconhecidos no decorrer do trabalho como docente na instituição, foi possível perceber que, no Colégio Militar do Recife, há um conjunto de ritos que relacionam a Instituição do Exército Brasileiro, os símbolos pátrios, os símbolos relativos à existência do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), da própria unidade de Recife e sua história.

Os ritos presentes no dia a dia de todos aqueles que no espaço escolar convivem, contam com a participação de alunos e ex-alunos que desfilam no pátio frontal em comemoração às datas festivas, passagens de comando, alusão ou homenagem a personagens do passado, em memória, ou pela prática de seu tempo de estudante. Essa prática do desfile não é realizada apenas por alunos atuais, mas também é possível se ver, em datas comemorativas, alguns representantes de turmas de alunos que estudaram no Colégio Militar do Recife (CMR) há duas, três ou quatro décadas, por exemplo.

Ao caminhar pelo CMR, percebe-se a existência de galerias de fotos de alunos em destaque por seus retrospectos escolares, uma sala de memórias que lembraria um projeto de uma sala-museu, nomes de vultos históricos utilizados para referenciar salas de aula ou espaços de convivência escolar, como o auditório, a biblioteca e uma sala para

eventos, dentre outros. Todos estes aspectos estão devidamente expressos nas atividades diárias da vida no CMR.

Tais ritos e a exaltação da memória e da identificação com o Colégio o configuram como um patrimônio instituído. No entanto, há mais a se ver. Há histórias a serem descobertas. Reflexões a serem realizadas, memórias a serem postas à compreensão. Há novas impressões possíveis do passado, assim como novas possibilidades de compreender o presente vivido entre todos os que convivem no Colégio.

O horizonte de possibilidades foi vislumbrado a partir das aulas no ProfHistória e toda a sua fecunda conexão entre as propostas de estudo através dos debates sobre o Currículo, as Políticas de Ensino, as “Memórias Oficiais” e as disputas pela memória, ligando-se à Educação Patrimonial e seu campo de tradições, tensões, reinvenções, descobertas e defesas das memórias, das pessoas e seus lugares. Tudo isso confluindo com as análises sobre as Narrativas e as Fontes de pesquisa, sobre a Teoria da História e as reflexões que buscam tratar dos sentidos para o fazer do professor, para a história ensinada, assim como para os elementos que permeiam nossa consciência acerca da história.

Seguindo toda uma provocação quanto ao aprimoramento do olhar sobre o que é patrimônio, e como algo pode ser patrimonializado, encontrei, através da Educação Patrimonial, o caminho para realizar o projeto de intervenção, de maneira a arriscar tratar de tantas variáveis pertinentes ao propósito. Não se podia deixar escapar a reflexão sobre o ensinar e o aprender com a história, buscando manter a conexão supracitada entre as “frentes” de estudo e debates que constituíram o mestrado profissional em ensino de História.

Para tanto, foi resolvido propor Oficinas de estudo que seguissem o ano letivo, em um projeto que deveria envolver o máximo de possibilidades que se pudesse atingir. Nesse projeto, cada etapa a ser realizada estaria sob a luz de um planejamento geral, mas ciente de que viveria uma dinâmica a ser constituída em cada uma. Obviamente, havia um grande desafio à frente.

Direcionar o olhar investigativo em direção às formas através das quais pode ocorrer a aplicação de uma educação para o patrimônio cultural e suas significações, com vistas ao processo de ensino e aprendizagem histórica, é um convite à reflexão a respeito

do Patrimônio Cultural, sobre ensino e aprendizado em História, assim como sobre o espaço escolar e suas singularidades.

Tratando-se deste espaço escolar e considerando sua dinâmica, este trabalho propôs uma pluralidade de estratégias para que a investigação sobre a relação entre ensino e aprendizagem fosse desenvolvida, através de problemáticas e mecanismos de estudo.

Muitas são as considerações possíveis no desafio de se trabalhar com fontes históricas, conceitos, identidade e memória. Desenvolver aspectos pertinentes ao aprendizado histórico contribui diretamente para o que Jörn Rüsen⁴ nomeia como consciência histórica.

Para a realização do trabalho, foi importante compreender que há uma multiplicidade de formas para que o ensino se desenvolva, acordando com a citada dinâmica do espaço ou campo para a atuação da pesquisa, isto é, o Colégio Militar do Recife. E, sobretudo, por ter sido desenvolvida com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. As estratégias, ora planejadas, ora executadas em adaptação aos desafios imediatos e imprevistos, conectam-se com o que foi pensado sobre a dinâmica da vivência do espaço escolar.

O que cabe nas aulas e no aprender com a História? O que não cabe? Estes são exemplos de perguntas que foram feitas e debatidas, provocando uma reflexão sobre o programa presente no livro didático e quais as conexões (se os estudantes percebiam as conexões ou não) com a Educação Patrimonial, e com o tempo de suas vivências. Através da leitura ao longo da dissertação, será possível perceber a existência de perguntas ou questionamentos que serviram como problemáticas iniciais a cada etapa.

Deve-se compreender a multiplicidade para estratégias de ensino, na medida em que se percebe a multiplicidade das formas do aprender. Não se trata, aqui, de abordar tamanha problematização em seus detalhes ou correntes teóricas, mas valer-se desta

⁴Jörn Rüsen, alemão, nascido em 1938, é historiador e filósofo. Metodologia da História, Teoria da História, Metodologia do Ensino de História e Metodologia da História constituem seu principal campo de trabalho. Para Rüsen, o aprendizado em história deve ter efeito direto na vida prática do indivíduo. Uma das preocupações deste pensador é fazer compreender que o ensino de história é determinado pelas formas do aprender. A identificação de tal condição é fator determinante para um ensino significativo, constituindo a Didática da História. Outro aspecto significativo de sua pesquisa é o tratar dos elementos e das etapas que constituem o que ele chama de Consciência Histórica. Ambas, a Didática e a Consciência Histórica, são significativas para o desenvolvimento e as reflexões do trabalho nesta dissertação apresentado.

condição como um bem entender sobre as necessidades pertinentes ao lecionar e ao vivenciar um projeto de tal medida.

As oficinas para uma Educação Patrimonial no CMR, como foram apresentadas para as devidas observações e autorizações em relação à sua aplicação, foram formuladas a partir de debates e leituras sobre várias experiências realizadas em território nacional, fonte de publicações e registros que foram conhecidos no transcurso dos estudos desenvolvidos no curso do Mestrado Profissional em Ensino de História.

Entretanto, é necessário esclarecer que, por sua própria dimensão como atividade para todo o ano letivo, há especificações relacionadas ao espaço e suas condições para aplicação do projeto, às formas implicadas para que o projeto estivesse adequado ao programa geral do Colégio e às pessoas envolvidas para que o projeto com oficinas pudesse ser desenvolvido junto aos estudantes.

Foi bastante importante a relação entre a aplicação do projeto de intervenção e o Programa Residência Pedagógica (PRP). Com esse programa, estudantes formandos do curso de História, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), foram integrados ao projeto das oficinas. Suas atribuições estavam relacionadas à tarefa de acompanhar, como bolsistas partícipes do programa, as atividades docentes na área de História. Este acompanhamento deveria ocorrer em toda a dinâmica pedagógica vivida no CMR, sobretudo no que se referia ao ensino e ao estudo da História como componente curricular na Educação Básica.

Os procedimentos tomados, as produções dos estudantes e a atuação dos monitores membros do Programa Residência Pedagógica⁵, que atuaram conjuntamente para a aplicação das etapas, nos debates sobre as teorias e as práticas, do planejamento inicial aos desafios a cada encontro realizado, proporcionaram envolvimento, superações e intensidade a todo o processo de aplicação, pesquisa e análises.

⁵O Programa Residência Pedagógica (PRP), programa financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC) que visa fomentar a implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciaturas, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (Edital de Fluxo Contínuo Nº 21/2018). Oito residentes pedagógicos foram destacados/selecionados para atuarem no Colégio Militar do Recife, escola selecionada para participar do programa. As oficinas aplicadas tiveram participação integral dos estudantes como monitores em todo o processo, como será exposto no capítulo 3 que trata das Oficinas e suas aplicações.

Como uma espécie de roteiro para esta dissertação, é importante destacar que foi pensado apresentá-la ao leitor, de maneira que ela esteja em coerência com as etapas que permearam todo o processo referente ao planejamento e à execução do trabalho e da pesquisa.

Por conseguinte, o trabalho aqui posto à leitura, reflexão e crítica tem início com o tratar da Educação Patrimonial e seus referenciais no Capítulo 1, tendo em vista que foi a partir das aulas pertinentes ao componente curricular Educação Patrimonial e Ensino de História, ministrada pelo Profº Dr. Ricardo Pinto de Medeiros, que foi pensado um projeto para intervenção com vistas ao ensino e à aprendizagem em História, estabelecendo a Educação Patrimonial como meio para a execução de abordagens, e de um ensino em paralelo, mas não distinto (sem que houvesse diálogos) ao que os estudantes vivenciavam em suas aulas de História presentes na grade regular. Para tanto, o projeto inicial para intervenção em ensino de história assumiu o formato de “Oficinas para uma Educação Patrimonial”, explicadas no capítulo referente à mostra de seu planejamento e aplicabilidade.

Em analogia ao proposto por Mário Chagas (2008), ao tratar dos museus, afirmando ser necessária uma diversidade de procedimentos e abordagens que provoquem interpretações, projetou-se sob suas palavras novas perspectivas e relações com o vivido, com o espaço de vivência, caminhando para novos entendimentos e construções sobre a identidade e o reconhecimento do patrimônio. A escola deve ser vista como um espaço de observação, estudo e descoberta. Levar os jovens estudantes a experimentarem a pesquisa sobre seu espaço coletivo e sua historicidade passou a ser o grande desafio.

Em sequência, são apresentadas as referências em Teoria e Ensino de História, no Capítulo 2, que motivaram e serviram como alicerces para o embasamento do debate sobre as significativas preocupações quanto ao ensino da História, às formas do aprender e aos elementos entrelaçados no que se entende como consciência histórica, problematizando-a em meio à investigação realizada com a prática do trabalho aplicado sob o formato das Oficinas.

O título do capítulo, O ENSINO DE HISTÓRIA NO HORIZONTE DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS, propõe o ensino no horizonte da

consciência histórica. Caberia perguntar: ensinar para uma consciência histórica? Antes, podemos nos questionar se a chamada consciência histórica pode ser ensinada. Em outras palavras, para que haja consciência histórica, é preciso que haja ensino de História? Como podemos medir a consciência histórica de um indivíduo? O que é a consciência histórica? O que deve ou o que pode ser o ensino de História?

No tocante à aplicação das Oficinas, isso representa o aspecto central a ser exposto no Capítulo 3, voltado para as considerações das provocações iniciais, do planejamento e da aplicabilidade. Serão considerados os desafios encontrados, as referências ao caráter lúdico como parte significativa das estratégias e das produções feitas pelos estudantes, as realizações atingidas e o que não foi possível aplicar ou investigar.

Como título ao projeto pensado e aplicado através das oficinas, norteadas pelos fundamentos de uma Educação Patrimonial, com vistas às análises acerca da significação no ensinar e no aprender história, tivemos: “Minha Escola, Suas Memórias, Nosso Patrimônio.”

2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A RELAÇÃO ENTRE SUAS PRÁTICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Tratar do tema *Patrimônio Cultural* requer atenção e cuidado, não apenas por ser uma abordagem crescente no âmbito da educação ou do ensino, sobretudo no que diz respeito ao ensino de História, mas também por necessitar de uma educação do olhar sobre o que configura algo como patrimônio.

Em outras palavras, considera-se que a abordagem sobre educação patrimonial tem obtido significativo crescimento no cenário nacional. Observa-se que, em meio ao processo de maior exploração do tema da Educação Patrimonial através de cursos, exposições e programas de ensino e estudo, ocorre o fenômeno do “educar o olhar” para o que é ou aquilo que pode ser considerado como patrimônio, haja vista a possibilidade de estabelecer conexões, reconhecimentos e identificações entre pessoas e espaços, seus símbolos e suas memórias.

Compreende-se, então, que há uma dinâmica no conjunto de experiências em relação ao Patrimônio como algo que não necessariamente está posto ou determinado, mas se relaciona com os significados do reconhecer e compreender as razões que justificam a “patrimonialização”. E a isso se relaciona um conjunto de elementos ligados ao conhecimento histórico.

Neste sentido,

Tendo como princípio a experiência direta dos bens e fenômenos culturais para se chegar à sua compreensão, internalização e valorização, o método da Educação Patrimonial só pode ser, da mesma forma, um processo contínuo de experimentação e descoberta. Sua riqueza e potencial só podem ser assim avaliados e dimensionados por aqueles que a experimentam em seus diversos campos de ação patrimonial, educacional e comunitária. (HORTA, GRUMBERG, MONTEIRO, 1999, p. 05).

Considerando que há diferenças entre estudar o Patrimônio e realizar uma Educação Patrimonial, deve-se perceber que o processo do educar necessita de sua própria proposta metodológica. Ambas as condições, *estudar/pesquisar* e *educar* têm sua dimensão do *fazer*. Em outras palavras, ao considerar o processo do educar para o patrimônio, precisa-se entender que foram necessários debates, planejamentos e ajustes para que o processo fosse pensado e executado sob uma nova perspectiva acerca do

Patrimônio Cultural, visando a atingir mais espaços e pessoas através de programas culturais e escolares.

Destaca-se como um dos alicerces para este processo a exposição de uma sistematização específica para esta área, a qual foi inicialmente apresentada no 1º Seminário realizado no Museu Imperial do Rio de Janeiro, no ano de 1983. Nesse ano, foram referenciados os trabalhos ingleses desenvolvidos no âmbito de uma perspectiva intitulada de *HeritageEducation*⁶, e que serviria de base para os trabalhos em âmbito brasileiro, como relatado no Guia Básico de Educação Patrimonial.

Na proposta desenvolvida como *HeritageEducation*, buscava-se ampliar o olhar sobre o que deveria se compreender como patrimônio, considerando a pluralidade de elementos e manifestações. Propunha-se um olhar que transitasse entre o material e o imaterial. Na perspectiva dessa educação, não se poderia limitar o trabalho de aproximação ou reconhecimento sobre o patrimônio à sala de aula, mas sim poder contar com outros espaços e projetos educativos. Sob a perspectiva da influência do trabalho desenvolvido pelos ingleses, e considerando as atividades desenvolvidas em território brasileiro, consideremos

A prática e as experiências desenvolvidas em diferentes contextos e locais do país vieram trazer as respostas procuradas, e demonstrar resultados surpreendentes: O primeiro deles pode ser visto como uma nova visão do Patrimônio Cultural brasileiro em sua diversidade de manifestações, tangíveis e intangíveis, consagradas e não consagradas, como fonte primária de conhecimento e aprendizado, a ser utilizada e explorada na educação de crianças e adultos, inserida nos currículos e disciplinas do sistema formal de ensino, ou ainda como instrumento de motivação, individual e coletiva, para a prática da cidadania, o resgate da autoestima de grupos culturais, e o estabelecimento de um diálogo entre as gerações. (HORTA, GRUMBERG, MONTEIRO, 1999, p. 6).

Segundo Mário Chagas (2008), este guia serviu como uma espécie de “ponto de partida” para novas atividades, perspectivas e estratégias a serem desenvolvidas na área do Patrimônio Cultural, sendo responsável por delimitar formas, modelos e caminhos para se atuar em direção a uma ampliação das atividades de uma educação para o patrimônio. No entanto, antes mesmo de seguir os caminhos da educação patrimonial,

⁶ Termo empregado para referenciar um conjunto de propostas e práticas voltadas para uma educação com foco no patrimônio, desenvolvido na Inglaterra, e citado no Guia Básico de Educação Patrimonial, de 1999, como referência para os trabalhos desenvolvidos no Brasil.

que concepções ou aspectos marcam a trajetória do que se compreende como patrimônio?

Para responder, de forma objetiva, lembremos que a palavra patrimônio tem origem no latim (*patrimonium*), referindo-se a tudo o que é do pai, ao que é do pater. Ao longo do curso da história, tudo o que representava patrimônio estava ligado aos bens e propriedades de alguém em exercício de liderança ou influência sobre os demais membros de seu grupo. Isto é, associava-se o patrimônio como sendo algo pertencente a poucos. Havia, inevitavelmente, um caráter aristocrático.

Considerando as organizações políticas constituídas por grande influência religiosa, percebe-se que os símbolos e elementos relacionados à fé e ao espiritual expandiram percepções sobre o que estaria relacionado ao patrimônio, compondo elementos de caráter imaterial.

Com a formação dos Estados Nacionais, novos caminhos e investimentos foram direcionados no sentido de pesquisar, identificar e ampliar o que pudesse representar o patrimônio de uma nação. Passou-se então ao patrimônio de um povo, mas por meio do Estado. Políticas de valorização sobre o patrimônio foram aplicadas, repercutindo em museus, palácios, catedrais, relíquias, etc. Ia-se de monumentos a objetos para coleções e exposições.

O transcurso do século XX, seus conflitos e movimentações contribuíram para novos direcionamentos sobre o que era patrimônio cultural. De um lado, reconhecer elementos como patrimônio da Humanidade (indo além do patrimônio de um Estado ou de uma nação específica), sobretudo pela ação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir de 1971. Por outro lado, desenvolver o reconhecimento de elementos patrimoniais regionais. Nesse caso, novas concepções e pesquisas passaram a ser motivadas no sentido de identificar grupos, regiões e seus elementos identitários.

Políticas públicas ampliaram seus horizontes, baseados em olhares mais abrangentes, para além do que era visto como patrimônio nacional e dando espaço ao patrimônio relativo a comunidades e povos que lutavam por espaços e memórias. Trata-se aqui, como exemplo, de povos e grupos que buscavam defender suas lutas e suas

identidades diante de grandes períodos de domínios e influências de povos europeus, sobretudo.

Muitos foram os aspectos revistos, assim como outros incorporados às reflexões sobre o direito de memória em relação aos elementos constitutivos da cultura de grupos que não possuíam espaço ou voz.

Estabelecendo um panorama geral sobre os avanços que marcaram a relação/compreensão sobre o patrimônio cultural no decorrer do século XX, devem ser consideradas etapas importantes dentro e fora do Brasil, que contribuíram para que concepções atuais fossem postas em prática.

Na Constituição Federal de 1934, no Brasil, buscou-se tratar sobre a proteção e política de preservação patrimonial, tendo reverberado na Carta Constitucional de 1937, com a Lei do Tombamento (Decreto-lei n.º 25, de 30 de novembro de 1937), ainda sob regime Vargasista.

Como já dito anteriormente, as preocupações e os debates sobre patrimônio não estavam em questão apenas no Brasil. É possível destacar documentos importantes para os avanços em relação aos estudos e reconhecimentos sobre Patrimônio Cultural na contemporaneidade, entre os quais temos a Carta de Veneza, elaborada em meio ao II Congresso Internacional de Arquitetos e de Técnicos de Monumentos Históricos, ocorrido em 1964, e que, em linhas gerais, estabeleceu diretrizes para a conservação e restauração de monumentos, sítios, edifícios, documentos, obras de arte e outros bens culturais, históricos, arqueológicos e artísticos.

A Declaração de Amsterdã, apresentada em 1975, como resultado do Congresso do Patrimônio Arquitetônico Europeu, apontava para a importância da preservação do patrimônio arquitetônico e cultural europeu como patrimônio mundial, destacando a cooperação entre Estados para ações preservadoras sobre prédios, monumentos, bairros e lugares de memórias.

Na Carta de Macchu Picchu, de dezembro de 1977, foram considerados valores sociais nos processos de restauração, compreendendo os lugares como elementos significativos à cultura e à memória.

Apresentada na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, entre 5 e 16 de junho de 1972, a Carta de Estocolmo defendia preservar e melhorar o meio ambiente humano.

O que se pode atestar diante desses e de outros documentos, assim como do processo a eles relacionado, é que longa foi a jornada para que a percepção do patrimônio cultural atingisse sua condição atual, considerando tanto a materialidade quanto a imaterialidade, bem como tanto o caráter universal (da Humanidade) quanto o caráter regional/local ou comunitário, repletos de símbolos, elementos identitários e memórias.

Para além das considerações feitas, como fundamentos, para as questões nesta dissertação apresentadas, em relação ao Patrimônio, faz-se necessário tratar da Educação Patrimonial no Brasil e sua trajetória.

Desde a década de 1930 do século XX, no Brasil, propôs-se a importância pedagógica de atividades voltadas para o patrimônio histórico e artístico nacional, relacionado à época, sobretudo, a museus e às artes plásticas, tendo como um de seus agentes o poeta, musicólogo, escritor e crítico literário Mário de Andrade.

Consideremos, então, que o tratar do Patrimônio Cultural no Brasil, bem como de uma “educação para o patrimônio”, identifica-se com uma dinâmica própria de algo que, pode-se dizer, maturou no decorrer do século XX, sofrendo como tantos outros setores ou aspectos da vida cultural brasileira, influências das conjunturas políticas que interferiram na educação como um todo e no conjunto de ações inclusas na esfera das chamadas políticas públicas.

Ao tratar do histórico e dos processos relativos ao desenvolvimento da Educação Patrimonial no Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), explica sua própria origem institucional e formativa.

A criação de um órgão federal dedicado à preservação do patrimônio histórico e artístico nacional foi motivada, de um lado, por uma série de iniciativas institucionais regionais e, de outro, por clamores e alertas de intelectuais, parte deles ligada à Semana de Arte Moderna de 1922, veiculadas na grande imprensa brasileira. (IPHAN, 2014, p. 5).

Foi a pedido de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação na fase constitucional dos anos getulistas, que Mario de Andrade buscava a formação de um órgão para serviço de fixação e defesa do patrimônio artístico nacional.

Importante observar que, no Brasil, o processo teve início com grande envolvimento de arquitetos e suas perspectivas quanto aos traços históricos e temas pertinentes às construções.

A geração dos fundadores do patrimônio, integrada basicamente por arquitetos de formação, imprimiu uma marca peculiar ao campo, cujos traços ainda hoje se fazem presentes. Certamente a consideração dessa especificidade é importante para compreendermos os rumos e as diretrizes assumidas pela questão patrimonial em nosso país. (GUIMARÃES, 2012,p.98).

Sendo o patrimônio percebido como escrita do passado, elaboraram-se narrativas que serviram como diálogos com as demais áreas à medida que a lida com o patrimônio ganhava espaço e caminhava para formatos didáticos relacionados a estudos e exposições ligadas à história do Brasil. Dentre as demais áreas e seus respectivos profissionais, podemos encontrar historiadores, historiadores da arte, arquitetos, antropólogos e arqueólogos.

Com o iniciar dos trabalhos direcionados ao patrimônio, na intenção de “ajustar” o que seria observado, valorizado, exposto e associado à história do Brasil, os olhares estavam dirigidos aos prédios, monumentos, construções e museus.

Todavia, à medida que as ideias e os debates ganhavam corpo, o olhar sobre o patrimônio e os acervos dos museus ia recebendo mais atenção. Essa situação se deu, sobretudo, nas esferas municipais, devido à proximidade ao que estivesse ligado à comunidade local, comportando em si heterogeneidades a fim de alcançar caminhos para as identificações ao que era posto como patrimônio aos olhos comunitários.

Seria através dos espaços coletivos ou comunitários, evidenciando elementos da vivência e referenciais da memória, que a educação patrimonial encontraria um poder maior de atuação e significação para o grupo, ou grupos sociais, diretamente ligados ao espaço de vivência.

[...] o sentido dos museus para Mário de Andrade está na compreensão desses espaços como agência educativa, como veículos de participação da coletividade

e como área de convergência de esforços da sociedade civil e dos governos. (CHAGAS, 2006, p. 98).

Entre 1937 e 1967, sob direção de Rodrigo Melo Franco de Andrade, as atividades do IPHAN voltadas para o patrimônio destacavam a importância da educação como meio para a preservação do Patrimônio Cultural, concentrando esforços na divulgação e conhecimento por parte da população sobre museus e monumentos. Afirmava Rodrigo de Andrade que

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 [...] (MINISTÉRIO DA CULTURA, 1987, p. 64, *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 32).

Apesar dos reconhecidos esforços de Rodrigo de Andrade, foi a partir dos anos 1970, através de Aloísio Magalhães, que os trabalhos e as revisões acerca do patrimônio cultural brasileiro, de seu conhecimento e sua preservação, assumiram maior insistência, sobretudo por um olhar inovador, sob o qual tratar do patrimônio brasileiro deveria estar alinhado com o tratar dos interesses sociais, econômicos e culturais como um todo. Tal concepção propôs uma política de integração e maior abrangência ao que seriam elementos da cultura brasileira, estendendo sua atenção às diversidades regionais como referenciais à identidade da cultura nacional.

Deveras importante neste contexto, foi a criação, por Aluísio Magalhães, do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC). A atuação desse órgão possibilitou o aprofundamento das discussões acerca dos riscos da homogeneização das abordagens e trabalhos relacionados ao patrimônio. Considerar a diversidade regional, como apontado no parágrafo anterior, impulsionaria pesquisas e coletas de dados para fundamentar os planos de execução em meio ao que era visto como Educação Patrimonial.

Como um dos pontos altos deste percurso, a partir de 1981, o Projeto Interação⁷ fundamentava-se na ideia de uma educação patrimonial referenciada na dinâmica cultural nacional alimentada pelas dinâmicas regionais. Ao mesmo tempo, o projeto atuava em

⁷Realizado em Brasília, no ano de 1981, o seminário com representantes de órgãos ligados à Secretaria da Cultura de MEC, apresentou o Projeto Interação que propunha, entre outros aspectos, uma “Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país”.

denúncia quanto às ineficácias ou às incoerências de propostas pedagógicas que a tal critério não estivessem atentas. Foi muito importante compreender a condição indissociável entre cultura e educação.

A proposta defendida pelo Projeto Interação consistia, de acordo com documentos disponíveis, no apoio à criação e ao fortalecimento das condições necessárias para que o trabalho educacional se produzisse referenciado na dinâmica cultural, reafirmando a pluralidade e a diversidade cultural brasileira. (IPHAN, 2014, p.11).

O Projeto Interação serviu como medida para aspectos da gestão pública que caracterizaram articulações entre Estado e Sociedade Civil. Por consequência, foram motivados novos debates e ações como a apresentação, em 1996, do Guia Básico de Educação Patrimonial que passou a ser principal referencial para ações educativas realizadas pelo IPHAN nos anos seguintes.

Acompanhando as mudanças e vislumbrando uma maior e efetiva atuação em relação às artes e cultura no país, várias iniciativas foram desenvolvidas, tendo sido criados órgãos como o INL⁸, a EMBRAFILME⁹, a FUNARTE¹⁰, o INACEN¹¹, e a Fundação memória¹².

Foi fortalecida a ideia de que a educação e o aprendizado não se limitavam à “escolarização” sendo mais amplo e necessitando do reconhecimento de todos os agentes envolvidos como contribuintes ao processo.

Em relação aos órgãos ou institutos criados, pode-se afirmar que

Seus idealizadores defendiam a participação da comunidade e dos professores em todos os níveis dos processos educacionais; produção de alternativas pedagógicas e seus respectivos métodos materiais didáticos; inserção de novos conteúdos pautados no fortalecimento das referências culturais. (IPHAN, 2014, p. 9).

⁸O Instituto Nacional do Livro foi criado por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, em dezembro de 1937.

⁹A EMBRAFILME foi a mais importante empresa pública de cinema da América Latina, criada em 1969.

¹⁰Órgão do Governo Federal, criado em 1975, com a missão de promover e incentivar a produção, a prática, o desenvolvimento e a difusão das artes no país.

¹¹Primeira instituição na área de artes cênicas do país, ainda dentro do MEC, em 1981.

¹²Criado e incorporado ao IPHAN em 1979, propôs dar maior dinamismo às políticas culturais com vistas a preservação do patrimônio cultural.

Em relação ao percurso seguido, percebe-se um processo legal-institucional que, através de decretos e criação de novos órgãos, expande as considerações sobre educação patrimonial, fosse esse patrimônio material ou imaterial. No que tange ao imaterial, atenta-se para ele de forma mais elaborada, em consonância com debates e propostas de âmbito nacional ou estrangeiro, inovando as percepções quanto ao que constitui o olhar sobre o patrimônio.

Toma-se, aqui, como exemplo, o artigo 2º da Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ocorrida em Paris, no ano de 2003. Evidenciava, tal artigo, a importância de se perceber a relação do ser humano com a natureza, seu meio, sua história e sua construção identitária.

À medida que o olhar sobre o patrimônio amadurecia e se ampliava, a educação para o patrimônio passava a assumir cada vez mais relevância e significações em sua atuação. Pensar a educação patrimonial não poderia se limitar às exposições de acervos, prédios, monumentos e suas “fichas explicativas”.

Percebia-se a possibilidade/necessidade de atingir ou constituir horizontes permeados pela história, pela pedagogia, pela sociologia, pelo estudo da arte, pela antropologia, dentre outras. Todos estes aspectos passariam a ser ainda mais relevantes para a formação tanto de profissionais ligados à educação patrimonial quanto à identificação do patrimônio.

Sobre esta amplitude, consideremos

A Educação Patrimonial constitui-se 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, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. (...) os processos educativos devem primar pela construção coletiva e 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 diversas noções de Patrimônio Cultural. (IPHAN, 2014, p.19).

Tornava-se visível, então, um horizonte amplo e conquistado na medida dos esforços e realizações no seio da cultura, da vivência coletiva, das memórias evocadas e das identidades reconhecidas, mas que também estão associadas às ações de órgãos e instituições ligadas ao poder público.

No que diz respeito às ações quanto às ideias e práticas relacionadas ao patrimônio cultural no Brasil, vejamos o que João Lorandi Demarchi (2016), escreveu:

Deve-se considerar, por isso, que tanto a noção de patrimônio cultural quanto a de educação patrimonial são dinâmicas e mudam ao longo do tempo. Consideremos, por exemplo, o patrimônio aceito em 1937 que deveria ter vínculo “a fatos memoráveis da história do Brasil” e ser de “excepcional valor” (BRASIL, 1937, art. 180) em relação ao de 1988, que segundo a Constituição “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à nação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, art. 216. p. 272).

A Educação Patrimonial passa a estar relacionada a políticas públicas, a programas de ensino, a currículos didáticos, a planejamentos de cunho artísticos e culturais, assim como a várias áreas do conhecimento, atrelando-se ao seu campo de pesquisa e análise.

Para além dos elementos materiais e visíveis percebidos em toda sua variedade, constituindo parte da complexidade do patrimônio cultural, consideremos, por complementar, aquilo que está vivo, presente na dinâmica própria do uso, do fazer e do viver, comunicando uma herança em sua prática e simbolizando o imaterial. A cultura vai se formando em meio aos enfrentamentos humanos ante seus problemas e necessidades, criando e recriando símbolos e linguagens que a cada geração é compartilhada de alguma maneira.

Através do processo educativo, proporcionando aos estudantes novos conceitos e habilidades, objetivou-se estabelecer um conjunto de novas práticas e novas relações entre eles, os estudantes e o espaço.

2.1 POR QUE UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL?

Cuidar para que se responda a esse questionamento faz-nos refletir sobre a potencialidade do ensino e da aprendizagem em uma Educação Patrimonial, bem como dessa aprendizagem em harmonia com o que faz sentido e o que se aprende em História. Como cuidar de ambas as preocupações?

No início deste capítulo, foram apresentadas informações sobre a trajetória da Educação Patrimonial no Brasil. Percebe-se que tratar desta trajetória proporciona

exercício para pensar a historicidade do processo, as variáveis relacionadas ao que se pode chamar de evolução de uma educação para o patrimônio no país.

Ao tratar da Educação Patrimonial como “movimento de recuperar, valorizar e (re)significar a trajetória seguida por outros” (IPHAN, 2014, p.27), subentende-se a capacidade/necessidade de reflexões que provoquem o olhar. A saber, *o que se observa como objeto para reflexão?, há quanto tempo aquilo que é observado, está presente?, sempre esteve da forma como se vê, ou sofreu mudanças?, a quem importa sua existência?, por que importa?, reconhecer sua existência é ter consciência de sua importância?*. Entenda-se, aqui, a exposição de perguntas como sendo parte de nossas análises sobre os caminhos para uma educação patrimonial.

As perguntas, expostas no parágrafo anterior, estão constituídas no sentido de quem observa algo de material. Todavia há, ainda, outras possibilidades, partindo da condição de que também pode ser observado algo inserido no universo imaterial da cultura, portanto temos outro referencial.

Por consequência, proporciona pensar sobre a vivência simbólica, sobre a constituição dos elementos que permeiam a vida, a convivência, a história de indivíduos e comunidades. Note-se, nas entrelinhas, que novas perguntas podem e devem ser elaboradas em meio à Educação Patrimonial, ou no tocante ao processo através do qual se objetiva patrimonializar algo que ainda não fora notado, percebido ou obtido o espaço para que seja visto como patrimônio.

Relaciona-se a reflexão às provocações ao que repousa na memória, ao que clama pelo reconhecimento de seu lugar em paralelo ao que está posto como oficializado. Exercitar não a negação, mas sim a descoberta e/ou o reconhecimento do que tem sentido de uma maneira mais próxima, mais local; que esteja, mesmo, no “*locus*” da vivência.

Ao questionar quais são as condições que determinam algo como patrimônio, quais são os aspectos significativos para que haja uma identidade constituída em conjunto com a memória e com sua história, propõe-se a realização de considerações que dialoguem com a reflexão histórica, com o conhecimento histórico.

Estendendo seus olhares sobre espaços, sobre a cultura material e imaterial, a Educação Patrimonial e suas possibilidades transversais e interdisciplinares, amplia a

pesquisa histórica, uma vez que esta direciona suas atenções à memória, às experiências vividas, à formação, permanência ou mudança de algo, às narrativas oficiais ou clandestinas, aos fatos e suas personagens.

Seguindo como norteamento, a reflexão sobre os meios pelos quais é possível a Educação Patrimonial como caminho para o ensino de história, esta parte da dissertação, necessita tratar da Educação Patrimonial como processo educativo e as formas através das quais este processo está ligado e/ou promove o ensino de História.

Atualmente, estabelecida desde projetos de informação e ensino à realização de práticas e pesquisas de campo, a crescente abordagem para a educação sobre o Patrimônio Cultural é desenvolvida por ações de universidades estaduais ou federais, de instituições ou programas de fomento, proteção e educação destinados a aspectos da cultura, como também por iniciativa de comunidades e seus interesses sob perspectivas de reconhecimento e zelo a elementos associados às identidades de grupos e de movimentos sociais, por exemplo.

Em outras palavras, são atividades que se relacionam desde as ações do Ministério da Educação e da Cultura, até as iniciativas de comunidades que se empenham para fazer valer seu direito de representação, seu direito de memória e sua presença na história. Uma outra maneira de dar legitimidade à sua própria existência.

Cabe destacar também a relação estabelecida entre o estudo e o reconhecimento patrimonial ao que se objetiva entre os vários elementos para o desenvolvimento da cidadania. A questão da cidadania e seu exercício não passam, apenas, pelo relato ou “listagem e amostra” dos direitos e deveres de todo cidadão, como procedem alguns “programas que se dizem educativos”, mas que não se inserem, de fato, no processo de ensino e aprendizagem em defesa da compreensão, prática e cobrança dos elementos que garantem a cidadania não como projeto, mas como realidade vivida e assegurada.

Para que este exercício da cidadania se caracterize, deve-se ter como primazia a necessidade de se vivenciarem práticas cidadãs desde as relações estabelecidas no dia a dia dos círculos primários de contatos até a relação estabelecida de forma direta ou indireta entre o ser cidadão e o coletivo de sua cidade, seu estado, região ou país. Portanto, considera-se a ampliação do olhar sobre todos os aspectos referidos, ou possíveis de se referir, à cidadania, assim como ao que é patrimônio, e por que se devem

preservar elementos reconhecidos como partes de um patrimônio cultural, sobretudo por seus valores mnêmicos e identitários.

Sobre esta condição, o teórico cultural e sociólogo Stuart Hall propõe-nos entender que a formação das identidades, em sua condição atual, para o homem deste tempo pós-moderno, é constituída por influências de suas relações com outros, de suas significações simbólicas, de suas escolhas e a forma como as valorações das coisas são determinadas sob a compreensão de mundo por parte do ser humano; sob as circunstâncias de seu tempo e de seu espaço.

No entanto, não se tratará, de fato, desta maior dimensão sobre a análise entre as principais correntes teóricas acerca do debate no que diz respeito à crise da identidade na pós-modernidade, como o faz Stuart Hall e outros teóricos. A importância em citar suas considerações está centrada na necessária observação sobre as intersecções entre o indivíduo, o meio no qual está inserido e a gama de possibilidades de comunicação entre este indivíduo e o mundo ao seu redor. Aspectos que são trazidos em parte das reflexões deste trabalho, observando a articulação de vários aspectos na formação da educação dos jovens estudantes em dias atuais.

Afirma-se, por conseguinte, que se faz necessário atuar de forma mais abrangente possível com vistas ao ensino e à formação dos jovens estudantes. Não se faz diferente com o ensino de História, presente no horizonte de áreas do saber ou conhecimento humano estudados na vivência escolar. Esse horizonte de saberes em movimento deve compor o horizonte de possibilidades dos jovens estudantes ao futuro e suas escolhas. Trata-se da constituição de um olhar com maior amplitude e interesses.

O ensinar não se exclui destes novos horizontes. Observar e problematizar as variáveis que atuam sobre as formas que o ensinar assume, proporciona caminhos e novas perspectivas, lidando com o conhecimento histórico, com as ferramentas para a construção de saberes relacionados ao estudo da história e suas linguagens, assim como às fontes históricas e suas utilizações. Sejam elas a oralidade, os documentos escritos, as imagens ou registros deixados como marcas no meio vivido ou as formas de se atuar, relacionar, elaborar e compartilhar suas memórias.

Ao considerar possibilidades quanto ao ensino de História por meio de pesquisas a respeito do patrimônio cultural, é possível afirmar que há perspectivas a serem

exploradas em um processo de ampliação do olhar investigativo, das considerações que entrelaçam objetos e toda a dinâmica relacional presente nas interações humanas, isto é, dos indivíduos entre si, e deles para com o meio de vivência.

Reinhart Koselleck (2006) afirmou que a experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência, fundem-se tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento.

Relaciona-se e permite, então, pensar o Patrimônio e pensar a escola, tendo, inicialmente, como referência, o tratar da sua historicidade. Estabelecer atividades e avaliar tanto o desenvolvimento, os caminhos por eles percebidos, quanto as conclusões atingidas ao final das etapas.

Considera-se, de maneira reiterada, a abrangência do olhar sobre como o ensino de História pode ser operacionalizado em distintos lugares, sob uma diversidade de conexões, e que a experiência permeia toda esta percepção.

Portanto, deve-se atentar para a ampliação do olhar sobre todos os aspectos referidos, ou possíveis de se referir, ao ensino, assim como ao que é patrimônio e por que se devem preservar elementos reconhecidos como partes de um patrimônio cultural, sobretudo por seus valores mnêmicos e identitários

No ambiente escolar, há relações e interações que precisam ser notadas em sua amplitude. Para isso, a proposta do tema assumido.

Estendendo esta concepção ao enfoque dado à escola, o trabalho desenvolvido para uma intervenção para o Ensino de História ajustou-se ao Colégio Militar do Recife como este espaço de memória, o qual apresenta, de forma viva e dinâmica, os caracteres da funcionalidade, da materialidade e da simbologia.

[...] os lugares de memória são plenos de maneira simultânea, tanto no sentido material, quanto funcional, como também no simbólico, divergindo apenas no grau ou intensidade em cada um destes aspectos (NORA, 1984, p.21).

Entendendo-se a utilização da palavra “escola”, para uma reflexão mais aberta, mas sem perder de vista a referência ao CMR como espaço escolhido para a realização da

pesquisa e projeto de intervenção para o ensino de História, consideremos as argumentações que seguem.

No artigo 216, da Constituição Federal Brasileira vigente, afirma-se que é dever do Governo Federal assegurar a proteção dos bens pertencentes a todos os segmentos sociais, que façam parte de nossa história e ajudem a identificar o que é o Brasil. No artigo 30, expõe-se que é dever dos municípios promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que rege a legislação educacional atual, em seu artigo 26, apresenta que a parte diversificada dos currículos dos ensinos fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura.

Tomando como base o que está posto na legislação, mas não unicamente, vê-se que é possível enquadrar a escola como meio para estudos sobre o país, meio de ensino e aprendizagem, assim como para o debate sobre a sociedade e a formação da cidadania, sendo, ademais, local de vivência e experiência social e de cultura.

À palavra escola associa-se uma ampla consideração sobre seu significado e, por consequência própria desta amplitude, debate-se uma outra gama de preocupações às suas funções. No tocante à origem etimológica, no seio cultural da chamada Grécia Clássica, a palavra escola assumia conotações referentes a um lugar de instrução, de aprendizado, de conversas e até de ócio – no tocante à condição de se reservar um tempo para o qual o bem dialogar, pensar e debater, pudesse ser estabelecidos, no lugar das atividades e ofícios que “tomavam tempo” entre as práticas pertinentes à vida social, econômica e política da cidade.

Para além da significação etimológica, assim como realizando nossa análise sob perspectivas da pós-modernidade e sua pluralidade de objetos e agentes, a escola é também ponto de interseção, cruzamentos de vidas, que, por sua vez, são elementos centrais para a construção de narrativas relacionadas a um tempo histórico, a um quadro social, a um cenário político.

Atendendo à dinâmica própria de conectar gerações, de ser caminho e de não cessar em dialogar com dois fatores plenos em significações e questionamentos, um que se faz crescente e que tende ao distanciamento, que é o passado, e outro que figura

como fugidio, o presente, a escola não é lugar pronto, mas sim em construção. Ela é local de conexões múltiplas entre as pessoas e as coisas que compõem o cenário de convívio.

E, se a memória é chave para o sentimento de pertencimento, atestando as relações, a coletividade desenvolvida em seu espaço, ela tanto atua quando é ferramenta para que esse distanciamento para o qual tende o que passa e se torna então, passado, seja por assim dizer, minimizado, atenuado, mantendo-se como um dos fundamentos para a significação e para a identificação para com o espaço escolar, pois

[...] a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis (POLLAK, 1989, p. 9).

Esta afirmação de Michael Pollak diz respeito a um enquadramento da memória. Sob a perspectiva desse enquadramento, é possível que se mantenha a coesão e os limites dentro de uma espécie de fronteira ao que diz respeito e é comum a um grupo e sua vivência.

E, mesmo observando que sua análise, no ponto citado de seu texto, trata a coletividade da memória e a questão do espaço (no caso de Estados), podemos realizar esta conexão com o espaço em uma escala menor, o espaço escolar. A escola é “ponto chave” que reúne expectativas em dois sentidos: para aqueles que entram no espaço escolar para sua seriação de estudos, como para a sociedade que “aguarda” pela formação dos jovens como novos integrantes do meio social, e por que não dizer econômico e político?

No entanto, é importante ressaltar que seguir por este caminho de discussão proporciona outras tarefas à pesquisa e à escrita, uma vez que afirmar que há expectativas da sociedade sobre os jovens, e a refletir sobre as que eles próprios têm em relação à escola, não necessariamente é entender que estas expectativas são postas em discussão no espaço escolar.

Tais expectativas são resultados não somente de consciência e planejamento, mas também oriundas de uma simbologia assumida ao longo do tempo, e “naturalizada” em meio ao fenômeno do convívio e da “repetição dos modos de se viver em sociedade”. Mais à frente, no texto, estará mais bem exposta essa questão simbólica através de referências à Pierre Bourdieu.

Obviamente que, ao tratarmos das expectativas, tratamos mesmo das experiências vividas, como já apontado anteriormente, pois que estão relacionadas e postas à reflexão e ao ensino de história. E neste horizonte de expectativas, consideremos as palavras de Reinhart Koselleck, afirmando que “(...) todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem” (KOSELLECK, 1992, p. 306).

Em outras palavras, há uma relação intrínseca entre uma e outra categoria, mas também a significação atribuída às pessoas, pois é nelas que existe atribuição de valores e representações.

A pedagoga Jaqueline Moll (2012), defensora da perspectiva de uma educação integral, aponta para a cidade como sendo território vivo e pleno na dinâmica das relações e do aprendizado aos indivíduos que a constituem. E por que não a escola? A educação é estabelecida através de muitos canais.

Em todo espaço no qual ocorra a interação, a comunicação e a vivência do indivíduo com o coletivo, há a potencialidade do aprendizado e da visualização do que entendemos como patrimônio. A escola existe como um complexo de fatores, de pessoas, de conceitos, de vontades, de relações, isto é, de elementos tão plurais quanto possa significar o sujeito.

Se, para o filósofo, antropólogo e sociólogo Edgar Morin (2005, p. 38), *complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, “há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis, constitutivos do todo, assim como há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto”.

É possível destacar, aqui, a escola como representante da união entre unidade e multiplicidade. Unidade, no tocante à sua estrutura, sua existência em um contexto de locação ou região, e multiplicidade em suas formas de interação com a comunidade, convivendo com a transversalidade e interdisciplinaridade em sua dinâmica como espaço formativo.

Sendo esta dissertação fruto de um projeto de intervenção para o ensino, provoca-se o direcionamento do olhar para o próprio espaço de vivência, pois considera-se que a empatia seja ponto crucial para a identificação, para a valoração e o sentimento de descoberta no processo de educação patrimonial.

O ambiente escolar promove a conexão entre processos de aprendizagem da ciência histórica e o conhecimento escolar, favorecendo os estudantes a pensarem sobre o passado, assim como a terem uma orientação temporal, relacionando o passado, o presente e projetando ideias ao futuro.

A escola é lugar de encontros entre as famílias que constituem uma comunidade e o que lhe faz ser comum, com suas realidades compartilhadas, sua geografia. Há uma ocupação mútua de espaços e referenciais, pois as pessoas são agentes interferentes no espaço escolar tanto quanto ela, a escola, tem seu espaço formativo nas pessoas. Seus nomes fazem parte daquele espaço, assim como aquele espaço passa a ter significância em suas vozes, memórias e expectativas.

Através desses encontros, há conformidades e conflitos, expressos e velados. Pode ser lugar de liberdade assim como de violência, mesmo que simbólica, como reprodutora de interesses e discursos de grupos em disputa por espaços de poder.

Sobre essa consideração, Bourdieu (1998) nos explica que a violência simbólica é exercida em todos os meios sociais. Não seria diferente, então, no caso do espaço escolar. O autor afirma que os pais estão cada vez mais distantes do exercício da educação de seus filhos, atribuindo à escola tal papel. Consideremos então, a dimensão e o papel atribuído à escola, como ambiente educacional da sociedade no momento atual, sendo ela uma instituição pública ou privada, e responsável pela educação básica conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Ao considerarmos os estudos de Bourdieu (1998), percebe-se o lamento lamento em relação ao perceber que, apesar das expectativas da sociedade, a escola não vem atendendo à formação cidadã, mas sim ao mecanismo de legitimação da classe dominante, através de um Poder Simbólico.

Não obstante isso, a escola é lugar de descobertas e de projeções. Sendo lugar de conexões e vivências, é também espaço de memórias. Trata-se, aqui, de uma memória social, uma vez que a individual está presente como reflexo de representações ou relações grupais para com o indivíduo. Em nossas memórias, vivemos a recapitulação de nós mesmos, sob a vontade de fazer sentido a tudo o que nos aconteceu, ao que foi projeção de nossas expectativas, assim como ao que foi ato de vontade ante o que se poderia realizar.

O Colégio Militar do Recife, para além de ser elemento material, visível, figura também na esfera do espaço de vivência, numa dinâmica própria a seu papel social, da comunicação entre gerações, suas práticas e linguagens. Por isso, a valorização e a disputa pelo espaço escolar. Por isso, a inquietação do olhar para que o dito no passado seja reconsiderado, assim como para que o visto no presente seja reescrito sempre que possível.

É importante ser a escola um espaço significativo para que se possa reconhecer a reelaboração própria das ideias sobre seu papel social, o que a constitui entre as coisas e as pessoas, suas memórias e seus sentidos, seus grupos constitutivos, seus valores, suas expectativas e seu legado.

Conhecer e problematizar a escola é tarefa deveras importante na intenção de verificar como tais lugares comportam em si tantas histórias, interesses e memórias, sendo um espaço no qual saberes dialogam e contribuem para a compreensão do mundo que, tanto está no entorno do espaço escolar, quanto na formação própria do sujeito.

Esses fatores ou aspectos interagem todo o tempo para a constituição do indivíduo como ser social, mesmo que reconhecidamente, não seja, a escola, o único meio para a educação ou para a formação do sujeito. É preciso exercitar o olhar sobre o material e o imaterial que a constituem.

Compreendendo o conjunto de considerações postas, não deve causar estranhamento, a intencionalidade de tratar do CMR, sua história e suas peculiaridades como patrimônio reconhecido aos que a ele estão relacionados em sua formação. De maneira geral, seu espaço já recebe tal tratamento através dos discursos sobre ele elaborados e apresentados no dia a dia de sua vivência.

A intenção em tratar de uma educação patrimonial, considerando o próprio colégio como campo de pesquisa, torna possível refletir sobre esta consideração já posta, mas que precisa ser pensada e sentida, bem como compreendida para que seja revista, reforçada, debatida e preservada pelos estudantes, cuidando de seu espaço de vivência e como tudo isso tem lugar na constituição de cada estudante, em suas memórias e valores.

Não se pode esquecer que é a partir desta proposta ou projeto, que se busca o fortalecimento do exercício ao ensino de História e seus processos, analisando o homem, sua relação com o tempo, com o espaço e com o outro.

Partindo do princípio de que nada está posto em definitivo no tocante às considerações humanas acerca dos valores, modelos e objetivos através dos quais vive-se o processo a que chamamos de Educação, o “educar” assume não uma fluidez que nos foge às mãos, mas sim uma relevância tal que nada deva ser considerado fora de sua dimensão, tendo em vista o poder do agir; do “vir a ser”; do devir, através de seu exercício.

O espaço escolar, como uma espécie de laboratório social, está muitas vezes, no plano central de críticas quanto ao seu papel, sua função, suas caracterizações, às expectativas e experiências que dela procedem, sendo por isso, o meio sugerido neste projeto de pesquisa para revigoramento das reflexões acerca de sua atuação em relação ao indivíduo, assim como à própria sociedade.

Gumbrecht posiciona-se com certo ceticismo quando à possibilidade de a história ensinar, como um ponto culminante de um processo de perda na capacidade de orientar para o futuro, afirmando também que o interesse e o fascínio pela história continuam, mas sob uma perspectiva que difere da educativa, orientadora. “Continuamos interessados pelo passado, talvez mais do que nunca, mas já na ausência da convicção de poder tirar lições de seu conhecimento” (2012, p.27).

Ao expor sua preocupação sobre a força ou a fragilidade de servir como um guia, ou de valer ao direcionamento dos julgamentos e das ações humanas no presente e rumo ao futuro, Gumbrecht (2009) trata deste olhar sobre a história como área que direciona. Proporcionaria, então, o estudo da história, um direcionamento, um sentido às ações humanas?

Sob tal reflexão, essa “responsabilidade” para com a história como se ela, debruçando-se sobre o passado, buscasse sentido ao presente (e por que não, ao futuro), foi posta em debate e questionamentos, fundamentados sob a perspectiva de que não se trata de buscar no passado, mas sim de se compreender quais são as necessidades, as inquietações e os questionamentos que atuam no presente para que se possa buscar a pesquisa histórica.

Não se trata de desconsiderar a problematização feita por Gumbrecht, mas entendê-la no contexto do ensino de história na educação básica, assim como sobre a forma popular de se pensar sobre o ensino ou o estudo da história.

Albuquerque Júnior (2012) nos lembra de que tratar com a história, na Antiguidade clássica, era considerar os acontecimentos grandiosos e extraordinários, realizados pelos homens e que serviriam como exemplos a serem seguidos por gerações. O próprio autor utiliza Cícero e sua ideia de que a história era sentida como mestra. Uma mestra da vida, memorizando e exemplificando, cumprindo sua função política e moral.

O que se busca inferir neste ponto é a reflexão acerca de concepções sobre os valores atribuídos à história e seu estudo.

Aprendemos com os historiadores dos Annales que a história se faz a partir do, e para o presente. Ao contrário do que defendiam os historiadores vinculados à escola metódica, o passado não faz sentido em si mesmo e não está desconectado do contemporâneo. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.30)

No que tange às possibilidades pertinentes ao ensino de História, por meio de uma educação patrimonial, a proposta de intervenção aplicada no Colégio Militar do Recife busca estar coerente com perspectivas atuais entre as preocupações sobre as tarefas da história.

Uma das tarefas contemporâneas da história é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de perceber a temporalidade e a vida humana. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.31).

As escolhas relativas à proposta de realização do projeto envolveram o “ensinar” e o “patrimonializar”, ante o horizonte de possíveis descobertas, aprendizados e conexões entre o “estudar história” e o “aprender com ela”. O exercício pensado buscou permear outros espaços que não estivessem “presos” ou limitados ao espaço da sala de aula. Não obstante, é necessário destacar a consideração de que o ensinar é um ato político que envolve comprometimento, objetivos, estratégias e razão de ser.

Tratar do patrimônio, buscando a imersão em seu horizonte de estudos com o objetivo de utilizá-lo como meio para reflexões apropriadas ao conhecimento histórico, configurou uma estratégia bastante significativa para a relação ensino-aprendizagem.

Planejou-se superar a ideia de que o patrimônio existe como algo que está posto e imposto à compreensão e identificação de quem o observa.

Trabalhou-se sob a perspectiva ruseniana de que há orientação a partir do conhecimento histórico, para o agir consciente de que as ações que remetem ao futuro são projeções do passado evocado, e que repercute nas práticas do presente (RÜSEN, 2001). Por isso, foi exposto, através do tema e projeto de pesquisa, a certeza de que é imprescindível tratar do ensino de História a partir de provocações que abarquem o espaço, as memórias, as intenções declaradas ou veladas dos discursos, posto que ensinar é um ato político, assim como o patrimonializar. É a comunidade que elege o que deve lhe representar em detrimento do esquecimento de outras possibilidades (MACHADO e MONTEIRO, 2010).

A Educação Patrimonial, como meio para o ensino de história, está ligada ao fato de que suas atividades e inter-relações correspondem a uma preservação dos bens, compreendendo-se como prática social inserida nos espaços de vida dos sujeitos (FLORÊNCIO, 2015). Considera-se, por conseguinte, que esta preservação vai além do material, zelando mesmo pelo que é identificado por estar presente, mas também pelo que é descoberto, a partir do aprimoramento do olhar, e que passa a ter sentido na esfera do valor identitário e imaterial entre os indivíduos, grupos e comunidades.

O ensino de História na educação básica, em razão de variáveis que serão mais bem tratadas no capítulo 2 desta dissertação, defronta-se com desafios que tornam necessárias capacidades de interlocução, conexões e articulações entre discursos, ferramentas e estratégias para o aprimorar do olhar do estudante sobre as problemáticas pertinentes ao estudo da história.

Primeiramente, romper com os resquícios tão presentes, ainda, de uma maneira de perceber a História (no espaço escolar) como se trouxesse aos estudantes o que está pronto, sobre a verdade em relação a fatos, feitos e personagens, restando a quem a “estuda”, decorar os acontecimentos. Deviam-se memorizar dados e fatos da história, para saber dela o que já está dito/posto.

Muito já se debateu e caminhou a partir de novas perspectivas e reflexões provenientes da Escola dos Annales, da dialética marxista, das aberturas provocadas a partir dos trabalhos com uma história cultural, referenciada na etnologia, da

desnaturalização da história eurocêntrica, das disputas presentes nas buscas pela legitimidade dos Estados africanos após a descolonização (provocando “refazendas” nas perspectivas nacionalistas a estes Estados), da emergência, no continente asiático, de economias atuantes no cenário internacional, entre outros aspectos e considerações.

De maneira conjunta e não menos importante que refletir sobre o que se ensina e por que se ensina, considera-se a quem ensina e qual o valor deste ensino. Afirma-se, aqui, que o ensino de História está relacionado a um campo digno de sua própria historicidade, de suas problematizações, debates e projeções.

Sendo assim, mostra-se bastante profícua a realização da Educação Patrimonial, a partir do espaço escolar representado pelo Colégio Militar do Recife, com vistas à análise sobre o ensino e o aprendizado com a História.

2.2 O COLÉGIO MILITAR DO RECIFE COMO CAMPO PARA PESQUISA EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA

O que foi apresentado até então, em referência à escola no sentido irrestrito, isto é, buscando atingir a diversidade de “campos escolares” existentes, direciona-se neste espaço da dissertação, ao CMR, pois sobre ele são postas as razões pelo planejamento e aplicação da experiência de ensino e aprendizagem tanto em Educação Patrimonial quanto na aprendizagem em História, observando elementos para uma consciência histórica.

As estratégias utilizadas fizeram uso de espaços e aspectos ligados à cultura local e lugares de vivência. Muitos foram os projetos realizados de maneira a não limitar o trabalho ao espaço da sala de aula. Algumas vezes, os bairros. Outras vezes, a própria escola como espaço para pesquisa e reflexão. Foi observado, também, que foram abordados elementos presentes na cultura imaterial, enquadrando-se nos critérios de trabalhos com as memórias e as identidades, reconhecendo os elementos pertinentes ao patrimônio.

Utilizaram-se personagens, fatos, festividades ou datas comemorativas presentes no calendário. Destaca-se, aqui, esta condição do calendário no tocante às festividades ou datas comemorativas que fazem parte de uma cultural local, de uma significação para a

história de um lugar ou para as pessoas que ali convivem, não necessariamente compondo o mesmo valor ou importância a outras escolas.

Significa dizer que há datas e referências presentes no calendário nacional, mas que não marcam, de forma direta, a vivência cultural de um local. Da mesma forma que pode não haver previsão para determinadas festividades no calendário, mas que se viva intensamente em certas regiões ou lugares, por tradição de sua história local.

O projeto teve início a partir do encontro dos jovens estudantes (alunos do 6º ano), com o CMR e o SCMB. São muitas as expectativas. Deles, dos que com eles irão trabalhar, de seus pais e/ou responsáveis. Esta inquietação primeira reflete a preocupação em relação à condição na qual se sabe que os estudantes recebem o que está posto e precisam se adaptar à *vida garança*.

O termo *vida garança* é uma expressão conhecida pelos que vivenciam a dinâmica e as peculiaridades do SCMB. Reflete o conjunto de práticas e os valores que são defendidos e cultuados no âmbito do colégio e que se pretende estender à vida particular de todos que do colégio fazem parte, ou seja: acordar cedo, participar da formatura diária, apresentar-se devidamente fardado, receber as instruções para o dia, prestar respeito aos próximos, estar em forma para apresentação aos professores em sala de aula, cumprir as atividades previstas, participar de grêmios e clubes, manter os estudos em dia e desenvolver projetos científico-pedagógicos, cultivar a honestidade e o respeito no ambiente de vivência, conhecer e defender os símbolos nacionais, tendo a pátria como referência a ser defendida, entre outros aspectos. Tudo isto constitui a *vida garança* que, por extensão, não se remete apenas aos estudantes, mas a todos que fazem parte da vida escolar no sistema.

A criação do projeto em formato de oficinas, para trabalhar com os mais jovens, seguiu a intenção de acompanhar e motivar as descobertas sobre o próprio espaço de vivência no qual estavam sendo inseridos. Buscou-se proporcionar reflexões pertinentes ao conhecimento histórico, ao olhar sobre patrimônio cultural, às ferramentas ou modos de se pesquisar historicamente.

O projeto buscou reconhecer junto aos jovens estudantes o local de vivência e ouvir a voz de cada um sobre suas expectativas bem como tratar do lugar, do tempo vivido, de seu momento histórico. Antes de considerar esse “momento” como algo

maior, coletivo, buscou-se motivar o pensar sobre o momento como a etapa da vida de cada um dos jovens estudantes, demonstrar que há falas e vozes relativas ao tempo de nossas próprias experiências.

Dialogando com as teorias e os estudos quanto à Educação Patrimonial, considera-se que o momento histórico vivido tem por excelência a significação de invólucro para a configuração das ações e das experiências humanas, no que tange à política, à economia, ao social e, como não deixaria de ser, à educação. Não se utiliza, aqui, o termo “invólucro” como um determinante que aprisiona o fazer e o viver num tempo específico, mas que envolve e interfere no entendimento do cenário geral de vivências e relações.

Em outras palavras, o termo utilizado – invólucro - apenas indica a condição de que o momento vivido não está para a experiência humana como fator determinante de maneira a limitá-la, mas que mantém uma relação de interação constante com o fazer, o pensar sobre o momento vivido, assim como sobre o “ontem” (passado), estando ele perto ou longe em termos de linearidade histórica. Com relação às questões de memória, é possível ainda acrescentar que, apesar da distância ou proximidade quanto ao critério da linearidade do tempo, submetendo-se ao critério da memória ou, melhor dizendo, sob as luzes da memória, esta linearidade perde efeito.

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p. 9).

Mais significativo neste processo, verificando-se o lugar da memória entre o espaço e as pessoas (as comunidades), é perceber que em meio às reflexões acerca dos moldes, das práticas e das possibilidades de atuação para a Educação Patrimonial no país, já se apresentava nos debates, a questão dos critérios de seleção sobre peças e acervo em sintonia com o valor que representavam para as comunidades locais.

É devido considerar que, apesar das relações com o passado, na dinâmica de constituição do presente, este momento vivido será o cenário de formação de algo que lhe é genuíno, contribuindo, assim, para a construção das caracterizações respectivas à sua fase ou período; ao “seu tempo”.

Ao ter ingressado no CMR, em março de 2016, para fazer parte do corpo docente, foi possível conhecer sua rotina e as características que constituíam seus ritos, sua dinâmica, seus espaços e as referências oficiais no tocante às memórias evocadas.

Definir o CMR como campo para pesquisa, então, foi resultado de observações a partir do estudo sobre Educação Patrimonial, das análises referentes às aplicações de projetos de intervenção em espaços de vivência coletiva e suas memórias, assim como da noção crescente sobre a dinâmica, os espaços e as relações constituídas em relação à história do Colégio e sua importância para a vida das pessoas que dele faziam parte.

Faz-se importante considerar as peculiaridades referentes ao CMR para que sejam compreendidas as motivações relacionadas à escolha para a aplicação do projeto de intervenção através de uma Educação Patrimonial.

Fundado no ano de 1959, o CMR iniciou suas atividades no bairro do Derby, às margens do rio Capibaribe, no prédio onde havia funcionado por muitos anos a antiga faculdade de Medicina de Pernambuco. Seu primeiro ano letivo foi iniciado em 25 de abril de 1960, tendo o Cel Mário Libório Pereira como primeiro comandante.

A criação do CMR está ligada a um sistema integrado, oriundo de um planejamento assistencial de ensino motivado por questões ligadas à própria história nacional. O CMR é parte integrante do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que teve seu início com a fundação do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), em 06 de maio de 1889, sob a denominação de Imperial Colégio Militar. Foi idealizado por Thomaz José Coelho, conselheiro do Império do Brasil e senador entre 1887 e 1889. O SCMB, sob gestão imediata da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), é composto pelos Colégios Militares (CM) de todo o país, no total de 14 unidades na atualidade.

Thomás Coelho, considerando o conflito na região platina contra o Paraguai, defendia a ideia da criação de um colégio para atender às necessidades de famílias de militares, sobretudo, por questões de conflito. Seria uma medida assistencial às forças de defesa nacional, garantindo educação secundária, profissional e cívica.

Desde a sua criação aos dias atuais, o CMR passou por mudanças de localização, assim como teve suas atividades canceladas por determinação do Comando do Exército, no ano de 1988. Sua reativação ocorreu em 1993, tendo sido instalado nas dependências no Centro de Preparação de Oficiais da Reserva (CPOR), no bairro de Casa Forte.

Posteriormente, mudou-se para as instalações da 7ª RM – 7ª DE. Sua sede atual foi efetivamente ocupada no ano de 1996.

A data de seu aniversário passou a ser a data de sua reinauguração, no dia 25 de abril, e sua prática comemorativa à ocasião de sua criação exalta os esforços do Exército Brasileiro em construir e manter mais um estabelecimento de ensino com vistas à formação de novos cidadãos sob a relação entre um ensino de qualidade e as normas disciplinares propagadas pelo Exército.

Assim, é lembrada, em sua dinâmica diária, a ideia da qual se tem o lema para o Colégio, que diz “Os sonhos, assim como a liberdade, só são prisioneiros de nossa própria vontade. Nós quisemos sonhar! CMR, o sonho feito realidade!”¹³

Apesar de ser parte integrante de um conjunto de colégios, de um sistema de ensino com atuação nacional, o CMR, assim como os demais CM, possui peculiaridades constituídas não pelas motivações que o fizeram surgir, mas pelo período de sua existência, isto é, pelos locais nos quais teve atuação, pelas pessoas que por ele passaram, e ainda estão presentes, pelos fatos ocorridos em suas dependências e pelas memórias constituídas.

Atuam como profissionais, no CMR, militares e civis, da área administrativa ou da pedagógica concursados para planos de carreira ou temporários, na ativa ou na reserva remunerada prestando serviço adicional, jovens ou mais experientes. São diversas as funções específicas, para uma caracterização escolar peculiar, uma vez que o espaço de vivência constitui um modelo híbrido entre as caracterizações de um quartel e de um colégio.

Além do chamado corpo profissional, há um conjunto de jovens que passam a fazer parte da vida escolar no CMR por motivos de atendimento assistencial, em acordo com os fundamentos referentes à criação do SCMB, assim como por alunos egressos pela via da seleção em concurso público que ocorre para o 6º ano do Ensino Fundamental II e para o 1º ano do Ensino Médio, considerados anos iniciais para os ciclos de ensino presentes no Colégio. É válido destacar que o quantitativo de alunos concursados é bem menor que o número de alunos atendidos no sistema assistencial.

¹³Lema do CMR presente na área frontal de suas instalações.

Percebe-se, de fato, que o espaço escolar é constituído por pessoas com distintas formações, saberes, habilidades e competências que devem atuar em áreas que dão formas às esferas de atuação para o ensino, para a administração e para as atividades militares.

Fator relevante entre as características gerais pertinentes às pessoas que passam ou que atuam no CMR é a condição das chegadas e saídas de alunos e profissionais por força ou possibilidades relativas à própria profissão do militar, isto é, por conta dos planos de transferências que envolvem todo o corpo de profissionais de “Militares das Armas” ou das escolas de formação. Essas transferências também envolvem militares das forças auxiliares que atuam como monitores nas companhias de ensino que cuidam dos estudantes agrupados em anos de ensino, a saber, 1ª Companhia de Alunos(CIA) de alunos equivale às turmas do 6º e do 7º ano.

Todas as turmas são agrupadas em uma ala do Colégio, estando aos cuidados de um conjunto de monitores e de um comandante de companhia. Esses profissionais atuam diretamente nas orientações, na disciplina em todos os sentidos, desde fardamento, passando pelos materiais escolares até o comportamento individual e coletivo no espaço interno do colégio. Note-se a importância do papel atuante e presente dos monitores na vida diária dos grupos de alunos, suas dificuldades e realizações. Sobretudo aos que chegam ou muito jovens, ou imaturos às exigências para a “vida garança”, ou para o convívio entre as normas e valores do Colégio.

Além das salas para as aulas, biblioteca e áreas esportivas, o CMR dispõe de laboratórios de física, química e biologia, sala de informática, sala/clube de História e Geografia, auditório, espaço memorial e refeitório. Há atividades de grêmios que introduzem os alunos participantes nos saberes relativos às carreiras militares presentes na formação dos cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN).

Entre as atividades que envolvem os estudantes, há formaturas diárias através das quais são conferidos fardamentos e repassados avisos e recomendações, antes da entrada dos alunos em sala de aula.

Há também as que ocorrem uma vez por semana, no pátio frontal do Colégio, com a maior parte do corpo de profissionais atuantes, sejam militares ou civis. Desfilam grupamentos de militares e alunos por suas respectivas companhias. Também

participam, prestigiando o desfile e a apresentação, a chamada assistência, composta por profissionais do CMR, convidados, pais e responsáveis.

Nas formaturas semanais, são postos em destaque os símbolos nacionais, a criação e a importância do Colégio para a formação de seus estudantes, as realizações de estudantes e profissionais que fazem parte do corpo do Colégio ou de instituições que tenham realizado algo relevante ao CMR, realizações em atividades estudantis dentro e fora do colégio, como olimpíadas de conhecimento de caráter nacional e internacional, feiras de conhecimento em território nacional ou internacional. São tratados também assuntos relativos ao calendário escolar, desde os feriados, passando pelas provas de unidade até as atividades esportivas.

Reserva-se, também, nas formaturas semanais, frequentemente ocorridas às sextas-feiras, à frente do batalhão escolar, um momento para destacar e premiar algum membro do corpo docente ou discente em função de êxito em olimpíadas do conhecimento, olimpíadas esportivas, concursos de redação ou outros méritos individuais e coletivos.

O Colégio, no ano de 2019, contou com ensino integral em certos dias da semana, e para certos anos escolares, como o 6º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. As atividades esportivas têm seus pontos altos nos jogos internos e nos jogos escolares do SCMB, que ocorrem em Brasília ou no Rio de Janeiro, do qual participam todos os colégios com suas delegações esportivas. O encontro funciona como um dos maiores símbolos de integração dos colégios, assim como para reencontros de alunos que, por motivo de transferência de pais militares, tiveram que mudar de colégio.

É relevante considerar que, para além do conjunto de professores e militares profissionais, há um conjunto de servidores civis que atuam na administração, na área da limpeza, na biblioteca e no almoxarifado, por exemplo. Muitos com anos de vivência e experiência junto à história do CMR. Destaca-se, aqui, esta consideração por ser pertinente às preocupações que motivaram o projeto de intervenção em ensino através da Educação Patrimonial.

É necessário apresentar aspectos do caráter físico, assim como da dinâmica presente no CMR para que se possa acompanhar a formação das preocupações e questionamentos ligados à criação do projeto para uma educação patrimonial.

Sob as reflexões provenientes do estudo sobre Educação Patrimonial, somadas às já existentes preocupações quanto ao espaço escolar, suas vivências, assim como ao ensino de história entre suas necessidades, desafios e potencialidades, foi possível reconhecer a oportunidade de desenvolver um projeto que partisse das relações estabelecidas entre os estudantes e o Colégio Militar do Recife, bem como em relação aos símbolos pela instituição destacados.

Em concordância com o Guia Básico de Educação Patrimonial,

[...] o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA, 1999, p.6).

A Educação Patrimonial tem assumido relevância em meio às considerações dadas aos aspectos da cultura, ou mesmo de uma história cultural. E à escola, acrescenta-se mais esta importância: atender à responsabilidade de ser um meio especial para que o olhar sobre o Patrimônio seja, também, orientado, provocado e problematizado.

Se um objeto, por estar relacionado ao mundo cultural humano, traz consigo uma possível multiplicidade de relações ou significações atreladas a seu contexto histórico-temporal, imaginemos, então, as possibilidades à escola remetidas, uma vez que comporta em si o cruzamento e a aglutinação de tantos elementos, desde os materiais e objetos propriamente ditos, às pessoas e vidas que com a escola se relacionam.

Verifica-se, de fato, que em cursos de graduação, em práticas e experimentos realizados no exercício de pós-graduações em universidades e institutos, há atividades destinadas ao estudo sobre o que já está estabelecido como patrimônio, bem como ao que se pode considerar mediante novos olhares, novas pesquisas e novos grupos. Há de se considerar, também, o espaço dado às suas vozes e memórias.

Às suas identidades ainda não reconhecidas ou subtraídas por força de disputas e interesses, provoca-se, através desses novos estudos e considerações, uma (re)locação, um aparecimento, uma existência que luta, também para ser percebida.

Este trabalho utiliza o Colégio Militar de Recife como campo de estudo e referencial de partida para a ele próprio retornar. É partida, porque o projeto está

constituído à sombra de perspectivas da Educação Patrimonial e sua prática, na qual o trabalho busca levar crianças a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização daquilo que se herda, como consta no Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA, p. 6), e que, neste caso, é o próprio CMR.

É, também, retorno, porque a partir do momento que os estudantes são motivados a pesquisar e desenvolver seus olhares sobre o espaço de vivência e sua historicidade, as pessoas, bem como seus relatos e experiências, passam a compreender melhor as relações estabelecidas e os elementos identitários. É ao próprio espaço escolar que as ações dos estudantes se voltam no desenvolvimento de suas atividades. O CMR é o cenário para o início, o meio e o fim do que está proposto como resultado do trabalho desenvolvido.

A escola é utilizada como local para o direcionamento deste aprimorar do olhar inicialmente, mas não unicamente, por meio de Oficinas para a Educação Patrimonial. Há dois motivos principais para a escolha da metodologia das oficinas como estratégia para a realização do projeto com vistas à educação patrimonial e as análises acerca das possibilidades para o ensino e o aprendizado em história por meio do uso da estratégia citada.

Primeiramente, porque o SCMB, do qual o Colégio Militar do Recife faz parte, desenvolve um planejamento didático que conta com ensino integral em dois dias da semana, para as duas primeiras séries do Ensino Fundamental II. Os dias referentes ao ensino integral tem o turno da manhã preenchido pelas aulas presentes na chamada grade regular de aulas e ensino, no qual são distribuídas as aulas e as disciplinas que atendem ao requerido em lei.

Para o turno da tarde, são elaboradas atividades e propostas didáticas e pedagógicas que buscam uma integração dos estudantes sob outras formas de trabalhos e abordagens. Foi assim que foram pensadas as oficinas para que temas, competências e habilidades fossem desenvolvidas. A metodologia básica é escolher temas e desenvolvê-los sob uma abordagem teórica, seguindo para práticas de produção ou realização de atividades.

O segundo motivo pelo qual foi escolhido o formato das oficinas para a realização do projeto, foi considerar a possibilidade de tratar de temas e aspectos relevantes ao

estudo e ao aprendizado histórico. Atuar pedagogicamente sob o formato das oficinas promoveria um novo conjunto de relações, ações e condições ligadas à abordagem sobre o tema da educação patrimonial.

Através das oficinas, foram promovidas observações sobre a estrutura do Colégio e os elementos que constituem a escola. Assim, provocou-se pensar sobre o que estava posto e se sempre fora da maneira vista e pensar que, se foram modificadas, subtraídas ou suplantadas pelas atualizações do tempo presente. Sendo assim, as formas que não mais estão presentes fisicamente, ainda constam na memória daqueles que tiveram seu tempo, sua vivência, dialogando com o espaço e com a coletividade representada pela escola. Exemplo dessa condição é a atividade desenvolvida pela associação de ex-alunos do CMR que realiza inaugurações de placas memorativas, participa de eventos como formaturas, desfiles cívicos, passagens de comando e encerramento do ano letivo para as turmas do 3º ano do ensino médio. Sua participação evidencia a relação entre a história do CMR e o momento presente.

A sala de aula é o ambiente da apresentação e da orientação inicial, é o caminho tomado neste projeto, para o desenvolvimento do olhar e da reflexão sobre o que caracteriza a escola como patrimônio, um lugar repleto de uma aura simbólica, um depósito de arquivos materiais e imateriais que guarda em si, da mesma forma que promove, provoca e aciona lembranças e memórias.

Estendendo esta concepção ao enfoque dado à escola, neste projeto de intervenção, ajustamos a escola como este espaço de memória, o qual apresenta de forma viva e dinâmica os caracteres da funcionalidade, da materialidade e da simbologia.

O colégio, para além de ser elemento material, visível, também figura suas práticas e linguagens na esfera do espaço de vivência, numa dinâmica própria a seu papel social, da comunicação entre gerações. Compreende-se, então, a valorização e a disputa pelo espaço escolar.

Percebe-se a importância sobre a inquietação do olhar para que o dito no passado seja reconsiderado, assim como para que o visto no presente seja reescrito sempre que for possível. É importante ser a escola um espaço significativo para que se possa reconhecer a reelaboração própria das ideias sobre seu papel social, o que a constitui

entre as coisas e as pessoas, suas memórias e seus sentidos, seus grupos constitutivos, seus valores, suas expectativas e seu legado.

Dessa forma é possível se referir ao Colégio Militar do Recife, entre o tratar de aspectos gerais em relação ao espaço escolar e as especificações que constituem a vivência no CMR, espaço no qual se desenvolve a dinâmica própria de conectar gerações, de ser caminho e de não cessar em dialogar com dois fatores plenos em significações e questionamentos: o “passado”, que se faz crescente e que tende ao distanciamento, e o “presente”, que figura como fugidio.

José Neves Bittencourt, no texto “As coisas dentro da coisa: observação sobre museus, artefatos e coleções”, afirmou ser o afetivo um dos caracteres mais significativos de um museu, na atualidade. Observemos sua colocação acerca do museu, buscando referenciá-la à escola, ao ensino de história e à educação patrimonial como um todo:

É esse o aspecto afetivo de que falei: a capacidade do museu de despertar emoções – eu diria de guardar, mas sobretudo de mostrar sensações e sentimentos, pensamentos e sonhos, sob a forma de matéria – ainda que essa matéria seja tão sutil que não se consiga percebê-la. Os Museus são uma espécie de pequena imensa janela através da qual pessoas no presente observam o universo na forma de lugares, tempos e culturas diferentes [...]. Em minha opinião, é essa a maior qualidade do Museu, e nela reside sua capacidade de conexão, de despertar emoções. (BITTENCOURT, 2009, p.20).

A escola é lugar de encontros entre as famílias que constituem uma comunidade e o que lhe faz ser comum, com suas realidades compartilhadas, sua geografia. Há uma ocupação mútua de espaços e referenciais, pois as pessoas são agentes interferentes no espaço escolar tanto quanto ela, a escola, tem seu espaço formativo nas pessoas. Seus nomes fazem parte daquele espaço, assim como aquele espaço passa a ter significância em suas vozes, memórias e expectativas.

Através desses encontros, há conformidades e conflitos, expressos e velados. Pode ser lugar de liberdade assim como de violência, mesmo que simbólica, como reprodutora de interesses e discursos de grupos em disputa por espaços de poder.

A escola é também lugar de descobertas e de projeções. Sendo lugar de conexões e vivência, é também lugar de memórias. Falamos aqui de uma memória social, uma vez que a individual está presente como reflexo de representações grupais e seus interesses. Em nossas memórias, vivemos a recapitulação de nós mesmos, sob a vontade de fazer sentido a tudo o que nos aconteceu, ao que foi projeção de nossas expectativas, assim

como ao que foi ato de vontade ante o que se poderia realizar. A escola figura, então, como este lugar de múltiplas considerações e vivências.

Há no entorno de cada pessoa, vários elementos que podem ser percebidos como dispositivos memorialísticos. É por meio das memórias que as pessoas constroem as representações de si próprias, e do cenário de vivência. Há uma grande potencialidade identitária a ser observada e compreendida.

Em “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos” (IPHAN, 2014, p. 22), utilizando-se como referencial os aspectos psicológicos e teóricos do ensino como processo social, conforme Lev Vygotsky, é afirmado que educar para o patrimônio deve ser um processo de mediação, considerando o meio de vivência como um espaço educativo por si, pois aquilo que aprendemos, aprendemos com o outro, nossos pares em interação sócio-histórica, resultando em modos de pensar e agir, de se relacionar consigo e com os demais.

Conhecer e problematizar a escola é tarefa deveras importante na intenção de verificar como tais lugares comportam em si, tantas histórias, interesses e memórias. Como a escola é também um espaço para possíveis interdisciplinaridades, no qual os saberes dialogam para a compreensão do mundo que tanto está no entorno quanto na formação mesmo do sujeito, interagindo o tempo todo com sua constituição como ser social, mesmo que reconhecidamente não seja o único meio para a educação ou para a formação do sujeito. É exercitar o olhar sobre o material e o imaterial que a constituem. Por conseguinte, pode-se configurar com maior clareza a proteção e a conservação da escola como Patrimônio reconhecido.

Partindo do princípio de que nada está posto em definitivo no tocante às considerações humanas acerca dos valores, modelos e objetivos através dos quais se vive o processo a que chamamos de Educação, o “educar” assume não uma fluidez que nos fuge às mãos, mas sim uma relevância tal que nada deva ser considerado fora de sua dimensão, tendo em vista o poder do agir; do “vir a ser”; do devir, como consequência das atitudes a ela direcionadas.

A escola como uma espécie de laboratório social está, muitas vezes, no plano central de críticas quanto ao seu papel, sua função, suas caracterizações, às expectativas e experiências que dela procedem, sendo por isso o meio sugerido neste projeto para

revigoração das reflexões acerca de sua atuação em relação ao indivíduo, assim como à própria sociedade, no que chamamos de processo de patrimonialização.

Através do olhar, do reconhecimento das vozes, dos registros dos relatos, das imagens e da relação com o tempo, constrói-se uma narrativa própria por se perceber o Colégio Militar do Recife como local de memórias, de identidades e de vidas em dinâmicas relações para com seu espaço.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO HORIZONTE DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS

Ser o contador de histórias e ser mais do que isso. Apresentar, mostrar, provocar o olhar, o refletir, o questionar. Dar condições para que algo seja visto, percebido, pensado. Revelar que as coisas podem ser pensadas para além do que está posto, sendo resultado de processos, de escolhas, de circunstâncias, relacionadas a contextos e variáveis em meio à vivência humana, seus anseios e suas tramas.

Antes mesmo de tratarmos do que se pode entender como sendo Consciência Histórica, tratemos das reflexões acerca do Ensino de História e seus atuais desafios.

Entende-se como imprescindível a necessidade de ser considerada a dinâmica deste século XXI, fruto de crises e reflexões deixadas pelo século XX. Expectativas de um “mundo de descobertas”, de uma (re)vitalização de perspectivas do mundo das ciências e tecnologias, das revoluções das comunicações, de interações em tempo real.

É possível perceber, como efeito do desenvolvimento das tecnologias relacionadas à comunicação, a integração entre pessoas e locais/regiões, destacando a extensão das possibilidades de contatos, mercado, trocas culturais, entre outros aspectos.

Este tempo do agora é cenário de grande velocidade em relação à circulação de informações que, por sua vez, tanto esclarecem quanto confundem, haja vista não apenas a velocidade de circulação, como também as vias para as informações, ligando tantos lugares e pessoas. Pouco se realiza, então, no sentido de avaliar qualidade e quantidade de informações simultâneas.

Em relação às crises, fatos e processos que ligam o século passado ao atual, há uma gama de considerações a serem feitas, presentes nos debates, nos livros didáticos, nos filmes, nas memórias e nas narrativas oficiais ou “clandestinas”, singulares a cada canto e a cada pessoa.

Difícil encontrar os pesos e as medidas entre tantos tempos e contextos: a “Guerra contra o Terror”, após os atentados de 11 de Setembro; a circulação do euro como moeda única a vários países europeus, em 2002, e as expectativas acerca da existência e dos efeitos da União Europeia; o Projeto Genoma e o mapeamento do código

genético humano, em 2003, trazendo uma das maiores descobertas da história da ciência, fazendo com que novos e velhos debates e discussões éticos sobre os caminhos da ciência e da evolução fossem intensificados; a morte o Papa João Paulo II, em 2005 e os debates sobre sua importância política e religiosa como apaziguador em conflitos e tensões que marcaram o fim da Guerra Fria, bem como sua política de paz perante conflitos no Oriente; a gripe aviária e o alerta mundial à epidemia; as declarações do ex vice-presidente estadunidense Al Gore sobre o Aquecimento Global; a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, e a eleição da primeira mulher para o cargo de presidente do Brasil, em 2011; a crise econômica bancária, imobiliária e financeira desencadeada em setembro de 2008; a eleição de Barack Obama, primeiro presidente negro na história dos Estados Unidos; a Primavera Árabe para além das fronteiras da Arábia simbolizando o poder das comunicações, da rede internacional e da juventude neste novo cenário; a morte de Nelson Mandela, em 2013, provocando reflexões sobre liderança, política e perspectivas para o continente africano, entre tantos outros aspectos e fatos.

O quão bom deve ser o professor “contador” de histórias? E como medir esta condição em meio ao mercado dos vestibulares? Bom pode ser aquele professor que afirma mais aprovar nas provas vestibulares. Bom pode ser aquele que os estudantes apontam como mais legal, que narra as coisas como se tudo fosse um filme, exercendo assim, um grande poder atrativo com o objetivo de obter maior envolvimento dos estudantes à aula. Bom pode ser aquele que relaciona tantas coisas e acontecimentos de forma “resumida e clara” aos estudantes, pois assim, eles (os estudantes) “compreendem melhor” a História ensinada na escola. Afinal, são tantos nomes, fatos e datas!

O que dizer do professor de História comprometido, considerando toda esta dinâmica presente no exercício da docência, em meio a tantos aspectos, tantas informações, tantas conexões entre o seu estudante e todos os outros que compartilham as novidades da moda, das “notícias”, dentre outros aspectos?

Não seria excessivo afirmar a validade da reflexão sobre as conexões entre o ser humano e seu meio, seu tempo e outros tempos. Paulo Freire nos proporia a reflexão sobre essa condição específica do humano em *estar com*, *estar junto a*. E, sendo desta forma, tender à criticidade, à transcendência de seu momento.

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1967, p. 39).

Tratar da importância do ensino de História como uma forma de auxiliar a compreensão do sujeito na categoria de agente participativo do processo histórico, de seu tempo presente, em relação e diálogo com o passado, é tarefa deveras significativa na formação do sujeito histórico. Destacar o valor da educação de maneira ampla, para o crescimento intelectual e político do cidadão que, como partícipe da vida cultural de sua sociedade, vai-se em curso de vivência e ação com seu mundo moral.

No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Na história de sua cultura terá sido o do tempo — o da dimensionalidade do tempo — um dos seus primeiros discernimentos. (FREIRE, 1967, p. 40-41).

Consideremos, aqui, o sujeito histórico como sendo aquele que participa do processo histórico e que se sabe desta forma. Isto é, que tem consciência de que é atuante em todo o processo no qual percebe (ou busca perceber) o que ocorre em seu entorno, assim como interfere, modificando de alguma forma, o que está posto.

A condição do existir, para além do viver, reflete a condição da interação, da reflexão sobre o que se vive e experimenta. Proporciona diálogos e a percepção da singularidade existencial, sem descartar, no entanto, a necessidade do outro.

O professor sensível e atuante nos cuidados ao ensino e à reflexão histórica tem a percepção de que há outras formas de observar os mesmos acontecimentos e/ou dinâmicas das relações humanas quanto à política, à fé, e tantos outros aspectos em meio à cultura. Sendo assim, no turbilhão do processo histórico, há os que se postam a refletir e pensar com maior dedicação, sobre a atuação do ser humano e das sociedades. E mesmo para aqueles que não dedicam maior atenção, em ambas condições, ocorre a interferência e interação com o meio, com o seu passado e com o passado coletivo.

Dedicar-se ao ensino da história é compreender as questões próprias ligadas à educação de maneira ampla, posto que há disputas, interesses e variáveis quanto à

formação de programas de ensino, à seleção de temas ou objetos de estudo, assim como às preocupações pertinentes ao humano e seu tempo.

Pensar o ensino de História de forma a esclarecer a amplitude do horizonte sobre permanências e mudanças no ensino, exige postura diante de tantos desafios. É tratar da educação como direito de todos. É perceber os deveres do Estado quanto à educação pública.

Reza o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. p. 205).

Entende-se que há um programa de ensino de caráter geral sobre todas as áreas ou componentes curriculares a serem estudados nas escolas. Assim também o é em relação ao estudo da história, previsto à luz de determinados “conteúdos” ou temas a serem vistos pelos estudantes.

Para além do que está determinado ao estudo da história, enxerga-se o exercício das relações estabelecidas em meio à escola e à sala de aula, aos debates e às memórias acionadas, às emoções evocadas e a tantos outros aspectos que podem estar inseridos no espaço do ensino-aprendizagem. Esta conjectura promove uma complexidade que permeia todo o espaço pertinente à condição do ensino e da aprendizagem no espaço escolar.

Pode-se compreender como aprendizado tudo o que se constrói no âmbito intelectual relacionado às experiências vividas, às memórias e suas seleções entre o que importa ou não “guardar”, assim como o que importa ou não deixar perder-se por força do tempo. Trata-se do que se realiza na prática da vivência a partir dos enfrentamentos e necessidades diárias.

A educação, segundo Amaral (2012, p.64) “é resultado de uma constante reconstrução de experiências do passado, na medida em que possibilita o crescimento futuro que é registrado historicamente por meio das realizações sociais”.

Tratar da história é tratar do homem em conexão com o tempo, constituindo um arcabouço de experiências. É o ensino da história que, além do que se “conta”, deve

promover questionamentos meta-factuais. Deve lidar com o que transita entre as formulações morais, as mudanças e permanências perceptíveis como resultado das próprias sensibilidades do homem, assim como de seu juízo. Educar e Ensinar História tem relações, mesmo com seus distintos conceitos.

Sob a luz dos debates atuais acerca do ensino de História e sua importância, toma-se como referência a ideia de que o professor deve ser tão bom contador de histórias quanto puder relacionar seu “contar” às fontes e à pesquisa, posto que não é o dono da verdade, mas provocador, mediador entre o que está no conteúdo programado e tudo o que não está, isto é, o que se pode desenvolver além, o que se pode pesquisar.

Suas estratégias não estão limitadas ao programa ou a uma cartilha que defina como se deve fazer, pois o fazer no espaço de vivência, no qual se constrói o ensino e a aprendizagem, considera o estudante e suas dúvidas, seus interesses e o meio no qual ele vive, para onde ele olha ou o que o motiva, suas limitações ou perdas. E todos estes aspectos funcionam como condicionantes ao trabalho do professor.

O professor, por sua vez, necessita estar além da sala de aula pensada nos moldes de décadas passadas que tornam sem efeito o ensinar história, fadada aos nomes e às “tantas leituras que se deve decorar”.

3.1 UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA: SENTIDOS E REFLEXÕES

Para Marc Bloch (2002), a História como ciência se justifica por ela própria. Mas e o ensino de História? Como se justifica? O que se objetiva ao indivíduo que estuda história? São perguntas que se entrelaçam e que são pertinentes à prática de sua docência, analisando como este ou aquele outro interesse interfere nos eixos centrais que movem o ensinar a história para os jovens.

Emília Viotti (1957, p.117), afirmava que

A maneira de abordar a matéria, de explorá-la, frisando este ou aquele aspecto, empregando este ou aquele método, está condicionada aos objetivos a serem alcançados. O professor a quem falta plena consciência do que pretende ao ensinar é como um barco desgovernado que não sabe aonde irá aportar.

A sala de aula pode ser o lugar do encontro para que novos diálogos, novos horizontes sejam percebidos e projetados como trilhas para o aprendizado. As

estratégias podem estar para além da sala de aula, utilizando-se de instrumentos diversos, assim como diverso é o plano de interação e comunicação do estudante com o meio conectado do qual faz parte.

É desafiador tanto quanto instigante pensar este ensino de História, diante do cenário atual no qual tudo parece fugidio. Repete-se que as informações não param de chegar, transitar através de um acesso cada vez mais rápido. E, diante dessas afirmações, ter acesso às informações “é tudo”.

Conhecimentos são substituídos corriqueiramente por “achismos”. E lidar com o passado tem sido terreno de enfrentamento diante da condição de que se tratar o passado como algo que está superado. Ele desperta curiosidades, até. Serve ao entretenimento. Mas parece não ter validade, ou que importe de fato, ao presente. É um fenômeno que promove uma ruptura com o conjunto de elos, laços e construções que temos entre o ontem e o hoje, e que poderia servir como base fundamental para a atuação no presente, e aos projetos futuros.

Estudantes compreendem erroneamente, muitas vezes, informações bibliográficas como sendo constituídas por “sites de pesquisa”. Outras vezes, assistem a vídeos-aula diversas, curtas, resumidas. Aulas que substituem o encontro presencial com professores.

As relações são medidas por aparelhos que aproximam distâncias territoriais, mas distanciam as relações que deveriam ser construídas de maneira próxima (uma questão vista como paradoxal e que tem marcado o conjunto das relações no cenário geral não apenas da escola, mas em grande parte da vida social como um todo).

Podemos afirmar que é necessário escolher bem os objetos de estudo, planejando com objetividade e criatividade, as formas através das quais tais objetos deverão ser apresentados e vivenciados na relação construída entre o docente e o alunado.

Se há um programa definido como base, isso não quer dizer que a criatividade e as peculiaridades das relações e métodos não possam ser prazerosas ou atrativas. Elas não somente devem ser em relação ao programa definido, como ao que se pode explorar para além, ampliando o horizonte de estudo e aprendizado.

No entanto, toda a prática necessita de revisão. O professor não pode “consumir” a ideia de que todo recurso tecnológico atual servirá para que a aula melhore ou o estudante aprenda mais.

O docente é o humano responsável por um conjunto de mediações e orientações acerca das múltiplas formas de se perceber, de se questionar, de se incomodar e de propor a inovação. Vale constituir a ideia, junto ao corpo de alunos, de que o professor é, também, estudante.

Pensar acerca do sentido e da reflexão sobre o ensino de história justifica-se pela certeza de que o lecionar é, antes de qualquer consideração, um exercício repleto de desafios. Um diálogo entre as significações e as expectativas referentes a cada uma das partes, professor e estudante.

Há problemas ou motivações que atuam de forma conjunta para a reflexão acerca do ensino de História, assim como em relação às formas através das quais é possível estabelecer o ensino e a aprendizagem, constituindo maior significação tanto ao professor quanto ao estudante. Ambos são personagens que compartilham o protagonismo do processo.

Todavia, no tocante ao trabalho aqui proposto, o problema central toma forma no questionamento acerca dos meios através dos quais é possível utilizar estratégias para além da sala de aula, interagindo com o meio e outras áreas do saber, ou das ciências, visando motivar a atenção dos estudantes para problemas e elementos pertinentes ao conhecimento histórico, de forma dinâmica, responsável e envolvente.

Assim como atesta a experiência humana, em sua dinâmica e sua vivência coletiva, e pelo trânsito entre o ontem e o hoje, é possível perceber que o ser humano lida com seu tempo na condição de agente sobre ele (o tempo), tanto quanto a condição na qual dele é fruto.

O ser humano atua sobre seu tempo à medida que é tomado por vontade, por força de seu arbítrio e sua capacidade de refletir sobre a existência. A sua e a de outros, dentro e fora de seu tempo de vivência, tendo em vista que estabelece conexões entre aqueles que o antecederam e seu momento presente, mesmo que fugidio. Os que o antecederam deixaram legados que transpassaram elementos de seus tempos vividos.

Dessa forma, considerando o trânsito entre gerações e vivências, este ser humano do presente também estabelece possibilidades de comunicação aos que ainda estão por vir por meio do que produz no seu tempo de vivência.

A referida vontade presente no ser humano que atua no processo histórico, caracteriza-se por distintas dimensões em cada sujeito, pois sobre cada um, atuam variáveis a serem consideradas e que acabam por serem entendidas como motivações, provocações em circunstâncias específicas. Por haver especificações nas circunstâncias vividas e formativas, compreende-se que há específicas sensibilidades, interpretações e reações.

A dinâmica supracitada, em relação à vivência individual e também coletiva, configura a trama de relações e interesses pertinentes à formação do indivíduo, como também ao momento histórico no qual o ser humano se encontra ou transita, interferindo diretamente em suas compreensões, convicções, ações, aspirações e expectativas. É a forma como encontra significados para as coisas, bem como para seus valores.

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. (FREIRE, 1967.p. 39-40).

Tratamos o ser humano como ser histórico por vivenciar, sentir, expressar sua relação com o meio, com os que o antecedem e com aqueles que virão. Este processo ocorre de maneira consciente ou inconscientemente, através das tradições, da cultura e da memória, por exemplo. É uma lida com o tempo, de modo geral.

Dessa maneira, o professor de História se depara com tantas questões envolvidas em um turbilhão de acontecimentos e informações que se sucedem intensa e incessantemente, e que nem sempre permite a clareza de sentido entre a percepção acerca do tempo vivido, o trabalho como docente e as aspirações dos jovens estudantes.

Esses sentidos por vezes desconstruídos dão forma a uma fluidez marcante na caracterização de uma realidade, na qual tudo parece muito rápido. São tantas eras, que uma só não basta para constituir o presente vivido. O século XXI, já nestas duas primeiras décadas de seu curso, parece colecionar “Eras” em si, Era da Informação e da Comunicação, Era Digital ou da Tecnologia, de um mundo sem fronteiras, entendendo-se como um mundo sem barreiras ou limites.

No entanto, a mesma velocidade perante o novo que não deixa de se apresentar e atrair as atenções é a medida da distância que se estende ao que novo não é mais, ao que passou. Ao que se torna constantemente passado.

Na intenção de estabelecerem conexões e reflexões sobre tais problematizações que interferem mesmo no trabalho docente e no conjunto de elementos que atuam na formação do jovem deste século, é possível dialogar com o filósofo e sociólogo polonês Zygmunt Bauman¹⁴, refletindo sobre as mudanças e perspectivas do século XX. Bauman (2000) chamou a atenção para aspectos que compõem um quadro de incertezas, configurando uma espécie de plano de fundo às “nações desenvolvidas”, mas que atingem por extensão, uma gama de jovens e sociedades conectadas através das redes virtuais e de um mercado que se estende por sobre as expectativas de cidadãos não apenas que se encontram em “nações desenvolvidas”, mas em vários lugares do planeta.

Dentre os aspectos destacados pelo sociólogo, ressalta-se a relação estabelecida com questões pertinentes à política, expondo contrapontos entre a capacidade de ação do meio político de uma nação e a dimensão vivida atualmente.

Sob considerações do autor, é possível inferir que a modernidade “sólida” foi fundamentada na ideia de que o homem seria capaz de atingir um novo futuro para a sociedade, fruto da construção de uma vida enraizada em instituições fortes e atuantes, como o Estado e a família. Essa modernidade “sólida” teria sido criada entre os séculos XIV e XV, tendo como apogeu os séculos XIX e XX.

No entanto, após a queda do Muro de Berlim, principalmente, no cenário das últimas décadas do século XX, essa perspectiva estaria em desintegração, sendo

¹⁴ Zygmunt Bauman, Filósofo e Sociólogo, utilizou o conceito de “Modernidade Líquida” (ou “Pós-Modernidade”) como forma de explicar como se processam as relações sociais na atualidade. Escreveu vários livros dedicados à reflexão acerca da vivência coletiva nesta contemporaneidade marcada por grande consumo, tecnologias e comunicação, e fluidez nas relações humanas.

gradualmente substituída por uma modernidade “líquida”. Entende-se “liquidez” em referência à fluidez, como uma ausência de forma definida. Atenta-se para a velocidade, a mobilidade e a inconsistência. Esses seriam, para ele, justamente, os traços essenciais das relações sociais na atualidade.

Grande parte do poder de agir efetivamente, antes disponível ao Estado moderno, agora se afasta na direção de um espaço global (e, em muitos casos, extraterritorial) politicamente descontrolado, enquanto a política - a capacidade de decidir a direção e o objetivo de uma ação - é incapaz de operar efetivamente na dimensão planetária, já que permanece local. A ausência de controle político transforma os poderes recém-emancipados numa fonte de profunda e, em princípio, incontrolável incerteza, enquanto a falta de poder torna as instituições políticas existentes, assim como suas iniciativas e seus empreendimentos, cada vez menos relevantes para os problemas existenciais dos cidadãos dos Estados-nações e, por essa razão, atraem cada vez menos a atenção destes. (BAUMAN, 2007, p.8).

Ainda tratando dos aspectos relacionados à rapidez com a qual estruturas se decompõem ou perdem sua solidez, o Estado diminui sua área de atuação e, por conseguinte, sua condição de referência perante um mercado que cresce apátrido, impondo sua fluidez à dinâmica da vida dos indivíduos nas redes de vivência social.

A comunidade, como uma forma de se referir à totalidade da população que habita o território soberano do Estado, parece cada vez mais destituída de substância. Os laços inter-humanos, que antes teciam uma rede de segurança digna de um amplo e contínuo investimento de tempo e esforço, e valiam o sacrifício de interesses individuais imediatos, tornam-se cada vez mais frágeis e reconhecidamente temporários. (BAUMAN, 2007, p.9).

Notadamente, não se trata de analisar pelo prisma do Estado ou do que se compreende como sendo relativo à comunidade, apenas, mas considerar que o chamado “mercado” e seus mecanismos, sobretudo através dos meios ligados à comunicação, tem grande relevância para a formação das configurações atuais nas relações estabelecidas.

A exposição dos indivíduos aos caprichos dos mercados de mão-de-obra e de mercadorias inspira e promove a divisão e não a unidade. Incentiva as atitudes competitivas, ao mesmo tempo em que rebaixa a colaboração e o trabalho em equipe à condição de estratégias temporárias que precisam ser suspensas ou concluídos no momento em que se esgotarem seus benefícios. A “sociedade” é cada vez mais vista e tratada como uma “rede” em vez de uma “estrutura”. (BAUMAN, 2007, p. 9).

Se este cenário geral, apontado pelo filósofo, contribui diretamente para que as variáveis atuantes sobre as perspectivas de cidadãos de vários lugares e sociedades sejam lançadas a um futuro compreendido como que elaborado sem relações com a História, com o passado ou com heranças de um processo histórico (considerações obviamente errôneas, mas frutos das distorcidas análises), imaginemos o impacto disto em relação à formação de jovens e estudantes do século XXI.

Parece um constante “aparecer / inventar” das coisas, de novas tendências, de novas tecnologias, de referenciais que “vem de um futuro” que não tarda a chegar, e com isso, fragiliza-se, confunde a leitura e a compreensão sobre os referenciais para que se tomem medidas, planejamentos e ações através da experiência do vivido, pela geração em questão e, sobretudo, em relação ao que foi constituído pelas gerações anteriores.

[...] o colapso do pensamento, do planejamento e da ação a longo prazo, e o desaparecimento ou enfraquecimento das estruturas sociais nas quais estes poderiam ser traçados com antecedência, leva a um desmembramento da história política e das vidas individuais numa série de projetos e episódios de curto prazo que são, em princípio, infinitos e não combinam com os tipos de sequências aos quais conceitos como "desenvolvimento", "maturação", "carreira" ou "progresso" (todos sugerindo uma ordem de sucessão pré-ordenada) poderiam ser significativamente aplicados. (BAUMAN, 2007, p.9).

Configura-se uma quebra ou ruptura no pensar mesmo sobre a ideia de processo. Há dificuldades em se referir sucessos ou conquistas futuras às experiências que repousam no passado, mesmo que não tão distante. Em outras palavras, as relações são constantemente refeitas e lateralizadas, constituídas no momento da vivência, caracterizando fragilidades na solidez mesmo das relações e projeções ao futuro.

Uma vida assim fragmentada estimula orientações "laterais", mais do que "verticais". Cada passo seguinte deve ser uma resposta a um diferente conjunto de oportunidades e a uma diferente distribuição de vantagens, exigindo assim um conjunto diferente de habilidades e um arranjo diferente de ativos. Sucessos passados não aumentam necessariamente a probabilidade de vitórias futuras, muito menos as garantem, enquanto meios testados com exaustão no passado precisam ser constantemente inspecionados e revistos, pois podem se mostrar inúteis ou claramente contraproducentes com a mudança de circunstâncias. (BAUMAN, 2007, p.9).

A partir dessas reflexões e interpretações, há projeções e análises que apontam para um desgaste angustiante em relação à atuação das chamadas Ciências Humanas.

Não por meio de suas produções e reflexões, mas como se a extensão de seus trabalhos e reflexões fossem suplantados pela força de um mercado que fragiliza e faz parecer inútil a elaboração de um olhar mais atento ao processo histórico, no âmbito da política, da cultura ou da economia.

É certo que este cenário de incertezas não é tratado ou visto através de uma concepção uníssona entre teóricos e especialistas. O que é possível destacar é a sensibilidade que permeia os escritos acerca das instabilidades e das reflexões sobre as atuações e os espaços das ciências humanas em meio “aos tempos” entre o século XX e o XXI.

O Editorial de 1988 da revista *Annales* apontou para o que se chamava de uma crise das Ciências Sociais (acenando para o esgotamento da Geografia, da Antropologia e da Sociologia, por exemplo), mas negando que houvesse tamanha crise em relação à História, ou melhor, assinalando que justamente por conta da crise estabelecida, sobre áreas “aliançadas” com a História, restaria a ela a necessidade de ampliar sua área de atuação ou campo de trabalho.

Para Chartier¹⁵

O editorial (de 1988 – *Annales*) [...] conclamava os historiadores a uma reflexão a partir de uma dupla constatação. Por um lado, ele afirmava a existência de uma “crise geral das ciências sociais”, percebida no abandono dos sistemas globais de interpretação, destes paradigmas dominantes que haviam sido, uma época, o estruturalismo e marxismo, assim como na rejeição proclamada das ideologias que haviam sustentado seu sucesso [...] Por outro lado, o texto não aplicava à História a integralidade de um tal diagnóstico, já que concluía: “Não nos parece chegado momento de uma crise da História, cuja hipótese, com demasiada comodidade, alguns aceitam”(CHARTIER, 1991, p.61).

Por conseguinte, senão a crise efetivamente caracterizada pela redução ou ausência da atuação da História e sua metodologia como referencial, então a crise em relação ao seu espaço e configuração de ação, isto é, a imposição para a necessidade de estabelecer novas estratégias no que se refere aos objetos de análise, às influências sofridas pelos campos de trabalho das áreas da Linguística e da Etnologia¹⁶, por exemplo.

¹⁵Roger Chartier é historiador e diretor de estudos na École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris.

¹⁶A exemplo da relação ou influência a qual se refere o texto, consideremos o trabalho de Claude-Levi Strauss, citando seu escrito *História e Etnologia*, no qual apresenta a caracterização do trabalho ou campo de preocupações do historiador, assim como do antropólogo. Strauss segue demonstrando como o campo do historiador se expande ao considerar novos aspectos, ampliando seu horizonte de percepção e análise na constituição do que passou-se a chamar de Antropologia Histórica.

À História cabe atuar em outros territórios em função da expansão de seu olhar e diálogo com outras áreas e suas pesquisas. Foi necessária uma captação de novos objetos e métodos para a História, mas que fossem preservados aspectos fundantes de si própria como ciência. A saber, a lida com seu tempo e os tempos que a constituem, considerando fontes, processos e a configuração do presente vivido, “suas forças” e relações, uma vez que é a partir do presente que se estabelece a leitura e as valorações do que se pretende enxergar com a pesquisa histórica.

Há, ainda, outras considerações acerca de como a História pode ser vista, percebida ou explorada em meio às preocupações pertinentes aos tempos que se vive nestas primeiras décadas do século XXI, percebendo-a como algo atraente, no sentido de que ela pode constituir em si um conjunto de “curiosidades”, postas à admiração de outrem. Esta admiração pode estar associada às categorias de entretenimento, compondo exposições e mostras culturais. Estas “curiosidades” interessam ao público e atraem visitas.

Mas, para além do entreter, o que é possível aprender? E o que fazer com o que se aprende? A que ou quem serve o conhecimento histórico? Que tipo de conhecimento ou consciência histórica é possível desenvolver a partir desta inserção no cenário das curiosidades atrativas acerca do passado? Qual é o poder exercido pela História sobre a vida individual e social daqueles que sobre o estudo da História se debruçam? Estes são alguns questionamentos pertinentes à reflexão entre o que se “consome” como história e qual é a sua atual capacidade de ensinar algo que influencie nas escolhas e nas organizações sociais, políticas e econômicas não apenas para o presente, mas em seu inevitável curso ao futuro, que não tarda a chegar.

Na Conferência de abertura do III Seminário Nacional de História da Historiografia, em Mariana (MG), que discutiu o tema “Aprender com a História”, entre 25 e 27 de agosto de 2009, Hans Ulrich Gumbrecht apresentou a seguinte indagação:

Quais são as razões que me fazem pensar que já perdemos, na prática diária, não no discurso da autolegitimação teórica, a convicção de que podemos aprender com a História? (GUMBRECHT, 2009, p. 28).

Gumbrecht expõe sua preocupação em argumentos direcionados para a diferença entre lidar com a história e aprender com ela. Lidar no sentido de tratar, perceber

elementos constituintes da História de um lugar, de um tempo ou de uma pessoa, mas não no sentido de ter esses elementos de observação como elementos de estudo que possam atuar como referenciais para as ações deliberadas ou as posturas tomadas, bem como para os objetivos aos quais se deseja atingir, tendo as experiências de análises como modelos.

Na vida diária, na vida cultural, tanto faz, porque os museus estão mais cheios do que nunca. Talvez possamos dizer que o interesse popular no passado tem alcançado certo apogeu, e, ao mesmo tempo, a legitimação da disciplina história, que passava por afirmar um ensinamento político, existencial, filosófico com a história, mais ou menos desapareceu.

[...] Vivemos uma situação ambivalente: um crescente fascínio pela história e pelo passado, de um lado, e um ceticismo enorme quanto à possibilidade de a história ou a historiografia ensinarem. (GUMBRECHT, 2009, p. 26).

Esta perda da capacidade orientadora para a qual Gumbrecht alerta nos faz refletir ainda mais sobre o exercício da docência em história, sobre os objetivos e as estratégias a serem elaboradas para que se estabeleça da melhor forma possível, o ensino de história. E esta “melhor forma possível” o que seria, de fato? Talvez, objetivando que as problemáticas fundantes sejam percebidas, tratadas mesmo na prática entre os estudos e os aprendizados.

A prática docente em História deve buscar dialogar entre saberes e ciências, ampliando o olhar e demonstrando a possibilidade de ação, tratando com os próprios estudantes acerca do que representa processo histórico e as consequências das ações dos homens e das variáveis atuantes para que as “coisas” permaneçam ou sejam modificadas.

Fortalecemos, então, as seguintes indagações, diante das questões gerais trazidas até aqui: o que resta à educação? O que resta ao professor de História, sendo ele, também, fruto de seu tempo? Sendo ele, também, trânsito entre o ontem e o hoje, elaborando e lidando com suas próprias expectativas em relação ao amanhã? Como atuar em seu presente, em meio a um cenário que distancia e fragiliza a importância atribuída ao “ontem”? Essa fluidez que toma conta do presente, caracterizando uma outra

sensibilidade, constituindo um presenteísmo¹⁷ voraz, torna delicado não somente o aprendizado dos estudantes sobre a História, bem como seu ensino.

Jaime e Carla Pinsky, destacam

Ser membro da comunidade humana é situar-se com relação a seu passado, que é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade (PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla, 2005, p. 19).

Para além, e a partir dessa afirmação, é possível estender-se a uma outra afirmação feita pelos autores, assinalando que é preciso que a História seja bem ensinada, posto que é referência.

Este “bem ensinar” configura, por conseguinte, o foco central da atenção da dissertação aqui apresentada, fundamentando a preocupação com o ensino, o aprendizado e a soma de fatores e aspectos ao processo de formação de uma consciência histórica aos estudantes.

O professor de História não é o único responsável para o desenvolvimento dos aspectos concernentes ao que se entende como consciência histórica, mas pode ser fator de veras significativo para o processo. Considera-se que sua formação, somada à sua experiência, potencialize a possibilidade de atuar na construção do processo de formação de uma consciência histórica por parte dos estudantes, uma vez que, como professor para o ensino de história, possa apresentar significativos instrumentos e estratégias.

O professor traz consigo expectativas pertinentes à sua própria formação, compreendendo-a como constituída como sendo uma formação acadêmica, mas também resultante de sua vivência até atingir o espaço acadêmico formativo. Em outras palavras, a (ou as) comunidade na qual cresceu, e as condições econômicas com as quais lidou (condicionando seus recursos e sua experiência com os lugares, as pessoas e a cultura).

Semelhantemente, e sob aspectos gerais, refletimos sobre a formação dos estudantes e suas próprias experiências, expectativas e projeções.

Entretanto, é importante não esquecer que, além de professores e estudantes, há todo um corpo social que debruça seus olhares sobre o ensino, os discursos e as

¹⁷ Presenteísmo: termo associado à concepção de um constante presente, negligenciando a relação com o passado e seu legado, assim como o potencial das expectativas quanto ao futuro.

narrativas concernentes ao estudo da história. Condição esta, que ocorre de maneira mais ou menos intensa, motivada por variáveis em acordo com o momento vivido, com o contexto que enquadra as preocupações com o estudo da história, seus temas e debates, bem como no que diz respeito à formação dos novos estudantes.

Se para o professor, os desafios são oriundos de circunstâncias que se estendem desde à formação do profissional do ensino de história, seguindo o curso próprio do lecionar e sua experiência, reconhecendo fatores diversos relacionados ao universo escolar, para o estudante, ressalta-se as perspectivas do alunado sobre os motivos pelos quais se estuda história, bem como sobre o que se fazer com o que é ensinado nas escolas através do componente curricular *História*.

Gumbrecht (2009) lançaria sua análise a um patamar tal que, direcionando sua preocupação em considerar quais são as possibilidades de utilização do conhecimento histórico, ou melhor, de perceber o passado, e qual o efeito deste aprendizado sobre a vivência no presente, questiona a relevância deste aprendizado no sentido de gerar atuação consciente quanto a como se deve observar, perceber e atuar em relação ao presente vivido.

Em outras palavras, intriga-lhe verificar que, cada vez mais, pessoas lotam museus e exposições, visitam espaços que se propõem a “tratar da história”, trazer elementos do passado, mas que não necessariamente, interferem como aspectos atuantes em um presente a partir de seu estudo como aspectos que contribuam para orientações quanto às formas do agir ou atuar historicamente no presente vivido.

Quanto a essa questão acerca do poder de orientação à vida dos que estudam e aprendem com a História, o que podemos considerar, por agora, é que primeiramente, precisa-se tratar destas expectativas presentes no exercício da docência e do estudo da História na educação Básica, considerando cada contexto espaço-temporal no qual essa educação é trabalhada.

Há perguntas acerca da história, ou sobre o que estuda a história, presentes no exercício da docência na educação básica. São perguntas repetidas ou refeitas entre os próprios estudantes e que buscam preencher espaços na compreensão sobre sentidos ou significados para seu estudo.

É o observador provocado pelo docente, por seu tempo e as relações que se estabelecem, por suas necessidades e pelas necessidades alheias. Pode ser o interesse para afirmar suas impressões. E desta forma, mesmo sem ter, talvez, consciência disto, ele – o estudante – busca o conhecimento histórico com vistas a justificar seu olhar, compreensão e posicionamento.

Esses momentos movidos pelas indagações tornam mais significativos os encontros no exercício docente com os estudantes. Devem ser momentos sempre passíveis de revisitações, trazidos ao debate como possibilidades de reflexão e afirmação, mas também de mudanças.

Se tomarmos a Nova História como parâmetro comparativo, podemos destacar que houve inúmeras propostas para inovações em relação às práticas metodológicas relacionadas ao ensino e estudo da história, não apenas na França, epicentro do movimento, mas também em outros países, de maneira gradativa e de forma a encontrar, em cada local, suas especificidades e condições para aplicações. Em cada local foi vivenciada a acomodação do que se pensava ou projetava por meio da Escola dos Annales à realidade singular dos lugares, das composições sociais e realidades econômicas.

A história implica o aprendizado da alteridade, o aprendizado da possibilidade de outras formas de sermos humanos, o aprendizado da viabilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros valores, outras ideias, de outros costumes que não aquele dos homens e mulheres contemporâneos. É o aprendizado da tolerância para com o diferente, com o estranho com o distinto, com o distante, com o estrangeiro (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 32).

Joana Neves, tratando do ensino de História a partir de proposições feitas por Jacques Le Goff, em História e Memória, destacou que, no Brasil dos anos 70, nos principais centros urbanos, grande foi o número de propostas para mudanças no ensino de história, objetivando inovações e revisões de práticas e conceitos acerca da docência e do aprendizado em história.

A própria autora coloca-se apoiada em questionamentos já presentes na dissertação de Doutorado de Margarida Maria Dias de Oliveira¹⁸, no ano de 2003,

¹⁸O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História. 2003.

propondo uma maior reflexão sobre a validade ou os reais significados de toda a repercussão ocasionada pela proposta da Nova História, ora referindo-se à pesquisa e sua metodologia, ora buscando redefinir ou orientar práticas para a docência com vistas no aprendizado sobre a história.

Em que medida os postulados da Nova História – pensados para a pesquisa – são adequados às diferentes etapas do ensino, sobretudo as iniciais e elementares (no caso da legislação brasileira atual, nos ensinos fundamental e médio)? Quais são os procedimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos necessários para assegurar essa adequação? E, principalmente, quais são as efetivas inovações propiciadas pelas novas propostas e como essas inovações poderão ser aferidas? (NEVES, 2003, p. 158).

As principais preocupações derivam da reflexão sobre a própria definição da história como campo de conhecimento. Ao ensino, considerar que não se trata de transmissão, apenas, mas de produção de conhecimento, equiparando-se à pesquisa.

Várias são as indagações ou problemas que permeiam o horizonte de expectativas dos estudantes que, por sua vez, dirigem questionamentos aos professores que não devem apresentar respostas prontas, mas compartilhar a reflexão sobre problemas e objetivos para a pesquisa, para o ensino e para o aprendizado acerca da história.

Para exemplificar, é possível reproduzir alguns destes questionamentos:

1. Por que preciso estudar história? Qual o valor de se estudar história?
2. Aprende-se história, ou se decora? Na pessoa e voz do estudante, seria elaborada a indagação, aproximadamente, da seguinte forma: “Aprende-se história decorando datas e nomes, não é, professor?”

Essas perguntas podem ser elencadas como sendo comuns e iniciais, elaboradas pelos discentes que buscam traduzir a condição primeira das indagações acerca do sentido que o ensino de História tem ou possa ter, para eles. Ressalta-se, aqui, a palavra sentido, no que diz respeito a algo que orienta, que dá direcionamento, esclarece caminhos ou escolhas.

Obviamente, supõe-se um sentido, uma orientação às ações rumo ao futuro, sobre o qual se cria a expectativa para se estar precavido ou preparado. No entanto, não há consenso sobre esta condição ou finalidade para o estudo da história. Para alguns

pensadores, tal problemática é percebida como uma condição já considerada frágil nos debates atuais.

Gumbrecht (2009) denuncia que este poder de orientação que se atribuíra ao saber histórico já apresentava falhas e/ou fragilidades já no advento do Renascimento Cultural, e que desde então, as sociedades modernas e a contemporaneidade vêm contribuindo para essa perda do viés do passado como orientador ao futuro.

O século XX expôs esta fragilidade ao extremo, sobretudo ao considerarmos a ocorrência das duas Guerras Mundiais e da Guerra Fria, para exemplificar a discrepância entre a experiência vivida e as ações deliberadas por estadistas nações ao longo do século.

Em continuidade a esta reflexão sobre o século XX, mas também em referência ao exposto anteriormente, a utilização da palavra valor em um dos questionamentos apresentados como exemplo de indagação por parte do estudante, percebe-se que a palavra está associada às ideias de utilidade, de valor produtivo, ou mesmo de valor financeiro.

Não deve haver estranhamento em observar tal preocupação ou forma do olhar. Verificar esta preocupação entre os jovens estudantes é considerar o presente vivido e como os interesses dos discentes estão ligados ao valor financeiro que as coisas possuem.

São construções atreladas às influências sofridas por conta das narrativas sobre o mercado e o valor às coisas atribuído. Essas influências atuam sobre as reflexões, objetivos, aspirações e práticas da vida na sociedade contemporânea. Os estudantes se mostram preocupados em saber quanto algo vale no mercado. Ou ainda, como estudar história pode gerar valores a quem estuda.

Muitas vezes, o professor é o próprio ponto de observação, medida ou referencial. E, no Brasil, vale ressaltar as constatações gerais sobre a condição profissional do professor e a desvalorização financeira em relação ao ensino no país, bem como a exigência de trabalho e a demasiada cobrança de responsabilidade. Além do mais, apesar de tamanho trabalho exigido, há pouco reconhecimento em meio à vida social.

Ao discutir o ensino, propondo reflexão e busca por seu sentido, não se pode deixar de considerar que não apenas os discentes elaboram questões que lhes são

sensíveis, motivando suas inquietações em meio ao estudo da história em sala de aula, mas havemos de perceber que os próprios docentes têm suas inquietações.

O docente, no decorrer de sua caminhada e amadurecimento no exercício de seu fazer para o aprendizado de outros, vê-se impelido a formular seus próprios questionamentos no curso entre o que se aprende, planeja-se e realiza-se em sala de aula, com o intuito de ensinar melhor.

Ele próprio, o docente, necessita tomar consciência das possibilidades que recaem sobre seu trabalho como agente do ensino de História. Em outras palavras, o professor de História formula suas próprias possibilidades entre o que se pesquisa e como suas pesquisas e reflexões podem, e devem, ser apresentadas aos mais jovens, no que se refere a fazer chegar àqueles que não têm a pesquisa fonte, dispondo do encontro com a narrativa do docente. Mesmo havendo um currículo predeterminado, no qual estão postos os chamados objetos do conhecimento a serem estudados, como elementos de um programa, o professor de História elabora questionamentos a si próprio, observando livros didáticos e seus manuais ao professor.

Ele, o professor, debate com outros profissionais do ensino de História para que se pense, por exemplo, sobre a) como se define o que deve ser estudado em História?; b) como pode o estudo da história servir à expectativa da criticidade? E, considerando o princípio de que se aprende a história, o que fazer com o que se aprende?

Muitas são as perguntas que poderiam ser listadas, cunhadas em meio ao estudo, ao planejamento para o ensino e, sobretudo, no espaço do exercício do ensino na sala de aula, uma vez que é possível que um questionamento realizado por um determinado discente e suas preocupações oriundas de sua formação/história pessoal podem funcionar como fundamento para novas estratégias de ensino, presentes no trabalho de um respectivo professor.

São perguntas e preocupações que emergem das reflexões que se configuram em meio ao espaço escolar, às aulas e aos debates que envolvem o que se estuda e o tempo presente vivido e pelos discentes, a saber: Qual é o papel ou trabalho do historiador, assim como do professor de história, para a sociedade? Qual é a relação prática e possível entre o ensino de História e a tecnologia que impera no presente (momento vigente do exercício do lecionar)? Qual é a relação possível entre o mundo da política e a validade do

conhecimento histórico para a sua compreensão? Pode a história ser ensinada como ferramenta de mudança ou conformidade? Por que se estuda o fato histórico e a partir dele, podem surgir narrativas diferentes sobre o mesmo fato? É possível estabelecer relação entre estudar história e desenvolver uma melhor, e necessária, consciência ambiental? O estudo da história interfere, de fato, no que chamamos de reflexão ética acerca da sociedade humana e suas relações? O estudo da História pode estabelecer diálogos entre aspectos da política, do trabalho, de questões de gênero, etc., promovendo esclarecimentos e diminuindo preconceitos?

Essas são, ainda, outras possíveis considerações, indagações, reflexões que transitam no horizonte dos sentidos atribuídos ao estudo da história, seu ensino e sua aprendizagem. Atenta-se para o detalhe de que não são apenas inquietações no horizonte de expectativa dos estudantes, mas também do professor. Iniciam-se mesmo com o professor que levará questionamentos para compartilhá-los com os estudantes a fim de promover reflexões e debates como fundamentos a outros passos no processo de ensino-aprendizagem.

Não se trata de atender ou responder, nesta dissertação, a cada questionamentos dentre os apresentados e supracitados. Cabe considerá-los em nossa análise como inseridos nas possibilidades das problematizações que permeia o exercício do professor de história.

Por tais questionamentos apresentados, não encerrando as possibilidades de outras indagações e reflexões, afirmamos a relação entre o estudar a história e o fazer sentido. Buscamos aquilo que nos parece orientar. É o orientar sobre nossas ações, mas que, antes de qualquer atitude, proporcione-nos a reflexão acerca do que constitui nosso juízo.

Sugere-se ensinar para a consciência histórica, mas como fazer? O que se ensina para a consciência? O que é, afinal, consciência histórica? Muitas perguntas podem e devem ser elaboradas com o objetivo de promover caminhos e possibilidades à investigação, à reflexão. E essa reflexão é um dos pontos chaves ou centrais para o desenvolvimento desta primeira abordagem.

Ainda seguindo com indagações geradoras, pode-se questionar: como não haver reflexão no exercício do ensinar algo? De fato, considerando reflexão como processo

intrínseco ao “pensar”, raciocinar para realizar o ensino sobre algo a alguém, demonstrar o “como se faz, o como fazer”, acenamos positivamente para a realização do refletir. No entanto, considerando o refletir não como processo que regula, raciocina e estrutura o demonstrar, o fazer e o como fazer, temos então, uma outra condição para o “refletir”. É a questão do pensar sobre o que se faz, como os processos pelos quais se faz ou se ensina são definidos e/ou alterados.

É o refletir sobre os mecanismos utilizados e os motivos pelos quais há diversidade e/ou divergências entre este ou aquele processo; entre este ou aquele objeto de conhecimento a ser ensinado, a ser conhecido. É pensar sobre discursos e efeitos. Sobre o porquê ensinar ou não ensinar algo no horizonte da História. E, sobretudo, problematizar o que fazer com o que se sabe. Uma reflexão constante e necessária que deve ser motivada e/ou retomada repetidas vezes.

Para Gumbrecht (2009)

Vivemos uma situação ambivalente: um crescente fascínio pela história e pelo passado, de um lado, e um ceticismo enorme quanto à possibilidade de história ou a historiografia ensinarem [...] quais são os sintomas, em nossa vida prática desse ceticismo quanto à possibilidade de a História ensinar (GUMBRECHT, 2009, p. 26).

Chama-se a atenção para o fato de que não se deve negligenciar, entende-se que, ao escolher o que se deve ou não se deve ensinar (ou a forma como a abordagem ou provocação é realizada), temos a certeza de que o ensino e a escolha sobre o que deve ser esquecido ou lembrado também é uma questão política. É uma questão da relação do ser humano com seu tempo e lugar. E essa condição também configura um campo em disputa. A disputa sobre as quais as narrativas se debruçam e refletem quanto a seus interesses é compreendida como um campo que lida, desde o princípio, com memórias, interesses políticos, organizações sociais e suas personagens e condições econômicas, permeadas ou não pela sensibilidade ao religioso.

Entretanto é também fruto dessas variáveis, sendo, portanto, ela própria, objeto de estudo, análises, afirmações e revisões. O ensino de História, seus significados e sentidos transitam em meio a todas essas considerações.

Percebe-se que, no entorno das questões que se referem à consciência histórica, há que se atentar para condições fundamentais para formação de elementos que possam

constituir o que consideramos como sendo esta consciência, com vistas a refletir sobre o ensino de História e os sentidos ou significados atrelados ao seu exercício. Em outras palavras, tratar da ideia que se refere a uma consciência histórica, mas também acrescentando em nosso horizonte de preocupações, a questão do ensino de História e suas possibilidades perante as condições que configuram as relações do homem com seu tempo.

Toma-se como ponto de partida a referência de que o ensino de História está atrelado à condição tanto primordial quanto fundadora da própria lida do ser humano com o tempo, a cultura humana e seus relatos e observações, isto é, resistir como característica intrínseca. E por quê? Os responsáveis pelo ofício de manter a história, desde tempos remotos, guardavam consigo a responsabilidade de não permitir o esquecer. Era a história de seu povo, seus reis, seus feitos e as superações realizadas ou conquistadas. Trazia, em seu cerne, a condição do “não esquecer”, do não permitir o esquecimento. É a resistência ante o tempo. Que tempo? O tempo de quem vive. O presente que, para alguns, insiste em se desprender do passado rumo ao futuro.

José Carlos Reis (2012) nos convidaria a refletir sobre três formas de considerar o passado. Sendo o passado o que já deixou de ser, ele não poderia mais ser localizado. Ele não existe mais. Dessa forma o conhecimento histórico não teria condições de ser elaborado.

Considerando o passado como existente e perceptível, constata-se sua reflexão no presente

Ele é a possibilidade mesma do pensamento, já que toda reflexão é retrospectiva. O ser do passado é sua representação, que está situada no presente, que gera alguns sentimentos específicos: pesar, lembrança, reconhecimento, remorso, saudade, lamento. Como conhecimento, ele se dá como retrospectação, um conhecimento a posteriori, que não permite nenhuma intervenção. (REIS, 2012, p. 21).

Como terceiro aspecto a ser considerado, o passado pode ser percebido, ainda para o autor, como a parte mais sólida do tempo. Está no presente, penetrando-lhe, assim como ao futuro.

O presente é de certa forma o “corpo do passado”, a sua presença concreta em vestígios, documentos, comportamentos, linguagens, valores, rituais. O passado é visível no presente como se fosse seu solo e pode oprimi-lo ou ser a base de

seu lançamento para a liberdade.
(REIS, 2012, p. 21).

Aos contadores que memorizavam e oralizavam, através de suas narrativas, o que só se podia fazer presente através da memória, cabia demonstrar como o presente era possível, assim como quais eram seus fundamentos, alicerces ou sustentação. Dessa maneira, estabelecia-se o diálogo entre o presente e o passado.

A partir do que se conhecia sobre o passado, o presente passa a ser percebido como meio para o direcionamento a ser dado em direção ao futuro. Talvez, proporcionar o que se pode compreender como sendo um melhor refletir sobre os processos que relacionam o desejar algo e as condições ou variáveis através das quais o desejado ou pensado possa ser realizado.

E, mesmo não sendo este trabalho voltado exclusivamente para o ensino de História e suas formas, esclarecido por meio de sua própria historicidade, acompanhando a história dos povos em sua relação com o tempo e o espaço, seus caminhos, descaminhos, venturas e desventuras, é sobre a fundação supracitada que estendemos nosso olhar ao ensino de história em consonância com a perspectiva de uma consciência histórica em análise.

Ensinar a pensar historicamente significa desenvolver a capacidade de transitar de um modo de argumentar para outro, de relacionar a experiência humana com a vida prática de cada um. Este pensar se concretiza a partir da constituição da narrativa quando o indivíduo interpreta o passado seguindo os princípios e regras da ciência da história (CAINELLI, 2010, p.19).

O saber histórico está ligado à condição do desejar saber sobre os humanos, seus grupos e caracterizações, suas relações e realizações, suas ações em relação ao espaço e as intenções ou motivações que permearam suas ideias. Logo, é possível destacar a oportunidade em buscar, através do ensino de história, a condição na qual os estudantes possam refletir sobre seu próprio caminhar, seu espaço de vivência, até mesmo o local no qual estão inseridos. E por que não tratar da escola?

Uma vez motivados a refletirem sobre o meio no qual estão inseridos, os jovens estudantes podem ser provocados a perceberem diferenças entre os materiais didáticos ou entre as práticas estabelecidas na escola, pois há um currículo estabelecido. Isto pode servir como um viés de pesquisa e reflexão para os estudantes.

É possível, também, considerar a potencialidade da reflexão provocada em meio ao ensino de história, ao se questionar as formas pelas quais foi se estabelecendo este ensino ao longo dos tempos, assim como buscar saber as mudanças do currículo, chamando atenção para as variáveis e os fatores ligados às definições sobre o que estudar e o que esperar do ensino de história, considerando o espaço e o tempo.

Diante do que foi posto até aqui, há de se considerar que, ao contrário de pensar um sentido único para o ensino de história, é possível reconhecer sentidos. Direcionamentos respectivos a momentos e andamentos da vida social e coletiva. A educação como um todo pode ser entendida como significando o preparo do jovem à vida adulta, seguindo expectativas já postas pelos pais ou pelos mais velhos.

A educação, por outro lado, pode ser trabalhada de forma que o estudante possa reconhecer a dinâmica da vivência coletiva e seus pormenores. Participar de seus debates e visualizar suas preocupações. Em meio a estes formatos ou modelos de compreensão sobre a sociedade, está o ensino de História, relacionado igualmente a essa dinâmica em referência ao ensino como um todo e os anseios sociais que permeiam os projetos para a educação.

Marlene Cainelli (2010), na coleção *Explorando o Ensino*, em seu texto “O que se ensina e o que se aprende em história”, expôs a seguinte preocupação: como seria, em sala de aula, um trabalho voltado para a construção de um conhecimento consciente em história? Ao que buscou esclarecer que se deve pensar nas operações cognitivas que um aluno faz ao aprender história por meio da leitura de um texto no livro didático, e que se deve ir além, ou seja, deve ser motivado, orientado e desenvolver condições para perceber que as informações no livro didático são parte de produções historiográficas e, portanto, é importante interrogar e levantar hipóteses sobre a narrativa ou as narrativas presentes no livro.

3.2 DOS SENTIDOS DO ENSINO DE HISTÓRIA À CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO E OS ELEMENTOS PARA A CONSCIÊNCIA

Sejam quais forem os métodos ou objetos disponíveis, sejam quais forem os locais para a execução do exercício docente, há que se atentar para referenciais que constituam significações ao estudante. A consciência histórica tanto é constituída de um conjunto de

elementos, quanto por intermédio deles. É representada por um conjunto de aspectos, e toma espaço cada vez maior entre pensadores, pesquisadores e teóricos que tratam do ensino de história, considerando as formas pelas quais as chamadas identidades são estabelecidas.

O conceito de consciência histórica, em debate no âmbito da filosofia analítica da História, constitui actualmente um dos objectos centrais de pesquisa no campo da educação histórica. Com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento das ideias dos jovens acerca dos usos da História no seu quotidiano. (BARCA, 2007. p. 116)

Em meio às vivências cotidianas, identidades vão sendo estabelecidas, no âmbito do social, como consequências que podem ser percebidas de forma natural ou espontânea. Trata-se do sentimento de pertença ou pertencimento, oriundo de espaços vividos e que dialogam entre si, como o espaço familiar, o meio geral no qual se vive para além do familiar (a comunidade e os bairros em seu entorno), e a escola. Nela, ocorrem provocações e reorientações a partir das sistemáticas relativas ao estudo da história.

Uma consciência histórica para este tempo exigirá uma ideia dinâmica da História, assente não só na construção narrativa (não fragmentada) do passado como também na interpretação criteriosa de uma multiplicidade de fontes. (BARCA, 2007. p. 117).

Segundo Barca (BARCA, 2007), ter consciência histórica não implica haver a adoção de uma única narrativa substantiva, uma vez que há múltiplas e possíveis abordagens, tornando aberto o viés da discussão sobre os elementos e as medidas para os indivíduos, em relação às suas consciências históricas.

É neste cotidiano de vivências, que encontramos um campo para análise e reflexões que nos possibilitam um olhar acerca do que fazemos e de quanto temos consciência sobre a presença do passado em nossas ações no presente, direcionando também, nossas expectativas rumo a um futuro, esteja ele percebido como próximo ou distante.

Cerri (2011) propõe refletir sobre atitudes corriqueiras iniciadas desde o despertar, pela manhã até o realizar da primeira refeição matinal. Dessa maneira, provoca a percepção de que, em um curto espaço de tempo, as atitudes tomadas e mesmo as que

não são, mas que sejam possíveis, têm relação com o passado, haja vista serem tomadas como hábito que caracteriza os aspectos comportamentais. Tais hábitos estão relacionados ao que precede ou ao que constitui um modo de pensar e agir.

Dessa forma, é possível afirmar que as atitudes e comportamentos são tecidos em meio aos enfrentamentos no presente, constituindo, também, ações com perspectivas para um futuro, imediato ou em um prazo maior para que se atinja.

É possível compreender, por conseguinte, que nossas ações refletem ensinamentos diretos ou indiretos que, sob julgamento que relaciona passado e presente (desafios e necessidades do dia a dia), podem também ser definidos pelo que se almeja atingir ou atender nas projeções acerca do futuro. Entendamos como diretos os ensinamentos constituídos nos seios dos núcleos familiares, os indiretos constituem-se pelo exercício da vida coletiva ou social e culturalmente estabelecidos.

Projeto o futuro, imediato, de médio prazo ou distante, e com isso tomo as decisões que me permitem agir, porque nunca ajo apenas para que hoje seja igual a ontem, mas trabalho a partir da possibilidade de que no amanhã, realizem-se minhas expectativas, mesmo que de um cotidiano pacato e seguro. (CERRI, 2011. p.15).

Em sequência, Cerri relaciona esta dinâmica ao próprio fazer diário, construído pela relação entre o que representa a história pessoal e a história coletiva, ambos intrinsecamente ligados ao que se deve compreender como sendo a identidade do indivíduo.

Nessa dinâmica, a minha identidade (constituída em grande parte pela minha história) e a identidade coletiva (constituída em grande parte pela história nacional) são fundamentais. (CERRI, 2011. p. 15).

Sob sua análise, estabelece-se a relação entre o ensino de história e a consciência histórica, diante do que define como sendo um combate ou uma espécie de enfrentamento perante tantos agentes que atuam sobre a formação e o universo de saberes do indivíduo, assim como a formação de sua consciência.

Cerri (2011) adverte sobre não haver unanimidade ou consenso em relação à definição de uma consciência histórica, “sendo possível não apenas encontrar definições distintas, mas também excludente entre si” (CERRI, 2011, p. 22).

Diante do exposto e da preocupação em compreender as reflexões e propostas acerca do que se compreende como consciência histórica e os motivos para sua importância, tendo em vista as possibilidades de seu desenvolvimento ligado ao ensino de história, propõe-se tratar de alguns referenciais relevantes para o trabalho desta dissertação.

Em 1957, em uma conferência intitulada “A noção de sentido da história”, ficou claro que Raymond Aron compreendia a chamada consciência histórica como sendo atribuída à sociedade como um todo, uma vez que toda ela possuiria uma consciência, em sentido amplo, relacionada à história. Destaca-se que esse entendimento estava atrelado às sociedades europeias.

Esta consciência de Europa – com seu aspecto triplo, liberdade na história, reconstrução científica do passado, significação essencialmente humana do devir – ainda que esteja em vias de se converter em consciência histórica da humanidade no século XX, se vê simultaneamente afetada por contradições: no interior de cada um de seus elementos e entre esses elementos. (ARON, 1984, p. 105).

O que Aron (1957) expõe é sua interpretação sobre a consciência histórica atrelada a uma espécie de consciência política, a partir de considerações feitas por filósofos, cientistas sociais, historiadores e tendências das ciências humanas que buscavam uma lógica à evolução histórica.

Apesar de haver pensadores que, no decorrer das reflexões acerca do que se pode compreender como sendo consciência histórica, tenham discorrido à sua maneira, Cerri afirma ser possível encontrar pontos entre as formas de se considerar tal fenômeno.

Cabe observar que

Um primeiro aspecto a considerar é se a consciência histórica é um fenômeno inerente à existência humana ou se é uma meta ou estado a ser alcançado. Ou, em outros termos, se estamos tratando de um componente da própria consciência, no sentido geral da autoconsciência, de saber-se estando no mundo, e nesse caso algo inerente ao existir pensando e sabendo, ou se estamos tratando de um nível específico de saber que não é imediatamente característico de toda a humanidade, e, portanto, é uma forma de conhecer à qual é preciso chegar, no sentido de tomada de consciência. (CERRI, 2011, p. 24).

Pensar no horizonte desses aspectos ou essas inquietações conduz à reflexão sobre os contrapontos ou o avesso ao que se entende como consciência. Isto é, haveria o que pode chamar de inconsciência ou alienação histórica.

Sob a perspectiva de que a consciência histórica é algo que apenas as sociedades recentes atingiram, por consequência de seus debates e percepções em meio aos avanços da ciência histórica, considera-se a o pensamento de Gadamer (1998), através do qual destaca a tomada de consciência histórica como sendo algo revolucionário para as sociedades, ou melhor, para os seres humanos contemporâneos.

Em acordo com suas observações, trata-se de um privilégio a conquista de uma consciência histórica como resultado do estágio atingido pelas reflexões sobre sua historicidade.

Aspecto a ser percebido como o outro lado das reflexões realizadas por Gadamer é o caráter restrito a alguns grupos ou seres humanos. Se é um privilégio para aqueles que atingem tal condição, percebe-se, ao mesmo tempo, o peso e o atraso das inconsciências aos que não atingem.

O ensino de História, sobretudo na educação básica, deve atentar para tais problemáticas a serem percebidas e discutidas. Se não discutidas diretamente nas realizações de aulas e estratégias de ensino, deve estar ao menos presente nos planejamentos para uma construção gradativa, permeando o estudo, haja vista que há outras concepções criadas numa relação de inclusão e exclusão por consequência de pontos de vista lateralizados, ou à escolha de um ou mais grupos que detém a narrativa.

Significa dizer que, diante das várias narrativas e suas intenções, permeando o espaço das ideias e a formação dos jovens, o trabalho do professor de história, com vistas ao amadurecimento de seus estudantes e suas reflexões sobre o tempo histórico de suas vivências, deve considerar critérios, estratégias e elementos para a formação de uma consciência histórica aos estudantes. Observando os discursos, refletindo sobre a ligação entre presente e passado, por exemplo.

De modo geral, através das observações de Gadamer, percebe-se a consciência histórica como resultado do processo de modernização referente a aspectos como cultura e pensamento, pertinentes a alguns grupos.

Sob outro olhar em torno do mesmo objeto de análise, pensadores como Rüsen caminham sob outra percepção, no sentido de que a consciência histórica não se trata de uma meta a ser atingida ou uma condição de destaque entre um grupo privilegiado e os demais que, inevitavelmente, estariam à margem de tal desenvolvimento.

Segundo Rüsen (1983), a consciência histórica se constitui na esfera de uma capacidade inerente aos grupos humanos. Todas as sociedades humanas estariam em construção de suas consciências históricas à medida de suas experiências. A condição das diferenças entre grupos humanos e /ou sociedades contribuiria para distinções entre aspectos mais ou menos relevantes na formação dessas consciências históricas.

O exercício do ensino e do aprendizado da história é tão constituído em meio ao emaranhado de interesses que emanam da vida social, econômica e política, quanto deste mesmo emaranhado é fruto, sofrendo influências e buscando transcendê-las para, sobre elas, estabelecer seu olhar.

É neste horizonte, considerando as peculiaridades do ensino de História que se busca, nesta etapa, estabelecer um diálogo entre a prática e a experiência com o ensino de história e a *descoberta* como fator contínuo e decisivo. Destaca-se a questão do aprender e ter consciência de algo através do qual, e pelo qual, há sentido.

Deve-se estar atento à condição de que “a forma como os indivíduos mobilizam os conhecimentos históricos e constroem a sua consciência histórica, conferem sentido à história e a eles próprios”. (BARCA; CAINELI, 2018, p. 2).

Para o jovem estudante, o ensino de História é uma sequência de descobertas provocadas pelo exercício de questionar o que está posto. Este “questionar” reflete o sentido de conhecer as razões e intenções para as definições do que se propõe a conhecer.

Ao mesmo tempo, é possível demonstrar aos estudantes que o processo de abordagem e/ou ensino também sofre alterações pertinentes aos interesses e às condições para que o ensino ocorra.

Este exercício pode ser percebido como caminho para tratar de aspectos característicos do conhecimento histórico, fundamentais para o ensino e para o aprendizado, como os conceitos de espaço, tempo e sociedade, por exemplo.

Para Rüsen (1983), a função do ensino de História é orientar para a vida prática. Sendo assim, o jovem estudante então, passa a se deparar com tipos de narrativas e interesses ligados a um tempo, a um conjunto próprio de motivações constituídas em meio à vivência acerca da significação do ensino de História e sua contribuição no

desenvolvimento não apenas intelectual do estudante, mas como este desenvolvimento passa pela sua própria descoberta como agente da história.

O ensino deve ser planejado e, por consequência, percebido como uma via provocadora e estimulante, estabelecendo possibilidades de conexão entre tempos, elementos e compreensões, valendo-se de uma gama de momentos e contextos, cenários e personagens, visíveis e anônimos, mas que fizeram parte de algo. Aspectos que, juntos, contribuíram para as marcas na cultura material e imaterial.

O ensino pode se voltar ao próprio ensino para demonstrar, através de sua historicização, que a própria prática estabelecida corresponde a um tempo, um local e as preocupações pertinentes a estes dois elementos fundamentais.

O ser humano é provocado a caminhar junto ao processo no qual segue tomando consciência de que, mesmo sendo parte ou elemento da natureza, tem como condição ímpar, sua condição racional. A partir de então, compreender que lhe é proporcionada uma natureza questionadora.

Além de perceber a si como elemento da natureza, atentar para a condição que possui como observador e agente, assumindo a responsabilidade de refletir e projetar interesses e objetivos futuros. Suas preocupações são marcadas pelo encaixe dos sentidos sobre as coisas que observa, acreditando, assim, poder compreender o mundo no qual está inserido.

Nesta demanda de fazer sentido da vida, não basta ao ser humano compreender os sentidos do seu tempo, enquanto ser biológico. Sente a necessidade de fazer sentido do si e de si com os outros. Assim, os seres humanos, quer de forma individual quer de forma coletiva, comprometem-se na compreensão do todo em relação e numa lógica temporal em expansão atendendo aos diferentes segmentos temporais que articula. (GAGO, 2016. p. 77).

Tem-se a expectativa de que a prática de ensino e a construção do diálogo com os estudantes promovem um amadurecimento acerca de sua sensibilidade em relação à sua própria condição como ser humano membro de uma sociedade, partícipe de um tempo histórico e, mais além, agente atuante no processo. Observar, refletir, questionar e tomar a responsabilidade da ação reflete as etapas ou níveis de um processo intrínseco à razão de ser do ensino da história.

As concepções históricas com as quais travamos conhecimento na escola terão, certamente, papel importante na elaboração de nossas visões de mundo e dos conceitos que nos levarão a atitudes e comprometimentos (ou ao descompromisso) em relação às transformações do mundo em que vivemos. (ABUD, 2017, p. 15).

O estudante necessita perceber que as histórias abordadas na sala de aula não são simples invenções, mas, se esta se desenvolve norteadas pela busca por uma consciência histórica, há de se demonstrar a influência das narrativas, das formas como se conta ou se escreve a história.

Destaca-se a importância da relação estabelecida entre o docente (que precisa ter consciência de seu papel como aquele que provoca, mas também aquele que acolhe) e o estudante. Provoca-se a reflexão sobre as estratégias, sobre a narrativa e sobre o que é importante para o estudante.

As provocações estabelecidas no decorrer das práticas vivenciadas repercutem diretamente nas relações construídas através do processo de reflexão do estudante, e esta condição reflete, por sua vez, o cerne das problematizações iniciais que permeiam o horizonte entre o professor e o estudante, entre o planejamento e a prática das aulas.

História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob forma narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual. (RUSEN, 2015, p. 52).

Em suas relações, há perguntas comuns acerca das importâncias de suas atividades, dos propósitos de suas estratégias, das razões de seus formatos. Vale acrescentar ainda que, ao tratar do homem e suas relações sociais, espaço-temporais, ético-morais, culturais, abre-se um universo de possibilidades, numa condição de influências mútuas entre suas ações, seus interesses, e as formas como as estratégias de organização da própria vida são definidas. Ou melhor, formatos ao longo do tempo e de suas experiências.

O estudante, ao associar elementos que passam a ser compreendidos como correlacionados, e que fazem sentido à sua experiência, passa a elaborar diálogos que se entrelaçam no horizonte das coisas que por ele são conhecidas. Identifica-se, assim, o processo de formação de uma certa consciência histórica.

Afirma-se certa consciência por compreender não ser possível determiná-la em sua plenitude. A isto se deve o histórico de vida do estudante, suas relações pessoais e as experiências vivenciadas, desde seu nascimento ao momento no qual se vive. Em outras palavras, considera-se o processo de formação amplo e constante que constitui a vida do estudante e tudo que o provoca, que chama sua atenção e promove a reflexão. Da mesma forma que pode promover a reformulação ou o aprimoramento de ideias e conceitos.

Não se pode deixar de considerar, dentro de todo este processo, o aprendizado e o aprimoramento com relação às experiências constantes na vida, também, do professor. Não se trata de observar o desenvolvimento de uma consciência histórica apenas no horizonte do estudante, mas também dos efeitos que o exercício pelo ensino provoca à constante formação e sensibilidade do professor.

Considerar o ensino de História, objetivando atingir o olhar e o despertar do interesse do estudante, é tomar como ponto de partida a condição do professor e seu exercício docente, sua busca por compreensão e pela condição de ser consciente daquilo que se faz e se pretende com o ensino de História que, não se devendo esquecer, é imprescindível para o desenvolvimento do ser humano enquanto agente consciente de sua existência.

A História ensinada é, portanto, produto de uma seleção, um recorte histórico-temporal realizado a partir das múltiplas leituras e interpretação de sujeitos históricos situados socialmente (SILVA; FONSECA, 2010, p. 13-33).

Afirmemos, então, que é o olhar do professor, estendido a horizontes para além da sala de aula, que provoca ou convida o estudante igualmente para além do lugar que ocupa na sala. É um exercício para com o que chamamos de reconhecimento de elementos de uma consciência histórica. Converte-se na compreensão de que o ensino não pode ser visto como a prática de se realizar uma narrativa imposta e pronta, mas sim, a possibilidade de se relacionar narrativas, tempos, lugares, personagens e vozes.

3.3 O LÚDICO COMO ELEMENTO MOTIVADOR E MEIO PARA O APRENDIZADO EM HISTÓRIA

Por que, para cada oficina desenvolvida, há a utilização de jogos ou brincadeiras relativas ao processo de trabalho didático que constitui o projeto? Várias são as considerações possíveis ao tratarmos daquilo que se percebe ou é nomeado como sendo a relação ensino-aprendizagem, uma vez que ora podemos tratar das inúmeras formas de aprender, ora das inúmeras estratégias referentes ao ensinar.

Tanto o horizonte do aprender quanto do ensinar, possibilitam várias observações, pois o processo do aprender não se limita ou se inicia no ambiente escolar, assim como as estratégias para o ensino podem ser tão múltiplas quanto forem as necessidades e as condições nas quais se encontram os aprendentes, isto é, devemos considerar que os estudantes têm suas próprias e peculiares condições, dispostas ou predispostas a este ou aquele aprendizado, através de uma ou várias estratégias, assim como condições que atendam direta ou indiretamente às suas expectativas.

O cerne da aprendizagem faz referência à condição da interação movida por incontáveis variáveis que atuam ou exigem as condições necessárias para seu processo. Para Jorge Larrosa, “os encontros humanos são as substâncias de que se nutrem as aprendizagens relativas à estruturação da personalidade” (LARROSA, 2003).

Ao tratar do fator interação, devemos nos ater de que há dois patamares destacados, ou seja, que ela ocorre tanto entre indivíduos como entre o indivíduo e o meio no qual está inserido.

O processo de aprendizagem é constituído fundamentalmente por estas duas condições de interação. Observar o meio, percebê-lo e pensá-lo, tentar compreendê-lo e especular sobre seus fenômenos, são processos primários para as reflexões humanas acerca de sua existência e condição.

Tratar com o outro, seja em relações entre pares, seja numa ótica verticalizada (considerando-se, por exemplo, a escola e a relação entre professor e estudante), promove um campo aberto de aprendizados como frutos de análises, questionamentos, exemplos, entre outros.

Arguir que o conhecimento é individualmente construído não é ignorar o papel de outras pessoas no processo de construção. Similarmente, enfatizar o papel das interações sociais e/ou com os objetos na construção do conhecimento, não desmerece a crucial importância da orientação a ser dada pelo professor. (HATANO, 1993, p. 163).

Professores devem, acima de tudo, lembrar desta condição primária, reconhecendo em seus estudantes, da melhor e mais abrangente forma possível, seus interesses, suas motivações e como seus saberes foram ou são construídos. É a partir dessa condição de se lançar ao horizonte de expectativas do estudante, que se estreita, ou melhor, fortalece-se a sua interação com o indivíduo aluno.

Tais expectativas supracitadas podem estar motivadas por vários condicionantes diferentes. Dentre eles, as experiências do lar, as motivações escolares, bem como as condições econômicas e culturais. E, mesmo que não tenham noção da tamanha influência que tais fatores exercem no desenvolvimento das suas vontades ou escolhas, ou como promovem o ritmo e a realidade vivida em suas relações, é necessário tratar e considerar tal interferência.

Enfim, há um incontável conjunto de fatores que se associam ou se dissociam para que esteja estabelecida a condição do estudante diante do mundo à sua volta. Isso inclui, claramente, a escola e a relação de ensino-aprendizagem que através dela (tomando a escola como referência) é desenvolvida. Deve-se reconhecer que a chamada relação de ensino-aprendizagem não se limita à escola e sua dimensão, mas sim à própria vivência do indivíduo em relação constante com os demais, e com o mundo que o cerca, promovendo um conjunto de experiências diretas ou indiretas, imediatas ou processuais, que constituem os fundamentos de seus saberes, suas motivações e expectativas.

É em meio a este universo de possibilidades e experiências que devemos dar lugar especial à capacidade de aprendizado proveniente das atividades lúdicas, ou como estas atividades têm potencial para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que partem de uma equação, por assim dizer, dos seguintes fatores: prazer, imaginação e irresponsabilidade.

Quanto à referência ao termo irresponsabilidade, não deve ser entendido, aqui, como algo danoso ou inaceitável. Não se deve esquecer de que o professor atua como

provocador, orientador e motivador para que os estudantes agucem suas perspectivas em relação à vida social e a tudo o que lhe cerca.

Esta citada irresponsabilidade está relacionada à simples observação de que, quando estamos brincando, tendemos a uma condição na qual percebemos que as coisas são de brincadeira e que, por consequência, há uma certa leveza sobre o agir, em relação às regras de convivência, e nada além disso.

O lúdico representa a possibilidade de ir além, de transgredir sem transgredir, de deslocar-se para uma realidade que se escolhe estar, que se entende através das regras compartilhadas. Afinal, não há dúvidas de que brincar é uma condição fundante para a espécie humana em seu processo cognitivo e intelectual, pois a condição do brincar está associada a elementos como imaginação, emoção, simbolismo e criatividade.

Brincar (no mesmo sentido de jogar, opção que, como expliquei acima, faço nesse texto) é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa (FORTUNA, 2018, p. 54).

O processo lúdico atrelado à potencialidade do imaginário de uma criança está vinculado ao prazer e as formas pelas quais as atividades lúdicas são desenvolvidas. Vygotsky já apontava para a existência de um menor esforço inconsciente na criança ao entregar-se ao brincar por estar ligado à condição do prazer.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer. (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

E, mesmo considerando essa procura pelo menor esforço, já que o prazer pelo fazer está diretamente envolvido com o processo, faz-se necessário destacar que nem toda ela brinca ou se envolve da mesma forma, ou com os mesmos brinquedos ou brincadeiras.

As características formativas de cada ser têm influências diretas nos moldes ou formatos de brincadeiras que mais pareça apazível a esta ou àquela criança. Há, então

escolhas motivadas por uma variedade de fatores, quando partimos do princípio de que o brincante inicia sua participação ou envolvimento em uma ou outra brincadeira a partir de sua voluntariedade.

Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.” (GARDNEI *apud* FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004 p. 15).

Este projeto de intervenção para o ensino de História, para a educação patrimonial e para a contribuição no desenvolvimento de uma consciência histórica, compromete-se com a atenção devida a um outro estágio da atividade, para além dessa voluntariedade da criança rumo ao lúdico.

Propõe-se refletir sobre a iniciativa didática de adaptar ou restabelecer laços atuantes na relação ensino-aprendizagem a partir da utilização de jogos como estratégias que relacionem conteúdos ou objetos de estudo, e o ambiente escolar (mas não se encerrando nele, uma vez que os jogos elaborados podem e devem transcender os limites do espaço da escola, potencializando seu uso e o envolvimento de outras pessoas que não sejam apenas os alunos ou estudantes).

Há uma considerável bibliografia, bem como pesquisas, que tratam da importância da brincadeira no processo de aprendizagem da criança. Ao estendermos nossos olhares e considerações acerca dos estudantes do Ensino Fundamental II, isto é, margeando as idades entre 10 e 13 anos, em média, verificamos uma certa limitação gradativa deste relacionamento com o lúdico.

Evidencia-se a necessidade de amadurecimento do estudante e suas considerações acerca do mundo à sua volta tendo como medida para tal condição, normalmente, o aprendizado sobre a gama de conteúdos ou objetos de estudo a serem estudados na seriação dos assuntos listados nos programas gerais para o ensino.

Esse fenômeno não somente ocorre em relação ao ensino de História, mas também no tocante às demais áreas de estudo que constam nos currículos programados.

Entretanto, nada impede que o lúdico esteja presente ou inserido no conjunto das atividades didáticas, bem como nas estratégias estabelecidas como suportes aos estudos e aos aprendizados dos estudantes.

E, apesar de já se ter afirmado que o aprender em nada se limita ao ambiente escolar, é a ele, inicialmente, que dedicamos a atenção para a aplicabilidade da experiência, apostando na potencialização da interação, da sensibilidade e do envolvimento provenientes das atividades com jogos em sala de aula.

Com o objetivo de elaborar estratégias que possam gerar maior poder de envolvimento por parte dos estudantes, potencializando seu estudo e aprendizado, deve-se pensar na maior eficácia possível das estratégias seguidas, implicando muitas vezes, completos redirecionamentos da dinâmica seguida em sala de aula.

Destaca-se a compreensão de que um aprendizado significativo também é proporcionado pela sugestão e motivação das atividades sócio-culturais. Projetou-se a aplicação dos jogos como partes integrantes das etapas a serem desenvolvidas nas oficinas para que diversão, socialização, estudo, debate, reflexões fossem fatores ou aspectos relacionados com a aprendizagem por parte dos estudantes.

Huizinga (2007) argumenta que o jogo ou as ações deliberadas em espécies de jogo estão presentes entre animais, assim como desde há muito, nas sociedades humanas. O autor afirma que o “jogo é mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa” (HUIZINGA, 2007, p.3).

Ainda para Huizinga (2007), “a psicologia e a fisiologia procuram observar, descrever e explicar o jogo dos animais, crianças e adultos. Procuram determinar a natureza e o significado do jogo” (HUIZINGA, 2007. p. 4).

Ao apresentar a proposta da elaboração de jogos a partir das pesquisas realizadas, dos debates e dos exercícios desenvolvidos, é possível também, provocar os estudantes a perceberem que os jogos estão presentes na cultura humana antes mesmo da formação do modelo de civilização que impera na história ocidental, sobretudo.

Oportuna-se, então, instigar a produção de jogos por parte do alunado, utilizar os jogos como motivação para estudo, reflexão e aprendizado, assim como estudar sobre a história própria acerca de tipos de jogos em seus tempos e espaços. O formato dos jogos como instrumento da ludicidade, para promover também pesquisas e produções ligadas ao patrimônio, amplia o conhecimento dos estudantes juntamente com a exploração da potencialidade do trabalho em grupo, da capacidade criativa, da necessidade de lidar com

a tarefa de adaptar o que se estuda à atividade lúdica com o objetivo de que seja proporcionado diversão e aprendizado a quem joga.

Seguindo a perspectiva de constituir uma aprendizagem significativa em história, considerar trabalhar a importância da memória, a elaboração de questionamentos que provoquem a pesquisa e o debate é fundamental. É possível mesmo que a utilização de jogos ou atividades lúdicas busquem estabelecer diálogos entre presente e passado.

Entretanto, tratar do que consideramos como aprendizado significativo também nos leva a um autoquestionamento, que se constitui na indagação sobre como medir essa significância para a vida do estudante. Não se trata, no entanto, de almejar desde já, a partir da aplicação de atividades lúdicas, que se alcance a significação para a vida do estudante como um todo, posto que não é possível, no tocante à competência docente, enxergar ou possuir o poder de compreender a significação em tamanha proporção, uma vez que há vários fatores que se somam e que atuam no decorrer das experiências, formação e vivência dos indivíduos, além das suas próprias escolhas.

Seguindo a perspectiva da formação de uma aprendizagem significativa em História, é considerar trabalhar a importância da memória, das conexões com o passado, das provocações elaboradas na vivência do presente, pois provocar a pesquisa e o debate é fundamental.

O docente deve atuar junto e para além do material didático, no sentido de ampliar as possibilidades do aprender e das provocações aos estudantes. Sendo assim, buscar motivar os estudantes, como também perceber o que os motiva para aproximar estratégias lúdicas ao horizonte de experiências do alunado. Afinal, buscar a qualidade para o que e como se estuda é sempre preferível à busca pela quantidade de aspectos abordados ou “cumpridos” no processo de educação.

Uma das tarefas da aula de História é a de possibilitar que o aluno se interogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado, etc. Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. (SEFFNER, 2018, p.23).

Bastante importante nesse processo de elaboração de atividades lúdicas, e mais ainda de jogos, é propor aos estudantes que tragam ideias relacionadas a jogos por eles conhecidos. Isto não limita o docente a propor atividades por ele elaboradas, tampouco

de levar exemplos e sugestões de jogos a serem por eles pensados em relação ao que está sendo estudado. Sentir-se parte do projeto é significativo para que haja envolvimento e responsabilidade com o que é desenvolvido através das aulas, das pesquisas e debates.

Ao considerar a liberdade de criação como parte inicial para todo o processo do jogar, os estudantes são estimulados a buscarem em suas experiências, reflexos para algo que lhes seja peculiar, original. Em outras palavras, mesmo tendo como ponto de partida o modelo de outros jogos, ao buscar adequar o que estudam ao formato conhecido de um jogo ou atividade lúdica, adaptam e refletem sobre como esta adaptação pode ocorrer, caracterizando o que de singular existe à sua elaboração.

Ao tratar de atividades lúdicas, é pertinente destacar que propostas para elaboração de desenhos, cordéis e outras formas de produção preenchem este campo da ludicidade, podendo estar todas relacionadas a um jogo, uma vez que as produções necessitarão de trabalho em grupo, bem como de que cada integrante desenvolva parte do projeto. Para tanto, há a arte, a diagramação, a organização, os textos e as pesquisas, dentre outros aspectos que confluem para a finalização de toda a arte e as informações que passam a constituir o jogo.

Entre o aprender e o tornar significativo, a ludicidade acolhe aspectos e elementos do real, (re)significando-os em uma forma específica de lidar com o que passa a estar dentro de seu universo. Essa característica não anula ou limita a possibilidade de interação entre as atividades com os jogos e o meio social e cultural que circunda docentes e discentes. A linguagem que se desenvolve através dos jogos ou das atividades lúdicas motivam outras formas de interação com o tempo vivido, restando ao docente exercitar o olhar, os debates e as pesquisas.

4 OFICINAS PARA UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS PARA UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Aprender com a História, com a Educação Patrimonial e com o próprio espaço de vivência, a escola, constituiu o conjunto de desafios lançados por meio do projeto de intervenção direcionado aos estudantes sob o formato de Oficinas para uma Educação Patrimonial.

Sob perspectivas e debates pedagógicos atuais, procurou-se destacar a importância de novas dinâmicas que pudessem contribuir diretamente no horizonte do ensino e da aprendizagem dos estudantes, desejando estabelecer temas e propostas que envolvessem e motivassem os alunos.

É importante destacar a postura tomada em defesa da afirmação de que as atividades educacionais que possam se valer de projetos, tendem a obter maior amplitude de significações aos estudantes, contribuindo diretamente nas habilidades e competências a serem desenvolvidas.

A capacidade de assimilação de conteúdos e de acumulação de conhecimentos não é suficiente para a busca de soluções dos complexos problemas do mundo em que vivemos. A atividade pedagógica “de ponta” visa estimular o espírito de busca e ensinar a construir o conhecimento. De todos – pesquisadores, profissionais, educadores e educandos -, em gradações distintas, são exigidas aptidões para colocar e resolver problemas e o aprendizado de princípios e regras que organizem o conhecimento. (STARLING; SANTANA, 2002, p. 92).

Maneiras foram estabelecidas para que os estudantes pudessem perceber melhor a relação entre os conhecimentos, ou saberes construídos, provenientes de sua vivência nos âmbitos do lar, da comunidade e da escola. Para esse fim, foram demonstrados procedimentos e reflexões em referência ao enfrentamento diante das diversas necessidades atribuídas à prática do viver.

Em todo o curso relacionado ao planejamento e execução do projeto, tomou-se como base a defesa dos conhecimentos teóricos como fundamentos, mas também a ideia de que é por meio da vivência que ocorre o aprimoramento daquilo que foi adquirido como fundamento ou base teórica, refletindo a condição de articular saberes e

resolver problemas através da transversalidade entre as áreas do saber, das aplicações de métodos e das observações sobre os resultados obtidos.

Ao realizar o projeto de intervenção para a Educação Patrimonial por meio das oficinas, considerou-se construir o aprendizado e a prática do viver ligado à condição de interdisciplinaridade.

Por conseguinte à realização das oficinas, atesta-se que não se deve pensar o processo de aprendizado, ou educação, por meio de condições que se apresentem estanques e sem integração.

a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto do conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção [...] Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado. (BRASIL, 1999, p. 88 - 89).

O planejamento para o projeto ressaltou a preocupação em ir além do momento da sala de aula, destacando o desejo de que fosse possível romper com a percepção do aprender sob o formato das aulas fixas e isoladas na grade curricular, separadas como se não houvesse diálogos e construções comuns entre as áreas do conhecimento.

Quanto a questão do aprender e do significar, Morin (2001, p. 25) nos diz que devem ser percebidas “as relações e inter-retroações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes...”

Note-se que “a separação e a acumulação de conhecimentos já não podem mais ser privilegiadas em detrimento da organização que liga os conhecimentos” (STARLING; SANTANA, 2002, p. 94). Foi em relação a esse horizonte que as oficinas foram pensadas e propostas, no intuito de provocar pesquisas e reflexões, estimular a realização de experiências diretamente ligadas ao local de estudo e observação, tratar do aprimoramento do olhar sobre o que é e o que se torna patrimônio (suas razões e sua relação com a cultura, com o tempo e com a história), atuando na condição de apropriação e criticidade quanto ao meio em que se vive.

Ao considerar o debate sobre a condição do ensino para além do repasse de conteúdos a serem acumulados pelos estudantes, propõe-se afastar a alienação do processo de aprendizado. No que diz respeito a essa alienação, é possível considerar, dentre tantos críticos da educação, observações de Paulo Freire (1974) no tocante à

imposição das narrativas, dos educadores e suas posturas verticalizadas no processo do educar como estando acima e sobre os estudantes, narrando o que se sabe como o que está pronto e estático.

Quanto mais analisamos a relação educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras (FREIRE, 1974, p. 33).

O educador Paulo Freire chamava a atenção para o que ele definira como sendo uma educação bancária, na qual o estudante nada sabe, apenas o professor é detentor do saber e, com isso, efetiva a imposição do que detém sobre os estudantes. É uma espécie de depósito de saberes sobre aqueles que nada têm, ou seja, o a-luno (sem luz), que será iluminado pelo professor.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração (FREIRE, 1974, p. 33).

A sonoridade da palavra apontada pelo educador é também instrumento de repetições ou reproduções, não caracterizando o poder transformador ou libertador potencialmente presente no exercício da educação.

Compreende-se que há implicações sobre as maneiras de se pensar, planejar e executar o processo educativo escolar. São questões muitas vezes ligadas às expectativas sobre trabalho e produção. E, por consequência, há definições de formatos ou caminhos que devem ser trilhados, percorridos para que os jovens estudantes possam se adequar no espaço social geral. São essas questões ou implicações, por exemplo, que definem formas de seleção às quais os jovens devem ser submetidos para que possam superar etapas do processo de preparo para obter um lugar na vida social.

Mas, não obstante as necessidades impostas pela presença de processos seletivos, concursos e vestibulares, compreende-se, também, a importância de superar uma condição preparatório-bancária como se os estudantes tivessem de ser, unicamente,

preparados apenas para passar em provas específicas, atendendo a um mercado produtivo.

Deve-se evitar o distanciamento entre o que se estuda, o que se aprende e o que se percebe na prática vivida, estimulando a crítica à realidade quanto aos sentidos e significados em relação ao conjunto da vida social, posta sob conceitos morais e éticos.

A aplicação do projeto por meio das oficinas foi motivada pelo princípio de que uma proposta de uma educação por (re)significação busca promover aprendizados integrados à experiência das práticas, para a elas próprias retornar.

O que isso quer dizer? Estimulou-se a compreensão de que a construção do conhecimento ocorre por meio de todo o conjunto de atividades relacionadas aos lugares nos quais se vive e se aprende. Sejam eles o lar, a escola, as aulas da grade curricular, as conversas, as pesquisas, as observações livres e orientadas à medida dos estudos e os enfrentamentos das circunstâncias do dia a dia. E será ao próprio espaço de vivência que o conhecimento construído se refletirá através das ações e das contribuições para a vivência.

Arelada a tais expectativas, a educação com vistas à observação sobre elementos para uma consciência histórica foi condição decisiva para o desenvolvimento das etapas, das problemáticas e dos exercícios propostos nas oficinas.

As Oficinas para uma Educação Patrimonial foram pautadas pela relação entre patrimônio, memória e os vestígios possíveis de serem encontrados, e que proporcionam elementos ligados à identidade do estudante como o espaço escolar. Foi uma forma de entender a conjuntura dos elementos, possibilitando que os estudantes percebessem os critérios que eles próprios pudessem atribuir ao espaço de vivência como patrimônio.

Foi através desse processo que se visualizou a forma como refletem e valorizam a história e a memória. Afinal, o que melhor se preserva, preserva-se por identificação, e não por imposição de algo que nada estabeleça de significação ao sujeito.

4.1 PLANEJAR FOI PRECISO!

Como professor em exercício no Colégio Militar do Recife, coordenando a disciplina de História e tendo trabalhado com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, foi possível observar e vivenciar, dentre vários elementos, alguns fatores decisivos para a

elaboração do projeto. Dentre eles, a estrutura interna e o modo como as aulas são distribuídas. Além do horário das aulas pela manhã, há aulas no turno vespertino, ajustando-se ao planejamento para o ensino integral, este, no ano 2019, ocorreu uma vez a cada semana. A condição do ensino integral aconteceu em etapas e à medida da disponibilidade de verbas e de profissionais para que as intenções fossem postas em prática, aos poucos e para turmas específicas.

Considerando a existência do turno integral, foi oportuno, também, atestar a possibilidade/necessidade de inovações para a prática docente através da criação de estratégias para a realização do ensino com a constante preocupação em ampliar o horizonte cultural do jovem estudante.

Entenda-se ampliar o horizonte cultural por meio da possibilidade de apresentar aos estudantes novas estratégias e problemáticas para a pesquisa. Afirma-se serem novas estratégias em relação a serem as oficinas, caminhos para outras abordagens e utilizações de estratégias que nem sempre são possíveis se considerados os tempos normais ou regulares para as aulas. As problemáticas e as abordagens podem contribuir diretamente para o refletir e o expressar das impressões acerca do que se estuda e do que se põe ao debate.

Refletindo sobre o ensino de História, sobretudo, percebeu-se a importância de associar a pesquisa e ensino como ponto chave para desenvolver o projeto de intervenção, proporcionando propostas interdisciplinares e novas práticas ao longo das relações e abordagens desenvolvidas.

O Mestrado Profissional em Ensino de História, espaço-referência para refletir sobre as problemáticas do ensino, proporcionou revisões e novos estudos acerca da importância da pesquisa e de experimentos realizados na prática docente em História. Além de considerar teóricos e reflexões sobre o ensino de História, foram discutidas as variáveis relativas ao estudante no que constitui a multiplicidade das formas de seu aprender.

São especificações presentes em sua realidade social, cultural e espacial (espaço de vivência). É possível afirmar, então, que o ensino de História aplicado por meio de projetos de intervenção no espaço escolar pode constituir uma relação com outras áreas,

dialogando sobre como os saberes podem ser desenvolvidos e aplicados. Esta é a questão presente na interdisciplinaridade.

Decidiu-se pelo projeto para aplicação de Oficinas como recurso para pesquisa e extensão do aprendizado dos estudantes, a fim de estabelecer interações e diálogos entre várias áreas do saber, sendo capitaneado, no entanto, pela disciplina de História e seu conhecimento.

Restava estabelecer o objeto geral de análise a ser proposto como motivo central para as oficinas. A partir dessa definição, foi preciso pensar sobre os caminhos a serem traçados e as relações interdisciplinares a serem efetivadas.

Como meio ou caminho a ser percorrido, definiu-se a Educação Patrimonial; como objetivo geral, o aprendizado em história e a formação de elementos relacionados à consciência histórica. Para estimular a pesquisa e os debates em relação a algo pertencente à vivência dos estudantes, o próprio espaço escolar foi definido como cenário de atuação; mas quanto seria o tempo de trabalho através das oficinas? Que tempo seria disposto para o desenvolvimento de suas tarefas? Qual tempo seria necessário para contemplar o que se objetivava? Foram perguntas presentes no planejamento e que nortearam a construção das etapas planejadas para sua execução.

Aproveitou-se a condição já presente nas práticas pedagógicas do CMR em relação a serem desenvolvidas oficinas de estudo ao longo de cada trimestre letivo. No turno integral, para séries específicas, estão previstas atividades pedagógicas complementares. Dentre elas, a realização de oficinas para estudo e aprofundamento de conhecimentos. Foi esta a condição favorável para elaboração e apresentação do projeto que se acomodasse à realidade das oficinas. O maior desafio passou a ser o planejamento para a realização de oficinas que tivessem todo o ano letivo como duração.

Para o ano letivo de 2019, foi elaborado e apresentado à Direção de Ensino do CMR, a partir de estudos pertinentes à Educação Patrimonial, um projeto que pudesse contribuir para o aprendizado histórico, em paralelo (mas não desconectado) ao programa de conteúdos, ou objetos do conhecimento, estabelecidos no livro didático para o ensino de história. Em outras palavras, os estudantes poderiam contar não apenas com o livro didático e suas abordagens, mas também com as abordagens complementares realizadas nos encontros com as oficinas.

O curso da disciplina “Educação Patrimonial”, como parte do programa para o Mestrado Profissional em Ensino de História¹⁹, ministrada pelo professor Ricardo Pinto, foi crucial para a estruturação e reflexões acerca dos referenciais teóricos sobre a relação entre Patrimônio Cultural e História do Brasil, contribuindo diretamente para a elaboração do projeto para uma Educação Patrimonial no CMR.

Como ponto chave para o trabalho com as oficinas, possibilitou-se promover conexões que ligassem saberes ou aspectos típicos da pesquisa histórica, a saberes e percepções concernentes ao aprendizado sobre Patrimônio Cultural, fosse ele material ou imaterial.

Além dos referenciais teóricos, também foram utilizados como fontes de reflexão ao planejamento, experiências relatadas por professores/pesquisadores que aplicaram projetos de intervenção para educação patrimonial em seus respectivos lugares de vivência.

Aos poucos, destacou-se a expectativa de tratar da Memória como elemento importante para o autoconhecimento e para a formação das diretrizes ou fundamentos envolvidos nas práticas exercidas pelos indivíduos em sua vida social. Por extensão, objetivou-se também, como efeito desse olhar sobre a memória e o estudo do meio vivido, atentar aos elementos que pudessem caracterizar a Identidade entre os indivíduos e seu espaço de vivência.

Essa condição interfere diretamente na reflexão sobre o ser humano como sujeito de seu tempo, sujeito que ocupa um lugar, um local repleto de elementos significantes que lhes são próprios.

Como já sugerido na introdução desta dissertação e nos questionamentos iniciais, não se limita o desenvolvimento de caracteres ou aspectos de uma consciência histórica apenas por meio das aulas sobre a história, mas, sim, por meio de um exercício constante em direção à ampliação da percepção do homem sobre, primeiramente seu tempo e seu espaço – aspectos de sua vivência e expectativas – para depois, aprimorar seu olhar sobre a passagem do tempo, as permanências e as mudanças, atentando para o que entendemos como processo histórico.

¹⁹ ProfHistória, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Surgido da prática estabelecida no ambiente escolar, o projeto foi direcionado para o próprio meio de vivência dos estudantes, isto é, a escola, o espaço de convivência, aprimorando os olhares dos estudantes acerca das memórias constituídas, das imagens representativas e seus significados, da relevância da escola para a vida das pessoas que nela convivem.

Tanto para o planejamento quanto para a prática estabelecida, planejou-se desenvolver o ensino de História num outro espaço, em consonância com a linha de pesquisa que foi seguida como condicionante norteador para o projeto: o ENSINO E O APRENDIZADO SOBRE A HISTÓRIA EM OUTROS ESPAÇOS – para além do ambiente tradicionalmente reconhecido, a sala de aula.

Sendo o CMR um lugar repleto de ritos e simbologias, de elementos que, em sua dinâmica, ligam o passado ao presente, foi o cenário escolhido como meio para as atividades e para a pesquisa histórica e o desafio de descobrir mais sobre este espaço por parte dos estudantes.

Essa ligação entre passado e presente ocorre ora por meio das memórias relacionadas ao Colégio e a singularidade de sua existência desde sua fundação, ora em relação às memórias relativas ao Exército Brasileiro enquanto instituição mantenedora de todo um sistema de ensino representado pelos colégios militares em território nacional.

Quadro 1– Quadro de organização e execução do projeto - *descritivo das ações*

Foco / local para estudo e trabalho	Colégio Militar do Recife
Estratégia Geral	Criação de Oficinas para a Educação Patrimonial, atuando no turno vespertino, compondo o quadro de atividades ligadas à condição de ensino integral para turmas do Ensino Fundamental II.
Objetivos Gerais	a) Motivar o olhar do estudante sobre o que constitui uma Educação Patrimonial, reconhecendo seus elementos fundamentais relacionados à cultura humana; b) Contribuir para que o estudante perceba outras formas de identificação de algo como patrimônio, considerando aspectos como a Memória e a Identidade.

	c) Desenvolver saberes relacionados à pesquisa histórica, suas fontes e possibilidades; d) Reconhecer elementos relacionados à formação de uma consciência histórica, compreendendo que o processo de formação de uma consciência histórica está ligado ao processo de vivência e experiência por parte do indivíduo e sua relação com os demais, tanto em seu tempo vivido, como em relação ao que lhe é deixado pelos que o antecedem.
--	--

Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Motivado por direcionar o olhar investigativo para as formas através das quais ocorre a aplicação de uma educação para o patrimônio cultural e suas significações, como meio para o processo de ensino e aprendizagem histórica, foi considerada uma pluralidade de estratégias para que fossem alcançados os resultados almejados.

Em outras palavras, foi pensado sobre como a Educação Patrimonial pode atuar, através de seus mecanismos, para o ensino e a aprendizagem da história.

Uma outra, porém não desprendida variante, foi dialogar com a questão da memória e da identidade para pensar a consciência histórica como processo ligado à experiência de tempos anteriores e do tempo de vivência.

O projeto foi pensado para ocorrer em etapas, para que as avaliações pudessem ser consideradas de forma adequada em meio ao percurso de aplicação das oficinas.

Sob o ponto de vista da experiência didática, a proposta de trabalho através das oficinas para a Educação Patrimonial viabilizou pesquisar sobre uma multiplicidade de formas para o desenvolvimento do ensino. Atentou-se para que esta multiplicidade estivesse em acordo com tantas formas de significação quanto fossem possíveis. Entre o que poderia ser abordado nos encontros, a forma como seria desenvolvida a pesquisa e os debates motivadores.

A significação referida foi justificada pela intenção de que todo o trabalho fizesse sentido tanto ao docente quanto ao discente. Destaca-se o fazer sentido atrelado ao tratar das questões que envolvem o professor e o estudante, em seu meio, seu tempo e sua dinâmica.

Por isso se afirma que essa gama de possibilidades fez referência tanto ao discente quanto ao próprio docente, em seu exercício profissional, haja vista que, para diferentes motivações, foram pensados diferentes objetivos. Complementou-se o planejamento

para as oficinas, considerando também que, para diferentes dificuldades, diferentes estratégias deveriam ser pensadas e aplicadas.

Observar e problematizar as variáveis presentes sobre as formas que o ensinar assume proporcionou novos caminhos e novas perspectivas. Era preciso lidar com o conhecimento histórico, com as ferramentas para a construção de saberes relacionados ao estudo da história e suas linguagens. Dentre eles, a oralidade (relatos), os documentos escritos (documentos alusivos à historicidade, atuação e práticas pertinentes à dinâmica do CMR), os registros deixados como marcas no meio vivido (imagens) ou as formas de se atuar (hábitos, práticas e ritos), relacionar, elaborar e compartilhar suas memórias.

Significa afirmar que, ligado às estratégias para a realização do projeto de intervenção e ensino, procurou-se dar atenção às fontes e ao modo com o qual trabalha o historiador. Um exemplo disso são as fontes orais, as escritas e as imagens. Todas relacionadas ao CMR e à Educação Patrimonial.

Entre o planejamento e a efetiva aplicação do projeto através das oficinas, alguns aspectos adicionais foram de grande relevância para a realização dos encontros em todo o caminho percorrido no decorrer do ano letivo.

Em acordo com a Portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018 que instituiu o Programa Residência Pedagógica, foi aberta a Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, através do Edital de 1º de março de 2018. Esse Programa integra a Política Nacional de Formação de Professores, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES).

Através dele, foi possível contar com graduandos que, mediante seleção, fariam parte do programa como residentes pedagógicos. Seria possível, então, o licenciando realizar uma imersão em sua respectiva escola ou campo de trabalho (na educação básica) em cumprimento da condição de residente, buscando o aperfeiçoamento da formação no âmbito da prática.

Aspectos como regência de sala de aula e intervenção pedagógica, realização de atividades avaliativas, estudo e planejamento para as aulas foram considerados como pontos principais ao crescimento e amadurecimento do licenciando, assim como parte do programa de imersão a ser desenvolvido.

Tendo como ponto de partida a consideração de que os formandos das licenciaturas devem apresentar habilidades e competências que lhes permitam atuar nas escolas de educação básica com a melhor qualidade e responsabilidade possível, o programa proporcionou e supervisionou o processo de imersão acompanhando o licenciando através da participação de uma coordenação institucional, de um docente orientador (ambos na universidade) e de um professor preceptor (no colégio respectivo à realização da residência). Como objetivos gerais, referenciados pela própria CAPES, observe o quadro abaixo:

Quadro 2 –Objetivos gerais para o PRP

1.	Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.
2.	Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3.	Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
4.	Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Fonte:Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 20 out 2020.

Carlindo José da Silva Júnior, GiselyCapitulino da Fonseca, Gustavo Folema Araújo, Jacilene de Lima Leandro, Lukas Alisson Gouveia de Andrade, Mateus Rodrigues Medeiros Melo, Wesley Anderson de Carvalho e Willams Augusto dos Santos Bezerra iniciaram suas atividades como residentes pedagógicos, sob orientações do Docente Orientador e professor na Universidade Federal Rural de Pernambuco, professor Lucas

Victor Silva, acompanhando os trabalhos com as turmas do 6º ano para, posteriormente, acompanharem o trabalho didático no ensino de história às turmas do 1º ano do Ensino Médio.

Em consonância com a condição de haver, no CMR, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, foi proposto que os residentes atuassem em ambos os níveis, dedicando-se, primeiramente, às turmas iniciais do 6º ano. No segundo semestre, os residentes poderiam acompanhar as turmas do 1º ano do Ensino Médio. A proposta foi baseada na possibilidade de ampliar o horizonte de trabalho e experiência adquirida.

Para essas séries, no CMR, há a singularidade de serem turmas formadas por estudantes oriundos do processo assistencial presente no Sistema Colégio Militar do Brasil, ou seja, amparados como filhos de militares transferidos ou que residam em cidades onde exista unidade escolar do sistema. São as séries nas quais também há estudantes concursados e que, nestas séries, têm sua primeira experiência com o SCMB. São os aprovados em concurso público para preencher o pequeno quantitativo de vagas disponíveis a filhos de não-militares.

Os residentes pedagógicos poderiam participar do espaço de convivência na sala de aula, observando e lidando com as diferenças e peculiaridades pertinentes às turmas compostas por estudantes concursados e estudantes provenientes do aspecto assistencial e que, por serem filhos de militares, têm proximidade com a instituição.

No entanto, em paralelo à participação e acompanhamento às turmas do 6º e do 1º ano, foi proposto aos residentes um outro desafio, o de realizarem participação efetiva junto ao projeto das oficinas para uma educação patrimonial, exigindo deles mais tempo e envolvimento junto às atividades pedagógicas desenvolvidas no Colégio.

Cabe aqui ressaltar a relação dos residentes pedagógicos com a enriquecedora experiência junto às oficinas, aos quais coube desenvolver o acompanhamento das Oficinas de Educação Patrimonial, atuando na realização das atividades previstas no projeto, executando aulas e atividades, bem como participando do processo avaliativo.

Com expectativas bastante positivas, o projeto para a intervenção em ensino de História foi apresentado à Supervisão Escolar do Colégio Militar do Recife, como projeto para uma Educação Patrimonial, tendo o CMR como objeto de estudo, junto à proposta

de ser realizado em parceria com o Programa Residência Pedagógica, contando com os residentes aprovados para o programa.

Além de apresentar ao supervisor escolar, o projeto foi entregue ao então Comandante e Diretor de Ensino do CMR, Coronel João Alberto Nunes de Paula, haja vista que a ele caberia autorizar, ou não, a realização das oficinas como aplicação do projeto. Todas as oficinas e atividades didático-pedagógicas realizadas no CMR devem estar sob conhecimento e autorização do Comandante e Diretor de Ensino, atributos e responsabilidades relacionadas à sua condição como gestor e representante dos interesses educacionais ligados ao Sistema Colégio Militar do Brasil.

Ao ser planejado o projeto para as oficinas, unindo as condições didático-pedagógicas exigidas para que o turno integral e as atividades fossem realizadas, foi necessário e oportuno convidar, além dos residentes pedagógicos, dois professores das turmas dos 6º anos para acompanharem a execução do projeto. Sendo professores das turmas envolvidas com o projeto, seria possível dialogar e acompanhar melhor o desempenho dos estudantes em suas atividades e estudos no horário das aulas previstas na grade regular de ensino.

Os professores convidados foram o professor de Geografia, 1º Ten Daniel Nunes, para acompanhar a Oficina 1, e o professor de História, 1º Ten Hélder Vicente Pereira, para a Oficina 3, que passaram a fazer parte do grupo de responsáveis por acompanhar o andamento das oficinas e o trabalho dos residentes pedagógicos.

A presença dos professores foi importante tanto para o auxílio em relação ao conhecimento sobre os estudantes, como para a percepção de avanços quanto ao conhecimento dos estudantes em relação às aulas da grade regular.

Antes das oficinas terem início, o projeto foi devidamente apresentado aos residentes e aos professores convidados. A intenção foi lhes apresentar as motivações presentes no planejamento, bem como orientá-los ao envolvimento com o projeto de tal forma que seriam aplicadores e estudantes do processo. Aplicadores no sentido de participarem do projeto com o objetivo de pensar sobre, realizar as etapas, executar tarefas e abordagens. Estudantes no sentido de que teriam que estudar, debater e analisar a aplicação das atividades com vistas ao ensino de história, de uma Educação Patrimonial e da observação sobre elementos pertinentes à chamada consciência história.

Após a apresentação do projeto, dos textos iniciais e dos debates sobre os procedimentos a serem tomados, os residentes tiveram que escolher a parte das oficinas que lhes caberiam. O grupo foi dividido entre as três oficinas, cabendo a um grupo o trabalho com as fontes escritas e a historicidade do próprio colégio, outro com as fontes visuais e os relatos orais, enquanto o terceiro grupo pôde se dedicar à educação para o patrimônio, tratando do caráter material e imaterial do patrimônio.

A distribuição dos residentes para o acompanhamento das oficinas seguiu a seguinte organização:

Quadro 3– Apresentação de nomes de residentes designados para as oficinas

Oficinas	Residentes
1 – Minha Escola	Mateus Rodrigues Medeiros Meloe Gustavo Folea Araújo
2 – Sua História	Carlindo José da Silva Júnior, GiselyCapitulino da Fonseca, Lukas Alisson Gouveia de Andrade e Wesley Anderson de Carvalho
3 – Nosso Patrimônio	Jacilene de Lima Leandro e Willams Augusto dos Santos Bezerra
Coordenador do projeto e Preceptor no CMR	Prof. Nilson Castelo Branco – 1º Ten

Nilson Castelo Branco (2019).

Aos residentes e aos professores foram disponibilizadas leituras prévias para que fossem discutidas as ideias gerais a serem apresentadas aos estudantes, independentemente das oficinas às quais estariam ligados.

Através de reuniões, os residentes foram tomando conhecimento sobre o projeto, as estratégias iniciais, a perspectiva de desenvolver atividades lúdicas, a expectativa sobre o desenvolvimento de um ensino de história por meio de diálogos com a educação patrimonial e as formas através das quais a realização do projeto não apenas contribuiria para o aprendizado dos jovens estudantes do 6º ano, mas também seria construtivo e enriquecedor para todos os envolvidos, todos como pesquisadores da área do ensino de História, ampliando o horizonte prático e aprimorando a visão sobre processos avaliativos e resultados diversos. Segue o quadro alusivo aos textos utilizados.

Quadro 4 – Relação dos textos utilizados no projeto²⁰

1.	ENSINO E HISTÓRIA: O USO DAS FONTES HISTÓRICAS COMO FERRAMENTAS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO por Erica da Silva Xavier, sob orientação da Prof. Dr. ^a Maria de Fátima da Cunha
2.	ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA FONTES HISTÓRICAS ESCRITAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA por José Petrúcio Farias Junior
3.	OS MAPAS E O ENSINO DE HISTÓRIA por Carolina Teixeira Pina
4.	CARTOGRAFIA APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA por Ivson de Souza Silva
5.	O QUE É HISTÓRIA ORAL – CPDOC
6.	A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA DE PESQUISA por Maria Cristina Santos de Oliveira Alves.
7.	HISTÓRIA ORAL E NARRATIVA: TEMPO, MEMÓRIA E IDENTIDADES por Lucilia Delgado
8.	TRABALHANDO COM HISTÓRIA ORAL: REFLEXÕES SOBRE PROCEDIMENTOS DE PESQUISA por Alice Beatriz da Silva Gordo Lang
9.	UM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA ORAL: LIMITES OU POSSIBILIDADES DE SE FAZER PESQUISA QUALITATIVA? por Marlene Almeida de Ataíde
10.	HISTÓRIA ORAL: O QUE É? PARA QUE SERVE? COMO SE FAZ? por Eliana Rezende
11.	A REPRESENTAÇÃO DA IMAGEM COMO FONTE HISTÓRICA NOS ESTUDOS HISTORIOGRÁFICOS E NAS AULAS DE HISTÓRIA DO SÉCULO XXI por Chirlaine Gomes da Silva Baptista
12.	ATRAVÉS DA IMAGEM: FOTOGRAFIA E HISTÓRIA INTERFACES por Ana Maria Mauad
13.	O USO DA IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA por Valesca Giordano Litz
14.	O ENSINO DA UTILIZAÇÃO DE IMAGENS PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) por Adriano Cecatto.
15.	ATRAVÉS DA IMAGEM: FOTOGRAFIA E HISTÓRIA INTERFACES por Ana Maria Mauad
16.	O LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO PROTAGONISTA por Waléria Fortes de Oliveira
17.	A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS EM AULA: UMA IMPORTANTE FERRAMENTA PARA OS DOCENTES por Daiana Beckenkamp e Marcos Moraes.
18.	PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL por Aletícia Rocha Da Silva

²⁰ Para uma melhor análise, os textos apresentados, e que foram utilizados como estudos prévios ao trabalho com as oficinas, encontram-se devidamente referenciados no Guia para Aplicação de Oficinas para Educação patrimonial e para o Ensino de História.

19.	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL – POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA por Cláudia Engler Cury e Isabella Virgínio.
-----	---

Organização: Nilson Castelo Branco (2019).

Sendo os residentes também estudantes, mostrou-se oportuna a condição de motivar as leituras e o envolvimento deles para com o projeto das oficinas, proporcionando a participação e o aprendizado efetivo junto ao experimento. Os textos lidos não limitaram as possibilidades de ações. Assim como ocorre na prática docente e seu planejamento, contribuíram para reflexões e estratégias que possam ser adotadas no enfrentamento dos desafios e adversidades.

4.2 MAIS QUE PLANEJAR, O DESAFIO DO PRATICAR

Compreendendo que os livros didáticos trazem em suas abordagens, informações gerais acerca do uso de fontes históricas por parte do historiador, dedicou-se atenção ao uso de algumas dessas fontes como partes integrantes das oficinas, sobretudo por reafirmar que as oficinas também foram pensadas no sentido de pesquisar a aplicação de estratégias com vistas à aprendizagem e ao ensino para além do uso do livro didático.

É importante ressaltar que, mais que apontar para a existência de tipos distintos de fontes históricas a serviço do historiador/pesquisador, vale trazer tipos de fontes à realidade do estudo do jovem estudante, compartilhando com esses jovens a chance de realizarem a pesquisa e atingirem estágios que vão desde a observação da fonte, o tratar com a fonte, a elaboração de perguntas, assim como a busca por suas respostas.

Toda a construção das oficinas esteve relacionada à necessidade de reconhecer, também, o horizonte de perspectivas do estudante, demonstrando assim, a interdisciplinaridade presente no processo do aprender.

Horta (2003) nos lembra que uma das principais características da educação patrimonial é ser herdeira das concepções de Paulo Freire, compreendida como um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilite fazer a leitura do mundo para compreender o universo sociocultural e a trajetória histórico-temporal em que cada um está inscrito.

Era necessário articular o projeto e as oficinas às leituras das referências bibliográficas e aos relatos de experiências relativos às práticas de projetos na área da Educação Patrimonial.

Com a decisão de aplicar o projeto às turmas dos 6º anos do Ensino Fundamental, no decorrer de todo o ano letivo de 2019, percebeu-se o desafio e a motivação de realizar um projeto de longa duração.

Prevvia-se a utilização do horário integral para o desenvolvimento de oficinas de estudo, através de variados temas e com duração de um trimestre letivo para cada oficina, buscando o aperfeiçoamento dos estudantes, ao tratar de temas e conteúdos para além do que consta nos livros didáticos como parte do programa obrigatório de ensino e estudo.

Contando com essa estrutura já estabelecida/prevista como suporte, foi apresentado o projeto inicial à Supervisão Pedagógica e à Diretoria de Ensino, expondo os objetivos gerais, a estratégia para o uso das oficinas e a metodologia que seria aplicada. A intenção era obter autorização para que o trabalho desenvolvesse a Educação Patrimonial com vistas ao estudo da história, bem como para a identificação dos jovens alunos com seu meio de vivência e aprendizado.

Após avaliação, aceitação e autorização para a aplicação do projeto, a partir do mês de março de 2019, foi iniciado o trabalho com as Oficinas para Educação Patrimonial, com o título: MINHA ESCOLA, SUAS MEMÓRIAS, NOSSO PATRIMÔNIO.

Para estruturar a aplicação, a abordagem, o estudo e a concretização das oficinas de maneira que fosse possível estender suas realizações ao longo do ano letivo, foi proposto que deveriam ser realizadas três oficinas de forma simultânea, mas não iguais. Uma oficina ou uma abordagem a cada turma do 6º ano, em cada trimestre.

A modificação/adaptação do projeto teve relação direta com o amadurecimento do planejamento, assim como a condição de serem três turmas, favorecendo a adequação do título do projeto à metodologia e aos objetivos relativos a cada etapa. As oficinas, mesmo não iguais, estariam interligadas como partes integrantes do projeto para o ano letivo.

A cada turma, no decorrer de um trimestre letivo, coube cursar parte do projeto em conformidade com o título geral. Isto é, as oficinas ocorreram em salas diferentes, cada qual aplicada a uma turma de 6º ano.

Demonstrando numa tabela, temos:

Tabela 1– Conteúdo do projeto por turma

Trimestre I - 2019	Turma 601 Minha Escola	Turma 602 Sua História	Turma 603 Nosso Patrimônio
Trimestre II - 2019	Turma 601 Nosso Patrimônio	Turma 602 Minha Escola	Turma 603 Sua História
Trimestre III - 2019	Turma 601 Sua História	Turma 602 Nosso Patrimônio	Turma 603 Minha Escola

Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Como exemplificado na tabela anterior, as turmas seriam mantidas em seus próprios grupos-classe, para que, ao fim de cada trimestre letivo, cada turma pudesse ter participado de uma oficina, equivalendo às partes integrantes do projeto.

Ao término dos três ciclos (trimestres), todos os estudantes envolvidos teriam cumprido as três oficinas, bem como teriam construído novas competências e habilidades relativas a uma Educação Patrimonial, às fontes históricas e suas formas de utilização, à reflexão sobre elementos que constituem uma consciência histórica e estabelecendo melhores relações entre o estudo da história e as possíveis observações práticas em suas vivências.

É importante destacar que as estratégias e o projeto não foram pensados para que fossem unicamente aplicados a turmas do 6º ano do ensino fundamental, pois podem ser aplicadas a quaisquer anos escolares entre o ensino fundamental e o ensino médio. Para o caso do CMR, foi definido que a aplicação ocorreria às turmas do 6º ano pela escolha de realizar a pesquisa ao grupo de estudantes mais jovens e recém-chegados ao colégio, atuando diretamente na formação de seu conhecimento sobre o próprio espaço de sua vivência a partir de sua entrada no CMR e, de uma forma mais ampla, no SCMB.

Foi considerado que o livro didático do 6º ano tem início com as noções fundamentais para o desenvolvimento do trabalho do historiador, através de seu papel histórico-social, suas fontes de pesquisa e seus objetivos gerais traçados.

Tendo os elementos para uma consciência histórica sempre como elementos presentes na preocupação de executar as oficinas, a abordagem inicial deveria destacar o tratar das formas através das quais o ser humano se relaciona com o tempo, com a natureza e consigo próprio em sociedade.

Observando-se as formas de associação e organização em grupo, o trabalho com as oficinas também visou proporcionar aos estudantes a possibilidade de pensar sobre a ideia de processo, sobre a cultura e sobre fazer parte de algo que se constrói ou se constitui com o tempo, quer seja uma construção de elementos materiais, quer seja de elementos imateriais.

Percebeu-se um horizonte de conexões a serem estabelecidas entre a experiência do que se vive no momento presente e a experiência vivida em tempos anteriores, observando o legado deixado e os desafios enfrentados.

Apesar da pouca idade dos jovens estudantes, provocar o olhar e seguir na descoberta é deveras significativo para a relação de ensino-aprendizagem no exercício da docência em história. Portanto, foi estabelecido um roteiro a ser seguido com cada Oficina. Não um roteiro fixo ou absoluto em ações lineares, determinadas e que não dependessem do acompanhamento ou produtividade do alunado, mas sim que apresentasse um planejamento tendo em vista que, mediante a experiência desenvolvida com a aplicação do projeto e das oficinas, seria possível ampliar o horizonte a ser explorado para a aprendizagem.

As expectativas para a realização do projeto por meio das oficinas devem estar embasadas pela possibilidade de constante movimento. Em outras palavras, considerar que, mesmo tendo um planejamento como princípio, tenha-se como previsível a necessidade de reelaborar, complementar e até mesmo modificar algum aspecto ou estratégia planejada. A dinâmica que deve constituir a realização das oficinas está relacionada a um horizonte de possibilidades pertinentes à apresentação do projeto e sua compreensão por parte dos alunos. Também relacionada às condições para realização dos encontros e orientações para pesquisas e produção de trabalhos (incluindo escolha de materiais e formas para a construção dos trabalhos).

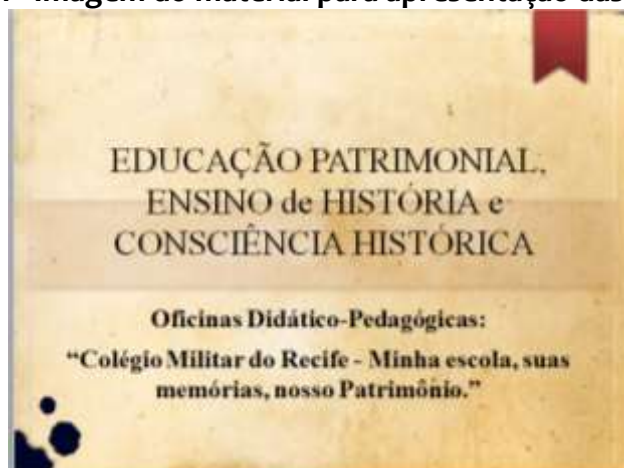
E tudo de que se trata deve se manter sob a luz do ensino de história, das possibilidades de aprendizado, do exercício de uma educação patrimonial. É possível

afirmar então que se constitui um horizonte de expectativas que se faz presente desde o planejamento à execução. Para Reinhart Koselleck,

[...] todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem. Com isso, porém, ainda nada dissemos sobre uma história concreta – passada, presente ou futura. (KOSELLECK, 1979, p.307).

As oficinas tiveram uma abertura geral (Figura 1) para apresentação do projeto e das pessoas envolvidas (Figura 2), proporcionando que cada estudante entendesse que as atividades de cada oficina e seus meios, ou processos de estudo, estavam conectados a objetivos gerais e expectativas de aprendizados que, somados, compunham um conjunto de saberes relacionados à história, à cultura, ao patrimônio, à educação e à arte, como exemplos das possibilidades a serem desenvolvidas.

Figura 1 –Imagem do material para apresentação das oficinas



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Figura 2 –Nomes dos envolvidos para a aplicação das oficinas



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Após a apresentação geral, ocorrida na chamada semana zero ou inicial, as oficinas tomariam seus formatos específicos. Muitas foram as curiosidades apresentadas desde o primeiro momento. Ficou evidente que conduzir as oficinas sobre uma Educação Patrimonial seria um instigante desafio para o fazer em relação ao ensino de história.

4.3 O FAZER DAS OFICINAS!

A partir deste momento, trata-se da aplicação das oficinas em suas respectivas frentes, ou seja, do que foi pertinente a cada proposta e realização em cada etapa apresentada aos estudantes. Isso deve proporcionar ao leitor o acompanhamento das perspectivas, das estratégias pensadas e das realizações no andamento dos trabalhos.

Todas as etapas, de modo geral, buscaram lidar com o que os estudantes pudessem oferecer e contar em seu horizonte de estudos e conhecimentos. Em outras palavras, todas partiram do princípio de estabelecer diálogos com tudo o que fosse possível saber sobre o que pensavam os estudantes em relação ao que seria apresentado na oficina. Foram apresentadas perguntas consideradas fundamentais para cada grupo de estudantes.

Começamos pela Oficina 1, intitulada de Minha Escola, pensada a trabalhar com as descobertas sobre a própria escola e sua historicidade a partir de fontes escritas. Lembremos que foi o trabalho foi relacionado às problemáticas com as quais se deparam os alunos do 6º ano, ao iniciarem o uso do material didático para o ano letivo. Por meio do livro didático, nas aulas de História, encontram a Introdução ao Estudo da História, com informações sobre o papel do historiador, a importância do estudo da história e quais são as principais fontes de pesquisa para um historiador. Foram apresentadas aos estudantes, então, algumas propostas para reflexão e debate sobre tais questionamentos.

- a) o sentido da profissão de historiador e a importância de sua pesquisa;
- b) os motivos pelos quais a história é ensinada e porque ela é investigação;
- c) as fontes e as ferramentas que o profissional da pesquisa e do ensino utiliza;
- d) as formas através das quais esses trabalhos podem estar associados a outras áreas do conhecimento.

Na **Oficina 1**, Minha Escola, os estudantes passaram a ser provocados sobre o que significa a historicidade de algo. Nesse caso, esse algo a ser pesquisado é a própria escola, o meio no qual eles se encontram e vivem, mas que precisa ser descoberto. Para tanto, foram utilizados textos introdutórios, referidos na bibliografia, pertinentes a dois horizontes:

1. Textos sobre a pesquisa que se pode realizar a partir da utilização de fontes textuais e documentos oficiais;
2. Textos introdutórios que trataram de documentos oficiais em relação ao próprio colégio como portarias, decretos e registros relacionados às ações deliberadas por órgãos e/ou instituições oficiais do Estado Brasileiro.

Estes textos trataram da criação do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), primeiramente, considerando o Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) e, posteriormente, o Colégio Militar do Recife (CMR), espaço de vivência, experiências e expectativas dos estudantes.

Após o uso dos textos, foram utilizadas fichas para atividades (Figura 3) em grupo como a apresentada a seguir.

Figura 3 – Imagem da primeira ficha de atividades utilizada na Oficina 1

Oficina de História e Educação Patrimonial

OFICINA 1
FICHA 1.
Data:
14/03/19

1. CMR - Histórico e razão de sua existência:

Perguntas para iniciarmos nossas investigações:

1. O Colégio Militar do Recife é o único colégio militar do Exército no Brasil, ou existem outros?
2. Se existem outros, será que o Colégio Militar do Recife foi o primeiro a ser criado?
3. O que ocorreu ou o que motivou a criação de um Colégio Militar do Exército, no Brasil?
4. Sendo ou não o primeiro a ser criado, em que período da História do nosso país o CMR surgiu? Faça uma relação de informações sobre o período: informações sobre a política do país, a cultura e a economia.
5. Será que existe algum documento oficial disponível na internet que comprove a criação do Colégio Militar do Recife?

Espaço para respostas

Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Objetivou-se desenvolver com os estudantes,

- a) a análise sobre o lugar no qual estão inseridos;

- b) a maneira como sua história pode ser conhecida por meio dos documentos, relacionando aos fatos e momentos da história nacional e local, motivando e realizando pesquisas individuais e coletivas;
- c) a reflexão sobre os efeitos da criação do Colégio Militar para as famílias que seriam atendidas, as razões gerais envolvidas em sua criação, reconhecendo as peculiaridades do processo.

Os estudantes foram levados a considerar as mudanças e as permanências envolvidas no processo, indagando-se sobre a caracterização do espaço e sobre os estudantes que constituíam o Colégio, por exemplo.

Estimulando ainda a relação e o diálogo com outras ciências e seus saberes, foi considerada a proposta de promover o aspecto interdisciplinar como artífice didático-pedagógico, pois a oficina 1 contou com a participação do profissional do ensino da Geografia nas turmas do 6º ano, Prof. Daniel Nunes, que trabalhou com os estudantes o uso e a importância da cartografia junto à pesquisa histórica, analisando o espaço escolar e mapeando o Colégio, suas dimensões gerais e seus espaços internos.

Após a introdução à cartografia, foram utilizados exemplos de elementos cartográficos a serviço do estudo da História. Ao longo dos encontros, os estudantes reconheceram os elementos da pesquisa, a evolução e a importância da cartografia, observando o mapeamento do Colégio Militar do Recife, em sua atual localização. Refletiram sobre a organização e a importância do espaço escolar.

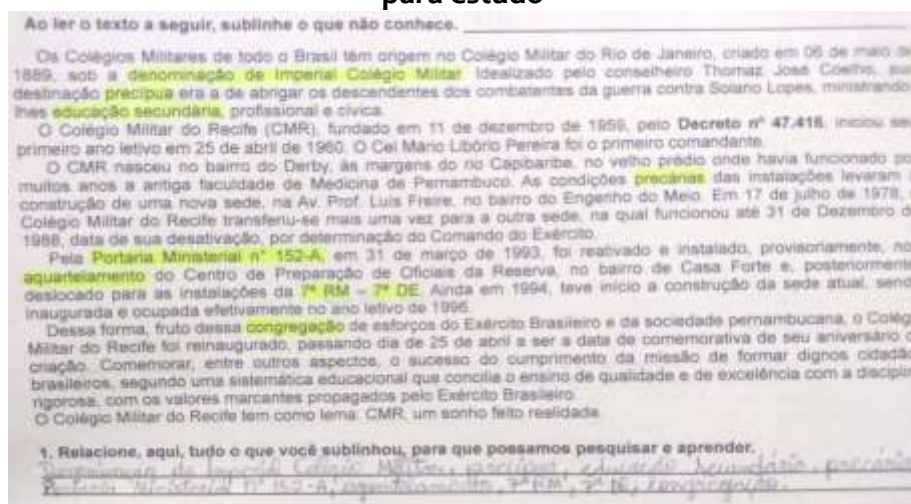
A partir da utilização da ficha 1, acima exposta, a pesquisa sobre o Colégio e sua trajetória foi motivada de forma a conduzir os estudantes a refletirem sobre o processo histórico do pelo qual passou o próprio Colégio, sobre o que mudou desde o início e quais as razões que implicaram mudanças, assim como sobre quais os aspectos que representam permanências. Ao longo do trabalho com a oficina 1, tiveram que buscar entender o funcionamento do Colégio e seus espaços.

À medida que os encontros semanais ocorriam e a oficina seguia seus trabalhos, foram propostas novas atividades sempre pautadas pelas preocupações em abordar questões pertinentes ao conhecimento histórico e sua pesquisa. Cuidar do processo para que as operações de análise se desenvolvessem cada vez mais. Entre as atividades ou

tarefas, ocorriam encontros dedicados aos debates sobre o que se tinha estudado e percebido a partir dos encontros anteriores e das pesquisas realizadas.

Nesta atividade (Figura 4), os estudantes deveriam destacar o que desconheciam para que o debate fosse pautado por suas dúvidas. Os termos ou elementos identificados como desconhecidos representavam o que seria apresentado no próximo encontro. Assim, puderam, por exemplo, pesquisar sobre a portaria ministerial nº 152-A que trata da reativação do Colégio Militar do Recife e sua instalação nas dependências do CPOR, no bairro de Casa Forte.

Figura 4 – Imagem de atividade sobre a percepção de documentos oficiais como fontes para estudo



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Ainda nessa atividade apresentada, foi questionado sobre as formas ou elementos que geravam identificação dos estudantes com o colégio, bem como sobre quais os espaços do colégio eram fundamentais para o desenvolvimento do estudante (Figura 5). As repostas foram variadas. No entanto, a maior parte das respostas foi apresentada em torno da ideia dos símbolos de identificação do aluno e o valor dado à sala de aula devido ao encontro com o professor, dentre outros espaços.

Figura 5 – Imagem de atividade sobre a questão da identidade e do pertencimento

2. Sobre o histórico do CMR, responda:

Qual é o meio ou a forma do estudante estabelecer identificação (identidade) com a escola?

com o tempo, com o local de moradia e com o passado.

3. Para você, que partes do colégio são fundamentais para o desenvolvimento do estudante? Explique o que você entende como desenvolvimento do estudante.

A sala e a biblioteca. A sala porque é nela que os professores dão aula e a biblioteca porque é lá que se aprende. Mas também as aulas.

4. Apresente, aqui, perguntas que você gostaria de fazer sobre o Colégio, seu histórico ou suas características.

Como era a sala de aula antes, como eram os professores do 6º ano no passado, e se os alunos tinham alguma atividade.

Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Foi proposto aos estudantes considerarem o texto do Hino do CMR a fim de observar se era possível encontrar em suas palavras a razão histórica para sua criação (Figura 6). Se não de forma clara, quais seriam os indicativos presentes na canção?

Figura 6 – Imagem de atividade a partir da observação do hino do colégio como fonte de pesquisa

5. Analisando a canção do Colégio Militar, quais são os indicativos das razões pelas quais o colégio criado?

Hino do CMR: _____

Escreva neste espaço abaixo:

Às margens do Capibaribe
Surgiu o Colégio Militar
Orgulho da cidade maurícia
Vossos filhos
vão despertar
Vigilantes de um povo unido
Ó jovens, ativos marchemos
Colégio Militar avante
O futuro da Pátria, seremos

Íçá, íçá ó juventude
Da pátria
Nossa bandeira
Íçá com toda plenitude
Pendão da Pátria brasileira
Forças armadas nos esperam
Mar, terra e ar em união
Colégio Militar ateneiro
É a esperança da nação

Orgulho da cidade maurícia, vigilantes de um povo unido, ativos, marchamos, os jovens e forças armadas e esperanças.

Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Por meio do questionamento, debateu-se a razão para a criação do SCMB e a expectativa das escolas militares profissionais (Escola Preparatória de Cadetes do Exército - EsPCEx, Instituto Militar de Engenharia - IME, por exemplo) em terem seus efetivos renovados, como instituições de defesa do território pátrio. Elementos indicativos de momentos significativos na história do estado foram destacados, motivando reflexão, pesquisas e debates a respeito da geografia da cidade do Recife e sua história.

A oficina tratou da escrita, de documentos, da história do Colégio e das características próprias em conciliar o espaço militar com o espaço escolar. Como desfecho para o ciclo referente à oficina 1, denominada de MINHA ESCOLA, foi proposto que os estudantes produzissem jogos de tabuleiro (Figura 7), utilizando referenciais de jogos conhecidos por eles com vistas a realizar apresentações e exposições.

Figura 7 – Imagem de um jogo de tabuleiro produzido por um grupo de alunos da oficina²¹



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

A presença da ludicidade permeou o trabalho ao longo dos encontros da oficina. Eram perceptíveis as positivas expectativas dos alunos em relação ao desenvolvimento das tarefas a partir das propostas em produzir atividades com as quais pudessem interagir e se divertir (Figura 8).

²¹A imagem representa um dos jogos de tabuleiro produzidos por um grupo de alunos participantes da oficina. Deveria-se pensar a relação com o que foi estudado e/ou descoberto para a formação dos jogos desde o tabuleiro, passando pelas peças e regras para que se realizasse o jogar.

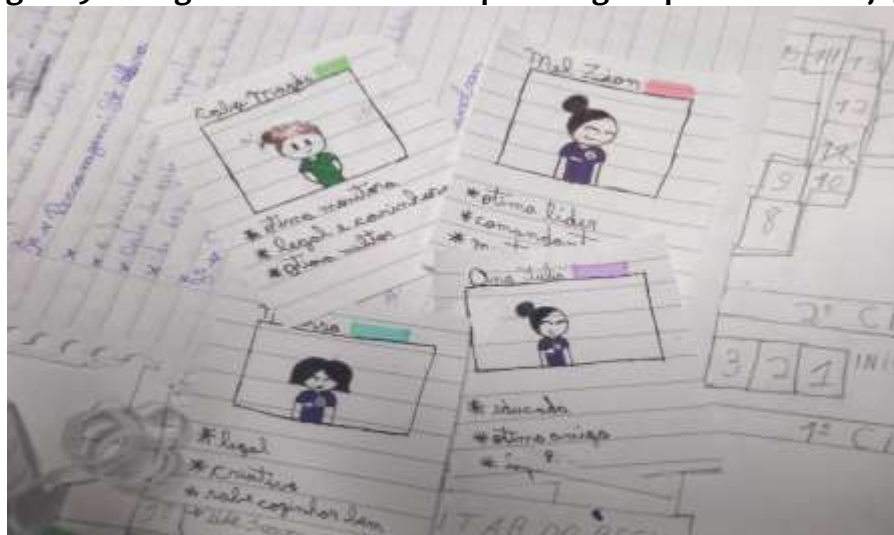
Figura 8 – imagem sobre planejamento e esboço para produção de jogo sobre o CMR



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Os estudantes tiveram a liberdade de elaborar a arte do jogo (figura 9), incluindo o conhecimento adquirido sobre o Colégio como fonte para organizar o tabuleiro e suas especificações, criando o plano de fundo sobre os quais tiveram que organizar o jogo. A chamada jogabilidade foi definida pelas regras e referenciais escolhidas a partir da própria estrutura do colégio e sua vivência.

Figura 9 – Imagem sobre “Cards” de personagens para realizar o jogo



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Os estudantes foram motivados pela proposta de que eles próprios definiriam as regras, as características e os aspectos principais para o jogo, criando nomes, definindo personagens, tratando das regras de convívio pelas quais eles próprios passavam em sua vivência diária (figura 10), observando o histórico do colégio.

Figura 10 – Jogo de tabuleiro criado por estudantes como produto da Oficina 1 – Minha Escola



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Nos manuais e nas instruções para a jogabilidade, os estudantes apresentaram as justificativas para uso de cartões-pergunta e cartões-resposta, cartões de andamento ou movimentação e explicações em relação a tudo o que fosse pertinente ao CMR e que estivesse presente no jogo, de forma a valorizar o olhar e o aprendizado sobre o CMR e seu funcionamento enquanto escola.

A Oficina 2, Suas Memórias, constituiu-se a partir de duas frentes/fontes igualmente importantes, dentre tantas, para o trabalho do historiador.

- a) Tratar das fontes orais;
- b) Tratar das imagens.

Sendo não apenas suportes, mas também fontes de pesquisa e reflexão histórica, pretendeu-se provocar considerações e debates em torno do que os estudantes compreendiam como identidade e memória e como essas questões deveriam estar presentes nas discussões e debates no decorrer dos encontros, fomentando reflexões que pudessem fortalecer, também, as distinções entre a materialidade e a imaterialidade presente no universo da cultura.

Assim como na anterior, a Oficina 2 teve início com textos ofertados aos estudantes para leituras e debates iniciais. Considerando o envolvimento dos estudos e reflexões com a prática/realidade vivida e direcionando o trabalho das oficinas com a abordagem sobre os recursos visuais, foram observados os livros didáticos utilizados pelos estudantes em sala de aula, provocando o olhar sobre a gama de imagens

disponíveis como recursos ao estudo dos objetos de conhecimento dispostos na organização dos conteúdos presentes no volume.

Utilizando-se fichas de estudo (Figuras 11 e 12) e das provocações/orientações realizadas, questionou-se:

- a) Quais são os tipos de imagens presentes no livro didático?
- b) Quais são os motivos ou relações entre as imagens e o texto a elas associado?
- c) As imagens podem ser estudadas além dos textos presentes no livro didático?
- d) Seria possível modificar as imagens dispostas para que fossem utilizadas outras?
- e) Que razões justificariam as mudanças das imagens selecionadas?

Figura 11 – Imagem da primeira ficha de atividades utilizada na Oficina 2 – Sua História. Referência ao trabalho com as imagens como fontes históricas²²

Oficina de História e Educação Patrimonial

OFICINA 2 – Imagem: FICHA 1. Data: 14/03/19

1. CMR - Estudo sobre a importância das memórias e suas representações para a reflexão sobre a História (estudo sobre fotografias);

Perguntas para iniciarmos nossas investigações:

1. Seu livro de História tem muitas imagens? Se sim, por que você acha que o autor do livro as utilizou nas páginas, em meio ao texto dos capítulos?
2. E se você tivesse as imagens sem o texto, ainda assim seria possível aprender com a imagem? Que estratégias você poderia desenvolver?
3. Que tipo de imagens você pode destacar como sendo normalmente utilizadas em relação ao estudo da história?
4. Se você pudesse construir uma imagem sobre sua história e a relação dela com o CMR, que tipo seria? Uma pintura, um desenho, uma fotografia? Você retrataria que momento? Por quê? Você se preocuparia em representar um lugar, um objeto ou você mesmo? Por quê?

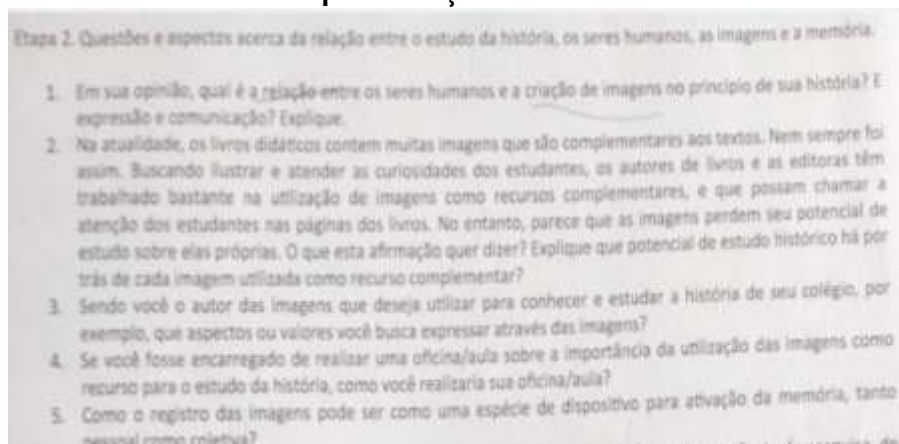
Espaço para respostas

Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Provocou-se, para além das imagens como apoio ao texto escrito, fazer delas um recurso próprio, isto é, isolar uma determinada imagem para, a partir desse isolamento, construir uma outra forma de observação. Construir uma sequência própria, lógica e coerente com essa nova construção, motivando o estudo e a reflexão sobre a história.

²²A atividade está direcionada ao trabalho com as imagens como fontes históricas

Figura 12 – Imagem de atividade sobre a relação entre imagens como fontes de pesquisa e a representação de memórias



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Pretendeu-se provocar reflexões e debates sobre as razões e os aspectos que levaram à escolha sobre o tipo de imagem a ser exposta, sobre os objetivos e os valores atribuídos em relação ao tempo vivido e ao que se desejou narrar, apresentar.

Como segunda etapa para a oficina, mas ainda relacionada ao trabalho com as imagens ou recursos visuais e tendo o CMR como cenário/espço para a pesquisa prática, foram pesquisadas imagens disponíveis na rede virtual pública sobre o colégio, o que elas representavam no sentido das práticas pertinentes ao Colégio e sobre a temporalidade das imagens e, sendo imagens de décadas anteriores, o que era possível perceber entre o ontem e o momento de vivência dos estudantes.

Para além da pesquisa na rede virtual pública, ou internet, os estudantes foram acompanhados por todo o espaço do CMR, assim puderam observar e registrar as imagens já postas. O registro pôde ser realizado em acordo com o que lhes fosse de interesse próprio, também foram orientados sobre a condição de que a atividade de registrar deveria ser complementada pela seleção de imagens, apresentando ao professor as justificativas para as respectivas escolhas sobre o que foi registrado.

Primeiramente, os estudantes registraram aquilo que já se apresentava como patrimônio para a escola, fotografando troféus, placas (Figuras 13 e 14), estátuas, locais (Figura 15) e imagens de pessoas em destaque por alguma condecoração realizada pela própria instituição.

Figura 13 – Quadro representativo dos Coronéis-alunos em destaque do CMR, por seu desempenho escolar em todo o período do Ensino Fundamental II e Médio



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Figura 14 – Placa em referência à reinauguração do CMR, no ano de 1993



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Figura 15 –Estátuas que representam os estudantes e o mascote do CMR.²³



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Após registrarem espaços e representações do que a instituição já destaca em prestígio oficial, os estudantes buscaram registrar espaços de seu cotidiano (Figuras 16, 17 e 18) e aqueles ligados aos próprios estudantes por questões afetivas.

Figura 16 –Pátio de formaturas respectivo à 1ª Cia de Alunos.²⁴



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

²³As estátuas estão localizadas no pátio frontal do Colégio, espaço para formaturas e recepção de visitantes

²⁴Neste espaço, além de transitarem e brincarem, recebem avisos e instruções para o dia no colégio.

Figura 17 – Mastro central da Bandeira, localizado no pátio frontal do CMR



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Figura 18 – Objeto usado como símbolo do programa Geladeira Cultural²⁵



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Além das imagens como recurso, como criação para uma linguagem e como fonte de pesquisa, a oficina 2 também estava estruturada em seu planejamento, pelas preocupações com questões em torno da memória e sua importância para a amplitude do olhar dos estudantes em relação ao que se considera como processo histórico.

²⁵ A Geladeira Cultural é um programa que realiza eventos no pátio do refeitório, referentes a datas comemorativas, festividades e eventos como saraus de poesia e leituras, mostras de trabalhos e tantas outras atividades, constituindo trabalhos e as relações entre alunos e professores.

A proposta foi proporcionar aos estudantes a chance de ampliar seus olhares sobre objetos e também pessoas que constituíam o histórico do colégio. Tiveram que dar atenção a aspectos que evidenciavam permanências e mudanças, atestando a experiência vivida.

Tratar da História Oral como fonte para pesquisa (Figura 19) e reflexão foi um ponto forte do trabalho realizado por meio da oficina 2, pois os estudantes foram orientados a entrevistar pessoas que não apenas estivessem presentes no espaço escolar, mas também possuísem vivências ao longo da história do colégio, ou melhor, que sua história estivesse, de alguma forma, conectada com a história do próprio Colégio. Esta parte do trabalho com as oficinas propunha estender o olhar do jovem estudante às pessoas, vê-las e reconhecê-las em meio ao espaço comum vivido no CMR.

Figura 19 – Imagem da primeira ficha de atividades utilizada na Oficina 2 – Sua História.²⁶

Oficina de História e Educação Patrimonial

OFICINA 2
Hist. Oral
FICHA 1.
Data:
14/03/19

1. CMR - Estudo sobre a importância das memórias e suas representações para a reflexão sobre a História (estudo sobre história oral);

Perguntas para iniciarmos nossas investigações:

1. Você sabe o que é História Oral?
2. Qualquer coisa que se conta é História a ser considerada verdade?
3. Qual é a diferença entre um contador de histórias, ou estórias, e o Historiador?
4. Por que o ramo da História Oral merece bastante atenção dos pesquisadores e outros tipos de cientistas? A oralidade pode despertar a noção de interdisciplinaridade em uma pesquisa?

Espaço para respostas

Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Os estudantes tiveram a liberdade de escolher aqueles que poderiam ser entrevistados, mas também foram orientados a reconhecer figuras para além do quadro de militares e professores comumente vistos como referências.

A proposta visou à coerência com a ideia geral de, através das oficinas e suas aplicações, ser possível ampliar o olhar dos estudantes acerca da importância da pesquisa e do estudo da história, assim como das vozes e personagens que participaram do

²⁶ Referência ao trabalho com as fontes orais.

processo histórico do Colégio. Por consequência e extensão, busca-se desenvolver a sensibilidade do olhar sobre pessoas para além das que já estão em evidência.

Em outras palavras, os estudantes foram provocados a considerar as pessoas e suas vivências, suas memórias e seus olhares sobre o CMR, desde os professores, civis e militares, aos comandantes de companhia, aos sargentos e cabos que atuam como monitores, assim como aos que trabalham na biblioteca, na copa, nos serviços gerais, nos setores administrativos, entre outros.

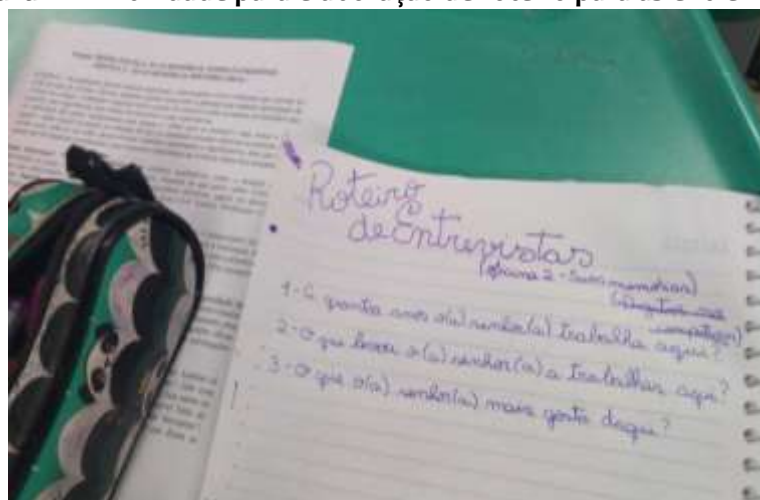
Eles, os jovens alunos, tiveram que iniciar sua pesquisa e reflexão pela busca e pela observação em direção às pessoas, suas relações e importâncias para a realidade e para a história construída no Colégio.

O desafio enfrentado sempre estava relacionado a aproximar os estudantes à lida com as fontes, operacionalizar suas ações, compreendendo a oralidade como uma ferramenta para construção de narrativas, assim como o uso das imagens podem ser representações de memória, sendo elas próprias uma forma de contar histórias.

Os estudantes foram motivados a escolher as pessoas a quem deveriam entrevistar. Debates e provocações foram realizados sob intenções de causar reflexões quanto aos motivos para as entrevistas, as possibilidades a serem atingidas e percepção sobre o nem sempre estar em evidência.

Foi necessário estabelecer um roteiro (Figura 20), pensar sobre os métodos para se proceder nas entrevistas e como seria dado o tratamento ao que fosse coletado. Os residentes pedagógicos tiveram dedicado e destacado papel no processo, auxiliando em todas as etapas pertinentes às realizações das atividades.

Figura 20 – Atividade para elaboração de roteiro para as entrevistas²⁷



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

A primeira entrevista apenas pôde ser realizada no dia 21 de maio de 2019. A entrevistada foi a servidora V. que trabalha na Biblioteca, que trabalha no colégio desde 1995. A referida servidora relatou suas memórias sobre como ingressou nos quadros funcionais do CMR, suas expectativas quanto ao trabalho, sobre momentos marcantes junto ao Colégio e suas experiências naquele cotidiano escolar.

No dia 23 de maio de 2019, foram entrevistadas outras duas pessoas, o Major S. N., comandante da 1ª Cia de Alunos (responsável pelas turmas do 6º e 7º anos), e a Funcionária de Serviços Gerais A. Assim como V., ambos relataram suas experiências e memórias a respeito da escola. Em relação ao Major, estava em destaque sua memória dos tempos do aluno que fora.

Todos os entrevistados, de modo geral, destacaram a importância da vivência no Colégio para suas vidas, as relações estabelecidas com outras pessoas, os exemplos que levaram para suas vidas pessoais e os conhecimentos adquiridos, relataram também que cada um se sentia parte do CMR de alguma maneira. As entrevistas envolveram significativamente os estudantes, curiosos e dedicados a ouvir e reconhecer as vozes das pessoas na constituição da realidade do Colégio.

²⁷ Em meio às leituras e os debates sobre as entrevistas, a metodologia a ser seguida, as pessoas a serem entrevistadas, os estudantes faziam propostas que eram compartilhadas e debatidas que fossem decididas as ações a serem tomadas.

Como fechamento para esta etapa e, ainda mantendo a perspectiva da ludicidade como elemento de destaque para o desenvolvimento dos estudos, foi proposta como atividade final a constituição de um Jogo da Memória produzido a partir das observações das imagens escolhidas e criadas (através de fotografias e justificativas) pelos estudantes, assim como das entrevistas e relatos obtidos em meio ao trabalho com as fontes orais.

Como condição à elaboração do jogo, foi definido que as imagens produzidas, selecionadas e devidamente justificadas sob o entendimento dos estudantes sobre os espaços de vivências seriam utilizadas como cartões contendo a imagem e a legenda. A ideia era justamente relacionar as memórias narradas com aquelas vinculadas aos elementos visuais. O jogo, elaborado e levado à prática serviria como processo avaliativo sobre o que teria sido compreendido e desenvolvido por parte dos alunos. Tudo deveria estar articulado com as imagens e os relatos observados.

Algumas interferências relativas às atividades escolares acabaram por causar intervalos e atrasos na programação das oficinas e seus encontros. Obviamente que estabelecer um projeto com planejamento para atuação em cada trimestre letivo sujeitaria a aplicação do projeto às variáveis da própria dinâmica do Colégio e tais riscos foram aspectos considerados como parte dos desafios a serem enfrentados no decorrer da aplicação das oficinas.

Apesar de não terem sido elaborados os jogos da memória como planejado, os estudantes foram motivados a produzirem diversas atividades, culminando na produção de vários trabalhos como expressão do que foi desenvolvido com as oficinas sobre as imagens e a oralidade como fontes e caminhos para narrativas, representações e consciência histórica, a Figura 21 representa essa etapa do trabalho.

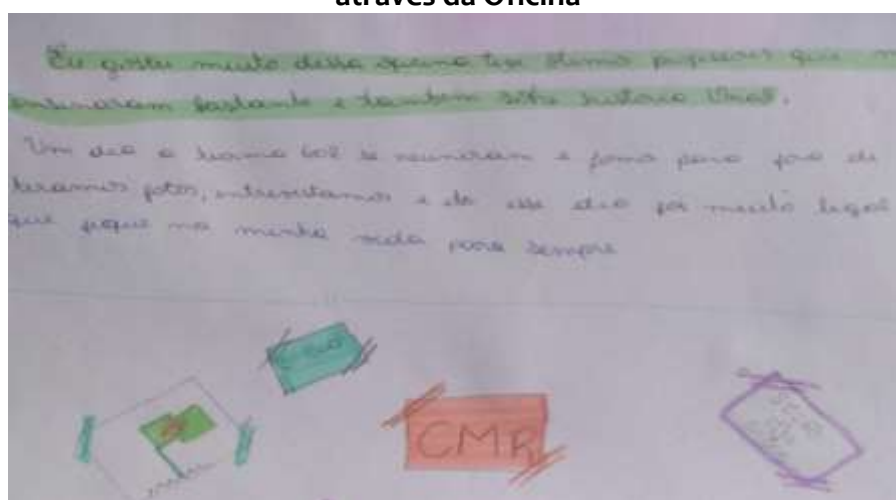
Figura 21 – Atividade da aluna Y, apresentando suas considerações sobre o estudo através da Oficina



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

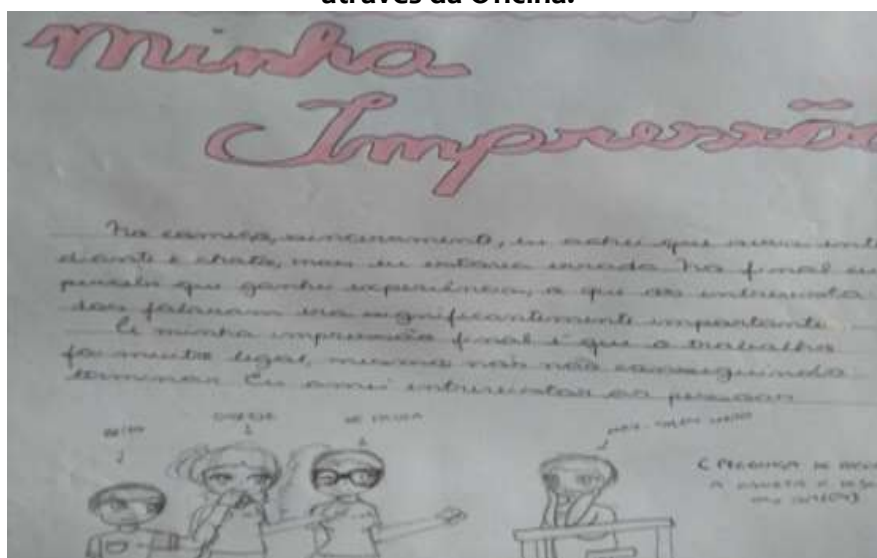
Todas as imagens abaixo listadas foram criações dos estudantes como expressão de suas considerações acerca da oficina 2, Sua História. São alguns exemplos que retratam um pouco dos relatos e do conjunto de atividades desenvolvidas ao longo do trimestre; as Figuras de a 22 a 26, por exemplo, evidenciam um relato em papel livre de pautas, a liberdade do emprego de cores e símbolos, evidenciando o caráter lúdico da atividade.

Figura 22 – Atividade da aluna J, apresentando suas considerações sobre o estudo através da Oficina



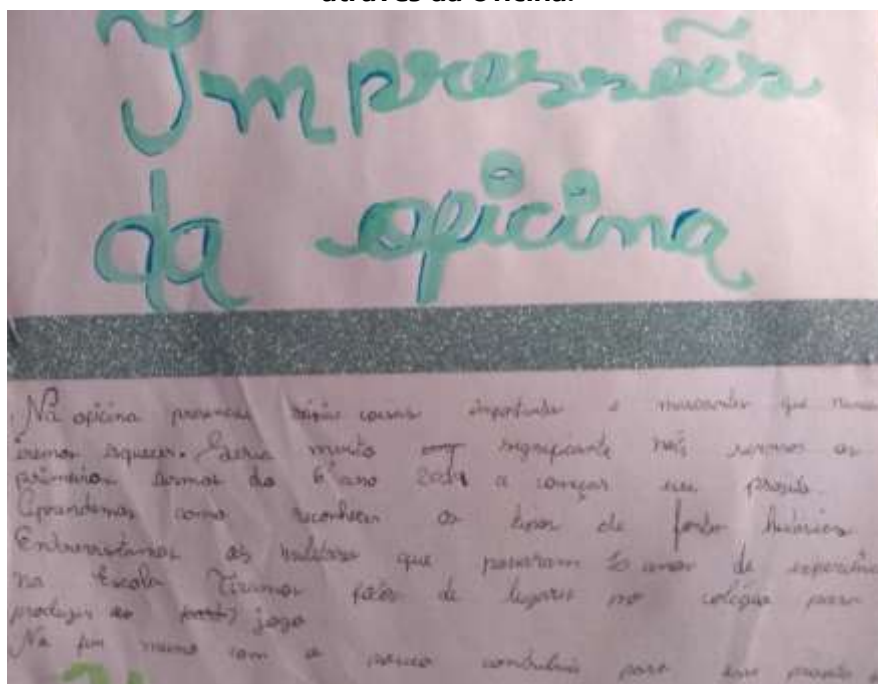
Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Figura 23 – Atividade da aluna G, apresentando suas considerações sobre o estudo através da Oficina.



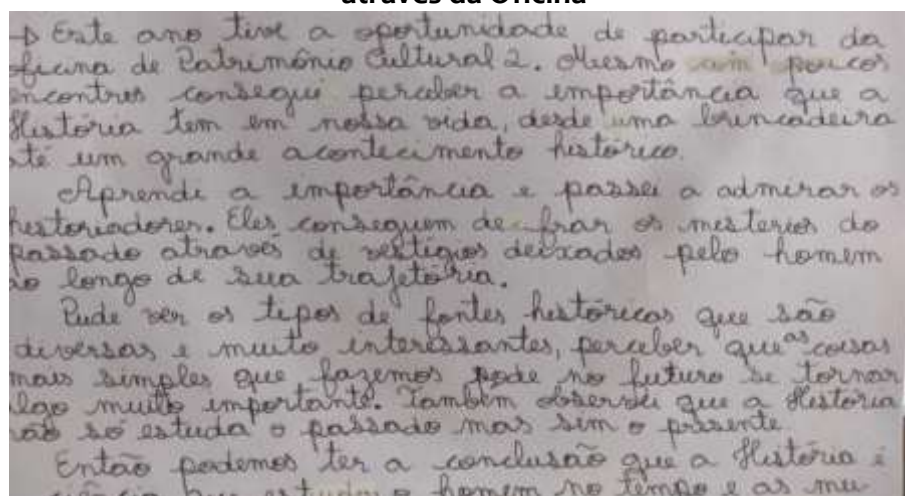
Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Figura 24 – Atividade da aluna L, apresentando suas considerações sobre o estudo através da Oficina.



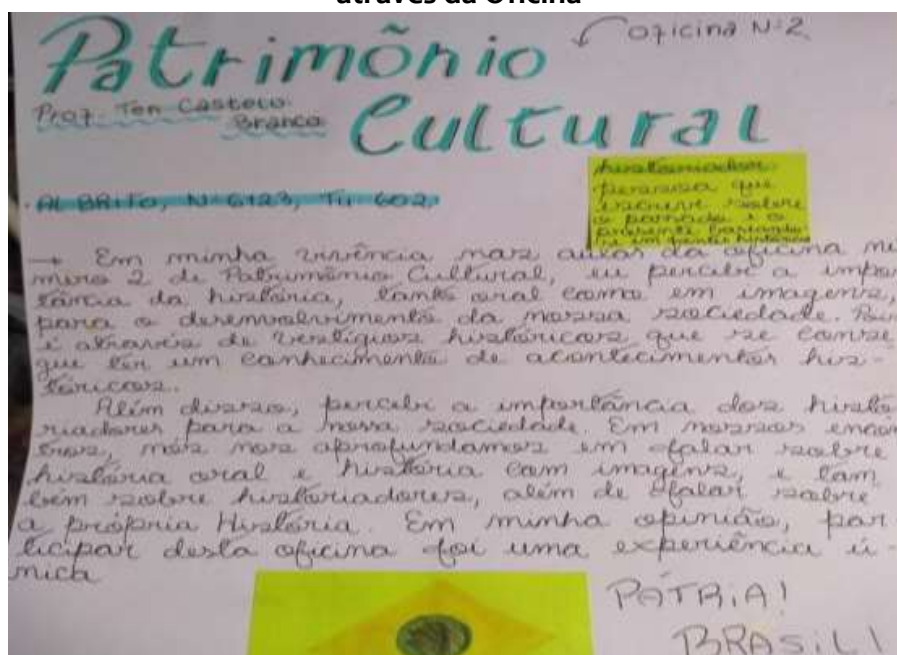
Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Figura 25 – Atividade da aluna V, apresentando suas considerações sobre o estudo através da Oficina



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Figura 26 –Atividade do aluno B, apresentando suas considerações sobre o estudo através da Oficina



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

No tocante à Oficina 3, Nosso Patrimônio, os estudantes deveriam se dedicar à atenção em relação ao estudo do que é Patrimônio Cultural, da Cultural Material e Imaterial, e de como a educação patrimonial contribui para o ensino-aprendizagem da história.

Enquanto elaborador e aplicador do projeto, foi necessário verificar a compreensão dos estudantes sobre como este estudo pôde atuar em conjunto para que aspectos da consciência histórica fossem amadurecidos nas considerações dos estudantes.

Seguindo o planejamento para realizar provocações logo nos primeiros contatos, a oficina 3 teve início por meio de textos sobre Patrimônio e Educação Patrimonial. Os estudantes receberam aulas e fichas de atividades, sendo questionados através de perguntas como:

- O que é Patrimônio?
- O que faz de algo um patrimônio?
- Quais são as diferenças entre o que se definia como patrimônio em décadas anteriores e novos objetos ou lugares considerados patrimônios na atualidade?
- Educação pode ser considerada patrimônio?

- e) Um colégio pode ser considerado patrimônio? Quais mecanismos estão ligados a essa condição?
- f) Relacionado à questão anterior, o CMR pode ser visto como patrimônio? Por quais pessoas ele é visto dessa forma?

A partir dos textos e dos debates iniciais, foram percebidos e elencados os aspectos ligados à concepção de Patrimônio. Atividades foram propostas de forma constante (a cada encontro) para que fossem elaborados novos textos, reflexões, desenhos, objetos como cápsulas do tempo com frases, pensamentos, expectativas, desejos e reflexões sobre o momento vivido pelos estudantes, a Figura 27 é um exemplo desse direcionamento montado para estimular um estudo refletido, por parte da criança, a fim de melhor absorver o significado de patrimônio.

Figura 27 – Imagem da primeira ficha de atividades utilizada na Oficina 3 – Nosso Patrimônio. Referência ao estudo do patrimônio cultural

Oficina de História e Educação Patrimonial

OFICINA 3 – Patrimônio
FICHA 1.
Data:
14/03/19

1. CMR - 1. Levantamento sobre o que os estudantes conhecem acerca de Patrimônio Cultural.

Perguntas para iniciarmos nossas investigações:

1. A cultura de um povo é feita apenas de coisas materiais?
2. Você sabe o que é Patrimônio Cultural? Conhece alguns exemplos?
3. Apenas coisas materiais podem ser consideradas patrimônio?
4. Como a pesquisa histórica pode revelar algo como patrimônio que, anteriormente, não era visto desta forma?
5. Quais são as formas de se constituir um patrimônio?

Espaço para respostas

Fonte: Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Foram realizadas discussões sobre museus, tombamentos de prédios históricos e elementos visíveis como patrimônio cultural. A partir das discussões, muito foi debatido sobre os elementos imateriais e como novos patrimônios podem ser reconhecidos pelas comunidades, através do conhecimento e da preservação. Sobre como o conhecimento histórico tem relevância nesse processo.

Aproveitando que o Colégio dispõe de um espaço compreendido como sala-museu em memória ao Major Luiz Roberto, localizada no 1º andar do Pavilhão de Comando do CMR, os estudantes foram levados até essa sala (Figuras 28 a 33) para observarem, de maneira guiada, os objetos expostos, registrarem e refletirem para um posterior debate.

Figura 28 – Imagem da parte interna da sala-museu Major Luiz Roberto²⁸



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Figura 29 – Imagem sobre parte do acervo exposto na sala-museu Major Luiz Roberto



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

²⁸A chamada sala-museu foi criada como resultado da união de dois objetivos: primeiramente, criar um espaço em memória do Major Luiz Roberto, ex-aluno do CMR e que seguiu carreira militar como Oficial do Exército. Um segundo objetivo foi permitir que esse espaço também fosse um ambiente de memória ao CMR, com objetos que fizeram parte da história do colégio.

Figura 30 – Imagem de itens presentes no acervo da sala-museu Major Juiz Roberto, com destaque para objetos comemorativos como o cartão telefônico em comemoração ao aniversário de 40 anos do CMR



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Figura 31 – Imagem de parte do acervo da sala-museu Major Juiz Roberto, com destaque para álbuns de fotografias



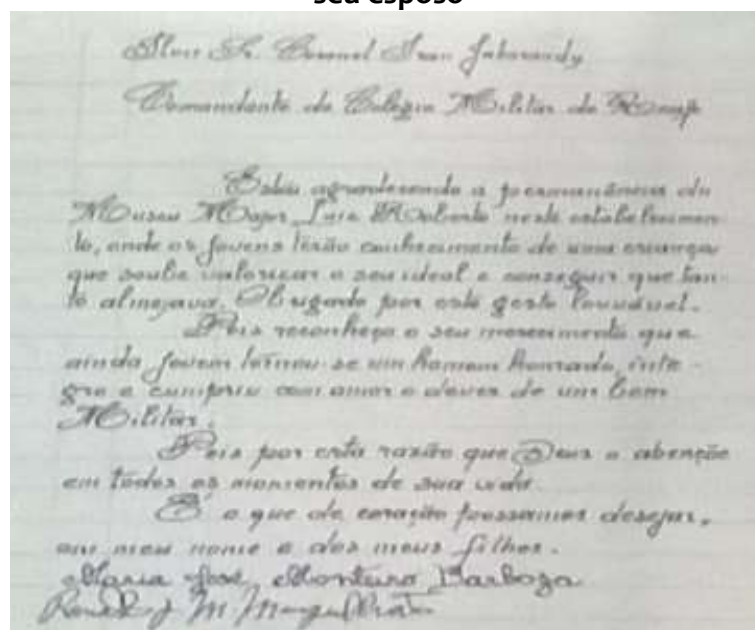
Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Figura 32 – Imagem do prédio que serviu como primeira sede para o CMR, localizado no bairro do Derby. Parte do acervo presente na sala-museu Major Luiz Roberto



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

Figura 33 – Imagem da carta escrita pela esposa do Major Luiz Roberto, Sra Maria José Monteiro Barbosa, em agradecimento pela criação do espaço de memória em nome de seu esposo



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

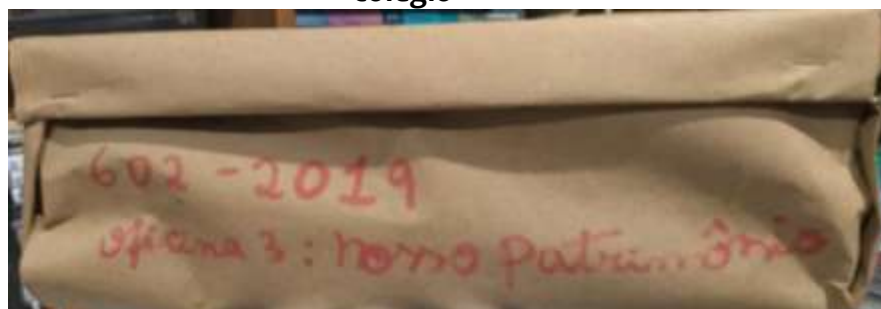
A etapa 3, pensada como oficina para a educação patrimonial em si, foi planejada de forma a contar com o apoio do professor de História das próprias turmas do 6º ano, atuando como apoiador para que as atividades com a oficina pudessem ser devidamente percebidas e associadas às atividades respectivas ao trabalho desenvolvido no horário da grade regular, pela manhã.

Decerto, objetivou-se que, em diálogo aberto com o professor de História das turmas, pudessem ser percebidos e evidenciados ganhos em relação à compreensão sobre o estudo da história, o aprendizado acerca de aspectos relativos ao processo histórico, assim como a conceitos pertinentes à linguagem da ciência História, à educação patrimonial e ao olhar acerca da cultura e das formas de comunicação desenvolvidas.

Em acordo com o planejamento elaborado, a oficina proporcionou uma melhor interação entre o que era apresentado em sala de aula, no horário regular para o ensino de História, e as atividades ou produções desenvolvidas pelos estudantes nas oficinas, conferindo aos alunos protagonismos em apresentações orais, em trabalhos em grupos, planejamentos e realizações de diversas tarefas. A intenção foi evidenciar um melhor aprendizado acerca de aspectos relativos às problemáticas inerentes ao estudo da história.

Ao contrário das Oficinas 1 e 2, a Oficina 3 não propôs uma conclusão sob a forma de jogo. Pensou-se uma constante produção de materiais que pudessem compor um conjunto de atividades e considerações sobre tudo o que foi desenvolvido, estudo e percebido pelos alunos. A sugestão foi criar uma cápsula do tempo e um conjunto de reportagens sobre as oficinas, seus estudos e produções. A cápsula do tempo (Figura 34) deveria guardar escritos dos estudantes sobre o que desejam para o futuro do colégio e que experiências gostariam que fossem guardadas para constituírem memórias no futuro.

Figura 34 – Imagem de uma das cápsulas do tempo criadas pelos estudantes para depósito de escritos sobre suas memórias e seus desejos em relação ao futuro do colégio



Fonte: Nilson Castelo Branco (2019).

As reportagens deveriam abranger todas as oficinas e realizar uma exposição para os demais alunos e profissionais do colégio, assim como aos visitantes. A proposta geral, de maneira objetiva, foi:

- a) mapa-guia do Colégio e informações históricas.
- b) jornal informativo.

Buscando a consonância com a perspectiva de uma relação de ensino-aprendizagem abrangente, interativa e significativa, a terceira etapa ou Oficina 3, foi constituída por elementos que apresentassem uma espécie de relação com as demais e anteriores etapas. Construir o mapa-guia ou jornais informativos foi uma forma de levar conhecimento a outras pessoas, assim como aproximar outras pessoas a tudo que foi descoberto e construído em relação ao espaço de vivência.

À medida que os encontros e os trabalhos foram se desenvolvendo, construindo novos horizontes nas perspectivas dos estudantes acerca do patrimônio e de uma

educação do olhar para o patrimônio, novas atividades e estratégias ganharam espaço, bem como o contato e a produção de vários gêneros textuais escritos e a oportunidade de ativar o escopo da linguagem oral em situação formal de aprendizagem.

Apesar dos esforços para concluir todos os projetos e realizar uma exposição aos pais, professores e demais alunos do Colégio, as oficinas sofreram interrupções em suas atividades por motivos ligados a necessidades não previstas, como alterações dos encontros para organização de uma Feira de Empreendedorismo no Colégio, realizada em culminância de uma outra atividade em paralelo com alunos do 9º ano, que participaram de um curso de empreendedorismo juvenil. Houve também o intercurso de visitas de autoridades e eventos que, muitas vezes, impediam a realização do encontro em uma ou mais semanas consecutivas. Era necessário, então, retomar os projetos e as aulas para fortalecer o que estava sendo desenvolvido. Vale citar que essas mudanças no cronograma escolar ocorreram de forma excepcional e, mesmo com as intercorrências, houve a possibilidade de dar curso ao desenvolvimento das oficinas.

Não obstante a todas essas variáveis, a realização das oficinas, particularmente na disciplina de História, determinou um marco nas práticas pedagógicas realizadas no Colégio, buscando promover autonomia e amadurecimento no olhar sobre o estudo da história, sobre os processos históricos pelos quais passa a sociedade humana, o reconhecimento de espaços de memórias, de representações, narrativas, diversidade, mudanças e permanências, cultura material e imaterial.

A Educação Patrimonial esteve todo o tempo articulada com um ensino para a história e para elementos direcionados a uma consciência histórica, considerando a juventude e o desenvolvimento cognitivo de cada um dentro do espaço escolar, mas não a ele limitado. Os efeitos ou resultados não puderam ser medidos integralmente, de maneira a serem aqui apresentados. Mas o processo foi repleto de descobertas, expressões, amadurecimento e evidências de que a relação com o conhecimento histórico promoveu uma melhor condição aos jovens como estudantes, olhando o Colégio como um espaço de identidades, história e vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação apresentou, de modo geral, dois horizontes de trabalho que lhe foram, ao mesmo tempo, constitutivos.

Esses dois horizontes são: fundamentos teóricos e prática do projeto sob formato de oficinas. As primeiras partes, capítulos 1 e 2, ligadas aos fundamentos, apresentaram os referenciais e as inspirações, a partir das quais, mediante a luz de estudos, foram elaborados os questionamentos pertinentes ao planejamento para o projeto de intervenção em ensino de história.

A última parte, desenvolvida no capítulo 3, foi dedicada às oficinas de estudo para uma educação patrimonial. Desde seu planejamento ao fim do período de suas aplicações.

Apesar de apontar para dois horizontes constitutivos, foi possível afirmar a visibilidade de três eixos norteadores entrelaçados como cerne das preocupações que motivaram a criação do projeto para as oficinas que foram a Educação Patrimonial, o Ensino de História e a Consciência Histórica.

Em outras palavras, e ilustrando melhor esse entrelaçamento, a pesquisa desenvolvida teve como objetivo geral utilizar a Educação Patrimonial sob formatos de oficinas de estudo, tendo como problema central o seguinte questionamento: *como utilizar a educação patrimonial para realização do ensino e da aprendizagem em história, relacionada a elementos pertinentes à constituição de uma consciência histórica?* Como fator adicional, e após reflexões sobre suas características peculiares, o cenário ou campo para aplicação e estudo sobre os aspectos citados foi o Colégio Militar do Recife, sob a justificativa de que se trata de um espaço de vivências e de uma dinâmica bastante presente na vida dos seus estudantes.

Primeiramente, tratou-se da Educação Patrimonial e a importância do processo que marca o desenvolvimento de uma Educação Patrimonial no Brasil. Foi visto que esta educação assume maior relevância na atualidade, constituída pela interação entre profissionais de várias áreas, e que associam esforços e realizações, atestando a referida abrangência e interdisciplinaridade presente na Educação Patrimonial.

Foi visto também, que o papel do Estado ou instituições e órgãos públicos, aliados às iniciativas privadas, fomentaram maiores realizações e conquistas na área do patrimônio, através de projetos e programas de relevância artístico-culturais e de reconhecimentos de grupos, seus espaços e vozes em meio à vida social e à ocupação do espaço territorial. Mas ainda há muito o que se fazer, pois a educação do olhar para o patrimônio é tarefa a ser cada vez mais articulada, sendo os fatores tempo e atitude, cruciais para o constante desenvolvimento em curso.

Em coerência com esta percepção, no decorrer das análises, apresentou-se a necessidade de aprimorar o olhar sobre o que está posto e o que pode ser considerado patrimônio, revelando questões e aspectos pertinentes à memória e à identidade. Foi considerando que algo que ainda não seja compreendido como patrimônio, não necessariamente está impedido de vir a ser. Necessitando, então, que sejam reconhecidas as marcas e os vários mecanismos ligados à patrimonialização.

Foram demonstrados, os motivos para a escolha de uma educação patrimonial como um possível caminho para o ensino de história, dada a gama de articulações e significações pertinentes tanto ao trabalho com a educação patrimonial, quanto ao trabalho do professor de história e seu horizonte de temas, abordagens e considerações.

A escolha do Colégio Militar do Recife como campo para pesquisa foi devidamente apresentada de maneira a esclarecer que a perspectiva do projeto, em seu planejamento, era ser aplicado em algum espaço escolar, utilizando-o como lugar de memória, em alusão a Nora (1993). Foi demonstrado que as preocupações em estabelecer estratégias envolvidas por aproximação ao espaço de vivências, podem ser ajustadas e realizadas junto aos estudantes, com vistas não apenas ao seu conhecimento desse espaço, mas também à sua preservação e empatia.

A segunda parte da dissertação, ainda referente ao horizonte das fundamentações teóricas, foi constituída pelo conjunto de preocupações em relação à dinâmica e as significações que devem estar presentes no exercício do ensino de história. Destacou-se a relevância do papel do professor enquanto agente responsável em favorecer e ampliar o olhar do estudante e suas conexões com o mundo que o cerca. Houve o cuidado para que fosse constituída a percepção sobre como o ensino de história também tem em si, uma trajetória. Que, assim como a educação patrimonial, o caminho percorrido pelo ensino de

história é repleto de disputas, cerceamentos e conquistas. Que as narrativas e a vida social estão inevitavelmente ligadas. Elas precisam estar.

Uma das preocupações pertinentes à pesquisa e que permeou a execução de várias atividades ao longo da realização do projeto das oficinas, foi analisar a presença de elementos ligados ao que teóricos denominam como sendo uma consciência histórica. Foram propostas abordagens que provocassem a fala e a expressão dos jovens estudantes acerca de aspectos como tempo histórico, permanências e mudanças, o homem como agente histórico, a importância da memória, a construção de identidades através e com o espaço de vivências, preservação, patrimônio material e imaterial e do valor simbólico atribuído ao patrimônio.

Ainda referente à segunda parte da dissertação, mostrou-se o valor da ludicidade e sua significação para o envolvimento, a leveza e aprendizado entre os jovens estudantes.

No tocante ao capítulo 3 e o tratar das oficinas, em coerência ao planejamento, foi aplicada a seguinte metodologia: realização de uma apresentação geral sobre o projeto intitulado de *Minha escola, sua história, nosso patrimônio*, quais seriam suas etapas, o que seria abordado e quais seriam as atividades básicas de cada oficina, além dos objetivos gerais para cada uma delas. Ressalta-se que a participação dos residentes pedagógicos foi efetiva na realização das oficinas, tanto como aplicadores, quanto estudantes, diante das possibilidades do projeto.

Sendo assim, os estudantes receberam textos referenciais aos trabalhos que seriam desenvolvidos. Para a Oficina 1, *minha escola*, foram ofertados textos sobre o papel do professor de história, sobre a pesquisa do historiador e sobre as fontes escritas. Dois residentes pedagógicos ficaram responsáveis pelo acompanhamento da oficina durante todo o ano letivo. Em relação às atividades, foram propostas atividades a partir do uso de fontes escritas, da descrição do espaço escolar e seu funcionamento, sua história e suas especificidades.

Em relação à oficina 2, *sua história*, receberam textos sobre a importância da memória e as formas de registros, sobre o uso das imagens como fontes e sobre a importância das fontes orais. Receberam atividades que provocaram reflexões sobre o uso das imagens no livro didático e sobre como as próprias imagens podem ser usadas como fontes de pesquisa. Para atender a outras atividades, realizaram consultas sobre as

imagens públicas sobre o CMR, realizaram uma caminhada pela escola a fim de registrarem imagens à sua vontade, cientes de que deveriam, posteriormente, justificar as escolhas feitas para os registros, buscando dar sentido e significação.

Por ser a oficina 2 dividida em duas frentes, demonstrou-se também que sua aplicação requereu atenção redobrada, tendo por isso o auxílio de quatro residentes pedagógicos. Organizados em duplas, tinham que estudar com maior atenção, sobre o uso das imagens e da oralidade como fontes. Cada dupla a cuidar de uma etapa, mas contando com a outra na execução das tarefas.

Os estudantes realizaram receberam orientações e participaram de debates sobre a importância das entrevistas e da oportunidade das pessoas relatarem suas experiências. Após as orientações, apresentaram suas justificativas para as escolhas das pessoas a serem entrevistadas. Os debates propuseram olhar não apenas para o que estava em evidência, mas também ampliar este olhar sobre pessoas que nem sempre eram percebidas em meio às atividades diárias realizadas, mas que tinham papel fundamental junto não apenas à dinâmica da escola, mas junto à sua história. Foram escolhidos um Oficial com função de Comandante da Companhia de Alunos, que também é ex-aluno do CMR, e duas funcionárias civis com mais de duas décadas de serviços prestados à escola. Uma auxiliar à biblioteca e outra responsável por serviços gerais. As entrevistas foram empolgantes e bastante significativas ao olhar dos jovens estudantes.

No decorrer das atividades desenvolvidas nas oficinas 1 e 2, todos os estudantes foram motivados a trabalharem com a proposta de desenvolverem jogos constituídos a partir dos estudos e dos conhecimentos adquiridos. Seguindo a metodologia proposta, foram motivados a elaborar as regras, os títulos e a estrutura dos jogos.

Para a oficina 1, foram elaborados jogos de tabuleiro, tendo o colégio, suas especificidades e sua historicidade como temas para preenchimento de todo o jogo, desde o cenário, às informações e criações de personagens.

Para a oficina 2, foram desenvolvidos planejamentos para jogos da memória. Apesar de não ter havido tempo para a efetiva construção desses jogos, eles foram planejados e apresentados, atendendo a primeira etapa referente aos jogos, que se referia à apresentação do planejamento sobre o jogo, os materiais a serem usados, a estrutura e a jogabilidade quais as informações seriam utilizadas. Para o jogo da memória,

seriam relacionadas às imagens produzidas e escolhidas pelos estudantes e dados adquiridos nas entrevistas. Jogar seria um passeio sobre as memórias, os lugares do colégio e seus momentos temporais.

No tocante à oficina 3, *nosso patrimônio*, também foram distribuídos e trabalhados textos sobre patrimônio. Foram tratados temas como cultura, material e imaterial, patrimônio arquitetônico, símbolos e aspectos da cultura popular. Os estudantes realizaram várias atividades, pesquisando e expressando suas respostas através de desenhos, da oralidade e da elaboração de mapas mentais.

Apesar da impossibilidade de cumprir a etapa contida no planejamento sobre visitas a museus, os estudantes, sob orientação da dupla de residentes que acompanhou a aplicação da oficina, elaboraram cápsulas do tempo, nas quais depositaram mensagens sobre como gostariam de ser lembrados, e de como gostariam lembrar do colégio. A avaliação nesse caso foi da interpretação que eles deram para o sentido de se fazer uma cápsula do tempo, realizando projeções sobre o futuro e como as ações do presente se tornarão o passado pelo qual seremos lembrados.

É possível afirmar, em relação às aplicações das oficinas, que houve um gratificante e elevado grau de envolvimento dos estudantes. A atuação foi bastante produtiva, demonstrando alegria e coerência ao exercitarem o espaço da fala e da expressão. As intenções em responder às problemáticas lançadas através do projeto não desejaram a formação de uma consciência histórica, mas sim a contribuição para seu desenvolvimento. A participação dos estudantes nas aulas de história teve maior envolvimento, suas entrevistas geraram descobertas significativas, seus jogos e trabalhos em grupo geraram alegria e leveza ao estudo.

Todo o processo proporcionou um aprendizado significativo em todos os envolvidos, desde o criador do projeto, responsável por esta dissertação, passando pelos residentes pedagógicos, pelos professores convidados a integrarem as oficinas e, principalmente no tocante aos estudantes, jovens alunos das turmas do 6º ano.

Ao considerarmos tudo o que foi proposto entre planejamento e aplicação, não foi possível a realização das visitas externas aos museus, não foi possível a construção dos jogos da memória, como desejado, nem foi realizada a exposição aos pais, demais professores e alunos do colégio, apesar de todo o material produzido.

Desenvolver um planejamento para uma execução longa e com tantas produções a serem atingidas foi um grande desafio, sujeito a todas as variáveis possíveis em uma dinâmica escolar, sobretudo no que diz respeito ao CMR, uma instituição plena em seus ritos e tradições, assim como pela grande demanda de envolvimento dos estudantes às mais variadas tarefas que se estendem desde treinamentos nos grêmios às olimpíadas de conhecimento, dos jogos internos aos jogos escolares nacionais, entre outros.

Intervalos longos ocorreram e os prazos para encerramento das etapas tiveram alterações em seu curso. Apesar de tudo, como demonstrado na dissertação, as oficinas tiveram papel significativo no processo educacional dos jovens estudantes envolvidos, que por sua vez, participaram de maneira tão enriquecedora, superando desafios desde as situações de natureza da socialização, às superações quanto à expressão de suas ideias e sobre o que aprendiam, sobre trabalhar em grupo e entender o espaço como patrimônio de todos os envolvidos.

Ao buscar concluir minhas considerações por este momento, permito-me fazer uma ponte entre elas e meus agradecimentos, postos no início desta dissertação. Quem pensa sobre a trajetória que lá tracei, talvez possa imaginar que não tive escolhas.

São professores presentes no seio familiar, e em todo o espaço de vivência. Presentes do ontem ao hoje. Mas, ao contrário do que se possa pensar, tive escolhas. Ainda preciso fazê-las, todo o tempo. E quem não precisa?

Quem fala, transmite a fala do lugar que ocupa. Expressa suas impressões provenientes de suas experiências. É por isso que apresento minhas considerações desta maneira. Por que muitos foram os dias desde aquele tempo de criança ao momento do hoje. Cada dia nos exige escolhas. Quão maior for a consciência de nossa condição como agente, mais formas e importância elas tomam.

Existem questões fundantes sim, mas que não precisam ser determinantes ao ponto de nos privar o direito da escolha. E, claro, há custos em todo o processo. Há riscos.

Escolhi planejar as oficinas. Ouvi que elas não seriam postas em prática. Escolhi tentar. Ouvi no dia anterior ao início das oficinas, que não poderia realizá-las caso não houvesse professores disponíveis para acompanharem a realização de cada oficina junto a cada residente pedagógico da área de História. Escolhi pedir ajuda. Ouvi que tratar de

fontes históricas e praticar o uso e a análise de fontes com crianças do 6º ano não teria deles envolvimento, por serem jovens e por estarem mais ligados em tecnologias. Por que teriam interesses por documentos, imagens antigas, relatos orais ou educação patrimonial? Escolhi enfrentar o desafio. Ouvi que o tempo de realização era muito grande. Que o tempo de um ano letivo para a realização do projeto seria exaustivo e impraticável. Escolhi “pagar para ver”. Ouvi que as oficinas teriam que ser pausadas para que o trabalho com empreendedorismo fosse desenvolvido com as turmas do 6º ano. Escolhi seguir em frente e envolver todos os alunos na realização de uma Feira de Empreendedorismo para, depois, voltarmos aos trabalhos com a Educação Patrimonial e aproveitei os valores relacionados à atividade empreendedora para estabelecer relações com nosso empenho às oficinas. Lembrei da “Tia Célia” citada em meus agradecimentos e que se mantém carinhosamente em minha memória. Suas palavras: “Eita professor teimoso viu! Tudo quer saber!”

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida; CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Almir (Orgs.). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal, RN: EdUFRN, 2008. p. 23-33.
- BARCA, Isabel. Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, p. 115-126, Jan/Jun 2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BITTENCOURT, José Neves. As coisas dentro da coisa: observações sobre museus, artefatos e coleções. In: AZEVEDO, Flávia Mota de; PIRES, João Ricardo Ferreira, CATÃO, Leandro Pena (Orgs.). **Cidadania, Memória e Patrimônio: as dimensões do museu no cenário nacional**. Belo Horizonte, Crisálida, 2009. p. 17-31.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. 138 p. (Coleção FGV de bolso. Série História).
- CHAGAS, Mário. (Org.) **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 219-254.
- CURY, Cláudia Engler. VIRGÍNIO, Isabella. Educação Patrimonial – possibilidades para o ensino de história. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.
- DANTAS, Leda. PÓS-MODERNIDADE E FILOSOFIA DA HISTÓRIA. Artigo disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/25.pdf>
- DEMARCHI, João Lorandi. PERSPECTIVAS PARA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL. Revista CPC, São Paulo, 2016, n. 22, p. 267-291, jul./dez. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. História, memória e patrimônio. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Brasília, 2012, n. 34, p. 91- 111.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizado**. Campinas: Papirus, 2012.
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo. Centauro, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUMBERG, Evelina. MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO ARTÍSTICO E NACIONAL (Brasil). *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2014. 65 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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. A história ensinada: educação social ou formação cognitiva. In: **Revista O Estudo da História**, n. 3. Actas do Congresso O ensino de História: Problemas da didática e do saber histórico. Braga: Universidade do Minho, 1998. p. 23-50.

Ministério da Educação. TV Escola/Salto para o Futuro. *Memória, Patrimônio e Identidade*. Boletim 04, Abril de 2005. (pdfTVEMemoriaPatrilIdent)

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. Titton, M. B. P. Caminhos da Educação Integral no Brasil...Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 295-300, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/19.pdf>, em 30 de julho de 2019)

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto história: História e Cultura, São Paulo, n. 10, 1993.

OLIVEIRA, Adriana. APARECIDA, Celena. SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. AVALIAÇÃO: CONCEITOS EM DIFERENTES OLHARES, UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO CURSO DE PEDAGOGIA. Artigo disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/510_223.pdf

REIS, José Carlos. **Teoria e história**: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2012, 272 p.

RUSEN, Jorn: **Razão Histórica**: Teoria da História; fundamentos da ciência Histórica. Brasília. Editora UNB, 2001.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; et. al. (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007. p. 187-198.

SCIFONI, Simone Para repensar a Educação Patrimonial. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org.). **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. p. 2-30 e 195-206.

SILVA, Aletícia Rocha Da. PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL. XXIX Simpósio de História Nacional. Contra os preconceitos: História e Democracia. Artigo disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502031269_ARQUIVO_AEDUCACAO_PATRIMONIALCOMOESTRATEGIADEENSINODEHISTORIA.pdf

SILVA, Bárbara Virgínia Groff da. Educação para o patrimônio na escola: experiências no estágio docência em História. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, RhuanTarginoZaleski (Orgs.). **Patrimônio Cultural e Ensino de História**. Porto Alegre: Edelbra, 2014. p. 53-69.

SILVA, Mônica Martins da; DELGADO, Andréa Ferreira. Ensino de História e educação patrimonial: experiências de ensino e pesquisa na educação básica. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, RhuanTarginoZaleski (Orgs.) **Patrimônio Cultural e Ensino de História**. Porto Alegre: Edelbra, 2014. p. 71-90.

ZAIDAN, Michel. Circe e o Historiador... A História Como Paixão 3ª Edição Revista e Ampliada, 1992.

APÊNDICE A – OFICINAS PARA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA



guia **DE**

OFICINAS

para

↓

Educação Patrimonial

Um guia para planejamento e realização de Oficinas de Educação Patrimonial como caminho para Ensino de História, utilizando a escola como campo de pesquisa.

& **EN De SI NO HISTÓRIA**

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



SUMÁRIO

1 – APRESENTAÇÃO__ p. 05

2 – OBJETIVOS__ p. 07

3 – FUNDAMENTANDO NOSSO TRABALHO__ p. 08

3.1 – POR QUE UTILIZAR A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA?__ p. 08

3.2 – POR QUE A ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA?__ p. 12

4 – PRIMEIROS PASSOS – PLANEJANDO AS OFICINAS__ p.15

5 – COMO FAZER? - APLICANDO AS OFICINAS__ p. 19

5.1 – PENSAR A INCLUSÃO FAZ TODA A DIFERENÇA! PARA MELHOR__ p. 20

5.2 – OFICINA – A Escola e sua História__ p. 25

5.3 – OFICINA – As Pessoas e as Imagens da Escola__ p. 32

5.4 – OFICINA – Educando para o Patrimônio__ p. 48

6 – À PROFESSORA E AO PROFESSOR__ p. 54

7 – REFERÊNCIAS__ p. 58

**Guia para
Oficinas de
Educação
Patrimonial e
Ensino de
História**



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Guia para Oficinas de Educação Patrimonial e Ensino de História



Olá! Eu sou Professor *Eda Patri!*

Estamos aqui, juntos, para ajudar no desenvolvimento deste projeto. Será um prazer acompanhar você, professora e professor, neste caminho de descobertas e de uma prática de ensino significativa!

E eu sou *Hugo!*
E todos somos *Profs!*

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

1 - APRESENTAÇÃO

EDUC
AÇÃO PATRIMONIAL

Este guia em suas mãos propõe desenvolver oficinas para uma Educação Patrimonial com vistas ao Ensino de História, utilizando o próprio espaço escolar como campo para pesquisa.



Vamos
começar?

Um bom professor, sobretudo de história, deve apresentar, mostrar, provocar o olhar, o refletir, o questionar. Dar condições para que algo seja visto, percebido e compreendido.

Trabalhando com a educação patrimonial, o professor contribui diretamente para a compreensão de que as coisas podem ser pensadas para além do que está posto, sendo resultado de processos, de escolhas, de circunstâncias relacionadas a contextos da vivência humana, seus anseios e suas tramas.

Este tempo do agora, é cenário de grande velocidade em relação à circulação de informações, ligando tantos lugares e tantas pessoas.

Tratar da importância do ensino de História, em relação e diálogo com o passado, é tarefa significativa na formação do sujeito histórico.



Nesse sentido, deve-se destacar o valor da educação, e toda a sua abrangência, para o crescimento intelectual e cultural da pessoa cidadã e da participação de sua vida social.

Ao se dedicar ao ensino da história, o professor reconhece que há disputas, interesses e variáveis quanto à programas e projetos nas áreas de cultura e ensino. E que estas questões são pertinentes ao ser humano e seu tempo.

Pensar o ensino de história de forma a esclarecer a amplitude do horizonte sobre permanências e mudanças, construções e narrativas, identidades e memórias, é tratar da educação como direito de todos.

Este guia foi elaborado não para limitar a sua ação, professor. Mas sim, para auxiliar em sua motivação para criar e realizar novas abordagens tendo o Ensino de História como horizonte norteador, e a Educação Patrimonial como caminho a ser descoberto e trilhado.

Vamos juntos descobrir, trilhar, ensinar e aprender história.

EN
SI
NO De
HISTÓRIA

2 - OBJETIVO

Desenvolver conhecimentos históricos a partir do estudo da educação patrimonial. Este seria o objetivo geral.

No entanto, ligados a este objetivo, a realização das oficinas para uma Educação Patrimonial, possibilita aproximar os estudantes ao uso de fontes históricas, destacando o papel do historiador e do professor de história.

Também promove a valorização do conhecimento histórico como essencial para vida em sociedade, ampliando suas noções sobre cultura, tempo histórico, identidade e memória .

3 - FUNDAMENTANDO NOSSO TRABALHO



3.1 POR QUE UTILIZAR A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA?

Se o aprender é um processo caracterizado por inúmeros caminhos, o ensinar deve compreender a pluralidade sensível presente a este processo e em cada indivíduo.

Realizar uma Educação Patrimonial é, antes de qualquer coisa, perceber que o processo do *educar* necessita de uma proposta metodológica bem fundamentada e envolvente.

Tratar da Educação Patrimonial requer atenção e cuidado, não apenas por ser uma abordagem crescente no âmbito da educação ou do ensino, mas também por necessitar de uma educação do olhar sobre o que configura algo como patrimônio.

Compreende-se, então, que há uma dinâmica no conjunto de experiências em relação ao Patrimônio como algo que se relaciona com os significados do reconhecer e compreender as razões que justificam a “patrimonialização”. E a isto, relaciona-se um conjunto de elementos ligados ao conhecimento histórico.

Refletindo sobre
nossas escolhas.



Destaca-se como um dos alicerces para nossos estudos, o Guia Básico de Educação Patrimonial.

Segundo Mário Chagas (2008), este guia serviu como uma espécie de “ponto de partida” para novas atividades, perspectivas e estratégias a serem desenvolvidas na área do Patrimônio Cultural, sendo responsável por delimitar formas, modelos e caminhos para se atuar em direção a uma ampliação das atividades de uma educação para o patrimônio.

Compreendermos esse termo como empregado para referenciar um conjunto de propostas e práticas voltadas para uma educação com foco no Patrimônio.

Neste sentido,

Tendo como princípio a experiência direta dos bens e fenômenos culturais para se chegar à sua compreensão, internalização e valorização, o método da Educação Patrimonial só pode ser, da mesma forma, um processo contínuo de experimentação e descoberta. Sua riqueza e potencial só podem ser assim avaliados e dimensionados por aqueles que a experimentam em seus diversos campos de ação patrimonial, educacional e comunitária. (HORTA, GRUMBERG, MONTEIRO, 1999, p. 05)



Ao tratar do histórico e dos processos relativos ao desenvolvimento da Educação Patrimonial no Brasil, o IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional –, explica sua própria origem institucional e formativa.

A criação de um órgão federal dedicado à preservação do patrimônio histórico e artístico nacional foi motivada, de um lado, por uma série de iniciativas institucionais regionais e, de outro, por clamores e alertas de intelectuais, parte deles ligada à Semana de Arte Moderna de 1922, veiculadas na grande imprensa brasileira. (IPHAN, 2014, p. 05)

Foi através dos espaços coletivos ou comunitários, evidenciando elementos da vivência e referenciais da memória, que a educação patrimonial encontraria um poder maior de atuação e significação para o grupo, ou grupos sociais, diretamente ligados ao espaço de vivência.

No que diz respeito às ações acerca das ideias e práticas relacionadas ao patrimônio cultural no Brasil, vejamos o que João Lorandi Demarchi (2016, p.272), escreveu:

Deve-se considerar, por isso, que tanto a noção de patrimônio cultural quanto a de educação patrimonial são dinâmicas e mudam ao longo do tempo. Consideremos, por exemplo, o patrimônio aceito em 1937 que deveria ter vínculo “a fatos memoráveis da história do Brasil” e ser de “excepcional valor” (BRASIL, 1937, art. 180) em relação ao de 1988, que segundo a Constituição “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à nação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, art. 216).

A Educação Patrimonial passa a estar relacionada a políticas públicas, a programas de ensino, a currículos didáticos, a planejamentos de cunho artísticos e culturais, assim como a várias áreas do conhecimento, atrelando-se ao seu campo de pesquisa e análise.

3.2 - POR QUE A ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA?

Em acordo com o
Guia Básico de
Educação Patrimonial

Pensar a escola
para investigação

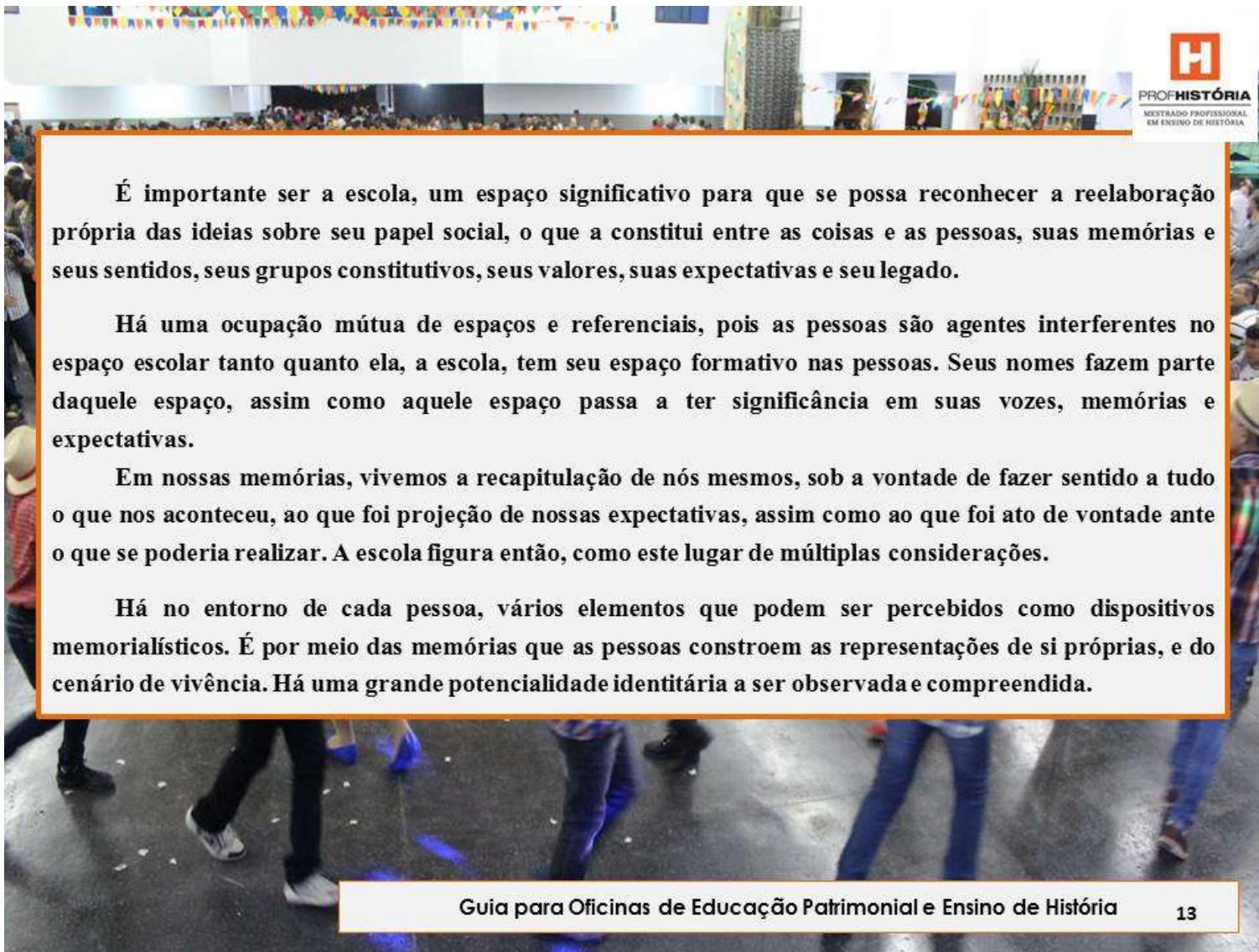


[...] o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA, 1999, p.6).

Um espaço escolar pode ser um lugar no qual imaginário e prática estão entrelaçados por meio das experiências comuns entre o passado e o presente.

As reflexões provenientes do estudo sobre Educação Patrimonial, somadas às já existentes preocupações quanto ao ensino de história, suas necessidades, desafios e potencialidades, reconhecem a oportunidade de tratar melhor das relações estabelecidas entre os estudantes e seu espaço escolar.

O colégio é um lugar de vivências que se cruzam, que constituem uma história própria. É um lugar de memórias. É preciso valorizar o potencial para as descobertas a serem realizadas.



É importante ser a escola, um espaço significativo para que se possa reconhecer a reelaboração própria das ideias sobre seu papel social, o que a constitui entre as coisas e as pessoas, suas memórias e seus sentidos, seus grupos constitutivos, seus valores, suas expectativas e seu legado.

Há uma ocupação mútua de espaços e referenciais, pois as pessoas são agentes interferentes no espaço escolar tanto quanto ela, a escola, tem seu espaço formativo nas pessoas. Seus nomes fazem parte daquele espaço, assim como aquele espaço passa a ter significância em suas vozes, memórias e expectativas.

Em nossas memórias, vivemos a recapitulação de nós mesmos, sob a vontade de fazer sentido a tudo o que nos aconteceu, ao que foi projeção de nossas expectativas, assim como ao que foi ato de vontade ante o que se poderia realizar. A escola figura então, como este lugar de múltiplas considerações.

Há no entorno de cada pessoa, vários elementos que podem ser percebidos como dispositivos memorialísticos. É por meio das memórias que as pessoas constroem as representações de si próprias, e do cenário de vivência. Há uma grande potencialidade identitária a ser observada e compreendida.

Guia para Oficinas de Educação Patrimonial e Ensino de História 13

Em “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos” (IPHAN, 2014, Pag. 22), utilizando-se como referencial, o psicólogo e teórico do ensino como processo social, Lev Vygotsky, é afirmado que educar para o patrimônio deve ser um processo de mediação, considerando o meio de vivência como um espaço educativo por si, pois aquilo que aprendemos, aprendemos com o outro, nossos pares em interação sócio-histórica, resultando em modos de pensar e agir, de se relacionar consigo e com os demais.

Conhecer e problematizar a escola é tarefa deveras importante na intenção de verificar como tais lugares comportam em si, tantas histórias, interesses e memórias. Como a escola é também um espaço para possíveis interdisciplinaridades, no qual os saberes dialogam para a compreensão do mundo que tanto está no entorno quanto na formação mesmo do sujeito, interagindo o tempo todo com sua constituição como ser social, mesmo que reconhecidamente não seja o único meio para a educação ou para a formação do sujeito.

A escola como uma espécie de laboratório social, está, muitas vezes, no plano central de críticas quanto ao seu papel, sua função, suas caracterizações, às expectativas e experiências que dela procedem, sendo por isso, o meio sugerido neste projeto para revigoração das reflexões acerca de sua atuação em relação ao indivíduo, assim como à própria sociedade, no que chamamos de processo de patrimonialização.

4 - PRIMEIROS PASSOS



PLANEJANDO AS OFICINAS!

Investigação.

PASSO 1

Se houver horário extra, direcione-os para as oficinas, pois é possível promover uma outra dinâmica de organização para a realização de seus encontros.

Mesmo que seja uma sala de aula, a forma como você usará o espaço permitirá outras formas de atuações, interações e relações.

- *Investigue se a escola dispõe de horário ou atividades extras previstas em seu planejamento geral;*
- *Investigue se a escola dispõe de algum espaço, além da sala de aula, que possa ser utilizado para as oficinas.*

*Se **não** houver horário extra, organize seu planejamento para que uma de suas aulas seja direcionada para as oficinas. Sendo assim, você terá que conduzir as atividades de maneira bastante objetiva. **Mas vai conseguir!***



Planejamento

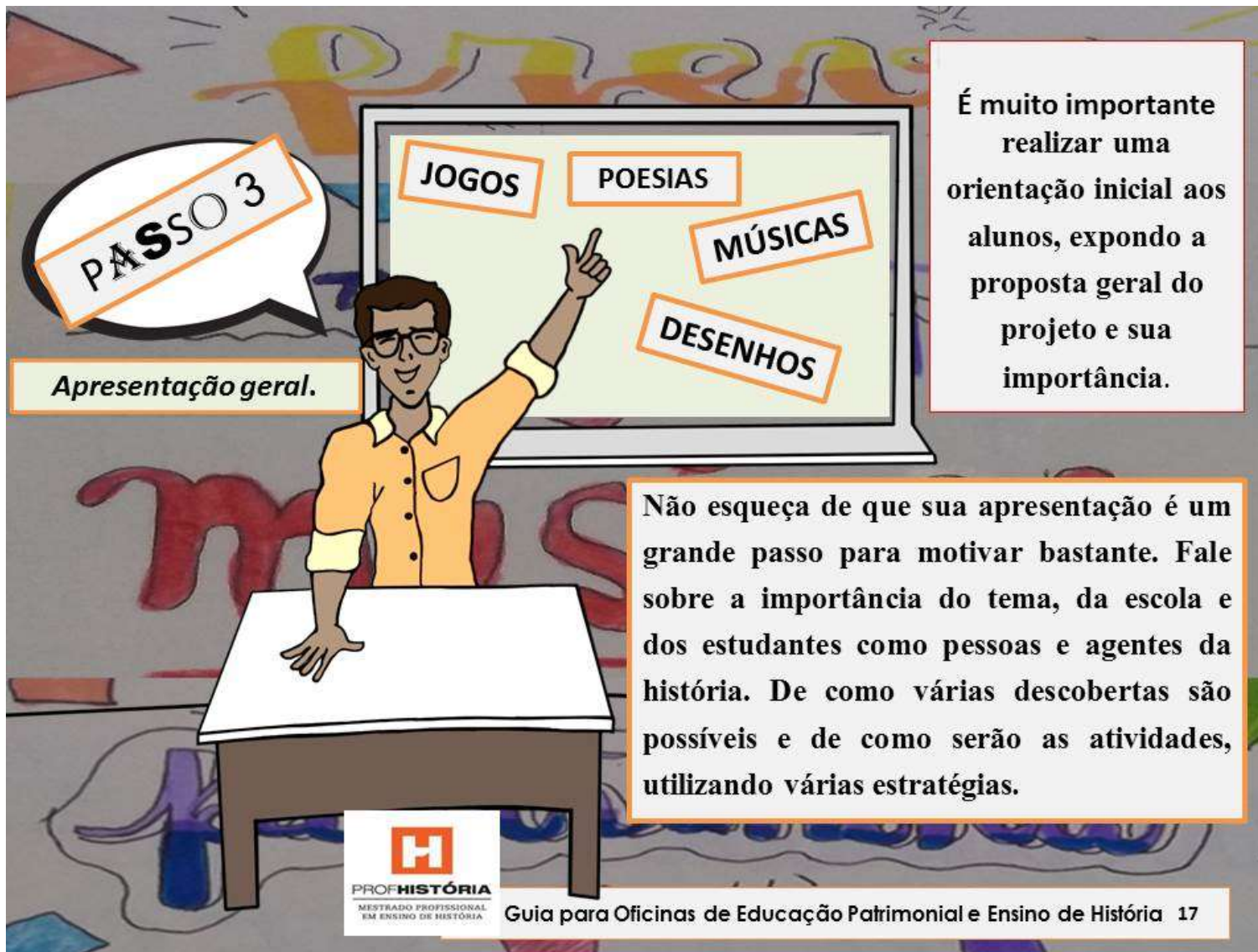
É muito importante que você, professor, defina a quantidade de encontros que serão necessários para a realização das atividades. Claro que, para isso, você já investigou as informações do Passo 1.

Também devem ser definidos os textos que serão utilizados como referências para leituras dos alunos, motivando-os às reflexões e aos debates. Para cada oficina, são oferecidas dicas de textos!

Obs.: As oficinas devem acompanhar suas condições de trabalho junto à turma (ou às turmas) com a qual irá trabalhar. Portanto, também deve ser verificada a duração do período letivo, evitando choques com semanas de provas, férias ou outras situações além dos dias letivos previstos.

PASSO 2





PASSO 3

Apresentação geral.

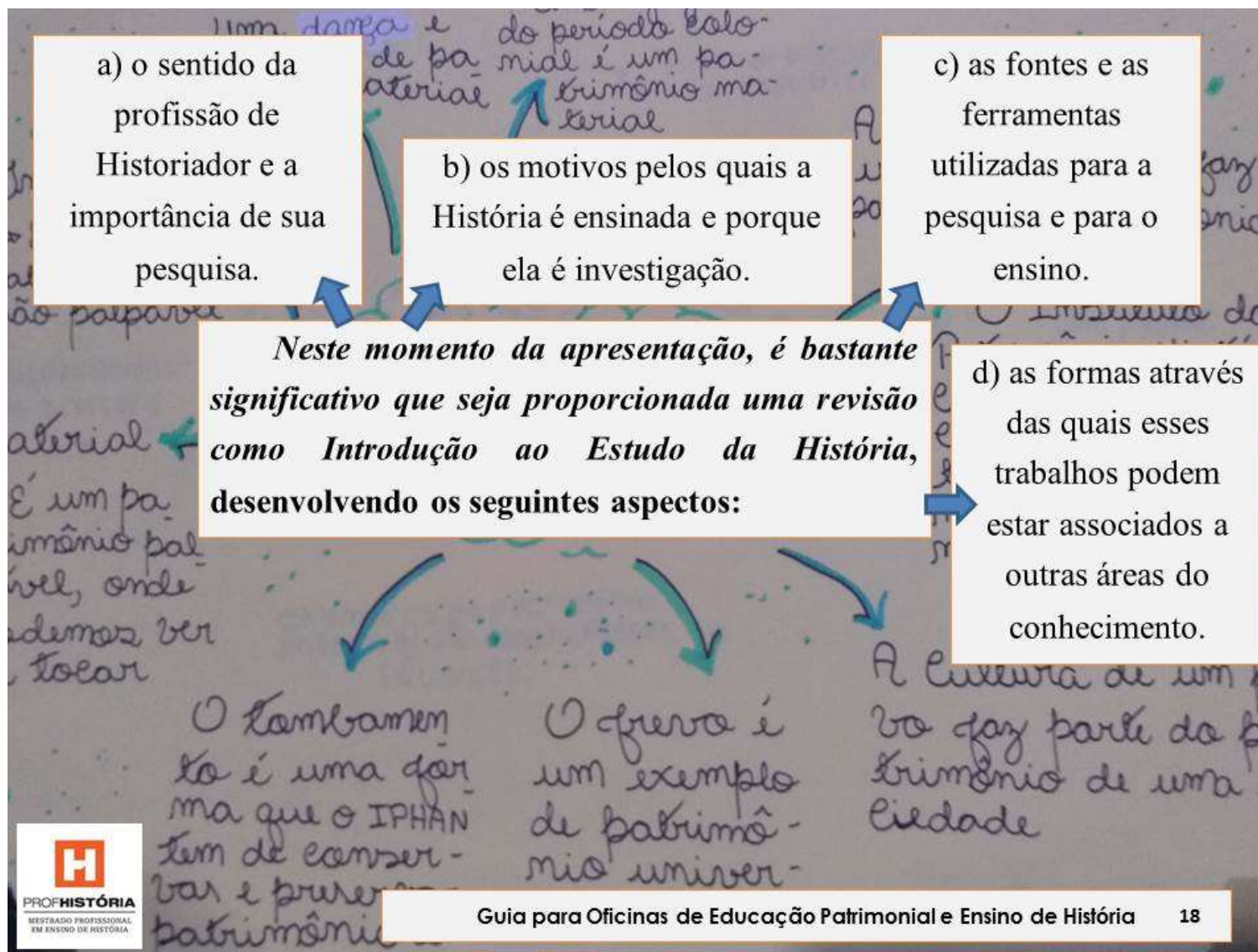
JOGOS **POESIAS** **MÚSICAS** **DESENHOS**

É muito importante realizar uma orientação inicial aos alunos, expondo a proposta geral do projeto e sua importância.

Não esqueça de que sua apresentação é um grande passo para motivar bastante. Fale sobre a importância do tema, da escola e dos estudantes como pessoas e agentes da história. De como várias descobertas são possíveis e de como serão as atividades, utilizando várias estratégias.

PROF^{HISTÓRIA}
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Guia para Oficinas de Educação Patrimonial e Ensino de História 17



5 - COMO FAZER?

APLICANDO AS OFICINAS

Vamos lá!
Mãos à obra!



Caro professor e querida professora, o caminho aqui tomado como exemplo, segue a ideia de que a escola pode ser vista como um lugar repleto de coisas a serem descobertas. Um local de elementos materiais e imateriais que podem promover e acionar memórias.

Para efeito de organização, pesquisa, desenvolvimento e avaliação, apresenta-se um projeto com três sugestões de trabalho, sendo cada sugestão representada por uma oficina.

OFICINA – A Escola e sua História

OFICINA – As Pessoas e as Imagens da Escola.

OFICINA - Educando para o Patrimônio.

Obs.2: as oficinas motivarão as atividades em grupo, portanto modificar a forma de ocupar o espaço para suas atividades já é um passo muito importante.

Obs.1: propõe-se uma pluralidade de estratégias para que a investigação sobre a relação Educação Patrimonial e Ensino de História seja desenvolvida.



5.1 PENSAR A INCLUSÃO FAZ TODA A DIFERENÇA! PARA MELHOR.



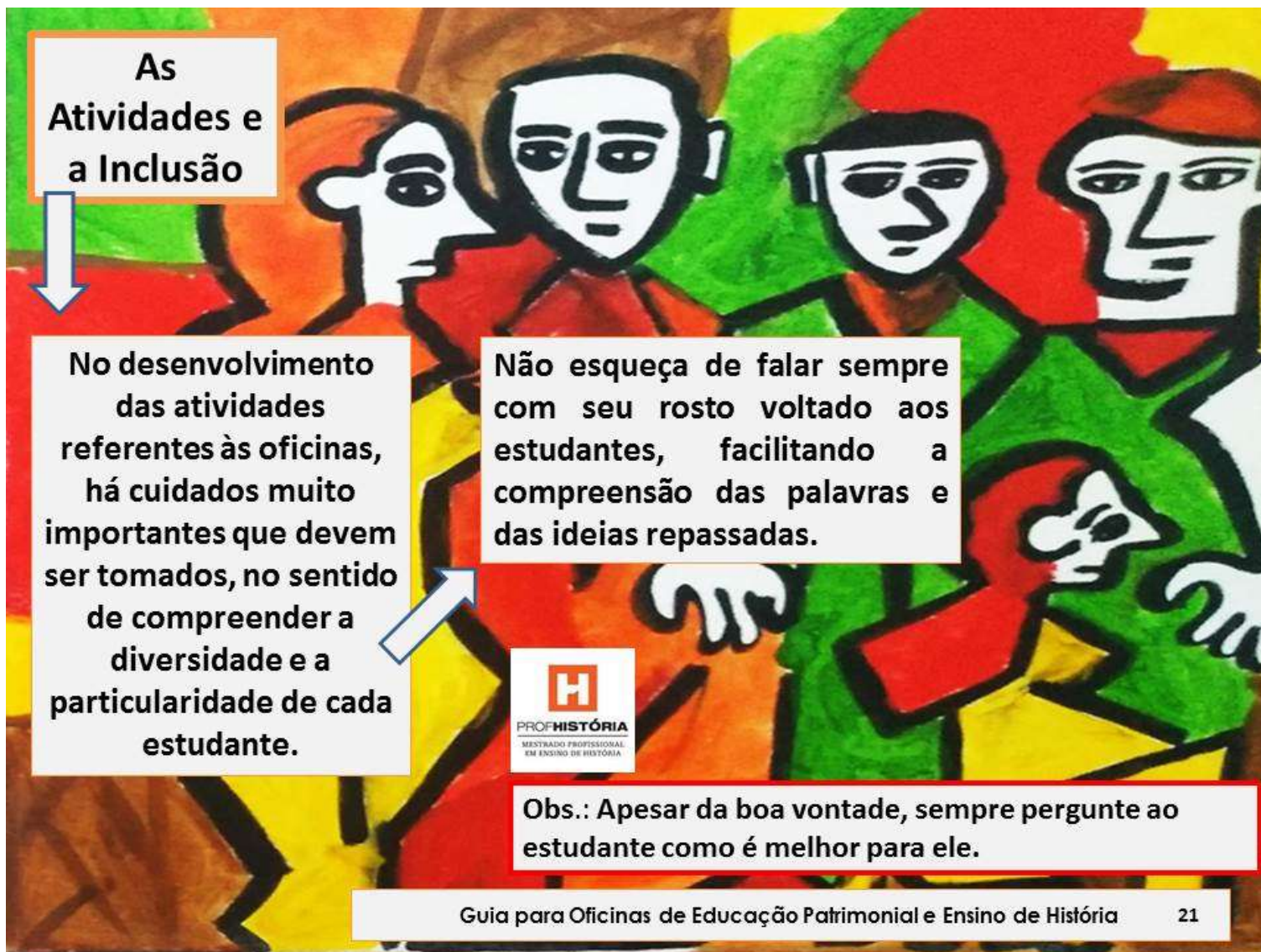
Atenção à
INCLUSÃO!

Professor! Professora! Não podemos
deixar de pensar e viver a inclusão!

A escola é lugar de
encontros entre
pessoas únicas. Cada
qual com sua
maneira de ser.
Mas, apesar de
sermos indivíduos, é
na vivência conjunta
que nos
humanizamos e
damos as mãos
superando desafios.
Pense nisso!



*Ensinar um novo olhar
aos alunos só é possível
pelo olhar abrangente e
inclusivo do professor.
Não esqueça de que as
oficinas também podem
ser caminhos para a
inclusão!*



As Atividades e a Inclusão

↓

No desenvolvimento das atividades referentes às oficinas, há cuidados muito importantes que devem ser tomados, no sentido de compreender a diversidade e a particularidade de cada estudante.

Não esqueça de falar sempre com seu rosto voltado aos estudantes, facilitando a compreensão das palavras e das ideias repassadas.

↗

PROFISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Obs.: Apesar da boa vontade, sempre pergunte ao estudante como é melhor para ele.

Guia para Oficinas de Educação Patrimonial e Ensino de História 21

As Atividades e a Inclusão

Caso haja algum aluno com deficiência visual parcial ou total, verifique se ele conhece e usa o braile. Se for o caso, procure saber como ele tem acesso aos materiais em braile. Cuide da organização da sala junto aos demais alunos. Todos podem e devem participar!

Para quaisquer tipos de deficiências, o mais importante é saber sempre quais são as melhores condições para que as deficiências sejam minimizadas.

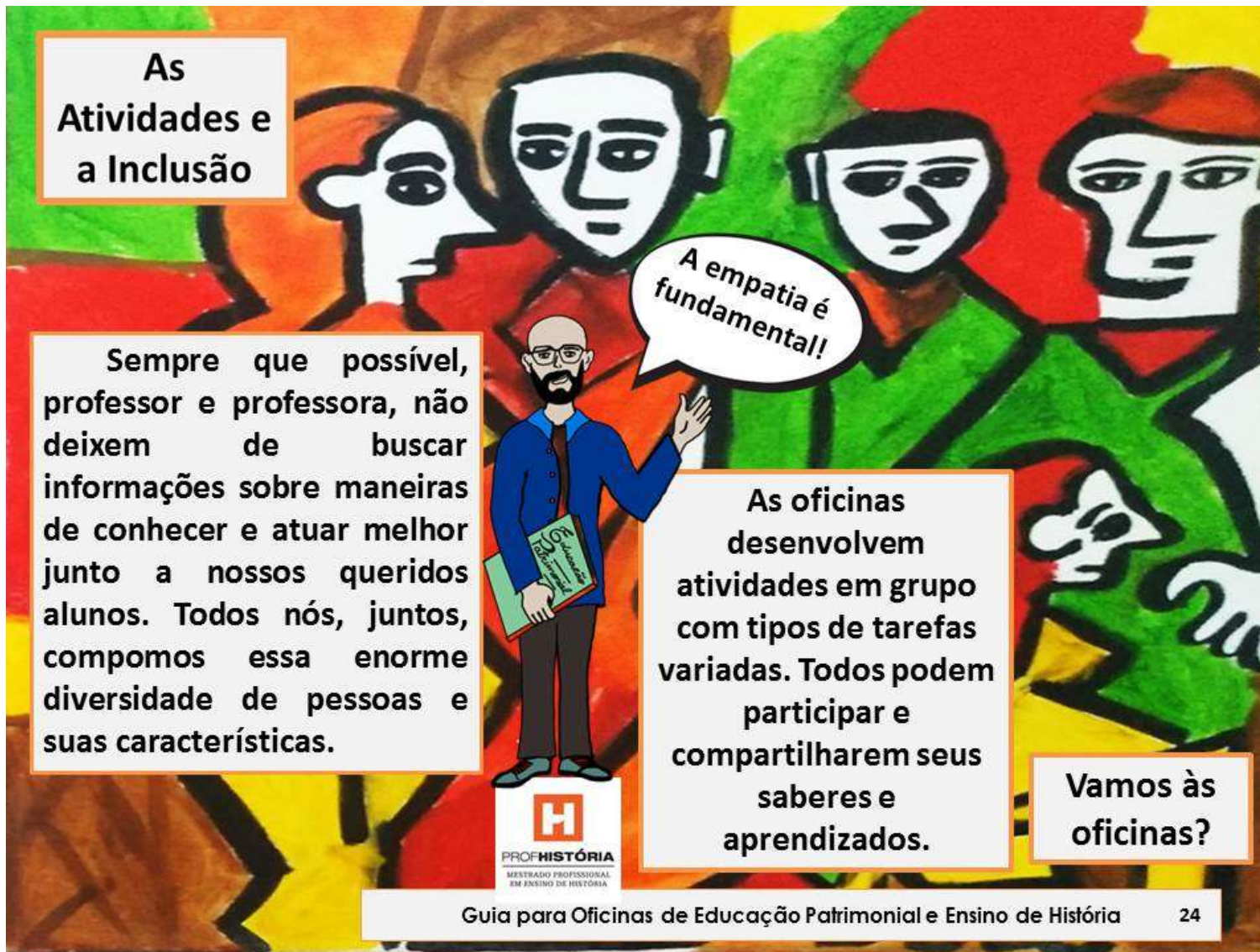
Para o caso das atividades que necessitem de deslocamentos pela escola para conhecer sua estrutura e lugares, pergunte à pessoa com deficiência visual como prefere caminhar. Toda comunicação deve ser a mais clara possível.

As Atividades e a Inclusão

Além da pessoa com deficiência visual, há estudantes cadeirantes. Então, procure verificar sempre o fator *acessibilidade* dentro e fora da sala de aula. Garantir a acessibilidade da melhor forma não é apenas garantir o direito da pessoa com deficiência. É garantir o direito de todos. Pensar nisso é muito importante!

Tenha sempre cuidado com barulho ou mudanças repentinas nas atividades. Dialogar e apresentar as propostas são fundamentais.

Caso haja algum estudante com espectro de autismo, respeitar seu espaço e seu tempo é muito significativo. Há graus ou intensidades diferentes em relação aos espectros autistas.



As Atividades e a Inclusão

Sempre que possível, professor e professora, não deixem de buscar informações sobre maneiras de conhecer e atuar melhor junto a nossos queridos alunos. Todos nós, juntos, compomos essa enorme diversidade de pessoas e suas características.

A empatia é fundamental!

As oficinas desenvolvem atividades em grupo com tipos de tarefas variadas. Todos podem participar e compartilhar seus saberes e aprendizados.

Vamos às oficinas?

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Guia para Oficinas de Educação Patrimonial e Ensino de História 24

5.2 – OFICINA – A ESCOLA E SUA HISTÓRIA



Os estudantes são provocados a pensar sobre o que significa a historicidade de algo. Neste caso, este algo a ser pesquisado é a própria escola, o meio no qual eles se encontram e vivem, mas que precisa ser descoberto.

Esta oficina deve desenvolver trabalhos para que estas descobertas ocorram. Nesta intenção, devem ser apresentados, aos estudantes:

- a) *textos sobre a utilização de fontes escritas e documentos oficiais.*
- b) *textos ou documentos oficiais em relação à própria escola, relacionados à sua criação ou às suas atividades.*

Obs.1: Podem ser usados documentos ou registros escritos que tratem da dimensão da escola em relação ao espaço no qual se localiza (bairro ou comunidade).

FONTES ESCRITAS

Você, Professor ou professora, sabe que as fontes escritas têm semelhanças aos demais tipos de fontes, no sentido de auxiliar na investigação e nas reflexões/impressões sobre uma época, sobre a organização das sociedades e sobre seus hábitos e aspectos culturais.

Com a intenção de motivar o estudante a desenvolver suas impressões sobre este conjunto de saberes, e sobre escola, há estratégias peculiares à oficina. Vamos aplicar?

MATERIAIS

1. Texto sobre fonte escrita para leitura, estudo e debate.
2. Documentos escritos que tenham relações com a escola, oficiais ou não.
3. Atividades realizadas na intenção de provocar pesquisas, debates e exposições de trabalhos produzidos.



ATIVIDADES


PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



SUGESTÃO 1

OFICINA 1
Atividade 1
Data:
 / /

Histórico sobre sua escola.

Perguntas para iniciarmos nossas investigações:

1. Quando sua escola foi criada? O nome dela se refere a alguém? Se sim, quem?
2. Sua escola é o único colégio existente no bairro de sua localização, ou existem outros?
3. Se existem outros, será que a escola na qual você estuda foi a primeira a ser criada?
4. Que informações você descobriu sobre a criação da sua escola?
5. Sendo ou não a primeira a ser criada, em que período da História do nosso país ocorreu a criação de sua escola? Faça uma relação de informações sobre o período encontrado. Podem ser sobre a política ou a cultura.
6. Há outras pessoas de sua família que tenham estudado ou se relacionado com a escola que você estuda?

Espaço para respostas



**Trabalhando
com
Documentos
Oficiais e
outros sobre a
escola e sua
origem.**

Guia para Oficinas de Educação Patrimonial e Ensino de História

27

ATIVIDADES



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Sobre sua escola.

SUGESTÃO 2

OFICINA 1

Atividade 2

Data:

/ /

Vamos escrever uma carta para alguém?

1. Escreva uma carta endereçada a quem você desejar com a intenção de falar sobre a escola que você estuda. Em sua carta, devem ser destacadas as características da escola, quem são as pessoas a quem ela atende, quais são os aspectos que precisam ser melhorados e quais são os aspectos positivos ou mais importantes que devem ser destacados.
2. Em sua carta, comente sobre como sua escola foi criada e quais são seus desejos para o futuro dela.

**Trabalhando
com Cartas.**

Espaço para respostas



Guia para Oficinas de Educação Patrimonial e Ensino de História 28

ATIVIDADES



Trabalhando com arte.

SUGESTÃO 3

OFICINA 1

Atividade 3

Data:

/ /

Vamos escrever uma poesia ou um cordel sobre a escola ou sobre a educação?

1. Você sabe o que é um Cordel?
2. Poesias podem servir como fontes de pesquisa? Você conhece alguma poesia ou música que fale sobre escola? Se conhece, como ela trata da escola? Vamos refletir sobre isso?
3. Vamos escrever? Após pesquisar sobre sua escola, e utilizando as informações que você adquiriu, crie um texto poético sobre sua escola, sobre a importância dela para a comunidade e para a sociedade.

Espaço para respostas



Trabalhando
com Arte:
Poesia, música,
cordel.

ATIVIDADES



Trabalhando com jogos.

SUGESTÃO 4

OFICINA 1

Atividade 4

Data:

/ /

Vamos criar um jogo sobre a escola?

1. Sabemos que aprendemos com tudo que está ao nosso redor. Os jogos também podem ser fontes de aprendizados específicos. Você sabe a diferença entre *jogos para entretenimento* e *jogos educativos*? Que tipo de jogo você acha que seria legal criar sobre sua escola, suas características e sua importância para a sociedade?
2. Após conversar e refletir sobre tipos de jogos, que tipo de jogo você escolheria para criar?
3. Mãos à obra! Vamos criar um jogo? Junto ao seu grupo, estabeleça a seguinte sequência de tarefas:
 - a) Planeje
 - b) Defina os materiais possíveis para serem usados
 - c) Colete os materiais
 - d) Crie o jogo
 - e) Bom Jogo!

Trabalhando
com Jogos.

Espaço para respostas



AVALIAÇÃO

Querida professora, querido professor, todo o trabalho desenvolvido no decorrer da oficina exige organização, envolvimento e dedicação por parte de todos. Para que as atividades sejam desenvolvidas, são necessárias pesquisas, organização, divisão e execução de tarefas por parte de cada estudante. Desde o primeiro texto lido, às expressões e à realização do jogo, tudo deve ser considerado no processo de construção do aprendizado.

É possível realizar um levantamento junto aos estudantes sobre os aspectos desenvolvidos na oficina, envolvendo *o papel do historiador na sociedade, o papel do professor de história junto ao desenvolvimento dos indivíduos, a pesquisa histórica, os fatores ligados às permanências e às mudanças sobre pessoas e instituições, as expectativas quanto ao futuro relacionado às ações no presente.*

A Oficina pode ser finalizada com uma apresentação geral de tudo o que foi produzido, assim como através de opinião expressa dos estudantes sobre os aspectos referidos.

Se os trabalhos envolveram professores de outras áreas, estabeleçam acordos para pontuações!

5.3 - OFICINA - AS PESSOAS E AS IMAGENS DA ESCOLA

Professor, professora, Vamos lá!

A escola é constituída por pessoas e todo um trânsito, todo um movimento. Jovens que renovam os ares do espaço em diálogo com a comunidade e a cidade, na qual está situada. Ela é lugar de comunicação e aprendizado, conectada às questões, tensões e importâncias de seu entorno.

Obs.: Envolver e motivar os estudantes neste caminho é bastante significativo para o desenvolvimento dos trabalhos pertinentes a estas perspectivas.

Constitui, reproduz ou cria várias imagens em seu aspecto material e imaterial, propondo-se refletir em relação a importância das narrativas sobre as experiências humanas e seus interesses.

As considerações levam às observações sobre aspectos presentes nas memórias e na construção das identidades.





Nesta oficina, a sugestão está focada na descoberta da escola através de olhares. Esta sensibilidade do olhar é muito importante não apenas para uma Educação Patrimonial, mas para o desenvolvimento do conhecimento histórico de modo geral.

Há uma diversidade de aspectos para que se compreenda a constituição do espaço e das relações ao nosso redor. Sendo assim, os seres humanos também têm uma diversidade de formas para expressar seus questionamentos e compreensões.

AVEZ VOUS PLACE DANS VOTRE COEUR POUR NOUS ?

"Have you room in your heart for us."

Guia para Oficinas de Educação Patrimonial e Ensino de História

OBSERVEMOS!

A Liberdade Guiando o Povo – Eugène Delacroix, sobre a Revolução Francesa.

Duas mulheres caminham pela rua durante a pandemia de 1918, conhecida como Gripe Espanhola. Apesar do nome, teve início em um acampamento militar nos EUA.

Pôster publicado pelos Filhos sem pai, da França, em 1915.

Pintura do artista alemão Johann Moritz Rugendas de afrodescendentes jogando capoeira no Brasil.

Guia para Oficinas de Educação Patrimonial e Ensino de História 34



Bem, foi possível observar que há informações fornecidas em livros ou sítios da internet sobre várias imagens utilizadas em livros didáticos, por exemplo. Mas, é possível irmos além do título pronto. Buscando compreender a constituição da imagem e seu sentido. E isso é um excelente exercício para pensar com os estudantes sobre o que se vê, como se vê e o que se compreende. Vamos em frente!

Guia para Oficinas de Educação Patrimonial e Ensino de História 35



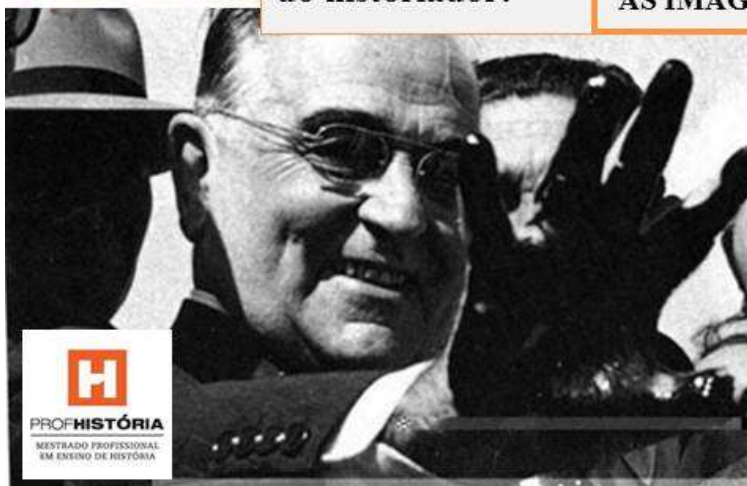
O trabalho desta oficina deve se constituir a partir de duas frentes ou fontes igualmente importantes para o trabalho do historiador:



AS FONTES ORAIS

&

AS IMAGENS



PROFISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA





Vale lembrar!

Sendo não apenas suportes, mas também fontes de pesquisa e reflexão histórica, pretendeu-se provocar considerações e debates em torno do que os estudantes compreendiam como identidade e memória. E como estas questões deveriam estar presentes nas discussões e debates no decorrer dos encontros, fomentando reflexões que fortalecessem, também, as distinções entre a materialidade e a imaterialidade presente no universo da cultura.

AS IMAGENS COMO FONTES

Assim como na sugestão sobre o trabalho com fontes escritas, esta oficina deve ter início através de textos ofertados aos estudantes.

MATERIAIS

1. Texto sobre a utilização das imagens como fontes para observação, estudo e debate.
2. Utilização de imagens do livro didático para observação e reflexão sobre seu uso e compreensão.
3. Atividades realizadas na intenção de provocar pesquisas, debates e exposições de trabalhos produzidos.

Guia para Oficinas de Educação Patrimonial e Ensino de História 37

AS IMAGENS COMO FONTES



Querido professor, querida professora, com atenção e carinho, é possível realizar a apresentação e aplicação das fichas de estudo como instrumentos para as provocações/orientações necessárias à realização da oficina. Assim, propõe-se refletir sobre:

Quais são os tipos de imagens presentes no livro didático?

Quais são os motivos ou relações entre as imagens e o texto a elas associado?

As imagens podem ser estudadas além dos textos presentes no livro didático?

Seria possível modificar as imagens dispostas para que fossem utilizadas outras?

Que razões justificariam as mudanças das imagens selecionadas?

Levando estas provocações para as fichas e atividades, como ficaria?

ATIVIDADES

SUGESTÃO 1



As imagens no livro didático.

Perguntas para iniciarmos nossas investigações:

1. Seu livro de História tem muitas imagens? Se sim, por que você acha que o autor do livro as utilizou nas páginas, em meio ao texto dos capítulos?
2. E se você tivesse as imagens sem o texto, ainda assim seria possível aprender com a imagem? Que estratégias você poderia desenvolver?
3. Que tipo de imagens você pode destacar como sendo normalmente utilizadas em relação ao estudo da história?
4. Se você pudesse construir uma imagem sobre sua história e a relação dela com o colégio que você estuda, que tipo seria? Uma pintura, um desenho, uma fotografia? Você retrataria que momento? Por quê? Você se preocuparia em representar um lugar, um objeto ou você mesmo? Por quê?

Espaço para respostas

OFICINA 2

Imagens

Atividade 1

Data:

/ /

Trabalhando
com o livro
didático



ATIVIDADES

SUGESTÃO 2



Estudo sobre a importância das memórias e suas representações para a reflexão sobre a História (estudo sobre fotografias);

OFICINA 2

Imagens:

Atividade 2

Data:

/ /

Perguntas para iniciarmos nossas investigações:

1.  Você gosta de fotografias? Você tem fotografias feitas a partir de filmes fotográficos em sua casa? (importante para verificar o conhecimento dos estudantes sobre este tipo de material)
2. Além das *Selfs*, você costuma olhar fotografias de sua família, tiradas nas máquinas de filmes fotográficos? No próximo encontro, traga uma fotografia sua, ou da sua família, que tenha sido revelada a partir de filmes fotográficos. Ao escolher a fotografia em sua casa, escreva um pequeno texto, explicando os motivos pelos quais você escolheu a fotografia, o que está sendo representado nela e que mudanças são possíveis de se perceber ao analisar a época na qual a foto foi revelada em relação ao tempo atual de sua vivência.
3. Por que podemos afirmar que as fotografias, pinturas ou desenhos podem ser fontes históricas para uma pesquisa?

Trabalhando
com
fotografias

Espaço para respostas



PROF**HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATIVIDADES



SUGESTÃO 3

As imagens sobre sua escola & sua escola em suas imagens!

Perguntas para iniciarmos nossas investigações:

1. Primeiramente, vamos pesquisar sobre imagens que podemos obter em relação à sua escola. Quais serão as imagens que podemos encontrar? Será que na própria escola há imagens que a retratam? Será que, pesquisando na internet, conseguimos descobrir imagens sobre a escola ou o lugar no qual a escola está construída? Bem, nossa tarefa inicial é descobrir estas imagens e comentar sobre o que elas tratam ou representam.
2. Agora é sua vez de criar fotografias sobre sua escola? Faça um *Tour* pela sua escola, observe seus espaços e registre o que desejar. Observe bem e realize boas fotos.
3. A partir das fotos tiradas, elabore um texto explicando os motivos pelos quais você decidiu registrar os aspectos ou lugares escolhidos.
4. Após as tarefas realizadas, vamos ver quantas pessoas escolheram imagens comuns e, mesmo sendo imagens semelhantes, quais são as justificativas para que as fotos tenham sido realizadas.

Espaço para respostas

OFICINA 2

Imagens:

Atividade 3

Data:

/ /

Trabalhando
com o
registro e a
criação das
fotos.



FONTES ORAIS



Agora, é a vez das fontes orais e a importância das narrativas.

Além das imagens como recurso, como criação para uma linguagem e como fonte de pesquisa, esta oficina também mantém em seu planejamento, preocupações com a memória e sua importância para a amplitude do olhar dos estudantes em relação ao que se considera como processo histórico.

A proposta é proporcionar aos estudantes a chance de ampliar seus olhares sobre objetos e também pessoas que constituem o histórico do colégio. É necessário dar atenção a aspectos que evidenciavam permanências e mudanças, atestando a experiência vivida.

Tratar da História Oral como fonte para pesquisa e reflexão é um ponto forte do trabalho realizado por meio desta oficina, pois os estudantes podem entrevistar pessoas que não apenas estejam presentes no espaço escolar, mas também possuam vivências ao longo da história da escola. Ou melhor, tentar descobrir até que ponto sua história esteja de alguma forma, conectada com a história da própria escola. Esta parte do trabalho com as oficinas propõe estender o olhar do jovem estudante às pessoas à sua volta, e dentro do espaço escolar.

FONTES ORAIS

Esta oficina, assim como as demais sugeridas, também tem seu início a partir das abordagens realizadas por você, professor, e você, professora. Apresentando e debatendo com os alunos, a condição de ouvir e entrevistar pessoas.

Obs.: É possível chamar atenção para as entrevistas que os estudantes já conhecem através da televisão, da importância para as histórias contadas por pessoas de mais idade em sua família, contadas por amigos ou até mesmo pelas histórias contadas pelos professores e professoras.

MATERIAIS

1. Textos sobre história oral;
2. Atividades para motivar pesquisas;
3. Entrevistas.

ATIVIDADES



Investigando e refletindo sobre fundamentos e conceitos relacionados à história oral e à narrativa.

SUGESTÃO 1

OFICINA

História Oral

FICHA 1

Data: / /

Perguntas para iniciarmos nossas investigações:

1. Você sabe o que é História Oral?
2. Qualquer coisa que se conta é História a ser considerada verdade?
3. Qual é a diferença entre um contador de histórias, ou estórias, e o historiador?
4. Por que o ramo da História Oral merece bastante atenção dos pesquisadores e outros tipos de cientistas? A oralidade pode despertar a noção de interdisciplinaridade em uma pesquisa?

Espaço para respostas

Descobrimos a história oral e as relações presentes nas narrativas





ATIVIDADES

Elaborando entrevistas.

SUGESTÃO 2

OFICINA

História Oral

FICHA 2

Data: / /

Vamos planejar?

- 1 Vamos lá! Pense em três pessoas que você gostaria de entrevistar em sua escola. Pensou? Então vamos relacionar no espaço de respostas, quem seriam as pessoas.
- 2 Após relacionar, escreva quais são os principais motivos que levam você a pensar nessas pessoas como importantes para sua pesquisa.
- 3 Agora, vamos refletir sobre um detalhe mais que importante: você está observando bem as pessoas à sua volta? Pode ser que haja pessoas que já tenha bastante tempo junto à sua escola, e você não esteja percebendo. Pessoas que podem ter muitas experiências para contar sobre a escola. Todos têm papéis importantes para que a escola funcione e seja um ambiente significativo para a convivência, para o aprendizado e para o crescimento dos estudantes. Às vezes, esquecemos de observar pessoas que cuidam da limpeza, que cuidam dos livros, quando há bibliotecas ou espaços semelhantes, pessoas que vendem lanches ou trabalham na cozinha. Há muitas pessoas que podem estar ao seu lado e que podem te ajudar a entender como a escola tem relação com a vida destas pessoas.
- 4 Bem, após essas reflexões, vamos pensar na entrevista. Há perguntas que podem ser comuns, mas há outras que devem ser específicas para cada entrevistado. Então, definir quem será entrevistado e quais os objetivos das entrevistas é muito importante para o desenvolvimento do planejamento e da realização.

Mãos à obra! Vamos planejar!

Planejando e desenvolvendo as entrevistas!



PROF^{HISTÓRIA}
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Guia para Oficinas de Educação Patrimonial e Ensino de História

ATIVIDADES

SUGESTÃO 3

Trabalhando com jogos.

OFICINA

Ficha 3

Data:

/ /

Vamos criar um jogo a partir do que foi desenvolvido?

1. Poder relacionar as memórias, as pessoas e os lugares, deve ser muito legal para nosso aprendizado histórico. Reconhecer as pessoas e suas memórias, o que sabem e contam, por suas próprias experiências, faz com que reconheçamos as identidades das pessoas, ou os elementos com os quais elas se identificam. Sabemos que os jogos também podem ser fontes de aprendizados específicos. Então, vamos criar um jogo da Memória?
2. Vamos utilizar as imagens que conhecemos sobre a escola, as imagens que criamos sobre a escola (podem ser fotos ou desenhos) e as histórias que conseguimos por meio das entrevistas. Vamos relacionar todas as informações e criarmos cards da memória.
3. Vai ser muito legal! Em nosso jogo, teremos lugares, pessoas e histórias. Vamos criar o jogo? Junto ao seu grupo, estabeleça a seguinte sequência de tarefas:

- a) Planeje
 - b) Defina os materiais possíveis para serem usados
 - c) Colete os materiais
 - d) Crie o jogo
 - e) Bom Jogo!

Trabalhando

com Jogos

Espaço para respostas

H

PROFISTÓRIA

MENTRADO PROFISSIONAL

EM ENSINO DE HISTÓRIA

Guia para Oficinas de Educação Patrimonial e Ensino de História

46

AVALIAÇÃO

No decorrer de todas as atividades, os estudantes realizaram atividades em grupo, organizando pesquisas, debatendo sobre as impressões, o que descobriram e aprenderam. Estabeleceram as perguntas para as entrevistas, criaram suas imagens em relação à escola, justificando suas escolhas. Puderam comparar o ontem e o hoje através não apenas das imagens, mas de relatos de pessoas, unindo a experiência do outro às suas próprias. Puderam refletir sobre a importância da memória e como os elementos identitários vão sendo construídos sob alguns aspectos. Tiveram que pensar sobre as pessoas e suas tarefas, todas ligadas à escola e a outras pessoas.

Criaram e construíram jogos como ponto culminante e lúdico para os trabalhos da oficina.

Tudo isso merece toda atenção e faz parte de um conjunto de aprendizado, sendo todo o tempo elaborado e avaliado.

Parabéns pelo trabalho!

Todos devem ter se divertido bastante!



Se os trabalhos envolveram professores de outras áreas, estabeleçam acordos para pontuações!

5.4 – OFICINA - EDUCANDO PARA O PATRIMÔNIO

Tratar do olhar
é sempre
importante!

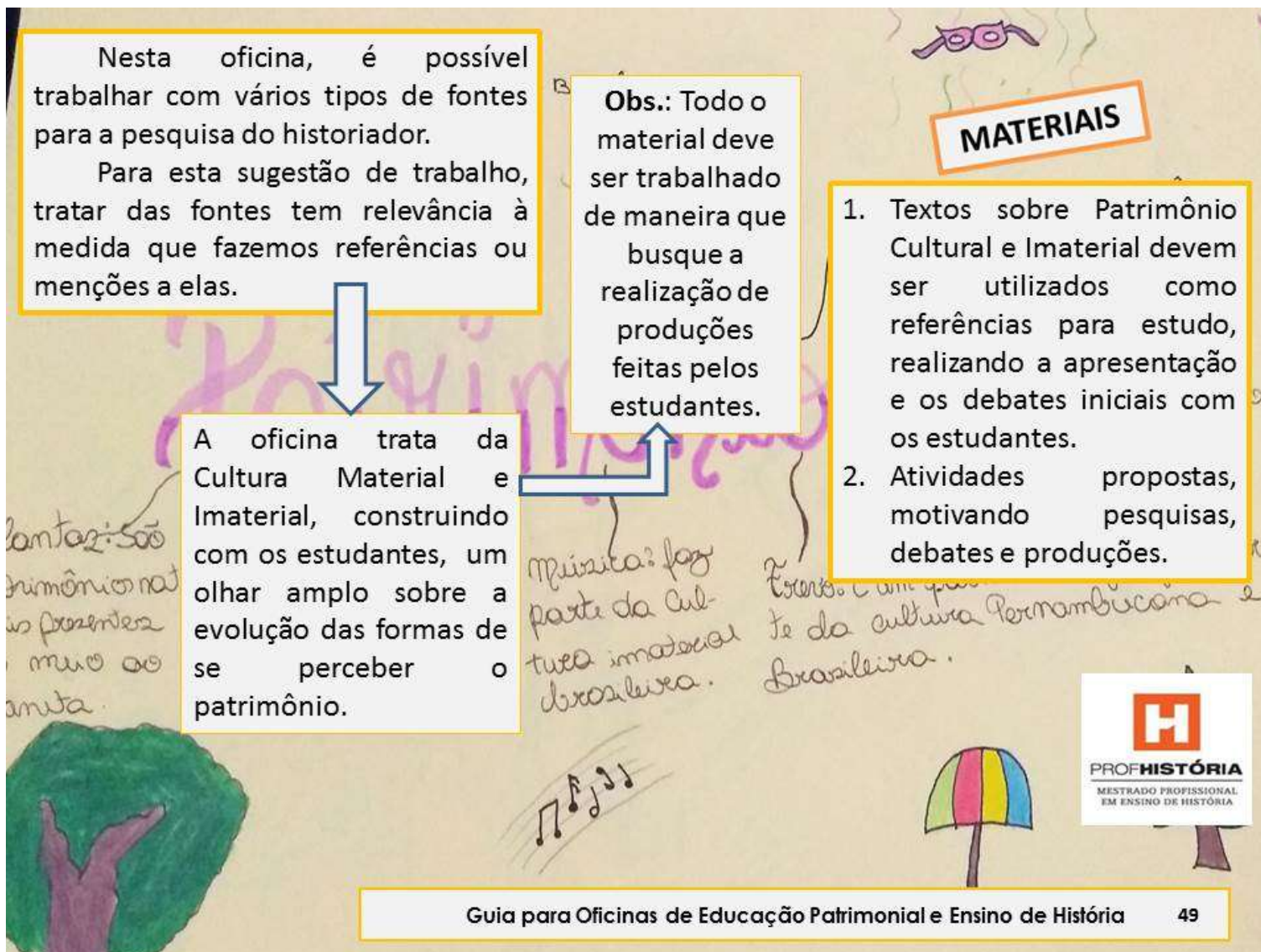


Para que uma educação patrimonial possa seguir um campo coerente para seu desenvolvimento, são necessários, cada vez mais, olhares atentos aos vários aspectos que constituem um lugar, um objeto, elaborações culturais imateriais.

Todos em diálogo com pessoas, memórias e seus elementos identitários. O olhar para o patrimônio segue em pesquisar e em descobrir, assim como ocorre em relação ao conhecimento histórico.

Sabemos que há situações difíceis vividas em muitas escolas em vários lugares do mundo. Mas buscar o conhecimento do estudante sobre o espaço escolar, a comunidade na qual se situa, o espaço de vivências e os valores envolvidos, pode proporcionar melhorias aos que fazem parte desse convívio.

Essa expectativa deve mover as ações educadoras e as iniciativas com vistas à valorização da escola, dos professores e dos próprios estudantes, principais interessados. Eles devem perceber o que é Patrimônio Cultural, Cultura Material e Imaterial, e como a educação patrimonial contribui para o ensino-aprendizagem da história.



Nesta oficina, é possível trabalhar com vários tipos de fontes para a pesquisa do historiador.

Para esta sugestão de trabalho, tratar das fontes tem relevância à medida que fazemos referências ou menções a elas.

Obs.: Todo o material deve ser trabalhado de maneira que busque a realização de produções feitas pelos estudantes.

MATERIAIS

1. Textos sobre Patrimônio Cultural e Imaterial devem ser utilizados como referências para estudo, realizando a apresentação e os debates iniciais com os estudantes.
2. Atividades propostas, motivando pesquisas, debates e produções.

A oficina trata da Cultura Material e Imaterial, construindo com os estudantes, um olhar amplo sobre a evolução das formas de se perceber o patrimônio.

*antag: São
rimônio nat
as presentes
muco do
aneta.*

*Música? faz
parte da cul-
tura imaterial
brasileira.*

*Exercício: é um que
te da cultura Pernambucana e
Brasileira.*

PROF^{HISTÓRIA}
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Guia para Oficinas de Educação Patrimonial e Ensino de História 49

Este ano tive a oportunidade de participar da

ATIVIDADES

SUGESTÃO 1

Sobre Cultura e Patrimônio.

Perguntas para iniciarmos nossas investigações:

1. Você sabe o que significa a palavra *Cultura*? Vamos pensar e tentar definir.
2. A cultura de um povo é feita apenas de coisas materiais?
3. E *patrimônio*, você sabe o que é? Depois de pensarmos, pesquisarmos e encontrarmos algumas formas para explicar *Cultura* e *Patrimônio*, vamos unir os dois para explicarmos *Patrimônio Cultural*.
4. Vamos listar alguns exemplos?
5. Apenas coisas materiais podem ser consideradas patrimônio?
6. Como a pesquisa histórica pode revelar algo como patrimônio que, anteriormente, não era visto desta forma?
7. Quais são as formas de se constituir um patrimônio? Agora, precisamos pesquisar um pouco mais sobre os elementos que caracterizam ou constituem algo como patrimônio. Vamos lá!

OFICINA
Educando para o Patrimônio
Ficha 1
Data:
/ /

Investigando conceitos, pensando sobre tipos de cultura e formas de identificação patrimonial

Espaço para respostas.

PROF^{HISTÓRIA}
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Então podemos ter a conclusão que a História é

Guia para Oficinas de Educação Patrimonial e Ensino de História **50**

ATIVIDADES



Sobre Cultura e Patrimônio

SUGESTÃO 2

Mapa Mental & Arte



1. Você sabe o que significa dizer *Mapa Mental*?
2. Com a elaboração do mapa, fica mais fácil para acompanhar as principais informações sobre o tema abordado, na intenção de revisar ou preparar algum outro material. Nosso Mapa Mental é sobre Patrimônio. E sei que você não vai perder tempo. Vamos lá! É divertido! Vamos ver quem consegue terminar com mais informações principais, entre as que estudamos em nossos textos e as que conseguimos através da aula e de nossos debates.
3. Após fazer o Mapa Mental, apresente-o para a turma. Explique o que você, ou seu grupo, acharam de mais interessante. Você verá informações semelhantes às de outras pessoas. Assim como haverá informações que apenas você ou seu grupo encontraram ou descobriram.

Espaço para respostas.

OFICINA
Educando
para o
Patrimônio

Ficha 2

Data:

/ /

Trabalhando
com Mapas
Mentais &
Arte



ATIVIDADES



Sua escola como seu patrimônio.

A EDUCAÇÃO
É A BASE

SUGESTÃO 3

Tá na hora da notícia!

1. Agora chegou a hora de você e seu grupo elaborarem uma manchete para jornais. Sabem o que vamos anunciar? Vou dizer: Sua escola como elemento patrimonial. Agora eu quero ver! Observem manchetes de revistas e/ou jornais. Desenvolvam ideias e planejem como seria a manchete. E como será o texto para a reportagem. Dica: Envolvam tudo o que foi desenvolvido na oficina, desenhos, textos...
2. Mãos à obra! Criem o título dos seus jornais e destaquem suas manchetes sobre Educação e Cultura, destacando escola para a os estudantes e para a comunidade.
3. Após elaborarem as reportagens, será dado um passo muito importante: vocês criarão uma cápsula do tempo, usando uma caixa de sapato, na qual depositarão papéis escritos por vocês com as seguintes informações:
 - a) Como você gostaria que a escola estivesse dez anos no futuro?
 - b) O que é importante para você, hoje, e que você gostaria de guardar, para não esquecer, sendo suas memórias em dez anos?



OFICINA

Educando
para o
Patrimônio

Ficha 3

Data:

/ /



Trabalhando com
jornais, revistas
e cápsulas do
tempo



Avaliar não é tão simples, não é professor? Não é professora?
Pois é! Avaliar o aprendizado dos estudantes é uma tarefa que requer muita atenção e compreensão. Lembrar que o aprendizado sobre algo está relacionado, também à forma como o sujeito de sua ação, consciente dela, atua diante dos desafios e das circunstâncias diante da vida e sua vivência social. Assim, utilizará seus saberes para seguir em frente e aprender ainda mais. Tudo na oficina exigiu habilidades e competências que envolvem a socialização, a concentração, planejamento, execução, divisão de tarefas para atividades coletivas, reflexão, julgamentos e ações, expressões através da arte, da fala em opiniões e interpretações, e outros tantinhos mais! Tudo é válido. Então, a avaliação é constante e construtiva. E, se envolveu outros professores e disciplinas, conversem e acordem sobre as pontuações para seus alunos. Eles merecem!

6 - À PROFESSORA E AO PROFESSOR

Obrigado professores!

Bons trabalhos e até a próxima!

Para além dos elementos materiais e visíveis percebidos em toda sua variedade, consideremos também, aquilo que está vivo, presente na dinâmica própria do uso, do fazer e do viver, comunicando uma herança em sua prática, e simbolizando o imaterial.

A cultura vai se formando em meio aos enfrentamentos humanos ante seus problemas e necessidades, criando e recriando símbolos e linguagens.

Através do processo educativo, proporcionando aos estudantes novos conceitos e habilidades, objetiva-se estabelecer um conjunto de novas práticas e novas relações entre eles e o espaço. Objetiva-se mais consciência de si e dos outros. Mais responsabilidade e sensibilidade.

EN SI NO De HISTÓRIA

EDUC AÇÃO PATRIMONIAL

Parabéns professor e professora, pelo seu trabalho e por acreditar em seus alunos. Afinal, todos vivem aprendizados e ensinamentos. SOMOS todos PROFS!

54

TEXTOS INDICADOS COMO OPÇÕES PARA AS OFICINAS

- | | |
|-----|--|
| 01. | ENSINO E HISTÓRIA: O USO DAS FONTES HISTÓRICAS COMO FERRAMENTAS NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO por Erica da Silva Xavier, sob orientação da Prof. Dra. Maria de Fátima da Cunha |
| 02. | <i>ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA FONTES HISTÓRICAS ESCRITAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA</i> por José <u>Petrúcio Farias Junior</u> |
| 03. | OS MAPAS E O ENSINO DE HISTÓRIA por Carolina Teixeira Pina |
| 04. | CARTOGRAFIA APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA por <u>Ivson de Souza Silva</u> |
| 05. | O QUE É HISTÓRIA ORAL – CPDOC |
| 06. | A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA DE PESQUISA por Maria Cristina Santos de Oliveira Alves. |
| 07. | HISTÓRIA ORAL E NARRATIVA: TEMPO, MEMÓRIA E IDENTIDADES por <u>Lucilia Delgado</u> |
| 08. | TRABALHANDO COM HISTÓRIA ORAL: REFLEXÕES SOBRE PROCEDIMENTOS DE PESQUISA por Alice Beatriz da Silva Gordo Lang |

TEXTOS INDICADOS COMO OPÇÕES PARA AS OFICINAS

09. UM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA ORAL: LIMITES OU POSSIBILIDADES DE SE FAZER PESQUISA QUALITATIVA? por Marlene Almeida de Ataíde
10. HISTÓRIA ORAL: O QUE É? PARA QUE SERVE? COMO SE FAZ? por Eliana Rezende
11. A REPRESENTAÇÃO DA IMAGEM COMO FONTE HISTÓRICA NOS ESTUDOS HISTORIOGRÁFICOS E NAS AULAS DE HISTÓRIA DO SÉCULO XXI por Chirlaine Gomes Da Silva Baptista
12. ATRAVÉS DA IMAGEM: FOTOGRAFIA E HISTÓRIA INTERFACES por Ana Maria Mauad
13. O USO DA IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA por Valesca Giordano Litz
14. O ENSINO DA UTILIZAÇÃO DE IMAGENS PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) por Adriano Cecatto.
15. ATRAVÉS DA IMAGEM: FOTOGRAFIA E HISTÓRIA INTERFACES por Ana Maria Mauad

TEXTOS INDICADOS COMO OPÇÕES PARA AS OFICINAS

- | | |
|-----|--|
| 16. | O LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO PROTAGONISTA por <u>Waléria Fortes de Oliveira</u> |
| 17. | A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS EM AULA: UMA IMPORTANTE FERRAMENTA PARA OS DOCENTES por <u>Daiana Beckenkamp</u> e <u>Marcos Moraes</u> . |
| 18. | PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL por <u>Aletícia Rocha Da Silva</u> |
| 19. | EDUCAÇÃO PATRIMONIAL – POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA por <u>Cláudia Engler Cury</u> e <u>Isabella Virgínio</u> . |

7 - REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira. A importância da história oral como metodologia de pesquisa. IV Semana de História do Pontal. III Encontro de Ensino de História.

ATAÍDE, Marlene Almeida de. *Um diálogo com a história oral: limites ou possibilidades de se fazer pesquisa qualitativa?* Artigo. Sinais n. 20 Jul-Dez 2016/2, Vitória - Brasil.

BAPTISTA, Chirlaine Gomes da Silva. a representação da imagem como fonte histórica nos estudos historiográficos e nas aulas de história do século XXI

BECKEMKAMP, Daiana; MORAES, Marcos. *A utilização dos jogos e brincadeiras em aula: uma importante ferramenta para os docentes.* EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 18, Nº 186, Noviembre de 2013

CECATTO, Adriano. *O ensino da utilização de imagens pelos professores de história da universidade federal do ceará (ufc).* XXVII Simpósio Nacional de História. ANPUH.

CHAGAS, Mário. (orgs.) *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 219-254.

CURY, Engler; VIRGÍNIO, Isabella. *Educação Patrimonial – possibilidades para o ensino de história*. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral e narrativa: tempo, memória e identidades*. História Oral, 6, 2003, p.25.

DEMARCHI, João Lorandi. *Perspectivas para atuação em educação patrimonial*. Revista CPC, São Paulo, n.22, p.267-291, jul./dez. 2016.

FARIAS JUNIOR, José Petrúcio. *Estratégias de leitura para fontes históricas escritas na educação básica*.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUMBERG, Evelina. MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

IPHAN. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2014. (pdf. Educação Patrimonial: histórico conceitos e processos).

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *Trabalhando com história oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa*

LITZ, Valesca Giordano. *O uso da imagem no ensino de história*.

MAUAD, Ana Maria. *Através da Imagem: fotografia e história interfaces*. Artigo como versão revista e ampliada da palestra proferida no Seminário “90 anos da Avenida Rio Branco”, organizado pelo Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, no dia 23 de novembro de 1995.

OLIVEIRA, Waléria Fortes. *O lúdico na construção do sujeito protagonista*.

O QUE É HISTÓRIA ORAL – CPDOC. Artigo acessível no endereço:
<https://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>

PINA, Carolina Teixeira. *Os mapas e o ensino de história*. III Simpósio Internacional. História do tempo presente. UDESC – Florianópolis – SC, 2017.

REZENDE, Eliana. *História Oral: o que é? para que serve? como se faz?* Artigo disponível em <https://eliana-rezende.com.br/historia-oral-o-que-e-para-que-serve-como-se-faz>

SILVA, Aletícia Rocha da. *Patrimônio Cultural e Ensino de História: a educação patrimonial como estratégia de ensino de história local e regional*

SILVA, Ivson de Souza. *Cartografia aplicada ao ensino de história*.

XAVIER, Erica da Silva. *Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento*. Artigo disponível em
http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/ensino_e_historia_o_uso_das_fontes_historicas_como_ferramentas_na_producao_de_conhecimento_historico.pdf

