

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA-
PPGEHIST

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
CAMPUS ARAGUAÍNA – TO

JORGE LUIS DE MEDEIROS BEZERRA

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA

ARAGUAÍNA – TO

2016

JORGE LUIS DE MEDEIROS BEZERRA

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: NOVAS PERSCTIVAS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA**

UFT

2016

JORGE LUIS DE MEDEIROS BEZERRA

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA**

Dissertação apresentada a Universidade Federal do Tocantins – UFT, como parte das exigências do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dra. Marisete Cristina Soares Lunckes

ARAGUAÍNA – TO

2016

JORGE LUIS DE MEDEIROS BEZERRA
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA

EXAMINADORA

Prof.Dra.: Marizeti Cristina Soares Lunckes (orientadora) UFT – Araguaína/TO

Prof.Dra.: Norma Lúcia da Silva - UFTM

Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente - UFT – Araguaína/TO

-
- B574e Bezerra, Jorge Luis de Medeiros.
Educação Patrimonial: novas perspectivas para o ensino de História.. /
Jorge Luis de Medeiros Bezerra. – Araguaína, TO, 2016.
108 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Ensino de História, 2016.
- Orientador: Marisete Cristina Soares Lunkes
1. Ensino de História. 2. Educação Patrimonial. 3. Educação Histórica. 4.
Consciência Histórica. I. Título

Dedicatória

Aos Meus pais:

Raimundo Lustosa Bezerra

e

Joana Darc de Medeiros Bezerra

Às minhas filhas:

Eriany Leandro de Medeiros Bezerra (Iá)

e

Eloya Leandro de Medeiros Bezerra (Lô Lô)

In Memoriam

Meus Avós: *Albérico Benício de Medeiros*

José Bezerra Filho

Maria de Lourdes de Medeiros

Mik-Elson (Mika)

RESUMO

Essa dissertação tem por tema a Educação Patrimonial e o Ensino de História. Busca-se apresentar a viabilidade da metodologia da Educação Patrimonial para o ensino de História como uma proposta de prática docente que dinamize o processo de ensino aprendizagem de professores e alunos em sala de aula na escola SESI de Araguaína/TO. Apresenta estratégias de intervenção, a partir das metodologias de Educação Patrimonial e das discussões sobre educação histórica. Através do estudo do patrimônio cultural do Mercado Público Municipal de Araguaína buscamos problematizar novas perspectivas para o ensino de História, propondo um ensino de História que possibilite um ensinar e aprender com sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Patrimonial, Patrimônio Cultural, Ensino de História.

ABSTRACT

This dissertation subject is the heritage education and the teaching of History. The aim is to present the feasibility of the methodology of heritage education for the teaching of history. It also observes a proposal of teaching practice that streamlines the teaching process learning of teachers and students in the classroom at SESI school of Araguaína/TO. Features intervention strategies, from the heritage education methodologies and of the discussions on historical education. Through the study of the cultural heritage of the Municipal Public Market of Araguaína, we discuss new prospects for teaching History, proposing a history teaching which enables a teaching and learning with sense.

Keywords: Heritage Education, Cultural Heritage, history teaching

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	21
1.- Educação Patrimonial: problematizando o ensino de História e suas práticas educativas.	21
1.1 Ensino de História: contexto histórico e possibilidades de formação.....	22
1.2 Ensino de História: pressupostos didáticos	28
1.3 O Patrimônio Cultural e a Educação Patrimonial	33
CAPÍTULO 2	41
2- Ensino de História: os usos do Patrimônio Cultural como recurso didático.	41
2.1. Ensino de História em interface com a Educação Patrimonial	42
2.2 – Educação patrimonial: uma proposta em discussão e os primeiros trabalhos em sala de aula	47
2.3 - A Cultura Escolar e a escola SESI: como romper com modelos padronizados pelo sistema empresarial?	56
CAPÍTULO 3	63
3- Aprendendo História: uma proposta de intervenção no Mercado Municipal da cidade de Araguaína	63
3.1 Experiências dos educandos no Mercado Público de Araguaína	65
3.2 Educação patrimonial novas perspectivas.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	95
FONTES.....	102
APÊNDICES	103
ANEXOS	114

AGRADECIMENTOS

Primeiramente elevo meus pensamentos à Deus e agradeço por ter me dado a oportunidade de viver juntamente com meus pais Joana Darc de Medeiros Bezerra e Raimundo Lustosa Bezerra que não mediram esforços para me dar uma boa educação, sendo eles meus primeiros e eternos professores.

A professora Dr^a. Marisete Soares Lunckes a qual aceitou o grande desafio de me orientar nessa empreitada que com muita generosidade e paciência, muita paciência me conduziu até aqui.

A todos os professores do Programa ProfHistória que se dedicaram para nossa melhor formação em especial a Professora Dr^a. Vera Caixeta e ao Professor Dr^o. Bráz Batista Vaz os quais estiveram sempre presente aconselhando e “puxando a orelha” quando necessário.

Aos professores da Banca que aceitaram ler e contribuir para que este trabalho se torne melhor e atinja os objetivos de contribuir para dinamizar o ensino de história em sala de aula.

Aos meus companheiros de jornada, primeira turma de mestrado ProfHistória Tocantins. Não esquecerei a generosidade desse grupo que sempre somou e dividiu o conhecimento de forma generosa. Em especial deixo meus sinceros agradecimentos ao Rafael, Fabrício, Emanuela e a MiKa-Elson (in memoriam) por serem mais presente nesse percurso.

A todos colaboradores da coordenação da Escola SESI de Araguaína na pessoa da gerente de ensino Tânia Mara Queiroz que abriu espaço para essa pesquisa, dando apoio em tudo que foi necessário para a realização deste trabalho.

A toda equipe de professores da Escola SESI que de forma generosa compreenderam minha necessidade de horários, em especial ao professor Msc. Mário Saviato pelas experiências compartilhadas e apoio inclusive em sugestões durante a pesquisa; professora Luciana Souza que de forma generosa fez as primeiras correções gramaticais e a professora Andreia Batista que de forma profissional fez toda correção estrutural e textual desse trabalho.

Agradeço a todos os alunos que contribuíram com esse projeto em especial aos alunos da 1º A da Escola SESI de Araguaína é deles esse sucesso também.

Agradeço aos meus irmãos que são modelos em atitudes positivas que tenho em relação a educação: Jean Carlos Martins Bezerra, Danúbia de Medeiros Bezerra Boza, José Luiz de Medeiros Bezerra e Ezequiel de Medeiros Bezerra.

Agradeço a família “Buscapé” assim carinhosamente denominada pela matriarca da família dona Anália que me recebeu de braços abertos, sendo minha referência de família. Em especial a Abraão, Mazinho, Domingos, Adão e Rebecca.

Muitas pessoas, mesmo não sendo citadas, foram responsáveis pela realização dessa dissertação. Eu sou igualmente agradecido.

A tudo e a todos. Obrigado!

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do séc. XX presenciamos mudanças nas estruturas sociais e políticas no Brasil e no mundo. A Guerra Fria chegava ao fim tendo como símbolo a queda do Muro de Berlim. O Brasil chegava ao fim de um longo período de repressão política, saindo de um Regime Militar que durou 21 anos. Enquanto o mapa político da Europa era redesenhado com a desintegração da União Soviética, o Brasil vivia épocas de euforia motivada pela abertura democrática e, ao mesmo tempo, de dificuldades na transição de governo e na reorganização da economia.

Nesse novo cenário que se configurava, o ensino de História foi repensado tendo em vista o quadro de mudanças que acenava a partir desse turbilhão de acontecimentos. Para se pensar o ensino inteirado com essas mudanças, novas temáticas, metodologias, didáticas e fontes precisavam ser sistematizadas e problematizadas em sala de aula. Desta forma, a aplicação da metodologia de Educação Patrimonial no ensino de história torna-se viável, haja vista que são ampliadas as discussões referentes à identidade cultural, legitimadas também pela própria Constituição brasileira de 1981.

O ensino de História com o uso da metodologia da educação patrimonial, tendo o Patrimônio Cultural como recurso didático, é uma discussão que tem suas bases metodológicas lançadas na Inglaterra, na década de 1970, inicialmente sendo uma metodologia aplicada aos museus. No Brasil, a partir da década de 1980, foi introduzido o conceito inglês *Heritage Education* (educação pela herança cultural), pela museóloga Maria de Lourdes Horta.

A historiografia presente nas Diretrizes Curriculares que é discutida a partir da abertura democrática nos anos de 1980 e se estende nos anos de 1990, rompe com o conservadorismo, quebrando assim sua linearidade, herdada da forma positivista e eurocêntrica de como é compreendida a História. A nova História Cultural propõe a

1 Art. 216. Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tombados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

História a partir de uma perspectiva não linear, a partir da qual é possível traçar o desenvolvimento das ações de ensino e aprendizagem da História local.

A partir dessa concepção, o currículo do ensino de História parte do princípio de que os conteúdos são estruturados tendo como foco as discussões que aproximam os campos da História de seus objetos, onde possam ser inseridos conceitos relativos à cultura escolar, consciência histórica cidadã. Assim, o estudo da História tem como objetivo compreender os processos históricos relativos às ações do homem praticadas em seu tempo, os sentidos que os agentes deram as suas ações e as motivações que estão por detrás de cada tomada de decisão. Também tem como objeto as formas de agir, de pensar ou de raciocinar, de representar, de imaginar, de se relacionar social, cultural e politicamente. Sendo assim:

A chamada História Cultural, renovada nas referidas décadas pelo contato com a Antropologia, procurou ampliar o conceito de cultura, agora entendido como o conjunto dos costumes, valores e modos de vida que dão sentido à experiência histórica dos indivíduos. Progressivamente, a cultura passou a ser entendida como um elemento-chave para a compreensão das transformações sociais, fossem elas de função político ou mesmo econômico. A partir dessa visão ampla, os historiadores romperam com a dicotomia das noções de cultura erudita e popular, valorizando os aspectos de circularidades das culturas, como elementos que se comunicam e se influenciam mutuamente (MORAIS; FRANCO, 2013, 71).

Morais e Franco, na obra *Aprendendo História: reflexão e ensino (2013)*, fazem uma análise do ensino de História a partir da Nova História, na qual apontam uma nova perspectiva para se compreender a História. Sendo esta, uma História que emerge das contradições sociais, uma História dos excluídos, uma História das identidades não oficiais ou contra identidades, enfim, daqueles que vivem às margens do discurso acadêmico. Dito de outra forma, como os autores colocam, uma “História Vista de baixo” que busca valorizar outros agentes no processo histórico o que possibilitou abordagens como as propostas de Horta, Grunberg e Monteiro.

Em 1996, Maria de Lourdes Horta, em companhia de Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro lançaram o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, um

material pioneiro que trouxe propostas metodológicas² passíveis de serem aplicadas a partir das questões levantadas no primeiro seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis-RJ em 1983.

Assim, o patrimônio cultural como parte constituinte da memória das sociedades ganhou espaço nos meios acadêmicos, resultando em ações de políticas públicas³. É entendido como uma representação histórica e cultural, pois traz à luz os traços intelectuais, sociais e culturais do homem. Dessa forma, o patrimônio cultural é fruto da sociedade, servindo como uma representação desta, imbuída de elementos psicológicos, políticos e sociais. Com isso, a sociedade se reflete através de seu patrimônio que exprime as diferentes formas de agir e de pensar, formas essas que são passadas de geração a geração.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁴ (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam a importância de valorizar o patrimônio sociocultural e o respeito à diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia⁵. Nas discussões para se construir a memória da nação, a educação patrimonial vem para “dar voz” às culturas que ficam de fora dos programas de ensino de História ou mesmo do livro didático. Como aponta Horta (1999, p.08), a educação patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva.

2 Para Horta, essa metodologia deve ser aplicada em quatro estágios, sendo eles: *a observação, o registro, a exploração e a apropriação do bem cultural*, tendo no objeto os referenciais culturais para a geração de significado para o indivíduo.

3 Lei Federal nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – garante, no seu artigo 26, que a parte diversificada dos currículos do ensino Fundamental e Médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura. Abre espaço para uma proposta de ensino voltada para valorização do acervo cultural em níveis estadual e municipal. O Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, incluindo os chamados “temas transversais”. Entre eles, o patrimônio histórico e a Educação Patrimonial, pretendendo que estudantes brasileiros tenham oportunidade de vivenciarem temas referentes ao Patrimônio natural e cultural e possam entender suas diferenças.

5 A Constituição Federal de 1988, artigo 242, aponta que: “O ensino da História do Brasil levará em conta a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. A constituição traz pela primeira vez a noção de cultura associada à noção de patrimônio, englobando todas as relações garantidas ao cidadão de direito, conferindo o direito de igualdade e garantia de posse sobre o patrimônio.

Barca (2001) amplia as discussões sobre os usos do patrimônio no ensino de história. É considerada uma das pioneiras no estudo da cognição histórica, seu trabalho propõe um estudo das estruturas do pensamento histórico dos alunos. Sua pesquisa busca entender como se dá a construção do conhecimento histórico dos alunos, compreendendo de que forma eles se apropriam da História. Nesse campo investigativo a educação histórica tem como base o conhecimento prévio do aluno e seu tipo de consciência histórica, onde a autora busca compreender como os alunos lidam com as diferentes explicações para o fato histórico.

O contexto de discussão, apresentado acima, norteia o interesse por este tema no ensino de História “Educação patrimonial e histórica”, sendo fruto das experiências adquiridas como professor do Ensino Básico de História. Enquanto professor da educação básica é perceptível que os conteúdos estão longe da realidade dos educandos, uma vez que eles tratam o passado e o presente como temporalidades estanques. O que isso quer dizer? Na verdade, a questão da temporalidade e dos diferentes sujeitos e espaços que compõem a História presente nos livros didáticos e no que é ensinado durante a trajetória escolar, não apresentam elementos que levam os alunos a reconhecer esse passado como seu.

Temos observado isso, sobretudo no desinteresse pela disciplina que se evidencia pelos questionamentos recorrentes a cada início de ano letivo: por que estudar História? Outros questionam: por que tenho que saber como os antigos egípcios viviam? É interessante citar que em certa ocasião, uma aluna da 1º série do Ensino Médio fez o mesmo questionamento e antes mesmo de qualquer resposta outro aluno bradou “é para passar no vestibular”. Tais questionamentos são entendidos como desafios ao professor de História a partir de duas acepções: impor a disciplina como parte da proposta curricular e das práticas de metodologias tradicionais; ou propor um ensino de História com momentos de reflexões sobre os conteúdos trabalhados, tendo como pressuposto uma didática que possibilite pensar novas metodologias para o ensino da disciplina.

Dentro deste contexto, acreditamos que questionamentos recorrentes dos alunos da educação básica sobre o porquê estudar História seriam minimizados se os professores inserissem em seus estudos para o planejamento do ensino reflexões sobre a didática da História e metodologias a partir da educação patrimonial. Sobre essa

questão, Bergmann (1989) salienta que a reflexão didática da História⁶ possibilita uma investigação da vida prática e um ensino que se preocupa com os conteúdos ensinados. Sendo assim, a História enquanto disciplina, em determinados casos, é apresentada para a maioria dos alunos de forma inerte, sem vida e não valoriza o conhecimento prévio do aluno como elemento constitutivo do conhecimento histórico. Um conteúdo “morto” é apresentado impedindo, na maioria das vezes, que os educandos possam se posicionar em relação ao presente e ao passado.

Portanto, na contramão dessa concepção tradicional do ensino de História, acreditamos que o conhecimento histórico escolar pode ser trabalhado de forma dinâmica em sala de aula, haja vista que a metodologia da educação patrimonial apresenta significados para a vida dos educandos. A partir desta proposta de ensino, os conteúdos de História são trabalhados partindo do cotidiano dos alunos e ainda problematizados enfatizando que o espaço que os cerca no tempo presente tem diferentes histórias e temporalidades. Assim, saberes e fazeres de outros tempos ganham sentidos.

Para tanto, estudamos os espaços do Mercado Municipal de Araguaína, buscando compreender de que forma diferentes espaços podem ser utilizados como recursos para dinamizar o ensino de História na sala de aula a partir da Educação Patrimonial. Para isso, utilizamos como fonte o próprio Mercado Municipal e os sujeitos envolvidos na organização e circulação do mesmo e também os alunos envolvidos na pesquisa. Assim sendo, um estudo de campo foi realizado com os educandos da 1º série do ensino médio da Escola SESI de Araguaína – TO, nesse sentido os alunos também foram fontes e sujeitos da pesquisa. As aulas foram propostas a partir das fases da metodologia da educação patrimonial (observação, registros, exploração e apropriação) levando em consideração o Patrimônio Cultural e os lugares significativos⁷ encontrados dentro do espaço do Mercado Municipal. Além disso, trabalhamos também com a documentação da própria Escola, como por exemplo,

6 Entendemos a didática da História não como mera metodologia de ensino, mas como suporte de ação entre a História científica e a História escolar, ampliando sua capacidade de ação e reflexão. Para Bergmann, a metodologia do ensino de História é apenas uma das preocupações da didática da História. Ela almeja mais, pois busca ampliar a pesquisa histórica de todo o “tecido social”.

7 Pierre Nora afirma que a sociedade utiliza-se hoje da História para lhe conferir lugares onde se pode pensar que não somos feitos de esquecimentos, mas de lembranças. Os lugares de memória podem ser entendidos como um conjunto simbólico, tais como: crenças, ritos e festas, entre outros que compõe a memória histórica de determinado grupo.

Projeto Político Pedagógico (PPP), buscando verificar o lugar da História no currículo escolar e sua proposta de ensino para a educação básica.

Nossa proposta de pesquisa tem como objetivos: **a)** problematizar os estudos sobre a Educação Patrimonial e as práticas educativas no ensino de História, aproximando as mesmas da metodologia da Educação Patrimonial e Histórica; **b)** possibilitar o diálogo entre o ensino de História e a Educação Patrimonial, propondo estratégias de intervenção a partir das metodologias de Educação Patrimonial e o estudo do patrimônio cultural de Araguaína, levando em consideração as falas dos alunos relacionando com o conteúdo trabalhado na disciplina de História; **c)** identificar as propostas de ensino que oportunizaram uma aprendizagem significativa dos conteúdos de História.

Metodologicamente adotamos a proposta de Maria de Lourdes Horta que sugere atividades de ensino explorando o objeto cultural⁸ em quatro momentos que se sucedem, embora possam se sobrepor. São elas: a *observação* do objeto, quando propõe que sejam feitos exercícios de percepção sensorial do objeto aonde /quando se identifica sua função e/ou significado social. O segundo momento é o do *registro*, neste se solicita a anotação das informações que o próprio objeto oferece. Isso pode ser realizado de diferentes formas e com diferentes níveis de complexidade, como o desenho, a descrição verbal ou escrita, a construção de maquetes, entre outros. Em seguida há o momento da *exploração*, quando se solicita que o aluno pesquise em outras fontes para completar as informações sobre o objeto. No quarto momento se conduz a *apropriação*. Essa tarefa demanda uma releitura do objeto em diferentes linguagens, esperando-se que o público da ação de educação patrimonial faça uma releitura dos significados do objeto e se sinta afetivamente envolvido com ele.

Bittencourt (2009) em sua obra *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2009) propõe uma metodologia, uma sequência de ações logicamente estruturadas que possibilitam pensar nosso método de pesquisa: promover situações que conduzam os alunos a problematizar sua realidade; estabelecer estratégias para a coleta e análise dos

⁸ Entendem-se como objetos culturais não somente os sítios e monumentos arquitetônicos, arqueológicos, históricos e artísticos reconhecidos e protegidos por lei, mas também os saberes populares, as cantigas de rodas, aquelas receitas herdadas das avós, as danças, músicas e brincadeiras de crianças, expressões artísticas e todos os aspectos que a cultura viva pode formar. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999)

dados coletados desta realidade e conduzir o aluno a desenvolver ações de intervenção no contexto social estudado. As propostas das autoras se complementam, evitando atividades voltadas somente para a memorização de um determinado saber específico. Quando se planeja e executa uma atividade dentro das metodologias propostas, acredita-se que o professor consiga levar seus alunos a olharem para o mundo com curiosidade, a pensarem nas estratégias para a troca e apropriação das informações necessárias à intervenção em seu meio social.

Ainda segundo Bittencourt (2009) o Patrimônio Cultural também está presente nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Quando os conteúdos são contextualizados e problematizados, as urdiduras das relações sociais e das múltiplas possibilidades de se compreender as experiências do vivido e suas nuances no tempo presente, ganham visibilidade e o valor das abordagens teórico-metodológicas utilizadas pela Educação Patrimonial no ensino de História (Bittencourt, 2009).

Assim, algumas estratégias foram propostas para os alunos em sala de aula tendo como orientação a discussão sobre a História da cidade e dos conteúdos de História propostos pelo livro didático do aluno da 1º série do ensino médio. O planejamento das atividades para a pesquisa de campo, como a seleção de micro espaços que possam ser trabalhados em sala de aula, ações educativas (oficinas e minicursos de produção de texto e leitura) e o registro dos patrimônios materiais e imateriais⁹ presentes nos locais visitados. Também serão aplicados questionários sobre conhecimentos anteriores e posteriores à realização das atividades nas turmas que participaram das aulas de campo no município de Araguaína/TO. O resultado do questionário será utilizado para identificar e analisar as apropriações dos alunos sobre conceitos como: História, patrimônio cultural, conteúdos significativos, tempo, espaço, memória e consciência histórica.

Seffner (2010) defende que ao trabalhar com a Educação Patrimonial no ensino de História deve se levar em consideração os conteúdos propostos na educação básica, induzindo o educando a perceber que os conteúdos fazem parte de um jogo político de dado momento histórico. O autor aponta que o ensino de História deve partir da

9 O patrimônio material protegido pelo Iphan é composto por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza, conforme os quatro Livros do Tombo: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas. O Patrimônio Cultural Imaterial ou Intangível compreende as expressões de vida e tradições que comunidades, grupos e indivíduos em todas as partes do mundo recebem de seus ancestrais e passam seus conhecimentos a seus descendentes (IPHAN, 2016).

necessidade do presente, do interesse do educando, para que a partir desse debate, surjam proposições para a melhoria do ensino de História.

Pelas colocações acima, a utilização de diretrizes básicas da Educação Patrimonial como experiência direta com os bens e fenômenos culturais, possibilita aos educandos a compreensão e valorização do patrimônio cultural e dos conteúdos ensinados nas aulas de História, caracterizando assim um processo lúdico, interativo, dinâmico e contínuo de descoberta e aprendizagem. Dessa forma, é a partir da experiência e contato direto com o patrimônio cultural que o trabalho da Educação Patrimonial busca levar os alunos à compreensão de um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua História e da História proposta para ser trabalhada em sala de aula. (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999).

Sendo assim, a Educação Patrimonial inserida na discussão para uma educação histórica não só possibilita a valorização do Patrimônio Cultural, que é um instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento da consciência cidadã e histórica que pressupõe cidadania, uma vez que aproxima o educando de sua própria História. Também é uma maneira de assegurar que a escola possa ser um espaço de encontro entre as diferentes formas de ser, de pensar e de sentir, de valorizar, de viver e de conhecer, promovendo o diálogo entre educadores e educandos, envolvendo a comunidade e despertando os sujeitos sociais como sujeitos ativos no processo de construção histórica. Como defende Bezerra:

O conjunto de preocupações que informam o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola leva ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania, como exercício do conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para os problemas detectados em sua comunidade, de forma individual e coletiva [...] atuando firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentiras sociais; valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade [...] (BEZERRA, 2010, p. 48).

Pode-se perceber a importância em se manter um diálogo entre a ciência histórica e a educação patrimonial, que se faz necessário por se tratar o patrimônio como fonte onde o indivíduo busca informações sobre o presente e o passado da sociedade em suas diversas representações da memória, sendo ela material ou imaterial.

Dessa forma, ao problematizar o patrimônio cultural, o ensino de História ultrapassa os limites das aulas expositivas que se baseiam num ensino puramente factual ancorado no livro didático. Haja vista que essa dinâmica de ensino e aprendizagem a partir da problematização do patrimônio cultural local, possibilita aos alunos uma maior compreensão do processo de construção da História a partir da interpretação das diversas narrativas que estão inseridas no patrimônio cultural local, e que não são percebidas.

A Educação Patrimonial e Histórica propõe um exercício de alteridade cultural, a partir da leitura de diversos pontos de vista sobre o patrimônio de uma determinada comunidade. Sendo assim, perceber as diferenças entre sujeitos e tempos históricos que integram o mesmo espaço sociopolítico, onde os educadores e educandos estão inseridos como elementos formadores da sociedade é requisito básico para o desenvolvimento da cidadania de uma possível consciência histórica. Com isso, a Educação Patrimonial e Histórica abre espaços para novos olhares, promovendo uma discussão para novas práticas pedagógicas articulando a cultura local, saberes e fazeres das comunidades a partir da experiência direta como o patrimônio cultural.

A nossa proposta de pesquisa está dividida em três capítulos. Sendo o primeiro intitulado “*Educação Patrimonial: problematizando o ensino de História e suas práticas educativas*” em que apresentamos uma problematização da História enquanto disciplina e abordamos acerca do ensino de História e a Educação Patrimonial como uma proposta de ensino possível no processo de construção do conhecimento histórico.

Já no segundo capítulo cujo título é “*Ensino de História: os usos do Patrimônio Cultural como recurso didático*” apresenta-se uma reflexão sobre a importância do ensino de História e os estudos sobre educação patrimonial no ensino de História, dando ênfase as falas dos alunos. No qual, propomos a aplicação de um questionário sobre a importância da disciplina e do patrimônio cultural com os alunos¹⁰ da turma da 1º série “A” do ensino médio com faixa etária entre 15 e 16 anos de idade. Sendo assim, ao analisar a cultura escolar da escola SESI de Araguaína – TO, através da análise do PPP (Plano Político Pedagógico) busca-se verificar qual a importância da disciplina de

10 Segue anexa lista de frequência dos alunos da 1º série A do Ensino Médio.

História na escola e quais as ações existentes sobre o lugar da mesma no ambiente escolar.

No terceiro e último capítulo tendo por título “*Aprendendo História: uma proposta de intervenção no Mercado Municipal da cidade de Araguaína*” apresenta as etapas da educação patrimonial, propondo ações que possam ser realizadas com a metodologia que oportunizam um ensino de História significativo na Educação Básica. Dessa forma, a partir dos trabalhos realizados com alunos apontamos como a proposta da educação patrimonial pode ser transformadora e inclusiva, possibilitando aos alunos uma série de descobertas a partir de um exercício de reflexão e problematização do seu próprio espaço social.

CAPÍTULO 1

1. - Educação Patrimonial: problematizando o ensino de História e suas práticas educativas.

Quem construiu Tebas, a das sete portas? Nos livros vem o nome dos reis. Mas foram os reis que transportaram as pedras? Babilônia tantas vezes destruída. Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas da Lima Dourada moravam seus obreiros? No dia em que ficou pronta a Muralha da Chinapara onde foram os seus pedreiros? A grande Roma está cheia de arcos de triunfo.

Quem os ergueu? Sobre quem Triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio. Só tinha palácios? Para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida Na noite em que o mar a engoliu. Viu afogados gritar por seus escravos? O jovem Alexandre conquistou as Índias Sozinho? César venceu os gauleses. Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço? Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha Chorou. E ninguém mais? Frederico II ganhou a Guerra dos Sete Anos Quem mais a ganhou? Em cada página uma vitória. Quem cozinhou os festins? Em cada década um grande homem. Quem pagava as despesas? Tantas Histórias. Quantas perguntas (Bertold Brecht).

As palavras de Bertold Brecht sintetizam nossas preocupações sobre a Educação Patrimonial: problematizar o ensino de História e suas práticas educativas. Sendo assim, através da Educação Patrimonial e suas novas perspectivas para o ensino de História, busca-se analisar os diferentes sujeitos em tempos e espaços diferenciados. É interessante destacar, como escreve esse autor, que muitas Histórias são silenciadas na construção do conhecimento histórico.

Neste capítulo apresentamos uma problematização do ensino de História e a Educação Patrimonial como uma proposta de ensino possível no processo de construção do conhecimento histórico. Dessa forma, busca-se questionar os estudos sobre o ensino de História, a Educação Patrimonial e suas práticas educativas aproximando as mesmas da metodologia da Educação Patrimonial e Histórica.

É importante enfatizar que esse primeiro capítulo foi sistematizado em três tópicos. O primeiro tópico com título *Ensino de História: contexto histórico e possibilidades de formação*, apresenta um panorama da trajetória da História enquanto disciplina escolar após a Revolução Francesa articulada como ferramenta de formação. Passando principalmente pelo Brasil discutimos como o ensino de História alicerçado

nas novas exigências constitucionais e sociais pode ser articulada a metodologia da Educação Patrimonial para o melhor desempenho do ensino de História.

O segundo tópico intitulado *Ensino de História: pressupostos didáticos*, faremos uma problematização acerca da importância didática enquanto ciência e qual sua importância para o ensino de história, ancorado em autores como Almeida (2013) Circe Bitencourt (2009) Maria Auxiliadora Schmidt (2011), Toledo (2005), Jorn Rüsen e Klaus Bergmann.

No terceiro e último tópico desse capítulo que tem por título *O Patrimônio Cultural e a Educação Patrimonial*, apresentamos o patrimônio cultural como um recurso didático viável no ensino de História, para isso conceituamos e fizemos um panorama das primeiras discussões sobre o patrimônio no Brasil justificando sua inclusão como ferramenta didática para o ensino de História.

1.1 Ensino de História: contexto histórico e possibilidades de formação

É interessante abordar acerca do contexto histórico e as possibilidades de formação em relação ao ensino de história. Sendo assim, é relevante destacar o caso francês, no qual o ensino de História surge como proposta disciplinar após a Revolução Francesa, a partir do projeto de formação do Estado-Nação, que tinha como objetivo desenvolver o espírito nacionalista, pautado no pensamento burguês. Pensamento esse que tinha como base a construção de uma nação coesa em um discurso homogêneo, e para isso era preciso construir novas tradições, costumes, crenças e esquecer outras e, sobretudo, transmitir uma nova memória para uma população que há séculos estava alinhada ao Regime Absolutista, forjando, portanto, uma nova identidade.

É interessante enfatizar que por meio desse processo de transição política que o ensino de História é institucionalizado como ferramenta política no processo de formação do novo cidadão francês, livre das amarras absolutistas, juridicamente igual. Observando o contexto em que o ensino de História é criado como instrumento de construção de identidades, nos deparamos novamente com as indagações de como ensinar e mesmo o que ensinar.

Por outro lado, no caso brasileiro propriamente dito, de acordo com Maria Auxiliadora Schmidt (2011) a periodização da História do ensino de História no Brasil pode ser dividida em quatro fases bem distintas: a construção do código disciplinar da História do Brasil (1838 -1931); a consolidação do código disciplinar da História do Brasil (1931 – 1971); a crise do código disciplinar da História do Brasil (1971 – 1984) e a reconstrução do código disciplinar da História do Brasil (1984).

Segundo Schmidt (2011), a criação do Colégio Dom Pedro II pode ser compreendida como o marco inicial na construção do código disciplinar da História no Brasil, no qual a partir desse momento se começa a pensar nos manuais didáticos voltados para o ensino de História, tendo como preocupação maior a formação da nação brasileira. Contudo, a autora chama a atenção para o fato de que, mesmo se pensando em Brasil, no ensino de História predominava o conceito europeu de civilização, sobretudo o modelo francês.

Criado para ser epicentro cultural no que se refere à formação dos futuros dirigentes da sociedade brasileira, o Colégio Dom Pedro II apresentava um código disciplinar de caráter humanístico, com o estudo das civilizações clássicas como principal componente das disciplinas de História e tendo como referência ainda, o estudo da religião católica. Toledo (2005) assinala que mesmo se pensando em uma História nacional, as elites não conseguiam se desprender do conceito e do modelo civilizador europeu. Com isso, a História da nação nasce dentro da universalização europeia, porém redefinida no contexto brasileiro, no qual pode ser observado na questão da escravidão e no sistema produtivo do Brasil que mesmo querendo se constituir como nação moderna, não conseguia se desprender da mão de obra escrava e nem perder seu caráter oligárquico.

Como conteúdo destinado ao ensino dos que deveriam dirigir o país, a História ensinada no Colégio Pedro II fixou na genealogia das nações. A antiguidade foi revisitada para buscar as origens das nações; ganharam importância nesse processo os tempos modernos e o estudo do passado nacional com recurso pedagógico para a explicação e o fortalecimento da identidade nacional (TOLEDO, 2005, p. 05).

Nas últimas décadas do século XIX, o Brasil passa por momentos agitados no campo político: republicanos e monarquistas medem forças para definir o futuro do país

que passa, dessa maneira, por várias reformas que, via de regra, atendiam aos interesses das elites. Assim, sempre se privilegiava a História europeia positivista, cuja principal preocupação era a identidade nacional, os heróis e as imagens “civilizadoras”. As elites acreditavam ser o exemplo a ser seguido pelo Brasil, caso quisesse “progredir” como os europeus.

Sendo assim, o ensino de História surge como ferramenta política no sentido de legitimar as classes sociais dirigentes, no qual isso aconteceu na Europa e também no Brasil. Toledo (2005) afirma que é dentro desse projeto de legitimação que a classe dominante se propõe a orquestrar a construção de um passado comum, tendo como base o “modelo civilizador” europeu. Com essa perspectiva, determinados grupos étnicos como os negros e mestiços são vistos como uma espécie de anomalia social que deveria ser expurgada.

Com o fim da monarquia em 1889, e o início de um novo regime político, a República, abre-se a necessidade de rever o ensino de História no propósito de criar tradições, sendo então, o momento de negar o passado monárquico e afirmar a ideologia republicana. O ensino de História deveria integrar, a partir de elementos comuns, todo o povo brasileiro a partir do sentimento pátrio.

Os conteúdos ensinados deveriam consolidar uma interpretação do passado com algo homogêneo, valorizando a tradição de lutas pela defesa do território e pela unidade nacional, além dos efeitos heroicos identificados com os ideais republicanos. Em outras palavras, nesse trabalho de construção de uma nação republicana, era necessário identificar no passado elementos capazes de contribuir para legitimá-la. Heróis, símbolos, hinos e celebrações foram articulados de modo a constituir um espaço simbólico nacional republicano. Era preciso afirmar que o novo regime político não era obra do acaso, mas resultado de um longo processo, cuja memória precisava ser resguardada (GONTIJO, 2014, p. 04).

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, nos primeiros anos da República (proclamada em 1889) permanecia como uma fonte em que muitos historiadores de ofício “iam beber” para construir a história da nação, no qual o objetivo do IHGB era promover a construção da identidade nacional a partir de referenciais historiográficos específicos. Com esse intuito foram recrutados diversos intelectuais das mais distintas áreas, entre eles advogados, médicos, políticos, literatos e jornalistas, cumprindo o papel de historiadores da República brasileira.

Segundo Schmidt (2011), a partir dos anos de 1930, a História enquanto disciplina é repensada e, ao repensar o ensino de História, sua transposição didática se aproxima dos campos da pedagogia, da filosofia e da sociologia. Nesse processo de “pedagogização da História”, a autora chama a atenção para o fato de que a transposição do conhecimento acadêmico em escolar não levou em consideração a peculiaridades da História como ciência, não respeitando suas diretrizes que são próprias da História e de seu ensino escolar.

Dentro do contexto da Revolução se dá à consolidação do “código disciplinar”¹¹. Assim, a Reforma Francisco Campos propõe um ensino de História onde haja uma relação do conteúdo estudado com o presente, abordando aspectos econômicos. Vale lembrar que o Brasil passava por uma mudança não só política, mas também econômica, uma vez que o país buscava deixar as antigas estruturas agrárias, abrindo caminho para o processo de industrialização, mudando paulatinamente sua fisionomia rural para uma mais urbana. Segundo Schmidt (2011), a disciplina de História se constituiu de forma mais crítica, pois passou a valorizar os acontecimentos presentes, buscando no passado uma resposta para as inquietações dos agentes sociais em sua contemporaneidade.

Essa característica só foi suplantada com a introdução da disciplina de Estudos Sociais durante o Regime Militar, na década de 1970. Esse acontecimento, segundo a autora, marca o início de uma crise no código disciplinar e se estende até os anos de 1984. O Decreto Lei n. 5692/71 retirou dos currículos das turmas de 1ª a 8ª séries a disciplina de História, restringindo apenas as turmas de 2º grau.

Com o fim do Regime Militar, o movimento que pedia a volta do ensino de História para o ensino fundamental de 1º a 8º séries ganha corpo. Segundo Schmidt (2011), isto é reforçado com a criação dos Parâmetros Curriculares de História pelo Ministério da Educação, no qual o ensino de História se estruturava em eixos temáticos para melhor se adaptar à realidade dos alunos.

11 SCHIMIDT, 2011, apud Raimundo Cuesta Fernández (1997), código disciplinar se entende como uma tradição social composta por ideias e princípios (científicos, pedagógicos e políticos) sobre o valor da matéria de ensino e por um conjunto de práticas profissionais que contribuem para fixar a imagem social da História como disciplina escolar.

O documento enfatiza a forma pela qual jovens e crianças podem ter acesso ao conhecimento histórico, tais como convívio social e familiar, festejos de caráter local, regional, nacional e mundial e pelos meios de comunicação, como a televisão. Parte ainda do pressuposto de que os jovens sempre participam, a seu modo, do trabalho de memória que recria e interpreta o tempo e a História e agregam às suas vivências, informações, explicações e valores oferecidos na sala de aula (SCHIMIDT, 2011, p. 87).

Além da formação política e crítica, outras atribuições são dadas ao ensino de História. Uma delas, apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹² e mencionada por Bittencourt (2009), é a formação humanística pautada no construtivismo, onde o educando é parte fundamental do processo de construção do conhecimento, valorizando o conhecimento prévio do aluno, seu meio social, proporcionando-lhe uma leitura de mundo onde ele possa se tornar um cidadão político.

Nesse processo de formação do cidadão político e crítico, os PCNs abrem espaço para a problematização da História local e regional, articulada com a História nacional. Para Bittencourt (2009), a problematização da História começa pela História local, quando são apropriadas as histórias das pessoas comuns e não somente a das grandes personalidades. Dentro dessa perspectiva, o ensino de História se baseia em eixos temáticos. Essa opção é feita a partir da impossibilidade de se trabalhar toda a História da humanidade, sendo necessários alguns recortes do passado histórico. A partir disso, abre-se espaço para o estudo da história dos lugares, rompendo com a concepção homogeneizadora ditada pelos grandes centros econômicos, como acontecia com a História nacional.

O ensino de História, a partir da articulação com a História local e dos estudos do cotidiano, possibilita a efetiva participação dos agentes sociais no processo de ensino e aprendizagem. Porém, alguns cuidados devem ser tomados quanto a essa proposta, já que a História local oficial pode apresentar versões da História de determinados grupos elitistas ou mesmo pelo próprio Estado. “Ensinar História é uma ação política, pensada a nova proposta foi apresentada, na qual o ensino de história é defendido a partir de determinadas exigências dos grupos que se locomovem na teia do poder” (ALMEIDA, 2013, p. 16).

12 Durante o processo de mudanças no ensino através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries, em 1997, de 5ª a 8ª séries, em 1998, e de ensino médio, em 1999.

Almeida (2013) observa que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no que tange ao ensino de História, foi fortemente influenciada pela Nova História Cultural, que, ao se aproximar da antropologia, deu voz aos grupos sociais que eram silenciados pela História das civilizações, que via a História como um produto apenas das civilizações com escrita. Essa vertente abriu espaço para novas abordagens e novos objetos para o ensino de História, valorizando a História do cotidiano e possibilitando pesquisas que abordam as mais variadas fontes, entre elas o patrimônio cultural material e imaterial¹³. É importante enfatizar que a Nova História Cultural tem como impacto uma perspectiva sociocultural preocupada não apenas com o pensamento das elites, mas também com as ideias e confrontos de ideias de todos os grupos sociais (BITTENCOURT, 2009, p. 149).

Dentro deste contexto, se propõe uma metodologia de ensino de História significativo que dê visibilidade as várias histórias, que criam tradições, que não silenciam vozes e também dão visibilidade a diferentes grupos sociais, possibilitando aos educandos uma leitura de forma crítica do meio social onde estão inseridos. Nesse processo, Bittencourt enfatiza a importância dos estudantes terem a oportunidade de entrar em contato direto com a comunidade social da qual fazem parte. Além disso, interagindo com as pessoas e seu patrimônio cultural para observarem situações que podem ser vistas com objetos de estudo e em outros momentos passam despercebidos.

Para Bittencourt (2009), a metodologia de Educação Patrimonial, permite dar visibilidades aos diferentes grupos constituintes da sociedade brasileira. A autora citada propõe uma articulação com o ensino de História, compreendendo que:

[...] O compromisso do setor educacional articula-se a uma educação patrimonial para as futuras gerações, centradas no pluralismo cultural. Educação que não visa apenas evocar fatos históricos “notáveis”, de consagração de determinados valores de setores sociais privilegiados, mas também concorrer à rememoração e preservação daquilo que tem significado para as diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional [...] (BITTENCOURT, 2009, p. 278).

13 Decreto-Lei N.º 25/1937 – Institui ao patrimônio material os bens móveis ou imóveis de caráter histórico, artístico e arqueológico. Decreto nº.3.551/2000 - Instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, criando o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, viabilizando a efetiva proteção administrativa dos bens culturais intangíveis que se relacionam à identidade e a ação de grupos sociais.

Nesse contexto de mudança, a Educação Patrimonial se apresenta como proposta possível para o ensino de História, uma vez que ela possibilita a interação do educador e educando com a História local e o seu cotidiano. Também amplia o olhar para compreender de forma mais abrangente o processo de construção histórica, partindo de um modo particular para um modo mais global e completo.

Dessa forma, ao se discutir a Educação Patrimonial e o ensino de História, entrarão em discussões que envolvem memórias, ensino e patrimônio cultural, ou seja, nosso objetivo maior: um ensino de História com conteúdo, didáticas e metodologias significativas que possibilitam discussões sobre cidadania e construção de uma consciência histórica. No entanto, antes de darmos ênfase à metodologia como proposta da Educação Patrimonial e Histórica para o ensino de História, apresentamos algumas reflexões sobre a questão da didática da História e seu papel no ensino de História escolar.

1.2 Ensino de História: pressupostos didáticos

Problematizar o ensino de História, antes de tudo, é discutir pressupostos didáticos, pois a didática da História é o norteador do ensino de História, sendo o elo entre o conhecimento acadêmico e o escolar. Além disso, a didática é responsável pelos meios de mediação do conhecimento histórico, pela fundamentação da História enquanto disciplina escolar, corroborando para a sua importância social.

Em seu texto *“Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”*, Jörn Rüsen destaca que a didática da História enquanto uma disciplina científica não deve ficar restrita a transposição didática do que é produzido nas academias para o ambiente escolar, limitando-se apenas a característica puramente hermenêutica.

Ainda de acordo com o mesmo autor, ela ganha voz no processo de ensino-aprendizagem e na geração do conhecimento Histórico, haja vista que:

[...] A didática da História analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o

papel da História na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora os diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (RÜSEN, 2011, p. 32).

Dito de outra forma, a didática da História tem a mesma função para o ensino de História que a teoria da História tem para a ciência histórica. Sendo assim, questões relacionadas ao ensino e aprendizagem do conhecimento histórico são tidas como prioridade. Porém, a profissionalização e o reconhecimento da História como ciência afastou a didática dando a ela um lugar de mera reprodução, pois as preocupações dos historiadores passam a ser as técnicas de pesquisa, relegando as “funções didáticas” do conhecimento produzido ao segundo plano.

“Didática” é um conceito controvertido, pois hoje designa somente um campo determinado da pedagogia, o que se ocupa do ensino em sala de aula. Com a mencionada ampliação do objeto da reflexão da didática da História, esse confinamento foi, em tese, superado. Mesmo quando se deseja evitar o risco de onisciência da didática na amplidão imprecisa do que seja a “consciência histórica” e, ao invés, se queira caracterizar a didática, com mais exatidão, como a ciência do aprendizado histórico, “aprender” continua a significar o objeto da didática (RÜSEN, 2010, p. 94).

A concepção de didática para o senso comum é que ela estaria ligada a métodos de ensino e aprendizagem, intrinsecamente ligados ao campo da pedagogia. Para Rüsen (2010) a didática da História, como qualquer outra ciência, deve gozar de autonomia para que seja possível pensar nos processos de aprendizagem. Para o autor, a didática está intimamente ligada à consciência histórica, uma vez que é entendida como a disciplina autorizada para seu estudo e reflexão.

Para Rüsen, a necessidade de orientação resulta na busca pelo conhecimento histórico e em novas concepções de ensino e aprendizagem. Portanto, a disciplina escolar deve despertar o “interesse” de conhecimento histórico por parte dos educandos a partir de metodologias inovadoras aplicadas na sala de aula, objetivando gerar significados práticos nas vivências cotidianas dos estudantes.

[...] O termo “didática” indica que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizado. O que se entende aqui por processos de aprendizado vai além dos recursos pedagógicos do ensino

escolar de História (quase sempre conotado com o termo “didática”). “Aprender” significa antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influência de forma marcante (RÜSEN, 2010, p. 87).

A didática, neste sentido, é uma questão de “formação”. Conforme argumentação de Rüsen, “formação histórica” ou “aprendizagem histórica” é uma categoria da didática responsável por articular os conteúdos científicos ao seu uso prático, no qual a formação parte da carência de orientação, buscando soluções para a vida prática.

Para Bittencourt (2009) uma boa transposição didática tende a minimizar a distância entre o conhecimento acadêmico e o escolar, proporcionando instrumentos metodológicos que possam transmitir o conhecimento científico de forma qualitativa. A autora chama a atenção ainda para os defensores da transposição didática pura e simples, que acabam por hierarquizar o conhecimento, entendendo o conhecimento escolar como inferior ao conhecimento acadêmico. Com isso, deixam para as escolas um papel de mera reprodutora do conhecimento gerado pelas academias.

A já citada Bittencourt (2009) aponta que a transposição didática deve ir além da mediação do conhecimento. Deve buscar compreender a disciplina escolar como autônoma, sendo a mesma fruto das demandas sociais, correspondendo a uma cultura escolar que constrói conhecimento próprio, não se prendendo a um “conhecimento erudito”.

Com tudo isso é interessante afirmar que compreender a cultura escolar é parte integrante do ensino que se estrutura a partir do interesse do agente externo e se molda a cada realidade. Sendo assim, pensar numa melhor transposição didática aliada às metodologias como a educação patrimonial para o ensino em cada âmbito escolar é um desafio para os professores. Porém, é um exercício que deve ser feito uma vez que as carências se alteram de acordo com o contexto social e histórico, no qual se faz necessário compreender a cultura histórica que permeia a sociedade.

Para Rüsen (2010) a cultura histórica é o campo onde a ciência histórica se manifesta, na medida em que esse campo é composto por um conjunto de elementos geradores do conhecimento histórico, não sendo necessariamente a escola seu maior

produtor. Portanto, cultura histórica pode ser entendida como toda produção humana que direciona para a vida prática.

Rüsen (2010) propõe um ensino de História que tem por finalidade o desenvolvimento da consciência histórica¹⁴. O ensino de História tem a função de despertar a consciência histórica e, uma vez despertada, o educando poderá se orientar melhor dentro de seu contexto social e político. Enfim, ele estará mais apto para viver em sociedade. Dito de outra forma, partindo do seu presente e de sua cultura, o educando pode entender as experiências passadas a partir do presente e fazer projeções para futuro.

Entendemos que para atingir um ensino de História significativo a partir de discussões apresentadas pelos autores estudados, a didática da História pode ser pensada. Para Bergmann (1985) à didática da História podem ser atribuídas três tarefas, sendo elas: empírica, reflexiva e normativa. Dessa forma, na tarefa empírica, está didática pesquisa a elaboração da História, percebendo sua transmissão e recepção e ainda seu processo formal de ensino, discutindo o que realmente ela ensina nos dias de hoje. Já na tarefa reflexiva, há a pesquisa dos meandros que compõem a História enquanto ciência, sua teoria, métodos, tudo o que está relacionado à sua práxis, refletindo sobre o que é ensinado e como é ensinado, buscando entender os resultados dessa ciência no seu nível social. Por fim, na tarefa normativa pesquisa as formas de mediação do conhecimento histórico, os conteúdos a serem transmitidos e as suas várias possibilidades de transmissão dentro do real, buscando sempre o ideal.

Pode-se enfatizar que a didática da História proporciona uma gama de possibilidades para a socialização do conhecimento histórico. São os mais variados objetos que contribuem de forma efetiva na transmissão e na socialização desse conhecimento, como jornais, televisão e museus. Dentro desse universo, existem como proposta didática e metodológica os monumentos históricos, que trazem a memória de fatos históricos. Para Bergmann:

14 Rüsen (2011) define topologicamente a consciência histórica em quatro categorias, definidas hierarquicamente, porém, manifestadas em muitos casos de forma concomitante. São elas: tradicional, exemplar, crítica e genética.

[...] Didática da História consiste na investigação do significado da História no contexto social. A didática da História se preocupa, ao mesmo tempo, com o fato de possibilitar uma consciência histórica de tal maneira que garanta uma identidade ou identificação do indivíduo com a coletividade na evolução dos tempos, favoreça uma práxis social racionalmente organizada e compreenda a História como um processo, cujos conteúdos e qualidade humanos podem ser melhorados pela ação e intervenção dos agentes históricos [...] (BERGMANN, 1985, p. 31).

Desta forma, Bergmann (1985) coloca que a didática da História se preocupa com a formação dos conteúdos tendo como preocupação os efeitos da consciência histórica em dado contexto. Sendo que a didática da história busca ainda compreender a experiência dos agentes sociais como elementos formadores de uma História não institucionalizada fora e dentro do ambiente escolar, inclusive na academia, contribuindo na formação de uma consciência histórica.

Segundo Rüsen (2011), a didática da História tem ganhando novamente importância como disciplina autônoma, devido ao papel da História como orientadora da vida prática e formadora de uma identidade histórica. Assim, tanto a teoria da história como a didática da história convergem nas análises da construção do conhecimento histórico, logo da própria consciência histórica. Como Rüsen destaca:

*[...] a História é uma matéria de experiência e interpretação. Assim concebida, a didática da História ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre História, vida prática e aprendizado. Isto, mais do que a qualquer coisa, pode dar um novo significado à frase *História vitae magistral* (RÜSEN, 2011, p. 40).*

Com isso é possível perceber que para Rüsen, a aprendizagem histórica se faz em diversos ambientes, desde o espaço escolar até o familiar. Dessa forma, a didática da História é uma subdisciplina da História que tem como função o estudo da consciência histórica formada a partir da aprendizagem histórica.

Portanto, é perceptível que a didática como disciplina tem a função de despertar a consciência do educando em dado contexto social e para isso novas metodologias se fazem necessárias, como no caso a Educação Patrimonial, uma vez que essa metodologia é aplicada a partir de uma cultura histórica, contrastando com uma História oficial e possibilitando assim, a desmitificação e a compreensão do presente como resultado de construção.

Com base em tudo que já foi discutido neste capítulo, é interessante afirmar que a História é uma disciplina que tem como objetivo orientar os indivíduos no seu tempo e espaço. Para tanto, busca no passado uma interpretação do presente a fim de projetar o futuro, no qual essa prática só se torna viável quando compreendemos todo um conjunto de elementos que permeiam a disciplina de História. Entre eles podemos destacar a cultura escolar que se soma à cultura histórica e que num exercício dialético problematiza uma didática que possa atender às ansiedades e carências dos indivíduos, proporcionando a abordagem de novas metodologias para a prática educativa.

1.3 O Patrimônio Cultural e a Educação Patrimonial

Ao ser compreendido pelos educadores como recurso didático, o Patrimônio Cultural oportuniza reflexões sobre as impressões de diferentes épocas e um sentido de orientação sobre o presente e passado em lugares de memória que fazem parte de uma História local e do cotidiano de diferentes sujeitos.

Sendo assim é importante destacar que os componentes do Patrimônio Cultural vão além dos prédios públicos ou da Igreja Matriz. Na verdade, estão presentes também nos saberes populares, nas festas tradicionais, nas brincadeiras, na comida, nas relações sociais e de trabalho. Enfim, em tudo aquilo que expresse a produção intelectual e emocional do homem.

Pode-se afirmar que o interesse pelo que vem a ser o patrimônio remonta aos colecionadores de antiguidades do século XVII e XVIII. São os antiquários homens eruditos de diferentes nacionalidades e dos mais diversos campos do saber que iniciaram a seara em resgatar nas ruínas das antigas civilizações fragmentos de um passado adormecido (CHOAY, 2006). O termo patrimônio, originalmente, faz alusão à herança, bens transmitidos de pai para filho, no qual ainda hoje é comum essa referência, haja vista que, quando nos referimos a patrimônio, sempre nos vem à mente sua conotação econômica, pois seu uso como bem cultural é relativamente recente.

O ato de proteger as antiguidades que fizessem referência à memória da nação ganha notoriedade na França após a revolução de 1789. Após a Revolução Francesa, o patrimônio ganha um caráter institucional, deixando de ser um *hobby* e passando a fazer parte de um projeto maior. Na França pós-absolutista, o governo revolucionário

necessitava apagar tudo o que fizesse referência ao Antigo Regime e apresentar ao povo novos símbolos ou mesmo resignificar os antigos. Dessa maneira, as relíquias, obras de arte e outros objetos de valor histórico, antes tratadas como peças de colecionadores e curiosos, passam a fazer parte de um corpo jurídico e parte de um jogo político recheado de discursos e intencionalidades, sendo permeado por conflitos de memórias. É interessante frisar que a definição dos bens que deveriam servir como referência para toda nação estava aliado a uma escolha do Estado.

Cury e Virgíneo (2009) apontam que o Estado vem se mostrando incapaz na “conciliação” das diversas culturas que permeiam a sociedade. O projeto do Estado, ao longo da História, se apresenta de forma tendenciosa na definição dos bens patrimoniais indenitários da nação e, com isso, torna-se inevitável um conflito pela memória que deve ser legítima. Nessa perspectiva Cury e Virgíneo (2009) questionam:

[...] o que pode ser definido como patrimônio histórico de um povo? Quais os parâmetros utilizados para esta “escolha”? Quem, ou quais instituições validam estas regras? Como o Estado procede no que se refere à proteção desses bens, através do estabelecimento de legislação específica e, ao mesmo tempo, de que maneira ele aplica/executa ações jurídicas direcionadas à proteção dos bens culturais brasileiros? Como os diversos segmentos sociais acolhem (ou não) estas iniciativas demandas do Estado? [...] (CURY; VIRGÍNEO, 2009, p. 03).

Na busca por um passado, as “grandes civilizações” europeias esperavam encontrar elementos que justificassem sua dominação mundo afora, ou seja, que legitimasse o seu papel de conduzir e de impor para os outros continentes o seu modelo de civilidade. Para isso, foi necessário engrandecer ou mesmo forjar memórias e tradições em detrimento de outras. Em consequência disto, há memórias que são esquecidas, outras querem aflorar, mas são silenciados pela História oficial, tornando-se “*Subterrâneas*¹⁵”. Os monumentos instituídos causam silêncio e, ao mesmo tempo “gritam” um passado que deve ser lembrado ou mesmo “criado”.

15 Michael Pollack na sua obra *memória, esquecimento e silêncio* (1989) conceitua as memórias reprimidas que se opõem a oficial e que afloram em momentos de crise, sendo uma reivindicação dos excluídos.

No século XIX, a ideologia nacionalista¹⁶ ganha força na Europa, o que resulta na unificação alemã e italiana e a intensificação do neocolonialismo. Aliado a este processo, na preocupação de reafirmar a identidade e consolidar o sentimento de nação, as principais potências europeias erguem verdadeiros templos de culto às relíquias ligadas ao patrimônio de suas nações. Templos esses que também serviriam para exibir as relíquias oriundas do processo neocolonial, dentro de um processo que Choay (2006) chama de *consagração* do patrimônio histórico, os espaços de memórias, os museus.

Como consequência, na segunda metade do século XIX, são construídos os museus de Londres na Inglaterra, Museu do Prado (Espanha) e o Museu do Louvre na França. Através desses espaços no projeto de construção do Estado-Nação, o Patrimônio Histórico torna-se uma ferramenta fundamental uma vez que serve como elemento homogeneizador, dando a todos um passado comum.

Os museus, assim como outros espaços de preservação da memória, são potencialmente ricos para a realização de trabalhos temáticos relacionados com a educação patrimonial. Entretanto, é importante fugir da tradicional “conscientização para a preservação do patrimônio” e possibilitar aos alunos e educadores identificar tensões envolvidas nas escolhas e nos silenciamentos existentes nesses espaços (AZEVEDO E TRINDADE, 2014, p. 134).

Dentro desse contexto de construção dos Estados Nacionais, o Patrimônio Histórico foi se constituindo. Porém, por muito tempo as preocupações ficaram restritas a um tipo de objeto o da cultura material, em particular os monumentos devidamente escolhidos para representar um passado glorioso e memorável: os denominados “pedra e cal”. Choay (2006) usa essa expressão para fazer referência ao patrimônio edificado, que era entendido como único portador de memória. Com esse projeto homogeneizador, outros elementos constitutivos das nações oriundos das classes “inferiores” ficaram fora do projeto Nação.

As problematizações envolvendo o patrimônio cultural brasileiro demoraram ainda algum tempo para serem tema de discussão por parte do poder público. Foi em

16 Ideologia que se formou a partir da Revolução Francesa e que liga os indivíduos ao Estado, dando origem aos chamados Estados Nacionais dos dias atuais. O ensino de História foi ferramenta importante no processo de consolidação dessa ideologia. E hoje a interpretação dos monumentos construídos para serem símbolos da nação é uma tarefa do ensino de História.

1930, com o modernista Mário de Andrade, que os diversos elementos culturais materiais e imateriais das comunidades formadoras da sociedade brasileira passam a ser citados como constituintes da cultura nacional. Em se tratando de Brasil, há o tombamento de alguns edifícios como, por exemplo, os casarões dos antigos barões do café. As senzalas, pelourinhos, os saberes e fazeres das mais diversas comunidades que compõem o mosaico cultural do Brasil são negligenciados como parte constituinte do patrimônio nacional. Contudo, mesmo sendo apontada essa necessidade, o tombamento se manteve restrito a um conjunto de bens memoráveis e a noção de patrimônio se reduziu às igrejas barrocas, fortes militares, casas-grandes e sobrados coloniais, conforme o Art. 1º do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937.

Em contrapartida, o projeto de Mário de Andrade estimulou outros intelectuais a reivindicarem a preservação e a valorização das expressões populares e do patrimônio imaterial brasileiro. Esse movimento levou o governo brasileiro a instituir, em 1958, a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, vinculada ao então Ministério da Educação e Cultura. Em 1976, foi criado o Instituto Nacional do Folclore, e, posteriormente, em 1997, transformado em Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, sendo vinculado, em 2003, ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (NOLASCO, 2013, p. 8).

Esse movimento pioneiro de Mário de Andrade culminou, em 1988, com o reconhecimento pelo Estado brasileiro, através do Art. 216 da Constituição Federal, que legitimou como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial que trazem em seu bojo os diferentes aspectos da formação da sociedade brasileira, ampliando definitivamente o conceito de patrimônio no Brasil. Os elementos que por muito tempo foram silenciados começam a ganhar voz. Essa nova perspectiva sobre o Patrimônio levou ao Decreto-Lei nº 3.551/2000, que instituiu o registro dos bens culturais de natureza imaterial, categorizando-os em: saberes, celebrações, forma de expressão e lugares.

Desde então, o termo patrimônio cultural passou a designar uma gama de expressões e objetos ligados à cultura, os quais podem ser de natureza material ou imaterial, tangíveis ou intangíveis. Entretanto, em função da diversidade cultural brasileira e do dinamismo em que se processa a cultura, seria incoerente pensarmos em noções e conceitos prontos e acabados, como se houvesse uma definição capaz de expressar toda dinâmica e a complexidade dos patrimônios culturais materiais e imateriais de uma determinada realidade sociocultural. (NOLASCO, 2013, p. 9)

A partir dessas mudanças conceituais sobre o patrimônio cultural, o ensino de História passa a percebê-lo como fonte e documento. Sendo um documento, ele não está isento de ser permeado por intencionalidades e subjetividades, levando-se em consideração que todo documento é passível de análise e interpretação, que podem ser criados dentro de uma necessidade política ou social. Como fonte, serve de “janela” para o ensino de História trabalhar o presente e “mergulhar” em um passado no qual se pode compreender os diversos discursos que compõem a sociedade em que os indivíduos estão inseridos. O ensino de História, nessa situação, se apropria do Patrimônio Cultural para compreender a relação estabelecida entre os diferentes grupos sociais, as diferentes memórias que são testemunhas de um tempo histórico. O Patrimônio Cultural é resultado de um processo histórico e, sendo assim, traz diferentes impressões sobre o presente e o passado.

O termo Patrimônio Cultural faz referência a algo herdado e vai, além disso, podendo ser compreendido como um elemento unificador das diversas memórias, base comum para a formação social através de elementos tangíveis e não tangíveis que são pertencentes a determinado grupo ou comunidade, sendo porta-voz das diversas tradições e suporte de memória dos diversos agentes sociais.

A partir das colocações acima, compreendemos que a Educação Patrimonial tem uma função pedagógica, pois oportuniza o interesse do educando para o seu meio, aproxima o mesmo de sua comunidade, despertando o interesse para as tradições inerentes ao seu meio social, levando-o a se compreender como agente de transformação. Sendo assim, o Patrimônio Cultural é uma janela aberta para a compreensão do presente e do passado na medida em que se possa compreender que seus elementos são resultados da interação dos agentes sociais em um determinado tempo e espaço.

É relevante enfatizar que a proposta de trabalhar com a Educação Patrimonial possibilita uma ação interdisciplinar, rompendo as barreiras das salas de aula, indo além dos muros da escola, no qual educadores e educandos percebem de forma mais participativa o processo de construção da memória, pois pode promover um contato com a História, ou seja, a possibilidade de perceberem as transformações e as permanências em âmbito local, regional e nacional. Além de um diálogo com as

diferentes formas de se abordar o passado através das mais diversas fontes, que são expressas nas mais diversas linguagens, podendo compreender os agentes sociais em diferentes épocas.

Dessa forma, é interessante afirmar que com o contato direto com o Patrimônio Cultural o educando terá a chance de perceber que a construção histórica perpassa por um jogo de interesses, que nesse processo não existe uma neutralidade e poderá compreender que para lembrar se faz necessário também esquecer.

Portanto, de acordo com Lawad:

A Educação Patrimonial traz como proposta a ação educativa por meio da participação ativa do educando, analisando os objetos culturais. Ela propõe a leitura do mundo e das coisas produzidas pelo indivíduo em sua vida cotidiana, desenvolvendo com o educando a apropriação, efetivamente e conscientemente, de seus valores e marcas próprios, de seu patrimônio pessoal e comunitário, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-cultural em que está inserido, proposta que é um cruzamento com a finalidade da educação em geral (2004, p. 63).

A problematização de elementos que despertem o sentimento de pertencimento ou mesmo monumentos imbuídos de valores culturais fazem parte da proposta da Educação Patrimonial e histórica, pois possibilita o despertar da consciência histórica para que o homem seja o agente de preservação dos elementos que “guardam” os bens culturais, podendo ser entendida como uma espécie de alfabetização histórica na medida em que desperta o indivíduo para si, proporcionando uma melhor leitura do mundo que o cerca, dando maior clareza sobre sua historicidade.

Compreendendo isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 – no Art. 26, aponta que devem ser trabalhados os aspectos culturais em seus níveis locais e regionais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem em seus temas transversais a possibilidade das escolas abordarem no ensino fundamental através de projetos de Educação Patrimonial os temas relacionados à diversidade cultural.

A partir dessa mudança na legislação, as discussões e reflexões sobre o patrimônio e a memória vêm ganhando cada vez mais espaço, principalmente no ensino fundamental, uma vez que os PCNs destacam que um dos objetivos do ensino de História é reconhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural, respeitar a

diversidade, reconhecendo que isso é um direito de todos, sendo um exercício fundamental para a democracia (GIL, 2014).

Com a ampliação conceitual do termo Patrimônio Cultural, o ensino de História ganha mais um instrumento para a problematização da História da Nação, pois passa a contar com diferentes narrativas e suportes de memórias que ao serem problematizadas geram diferentes documentos históricos. Cabe ao ensino de História possibilitar ao educando reflexões sobre o presente e o passado de forma que ele possa questionar e construir seu posicionamento.

Essa nova concepção sobre o patrimônio cultural, mais inclusivo apresenta uma série de culturas que estavam fora do projeto de nação, que eram marginalizadas, dando voz aos diferentes grupos e comunidades, apresentando os diferentes rostos que compõem a sociedade brasileira, sendo um país cuja nação é multicultural. Assim, acreditamos que o ensino de História e a inclusão do Patrimônio Cultural nas discussões em sala abrem caminho para novas abordagens quanto às fontes, recursos didáticos e novas discussões sobre a didática da História e suas metodologias de ensino, entre elas, como colocamos acima, a Educação Patrimonial e histórica com suas novas perspectivas e dinâmicas.

Ao aproximar a metodologia da Educação Patrimonial do ensino de História, professores e alunos tem como primazia buscar trabalhar os conteúdos de sala de aula com atividades de reflexão em que os mesmos se vejam como agentes ativos do processo histórico. Neste processo são forjadas identidades e memórias que precisam ser interpretadas. Entendemos que esta discussão começa na escola, que é espaço privilegiado de socialização do conhecimento/conteúdo de História.

Nessa nova perspectiva, o Patrimônio Cultural no ensino de História será abordado a partir da Educação Patrimonial e iniciamos o segundo capítulo citando alguns trabalhos que já foram ou mesmo vem sendo realizados com uso da metodologia da educação patrimonial. Assim, através desses trabalhos já realizados podemos perceber que essa metodologia de trabalho no ensino de História ganha cada vez mais espaços entre os professores de História.

Portanto, a partir dessas perspectivas e discussões norteamos o desenvolvimento dessa pesquisa, partindo da realidade de nossa escola. No segundo capítulo buscamos

construir um diagnóstico sobre o que os alunos pensam sobre patrimônio cultural, História, memória entre outras questões que envolvem o ensino de História e seu conteúdo realizado a partir de um questionário que aplicamos para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Sendo está a atividade que direcionou nossas primeiras propostas para a realização das atividades de Educação Patrimonial em sala de aula e no Mercado Público Municipal de Araguaína.

Apresentamos também a organização das informações dos questionários e retorno das respostas para os alunos ao introduzir a discussão em sala de aula com o filme *“Narradores de Javé”*¹⁷. É interessante frisar que não temos como objetivo trabalhar filme como objeto de pesquisa em sala de aula, haja vista que apresentamos o filme como um recurso de apresentação do conteúdo e introdução das discussões sobre o patrimônio cultural, História, memória, diferentes narrativas e sobre as diferentes formas de construção de seu conhecimento.

17 *Narradores de Javé* é um filme brasileiro de 2003, dirigido por Eliane Caffé. O filme em seu gênero dramático narra à história de uma comunidade ribeirinha do Vilarinho de Javé que são surpreendidos pela construção de uma hidrelétrica que alagará toda comunidade. Para impedir que as águas invadam a cidade os moradores precisavam construir uma história da cidade. Muitas são as histórias contadas e construídas pelos moradores sobre as origens da região e do povoado.

CAPÍTULO 2

2– Ensino de História: os usos do Patrimônio Cultural como recurso didático.

[...]a produção cultural humana [...] constitui um processo em curso e em constante e permanente transformação, cuja diversidade e riqueza ultrapassam sempre os modelos de qualquer modelo técnico previamente estabelecido (ÓRIA).

Ao pensar no processo de ensino/aprendizagem de História é relevante propor um ensino significativo dessa disciplina de modo a articular os conhecimentos prévios dos alunos com as novas informações adquiridas no processo de aprendizagem, ou seja, por meio de um conceito geral entendido pelo aluno o conhecimento pode ser construído de maneira que o aluno possa fazer ligação com novos conceitos, assim, contribuindo para compreensão de novas informações, e possibilidade, isso dá significado prático ao conhecimento adquirido.

Dessa forma, é possível desenvolver uma aprendizagem a partir dos usos do Patrimônio Cultural, haja vista que se reconhece que o mesmo possibilita múltiplos significados na aprendizagem histórica, pois problematiza os espaços de vida dos alunos, das pessoas no bairro, na roça, no quilombo, na cidade, entre outros. Sendo estas experiências múltiplas e sentidos diferentes sobre rugosidades de um passado que ainda estão presentes nos espaços percorridos pelos nossos educandos.

Com o propósito de promover uma análise sobre os usos do patrimônio cultural como o recurso didático para o ensino de História, o presente capítulo foi estruturado em três tópicos. Sendo assim, o primeiro tópico que tem por título “*Ensino de História em interface com a Educação Patrimonial*”, apresenta alguns trabalhos já realizados que teve o uso da metodologia da educação patrimonial como recurso didático, no qual o objetivo é demonstrar a viabilidade e eficácia dessa metodologia aplicada ao ensino de história.

Já o segundo tópico intitulado “*Educação patrimonial: uma proposta em discussão e os primeiros trabalhos em sala de aula*”, é proposto uma análise acerca da problematização da educação patrimonial com os alunos da 1º “A” série do Ensino

Médio da Escola Sesi de Araguaína. E por fim, no terceiro e último tópico com o título “*A cultura escolar do Sesi: como romper com modelos padronizados pelo sistema empresarial?*”, aqui verticalizamos na cultura escolar para melhor compreender o perfil dos alunos para traçarmos o desenvolvimento do restante da pesquisa como o uso da metodologia da educação patrimonial no intuito de apresentar uma alternativa de ensino possível, tendo em vista os programas de ensino engessados pela cultura escolar.

2.1. Ensino de História em interface com a Educação Patrimonial e a Educação Histórica

A perspectiva de trabalhar o ensino de História pelo viés da Educação Patrimonial tem chamado à atenção de diversos pesquisadores não só no Brasil, como são os casos de Circe Bittencourt, Tânia Gayer Ehlker, Allana Pessanha de Moraes, Cláudia Adriana Rocha Teixeira, Giovanna Aparecida Schittini dos Santos, mas também em outros países onde a riqueza dos bens patrimoniais faz parte do cotidiano dos seus cidadãos, como por exemplo, os trabalhos de Helena Pinto que tem se destacado em refletir sobre o caso de Portugal.

A autora Helena Pinto, em seu artigo *Interpretação de fontes patrimoniais em educação Histórica* (2012), próximo à tendência teórica do pensamento de Rüsen, aponta como o patrimônio pode ser um importante instrumento na formação da consciência histórica. Pinto desenvolveu um estudo de caso a partir do patrimônio material, no qual o objeto de estudo foi o Centro Histórico de Guimarães, em Portugal, onde avaliou um grupo de 87 alunos cursando do 7º ao 10º ano. Dessa forma, a autora procurou, em seu trabalho, observar os diferentes olhares que os estudantes tinham a respeito do patrimônio local, valorizando o conhecimento prévio e residual dos estudantes sobre o patrimônio cultural do Centro Histórico da cidade de Guimarães.

A partir da utilização do patrimônio como um recurso didático para as aulas de História, torna-se possível a reconstrução do passado histórico. Com isso, o estudo de Helena Pinto, acima citado, demonstrou que o patrimônio material pode ser uma ferramenta importante “para a construção de sentidos de pertencas”, e isso valoriza a cultura local e promove assim a consciência histórica dos educandos.

Ehlker (2008), que em seu trabalho *Patrimônio Imaterial e Educação Histórica*, problematiza os resultados de um estudo de caso em turmas da 6ª e 7ª Séries do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública Estadual do Paraná. Sendo que sua proposta foi trabalhar o patrimônio imaterial como ferramenta para a educação histórica. De tal forma que os resultados de sua pesquisa indicam a importância do patrimônio imaterial para o ensino de História, uma vez que esse patrimônio remonta aos antepassados de seus praticantes.

De acordo com Ehlker (2008, p. 29) “o patrimônio imaterial trabalhado na perspectiva da Educação Histórica possibilitou uma maior empatia entre os jovens e o conhecimento histórico, assim como a valorização do patrimônio cultural local”. Assim sendo, a Educação Histórica busca identificar os sentidos que os alunos e professores atribuem a História. Desse modo, o Patrimônio Cultural aparece como uma ferramenta importante nesse processo de aprendizagem, pois pode suscitar questionamentos dos educandos a partir de situações cotidianas e mais significativas, nas quais podem observar os processos de ruptura e permanência de forma mais clara.

Pinto, argumentando sobre o papel do patrimônio histórico cultural no âmbito da Educação Histórica, salienta que:

É neste âmbito que a Educação Histórica assume um papel fundamental, uma vez que pressupõe o desenvolvimento de competências essenciais para a construção de uma cidadania esclarecida, nomeadamente as capacidades de análise, de crítica e de argumentação, indispensáveis para lidar com a pluralidade de informação da sociedade hodierna (PINTO, 2009, pg. 286).

Desta forma, educação histórica a partir da metodologia da educação patrimonial além de ser uma importante aliada na formação da consciência histórica, é indispensável para a sociedade moderna no cultivo ao respeito à pluralidade cultural. Portanto, um forte instrumento no combate ao “etnocentrismo”.

Enfatizando o ensino/aprendizagem de História é importante citar Bittencourt (2011) que, por sua vez, desenvolve uma análise metodológica e teórica de como trabalhar o ensino de História a partir de novas metodologias. Assim, partir da problematização dos conceitos de História local e História do cotidiano, essa autora, apresenta a relação entre a corrente historiográfica e a produção histórica escolar,

propondo novas abordagens metodológicas e novos temas a serem trabalhados na formação da cultura histórica escolar.

Em relação à educação patrimonial, a autora escreve que:

[...] integra atualmente os planejamentos escolares, e especialmente os professores de História têm sido convocados e sensibilizados para essa tarefa, que envolve o desenvolvimento de atividades lúdicas e de ampliação do conhecimento sobre o passado e sobre as relações que a sociedade estabelece com ele: como é preservado, o que é preservado e por quem é preservado. (BITTENCOURT, 2011, p. 277).

Sendo assim, trabalhar o ensino de História de forma mais interativa tem se tornado o desafio para os professores de História. Tal concepção deve-se ao fato de que hoje esse profissional tem que disputar espaços com os diversos veículos de informação entre eles: a *internet*, que oferece informação de forma rápida e dinâmica. Trazer para seu público aulas que embora lúdica tragam discussões conceituais, possibilitando a quebra de paradigmas e reformulação de novos conceitos, eis uma das importâncias da educação patrimonial.

Ainda sobre os estudos de casos é de grande relevância apontar Moraes (2005), que em seu artigo *Educação Patrimonial nas Escolas: Aprendendo a Resgatar o Patrimônio Cultural*, apresenta o resultado de uma experiência com alunos da 6ª à 8ª séries. A partir da aplicação de dois questionários, a autora verificou o conhecimento residual de cada um dos educandos em relação ao conhecimento histórico. Sendo que, o questionário da pesquisadora foi aplicado para um total de 394 alunos com a intenção de compreender a realidade cultural dos alunos. De acordo com Marieta 43% dos educandos não tinham conhecimento do que é patrimônio cultural, o que nos leva a questionar a qualidade e eficácia do conteúdo de História trabalhado em sala de aula.

Outro trabalho importante é o de Cláudia Adriana Rocha Teixeira, intitulado *A Educação Patrimonial no Ensino de História* (2008), no qual a autora recomenda que o eixo da atividade de educação patrimonial se dê a partir de alguns questionamentos indispensáveis para o ambiente escolar, da comunidade e associações onde se pretende trabalhar. Teixeira (2008) assinala ainda que a educação patrimonial no contexto escolar deve partir da realidade dos educandos para que eles se envolvam e passem a

problematizar o seu contexto. Dessa forma, eles poderão propor medidas de prevenção para o patrimônio com o qual se identificam como pertencente de uma identidade.

A autora enfatiza ainda, alguns cuidados que devem ser tomados ao se trabalhar a educação patrimonial no ambiente escolar.

Os projetos, as ações têm que estar baseados em pressupostos teórico-metodológicos da Educação Patrimonial, a fim de que essa educação não seja praticada de maneira tecnicista, desvinculada do contexto sociocultural, possibilitando resultados imediatos, porém superficiais. Os resultados imediatos são importantes, mas temos que tentar fazer um trabalho contínuo de reflexão cidadã (TEIXEIRA, 2008, p. 204).

A Educação Patrimonial, aliada ao ensino de História, possibilita uma série de procedimentos na prática docente, rompendo com a situação de inércia, permitindo tanto aos professores como aos educandos uma participação mais ativa nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que os educandos passam a produzir conhecimento e o professor tem a possibilidade de problematizar o conteúdo do livro didático gerando assim um maior significado aos conteúdos propostos.

Nessa perspectiva, afirma MATTOZI (2008):

A primeira condição é que as experiências de aprendizagem se desenvolvam com a utilização dos bens culturais originais: monumentos, arquiteturas, fontes de arquivo, peças de museus, sítios arqueológicos, quadros autênticos, etc. A segunda condição é que seja objeto de observação e de uso para produzir informações. A terceira condição é que esses sejam colocados em relação com o contexto e com a instituição que a tutela [...] (MATTOZZI, In SANTOS, 2008, p. 149).

A partir das argumentações de Mattozzi, a professora Giovanna Aparecida Schittini dos Santos apresenta alguns resultados em seu artigo *Poder e Patrimônio Histórico: possibilidades de diálogo entre educação Histórica e Educação Patrimonial no Ensino Médio* (2012). Sendo que a experiência se dá com os alunos da 2ª série do Ensino Médio. Desse modo, em seu trabalho a autora problematiza o Patrimônio Histórico de Minas Gerais a partir do conteúdo sobre Mineração na América Portuguesa no século XVIII. Suas fundamentações teóricas encontram-se em Bergmann,

particularmente em seu conceito de didática da História, e Jörn Rüsen na noção de consciência histórica.

O ponto principal do trabalho de Santos, acima apresentado, foi “questionar” o patrimônio arquitetônico da cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, para compreender as relações de poder que existem por detrás da constituição e monumentalização dos objetos culturais. E ainda a sua relação com a construção da identidade.

Assim, de acordo com a autora:

Percebe-se que os alunos, ao construírem suas narrativas, atribuem significados diferentes ao passado, a partir de demandas do presente, buscando formas de se orientar no tempo e mobilizando conceitos de segunda ordem, como explicação de causa. Desse modo, a maioria dos alunos conseguiu construir narrativas históricas significativas e modificar suas ideias históricas sobre o patrimônio (SANTOS, 2012, p. 202).

Ao estabelecer a relação entre presente e passado, tendo como elemento comum o patrimônio arquitetônico, a autora, proporciona aos educandos uma reconstrução do passado de forma mais crítica e reflexiva. De modo a permitir também que os mesmos observem os diversos discursos que fazem parte da ideologia ligada aos grupos dominantes.

É importante compreender que a escola também faz parte das relações de poder estabelecidas por políticas que visam construir um modelo de cidadão. Por isso se faz necessário questionar o modelo de ensino estabelecido e a cultura escolar que nos é imposta pelos sistemas educacionais.

Sendo assim, no próximo tópico iniciamos nossas atividades com os alunos da 1º “A” série do Ensino Médio da Escola SESI de Araguaína, questionando a partir de suas experiências o ensino de história e qual seu grau de profundidade e qual é a recepção que os alunos fazem desse ensino.

2.2 – Educação patrimonial: uma proposta em discussão e os primeiros trabalhos em sala de aula

O início de nossos trabalhos deu-se em 28 de Janeiro de 2016, no primeiro dia de aula como professor da turma do 1º série “A” do Ensino Médio. A turma no seu primeiro semestre foi formada por 35 alunos matriculados e frequentes com faixa etária entre 15 e 16 anos sendo 17 meninos e 18 meninas, no qual todos cursaram o 9º ano do Ensino Fundamental no SESI. As atividades foram sistematizadas em 10 aulas conforme cronograma que segue no apêndice.

Após a apresentação do conteúdo programático e dos critérios de avaliação foi apresentado à proposta do projeto de Educação Patrimonial que também foi apontado como uma atividade do professor da turma para o mestrado. A partir da abordagem do conteúdo presente no primeiro capítulo do material didático¹⁸ foi apresentado aos alunos os objetivos de trabalhar com o Patrimônio Cultural local e sugestões de atividades de classe.

Antes de iniciarmos os conteúdos propostos pelo material didático, a pré-história e logo depois a civilizações antigas orientais (Mesopotâmia), partiu da problematização dos conceitos de tempo, memória, cultura, patrimônio material e imaterial, identidades e da própria ideia de se estudar História. Desta forma, para realizamos essas atividade preliminar foi aplicado um questionário com 13 perguntas semiestruturadas sobre História e Patrimônio Cultural. A partir do formulário, buscamos verificar quais as concepções dos alunos sobre a história e sua relação com esse tipo de conhecimento. Após a tabulação dos dados identificamos um padrão de respostas onde foram colocadas em uma tabela das quais geraram um gráfico¹⁹ que orientou o início das discussões em sala de aula.

Dessa forma, através das respostas dos alunos foi possível perceber a concepção de História e sua relação com o ensino e conhecimento histórico. Assim, uma das questões que consideramos importante, é que segundo a opinião de alguns educandos, a

18 O Livro didático é desmembrado em fascículos com uma capa própria do sistema SESI e com isso não recebe título apenas a indicação da disciplina e número do fascículo. As informações que seguem são os autores: Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi e a editora que nesse caso trata-se da SER.

19 Segue cópia dos questionários aplicados.

história ensinada na escola se reduz a um simples olhar para o passado. Como salienta uma das alunas, história é “*conhecer coisas antigas*”. “*História é uma matéria que aprendemos na escola. A importância é porque sempre **aprendemos mais sobre a antiguidade***” (DL. 02/2016).

É válido ressaltar que na verdade, foram vinte sete os educandos que responderam que o ensino de História fica restrito ao estudo do passado. “*História é aprender o que **já aconteceu no mundo antigamente**, é importante que as pessoas sabem o que aconteceu*” (L.P. 27/01/2016) ou ainda “*significa algo que **já aconteceu** e a sua importância é que podemos rever **algo que já aconteceu** e não sabíamos*” (I. M. 02/03/2016) e “*para mim a História é o **conhecimento que temos sobre o passado** da humanidade e sua evolução, ela serve apenas para esse **conhecimento do passado***” (Y.C.S. 01/02/20016).

Nos trechos acima citados, podemos observar que a noção de tempo histórico está restrito apenas em uma das dimensões, nesse caso: o passado. No entanto, acreditamos que a história não se limita em conhecer o passado, mas articular as dimensões temporais: presente, passado e futuro em um conhecimento científico.

Para Rüsen, o “interesse” pelo conhecimento histórico parte de uma carência do presente e emerge no passado para compreender o processo de construção do presente, fenômeno que direciona os sujeitos a pensar e arquitetar um determinado futuro. O que pode ser observado e questionado é o porquê dessa concepção sobre o aprendizado da história, como algo distante? A narrativa com o conteúdo exposto de forma fragmentado, linear sem conexões com o presente faz com que os alunos não se sintam como sujeitos históricos.

Essa narrativa de distanciamento também está presente nas falas dos professores de história, que devido à preocupação em cumprir com o programa anual não propõem metodologias que possibilitem aos educandos estabelecer relações entre o conteúdo escolar e o contexto vivenciado por eles. Para Rüsen (2011) a ação de orientação, a habilidade dos indivíduos em organizar o sentido histórico, a partir da problematização de seu contexto, deve ser enfatizada como competência narrativa. Assim, o autor atribui à narrativa uma função específica. Sendo que para ele a narrativa tem como função dar sentido ao passado, por meio do presente. Desse modo:

A narrativa histórica pode então, em princípio, ser vista como aprendizado quando, com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana. (RUSEN, 2011, p.43)

Em outras palavras esta habilidade em dar sentido ao passado através da narrativa histórica, a partir de leituras e releitura do passado, permite ao educando a compreensão dos acontecimentos ao longo do tempo e o estabelecimento da relação entre eles, possibilitando ao aluno que eles percebam as continuidades e as rupturas.

Para discutir as respostas dos alunos após a organização dos dados encontrados nos questionários respondidos pelos mesmos, sobre a importância da história, ensino, memória e narrativa histórica. Realizamos uma atividade introdutória, a partir do recurso filme intitulado “*Narradores de Javé*”, onde evidenciamos que o passado não é algo distante e morto.

A narrativa do filme apresenta questões do cotidiano de uma cidade e de seus moradores em situação de conflito relacionados à formação cultural, heranças históricas, crenças, memória, história, o valor da oralidade na construção de narrativas históricas e de sua escrita. Instigando os educandos através de perguntas, o professor consegue conduzir uma reflexão não apenas restrita ao conceito de história, mas também aos elementos simbólicos constitutivos de uma sociedade como cultura, costumes, tradições e memória coletiva. Muitas foram as perguntas realizadas pelos alunos; “por que o sino era o objeto que mais aparecia no filme?” “Não esqueceram o sino da Igreja.” “Toda cultura acabou?”

Os questionamentos introduziram as discussões sobre a atividade do questionário e do filme. O patrimônio cultural começa a ser percebido como elemento unificador de uma comunidade ou de um povo como também foi possível que os alunos percebessem as permanências e mudanças existentes em todas as cidades, inclusive Araguaína. Ao afirmar que “Toda cultura acabou!” problematizamos a importância da comunidade para construir os elementos de identificação da memória do grupo. Ancorado no pensamento de Halbwachs (2006) que chama a atenção que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, colocando que todas as lembranças, reflexões, verdades, são construídas a partir do grupo.

A partir do questionário aplicado no primeiro dia e pelo uso do filme como recurso foi possível perceber que seis alunos salientaram que o conhecimento histórico é necessário como forma de conhecer a própria realidade, como pode ser observada em suas respostas: “*Saber **interpretar o presente** estudando o passado. Para saber dar valor e importância as devidas coisas que temos hoje e como surgiu e saber sobre como fomos feitos*” (V. M. 27/01/2016) a “*História para mim é conhecimento, ciência e evolução. Que tem um papel muito importante nos dias de hoje como forma de estudar o passado para **compreendermos o presente***” (M.D. F. 27/01/2016). Assim, é válido enfatizar que a História enquanto ciência é sempre solicitada como mecanismo de compreensão e de orientação. Com isso, é importante observar que esses educandos articulam as duas dimensões do tempo na busca de orientação para vida prática. A imersão no passado é resultado do que Rüsen (2010) classifica em sua matriz disciplinar como carência de orientação, no qual essa carência vem do presente e faz com que o indivíduo enquanto sujeito histórico busque respostas para suas inquietações cotidianas.

Outros dez dos alunos entrevistados não souberam responder se a História ensinada na escola tem alguma relação com a sua cidade ou família. Oito não conseguiram citar exemplos que façam relação do conteúdo escolar com a vida prática. Dezenove alunos comentaram que nenhum adulto se interessou em contar histórias de suas famílias. Quando questionados sobre a importância das tradições locais e familiares, a maioria respondeu de forma afirmativa, pois acreditam que as mesmas mantêm a identidade. Porém, através do questionário não foi possível identificar o que os alunos definem por identidade.

Em relação ao patrimônio cultural, apenas 11 alunos identificaram o espaço urbano de Araguaína e seu conjunto de edificações (igrejas, praças...) como testemunho da História da cidade e parte do patrimônio cultural, demonstrando que estão presos a uma ideia de patrimônio histórico-cultural ligado à construção da História oficial, ditada por um patrimônio material que lhe são apresentados sem qualquer tipo de reflexão. Como nos trechos de respostas dos estudantes, a “***praça das bandeiras, das nações e a igreja matriz***” (L. S. F. 27/01/2016). “***Praça das bandeiras e o cristo***” (A.F. 27/01/2016). Vários são os monumento mencionados, no entanto, foi possível notar maior visibilidade, por parte dos educandos, ao “Cristo” localizado a Leste da BR 153, na cidade de Araguaína e também os edifícios ligados à Igreja Católica. Todos os

monumentos citados tendo como características o patrimônio material ligados à Igreja Católica evidencia o perfil da formação cultural do município e demonstram também que a aprendizagem histórica é fortemente direcionada pelas instituições em questão, desenvolvendo um nível de consciência histórica classificada por Rüsen como tradicional.

A questão nº 6 do questionário solicitava aos alunos a identificação de exemplos de patrimônios culturais em âmbito nacional, estadual, regional e local. Sendo assim, a grande maioria citou o Cristo Redentor (Rio de Janeiro) como exemplo de patrimônio nacional e o Mercado Ver o Peso, de Belém do Pará. Porém, os alunos não citaram o Mercado Municipal de Araguaína como um patrimônio local apontando que não conheciam: “nenhum patrimônio cultural em Araguaína” (I. M 03/02/2016.). As questões referentes ao patrimônio estadual e local foram silenciados. Esse silenciamento pode ser atribuído a várias questões entre elas podemos destacar a falta de políticas públicas que valorizem o patrimônio no seu âmbito municipal e regional, bem como a questão da falta de uma educação patrimonial permanente nas escolas. Propostas que envolva toda comunidade escolar e os demais agentes sociais que vivem no entorno da mesma e sobre a influência indireta da escola. A problematização do Patrimônio Cultural faz com que esse silêncio se rompa, assim, novas narrativas são construídas no presente sobre o passado.

Acerca da questão acima mencionada, Meneses (1996), ao problematizar a relação dos moradores com as questões dos usos do patrimônio, chama atenção para os usos que os moradores fazem dos espaços patrimoniais (a relação de pertença e identidade). Dessa forma, sobre o questionário é importante observar que ao responderem que Araguaína não possui patrimônio, fica evidenciado que inexistente uma relação habitual dos nossos alunos com os bens patrimoniais da cidade. ***“Patrimônio cultural seria algum ponto turístico em nossa cidade, o Cristo Redentor” (V.T 02/02/2016)***, ou seja, quase não são lembrados e quando são é por sua função mercadológica que pode ser identificado com o Cristo redentor do Rio de Janeiro.

Os efeitos da globalização vão além dos aspectos econômicos transgredindo a fronteira do cultural. Assim, os lugares entendidos como sendo uma herança histórica torna-se um produto consumível. O fato é que o lugar que se projeta a partir da perspectiva das relações capitalistas não perde seus aspectos constitutivos, porém o

olhar sobre o espaço deve ser problematizado de forma mais particular para que seu viés econômico não ofusque o cultural, como é o caso do mercado municipal da cidade de Araguaína - TO que a maior parte dos estudantes só o enxergam pelo seu prisma econômico não percebendo as relações sociais e culturais que ali são estabelecidas. Sendo que as diversas identidades constroem naquele ponto um espaço próprio em que culturas se interagem e sua manutenção depende da compreensão de seu espaço de manifestação que cada vez mais se projeta pela ótica do mercado transformando o patrimônio cultural em um produto de consumo.

Os alunos quando questionados sobre o conceito de identidade cultural, dezenove deles responderam que são hábitos e costumes. No entanto, não conseguiram identificar no próprio município espaços onde esses hábitos e costumes se manifestam. Assim como, quando questionados sobre memória ficaram presos a ideias do senso comum que se resumem ao conjunto de lembranças e recordações de fatos marcantes. Nota-se ainda que os mesmos não associam a memória como elemento formador da identidade.

Os alunos identificam fatos marcantes da História oficial do Brasil, porém não fazem relação com a história regional e local. Dados significativos diante de um ensino de História cada vez mais homogeneizador, no qual o foco é criar um padrão de ensino sem levar em consideração os aspectos regionais com sua diversidade histórico-cultural. Oriá (2005) afirma que a memória é um direito ao ser social, ou seja, a memória está vinculada à cidadania. Por isso todos devem ter acesso aos bens materiais e imateriais, os quais guardam o passado e a tradição. Sendo assim, transmitir e preservar nossos bens culturais são obrigações de todo conjunto da sociedade.

Segundo Oriá:

A memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas [...], sem a memória não se pode situar na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história (2005, p. 139).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História apontam caminhos que subsidiam o entendimento dos educandos no que se refere o estudo da memória como elemento fundamental na construção do conhecimento histórico. Sendo que um dos conceitos contidos no PCN é a importância do ensino de história na formação da identidade tanto coletiva como individual, no qual estas estão intimamente ligadas à memória, uma vez que a memória cria vínculos entre grupos sociais em diferentes tempos históricos. Assim, a memória é um campo que resulta da interação entre os diversos agentes sociais que compõem a sociedade onde é travada a disputa pelo que deve ser preservado ou silenciado.

Embora esteja previsto o ensino da História do Tocantins e a cultura local como tema transversal, observa-se que o aspecto comemorativo de datas marcantes para o Estado é evidenciado na proposta curricular da disciplina. Dessa forma, trabalhar o ensino de História a partir da problematização do patrimônio cultural regional e local possibilita uma maior visibilidade a sua história, pois como afirma Bittencourt (2009):

[...] o ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa - para professores e alunos - e que uma das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos (BITTENCOURT, 2009, p.121).

O ensino de História tem que questionar e instigar a reflexão sobre as diversas realidades, possibilitando o conhecimento da realidade a qual estamos imersos e as outras realidades sociais que de forma direta ou indireta influencia o contexto que cerca cada agente social. Portanto, entendemos que o ensino de História escolar é peça fundamental para a formação integral de um cidadão sensível aos anseios e interesses cotidianos de sua comunidade local.

Neste sentido, não é de se estranhar que a própria LDB, lei nº 9.394/96, em seu artigo 26, enfatiza que a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade, possibilitando assim que os educandos tenham uma nova visão e percebam que seu espaço social faz parte de uma construção histórica. A partir desse entendimento abre-se espaço para o professor fazer uso das mais diversas metodologias, possibilitando assim, que os alunos

se sintam inspirados a investigar e pesquisar nas mais diversas fontes, tendo a oportunidade de refletir de forma que os mesmos se percebam como sujeitos históricos.

A partir das repostas dos alunos à pergunta: “para que serve a História e seu ensino?” incorre-nos a ideia de que para os educandos o ensino de História é pouco significativo. Dito de outra forma, um ensino que não permite que se estabeleça a relação entre conteúdo e vida prática. Para Rüsen (2010) o ensino de História tem como função a orientação para vida prática, objetivando também a construção de uma identidade social através do conhecimento histórico.

A Educação Patrimonial tem uma função pedagógica de despertar o interesse do educando para o seu meio, aproxima-os de sua comunidade despertando o interesse para as tradições inerentes ao seu meio social, levando-o a se compreender como agente transformador. De acordo com Santos:

[...] A Educação Patrimonial é muito propagada como um instrumento para a preservação do Patrimônio Cultural, considerando que por meio de conhecimento e integração com a cultura local o indivíduo amplia sua visão de mundo [...] (2013, p 02).

A Educação Patrimonial tem como primazia a preservação de elementos que despertem o sentimento de pertencimento ou mesmo monumentos imbuídos de valores culturais. De fato, a Educação Patrimonial possibilita o despertar da consciência histórica para que o homem seja o agente de preservação dos elementos que guardam os bens culturais, podendo ser entendida como uma espécie de alfabetização histórica na medida em que desperta o indivíduo para si, proporcionando uma melhor leitura do mundo que o cerca, dando maior clareza sobre sua historicidade.

Ao inquirir as respostas dos educandos percebemos os níveis de consciência histórica que se desenvolve entre os mesmos. Há uma certa variação entre o nível tradicional e o exemplar que se forma a partir do ensino de História institucionalizado pelo sistema SESI.

Levando em consideração as discussões sobre a importância da educação patrimonial para a dinamização do ensino de História, que tem por finalidade didática a aprendizagem histórica e possibilita a construção da consciência histórica, buscamos

nas informações preliminares dos educandos da escola SESI verificar como os mesmos definem a História e suas mudanças temporais. Jörn Rüsen (2011) afirma que o ensino de História tem por finalidade o desenvolvimento da consciência histórica. Mas, afinal o que é consciência histórica?

[...] se caracteriza pela “competência de orientação”. Esta competência supõe ser capaz de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida. Implica guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico, mesclando a identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico [...] (RÜSEN, 2011, pág. 60)

Para facilitar a compreensão, Rüsen define tipologicamente a consciência histórica em quatro categorias, hierarquicamente. Porém, manifestadas em muitos casos de forma concomitante, são elas: tradicional, exemplar, crítica e genética. Para Rüsen, a base de todas é a tradicional. É importante citar que essa categoria de consciência está na estirpe do estudo da História, uma vez que as sociedades e os povos são ligados por laços de tradição. São as tradições coletivas que reavivam a memória e trazem à tona a carência pelo estudo de um passado comum, dando unidade, pois como afirma Rüsen “essas orientações tradicionais definem a “unidade” dos grupos sociais ou das sociedades em seu conjunto, entretanto mantêm o sentimento de uma origem comum.” (RÜSEN, 2011, pág. 64)

A tipologia tradicional manifesta a necessidade da preservação dos monumentos públicos uma vez que esses são agentes imbuídos de memórias que remontam a um passado comum. A tipologia exemplar faz menção ao passado no intuito de que, com um fato passado, possamos tirar um exemplo que possa espelhar a sociedade no presente, retornando assim, ao princípio de *historiae vitae maestrae*. A tipologia crítica contrapõe-se ao senso comum com evidências históricas. Pode se opor a tipologia tradicional e a exemplar, uma vez que propõem a revisão de antigos conceitos tidos como determinantes e universais. A quarta tipologia que Rüsen define é a genética, no qual, ao atingir esse grau de consciência histórica a pessoa poderá perceber as mudanças e as permanências dentro do contexto histórico, observando, por exemplo, que certas tradições que visualmente não parecem ter sentido podem ser vistas de uma maneira diferente sem perder sua essência.

Para Rüsen, a consciência Histórica se desenvolve apenas com experiências do presente, sendo que estas se constroem com a educação patrimonial cuja metodologia problematiza a educação histórica, no qual essa problematização faz com que o indivíduo crie vínculos com seu presente, desenvolvendo assim, a consciência histórica, fugindo do pensamento onde a visão de História se limita ao passado.

As respostas acima apresentam uma visão linear e tradicional da História onde o indivíduo fica preso na construção do tempo cronológico do passado, não percebendo as rupturas e permanências dos acontecimentos históricos. Estas só são percebidas a partir de uma observação do presente. Para tal observação, os alunos precisam compreender que a História é uma construção feita a partir de diversas narrativas e que nesse processo é preciso analisar e perceber as rupturas, as permanências. Para tanto, a “competência de orientação” cuja experiência oportunize mudanças temporais com perspectivas de futuro que se inserem, a partir do conhecimento histórico. Assim, estes estão articulados aos saberes da humanidade, uma trama cujo enredo possibilita o protagonismo de diferentes e diversos sujeitos, entre eles os alunos em sala de aula.

Podemos perceber nos fragmentos das respostas dos alunos entrevistados que o ensino de História, tal como vem sendo aplicado na escola SESI, não atinge seus objetivos em relação à construção de uma consciência histórica e cidadã. No que diz respeito à compreensão dos conceitos como patrimônio cultural, memória e identidade soam estranhos ou até mesmo mal interpretados para a maioria dos alunos.

Por isso é necessário uma compreensão de como as instituições agem na organização do ensino. Para que aja uma elucidação é necessário problematizar a cultura escolar para que assim compreendamos claramente e direcionemos com mais eficácia o nosso trabalho de educação patrimonial junto aos educandos.

2.3 - A Cultura Escolar e a escola SESI: como romper com modelos padronizados pelo sistema empresarial?

Pensar o ensino de História não é tarefa fácil. Novas abordagens, metodologias e didáticas pressupõe encontrar na escola um espaço de trabalho propício a mudanças para o professor. É importante destacar que na graduação, os licenciados são alimentados pelo desejo de colocar em prática os conhecimentos adquiridos através das

discussões e estudos de autores sobre a importância de formar cidadãos críticos e conscientes. Sendo que quando se deparam com a realidade da sala de aula, o sentimento de frustração é inevitável, haja vista que encontram salas lotadas, alunos indisciplinados, baixos salários e o desinteresse pela disciplina de História. Nesse conjunto de problemas, outro elemento passa despercebido para a maioria dos professores, sendo este um elemento que manipula e direciona todo o fazer pedagógico, de forma a não perceber a teia invisível que controla nossas ações: uma instituição chamada escola engendrada pela sua cultura escolar. Sendo assim, é válido citar que:

Admite-se, ainda, a noção de cultura escolar como uma das categorias norteadoras para análise da constituição da História enquanto um conhecimento escolarizado, pois a cultura escolar pode ser considerada com um conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob forma de tradições, regularidades e regras. (SCHIMIDT, 2012, p.76)

Nas palavras da autora, a cultura escolar é o alicerce da funcionalidade da instituição escola que reflete as demandas dos agentes sociais, sendo assim a escola é uma instituição da sociedade, constituída de seus programas oficiais que se aplicam à sua função educativa com sua linguagem, sua forma de organização e sua forma de difusão do conhecimento. Com isso, a escola tem sua cultura estabelecida, institucionalizada e direcionada por um conjunto de práticas próprias do ambiente escolar. Portanto, não podemos compreender o ambiente escolar apenas como um espaço para a transmissão do conhecimento, mas também como um canal de reprodução de ideologias, de comportamento e *habitus*²⁰. Nesse sentido, o papel da escola também é o de produção e reprodução das condições institucionais para a reprodução cultural e para a reprodução social.

20 O conceito de *habitus* emerge originalmente, na obra de Bourdieu, no contexto de sua reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução social. Até os anos 1960, a escola era vista como uma instituição de socialização, a qual contribuiria, de forma direta, para a democratização da sociedade, ao promover igualdade de oportunidades, acreditando-se em sua neutralidade no tratamento de todos os alunos, independente do grupo social de origem. O *habitus* produz e reproduz práticas orquestradas com esquemas engendrados pela História do indivíduo e de sua coletividade. É um sistema de disposições sociais duradouras, incorporadas pelos indivíduos sob influência familiar/social, que reproduzem características de um grupo nas suas formas objetivas e subjetivas.

As colocações acima vão ao encontro das discussões, referentes à escola²¹ a qual se desenvolveu a presente pesquisa. É importante destacar que a escola SESI possui uma cultura escolar que privilegia a formação para o mundo do trabalho, tendo como público principal os filhos de trabalhadores e seus dependentes que atuam na área industrial. Com isso, as discussões referentes à escola se norteiam pelo seu papel como agência de formação, sendo assim, sua importância se intensifica quando pensamos no modelo de sociedade que queremos construir e de cidadão queremos formar. Um exemplo do seu papel como formador social são as discussões recentes referentes a “escola sem partido” que tem dividido opiniões quanto o enquadramento político que a escola tem que ter.

É interessante reforçar que a proposta curricular²² da Escola SESI é norteada pela mentalidade industrial, que vê a educação apenas como um produto a ser vendido e que assegure a esses educandos um lugar no mundo da indústria, garantindo assim, a manutenção do quantitativo de mão de obra para alimentar o processo industrial. Com isso, as ciências exatas acabam sendo privilegiadas e a desvalorização das ciências humanas fica evidente. Fato que se verifica na distribuição do número aulas de História e Geografia nas turmas do ensino médio que há apenas uma aula semanal de História, o que acaba dificultado à introdução de novas abordagens metodológicas.

Ao questionar os sistemas de escolas Nóvoa (1998) afirma que as “escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina (...)”. (NÓVOA, 1998, p. 16). Nas palavras do autor podemos perceber que sua visão de escola rompe os laços com os mecanismos geradores de dominação que estão inseridos nos elementos pedagógicos diretivos da gestão escolar pautados na institucionalização da cultura escolar.

Dentro de um modelo engessado pelo sistema capitalista, a escola SESI forma um alunado no ensino médio focando no mundo do trabalho, como citado anteriormente. Isso acaba frustrando alguns alunos que em conversas informais deixam

21 Escola SESI Marlei Maria Moreira de Araguaína - TO, localizado na Rua Dom Emanuel, nº 1347, Bairro Senador, autorizado pela Resolução Nº 162, de 21 de dezembro de 2007, para o funcionamento do ensino fundamental, anos iniciais e finais, e ensino médio, e pela PORTARIA/SEDUC Nº 5.144 de maio de 2009, para funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – EJA 1º, 2º, e 3º segmentos.

22 Segue anexa cópia do PPP com a proposta curricular do SESI - TO

claro o desejo de transferência da escola por não acreditarem que a estrutura curricular possibilite uma formação focada no exame do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), isso fica mais claro quando observamos o mapa de transferência.

Fundado em 1946 à Confederação Nacional da Indústria (CNI) através do SESI propõe um discurso de conciliação entre a classe empresarial e classe trabalhadora através de assistência aos empregados da indústria, sendo essa a primeira instituição privada no Brasil com esse tipo de proposta. Com isso, a proposta de ensino do SESI tem por estrutura uma base curricular nacional levando em consideração o perfil dos grandes centros industriais do Brasil, perfil esse que não é ainda o do Estado de Tocantins o que leva a uma baixa no número de matrícula e perda de alunos no decorrer dos anos.

Um reflexo da visão mercadológica do ensino presente no projeto político pedagógico da instituição que tem como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização, das formas de implementação e de avaliação de toda a ação educativa proposta na Rede SESI de Educação no Tocantins, no qual tem o compromisso com a formação integral dos trabalhadores da indústria, ou seja, a formação de contingente para as frentes de trabalho na indústria.

O pensamento industrial pode ser notado claramente nos dois principais eventos que a escola realiza durante o ano letivo um deles é o torneio interno de robótica que mobiliza todas as turmas suspendendo até mesmo as aulas normais durante o evento sem contar com o dia D da robótica que funciona em forma de rodízio onde uma turma toda semana tem todas suas aulas disponíveis para aulas de programação e de montagem de robôs sobre a plataforma LEGO. Sendo que, os professores tentam fazer uso da interdisciplinaridade para elaboração dos robôs, contudo nem sempre a proposta de montagem corresponde ao conteúdo trabalhado em sala, pelo menos se tratando da disciplina de História.

Toda essa mobilização serve como uma preparação para a OBR (Olimpíada Brasileira de Robótica vencida pelo SESI em 2016) que é dividida em duas fases uma regional, que se realiza no início do segundo semestre que qualifica uma equipe do Estado para uma fase final no encerramento do ano letivo. Outro evento realizado pela escola é FENA - SESI (Feira de Negócios dos Alunos do SESI). Esse evento é a

culminância da disciplina de empreendedorismo que durante o ano letivo prepara os alunos para o evento com conteúdos que abordam assuntos como plano de negócios e confecção de objetos para serem comercializados pelos alunos, vale ressaltar que todo dinheiro arrecadado com as vendas fica para os alunos.

A realização de eventos relacionados ao Patrimônio Cultural da comunidade e de diferentes grupos étnicos como o dia da consciência negra fica a critério do professor a forma de organizar. A proposta curricular, como pode ser vista no PPP, dá pouca abertura para introdução de novas metodologias de ensino, pois com poucas aulas de humanas, no caso História e Geografia, sendo apenas uma aula por semana de cinquenta minutos para trabalhar um conteúdo extenso, o que faz com que o professor acabe tendo que se limitar ao tradicional do quadro e giz (pincel). Essa desvalorização da disciplina de humanas fica ainda mais visível com os recursos adquiridos pela escola, um exemplo do material de 3D que a escola adquiriu com conteúdos apenas de matemática, física, química e biologia. Sendo assim, ao questionar a diretora sobre a possibilidade de comprar mais conteúdo para a disciplina de História a resposta é que a escola não tem orçamento.

Nesse sentido, propor ações que flexibilize o sistema engessado da escola SESI é extremamente complicado devido à necessidade da realização de atividades complementares fora do ambiente escolar que nem sempre é possível devido a política da escola em não custear atividades fora do programa que ela previamente estabelece mediante orçamento de projetos. É importante ressaltar que todos os projetos são apresentados um ano antes os quais passam por um conselho fiscal ficando sujeito a aprovação orçamentária. Com essa realidade as ações de educação patrimonial foram trabalhadas²³ a partir do conteúdo visto em sala aula e outras atividades extras foram propostas como amostra de filme em horário contrário a aula, produções de textos, problematização de imagens da cidade e leituras de artigos e fichamentos, no qual essas atividades foram realizadas como “artifícios metodológicos” para se adaptar as limitações impostas pela cultura escolar da instituição.

A cultura escolar que observamos no SESI se contrapõe em sua prática o que estabelece a LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais que legitimam a proposta de

ensino de História e Educação Patrimonial, na que situam como objetivo da educação básica o desenvolver plano do educando por meio de uma formação para o exercício da cidadania, capacidade de aprender e compreender o mundo. Ao ensino médio é atribuída a função de aprofundar, complementar e consolidar a formação do ensino fundamental, gerando as condições de autonomia para continuar aprendendo na dimensão humana e profissional. Assim, os educandos têm o direito de “conhecer a diversidade do Patrimônio Cultural brasileiro, tendo uma atitude de respeito para com as pessoas e grupos que a compõem”. Para o Ensino Médio o PCN destaca:

Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos, áreas preservadas, permeia a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana. Retirar os alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com as ruas, praças, edifícios públicos e monumentos constitui excelente oportunidade para desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002, p. 306)

A partir do que conferem os PCNs e a própria LDB, buscou-se introduzir na turma atividades educativas que contemplem os estudos dos elementos patrimoniais que permeiam a sociedade como um todo. Ações da metodologia da educação patrimonial e histórica que problematizam os mais diversos tipos de patrimônio como o material e imaterial. Assim, uma dessas ações foi a problematização de imagens da cidade onde os educandos através da observação de fotografias puderam analisar as mudanças e permanências na paisagem da cidade, caracterizando como um momento de muitas descobertas por parte dos alunos, pois começaram a entrar em contato com a própria história, com as leituras realizadas passaram a ter um olhar mais crítico para com o espaço onde estão inseridos e todo o conjunto de bens patrimoniais que os cercam começou a fazer sentido.

A partir disso percebemos que para romper com programas engessados é necessário primeiro um bom planejamento e foco, e que a metodologia com a Educação Patrimonial pode ser um recurso didático simples e eficaz como veremos a partir do terceiro capítulo, onde procuramos mostrar o resultado das ações realizadas com a Educação Patrimonial.

Pontuamos que a educação patrimonial não iniciou com a atividade de campo mas com todas as ações que aqui foram comentadas e colocaremos no terceiro e último capítulo o caminho percorrido e os resultados alcançados com essa metodologia de ensino e aprendizagem. O trabalho de campo foi uma forma dos alunos estarem em contato com os bens culturais para *in loco* poderem perceber e problematizar tudo que foi discutido em sala de aula ampliando assim sua visão para se tornarem na última fase do projeto multiplicadores e divulgadores do patrimônio cultural de seu município.

CAPÍTULO 3

3– Aprendendo História: uma proposta de intervenção no Mercado Municipal da cidade de Araguaína

Rüsen propõe um engate entre a história como ciência e o ensino da história que ocorre no interior das salas de aula, via uma disciplina científica que parta da ciência histórica. Não seria o universo da educação didatizando o conhecimento histórico, mas sim uma preocupação da história enquanto ciência que compreende os seus fundamentos na vida prática. (BAROM E CERRI, 2011,p. 3)

Pensando no ensino de História de acordo com a perspectiva acima mencionada, ou seja, como ciência que busca compreender os fundamentos na vida prática, neste capítulo buscamos apresentar uma proposta de intervenção a partir da metodologia da educação patrimonial realizada no Mercado Público Municipal de Araguaína. É perceptível que a educação patrimonial trabalhada na disciplina de História oportuniza discussões relacionadas à ciência histórica, haja vista que utilizamos o patrimônio cultural presente no Mercado Público da cidade como fonte, no qual as evidências históricas fornecem informações sobre o presente e passado da cidade e sua história.

Ao utilizarmos a Educação Patrimonial para tornar os conteúdos de História significativos a partir da vida prática dos alunos, foi possível possibilitar uma reflexão do passado por meio do patrimônio histórico contribuindo para uma educação histórica. Como por exemplo, podemos citar o questionamento de uma educanda a respeito da questão religiosa. “*A Igreja Católica tem certo ‘privilegio’ podemos ver isso nas praças e nas comemorações*” (R.A 1ºA 8/2016). A partir dessa inquietação que a educanda demonstrou seria possível já trabalhar a História da colonização do Brasil problematizando o papel da Igreja e nossa herança religiosa nesse processo. Tal contribuição foi comentada com os alunos.

Fernando Seffner em seu **texto *Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História*** (2011) traz algumas orientações de como lidar com imprevistos em sala de aula. Esses imprevistos tem que ser encarados com normalidades, pois segundo o autor,

[...] comentários imprevistos dos alunos revelam caminhos produtivos de aprendizagem, pois uma parte deles são esforços para estabelecer conexões entre as preocupações das culturas juvenis (o “mundo” dos alunos) e os conteúdos dos programas escolares. (2011, p.05)

As questões levantadas pelos alunos fugindo do proposto que era problematizar o Mercado Público Municipal tem que ser encarado como algo muito positivo, pois a partir das discussões que envolveram o Mercado Municipal surgiram outras questões as quais foram relacionadas à Educação Histórica e com isso o que era um imprevisto passou a ser um norteador para discutirmos questões inerentes ao planejado. Assim, numa situação em que os alunos surgem com novas problemáticas elas tem que ser aproveitados pelo professor, pois são reflexos da carência de orientação.

Segundo Seffner (2011) uma aula é diferente de uma palestra, sendo assim, podemos perceber que uma aula é resultado da interação alunos e professores e nessa interação imprevistos e problemáticas diversas vão surgindo, pois elas são resultado provenientes das experiências de cada aluno e da forma como eles enxergam o mundo que os cerca. A aluna ao perceber que a Igreja é uma instituição com certos privilégios e esse mesmo privilégio se reflete no patrimônio local, outras perguntas começaram a surgir tais como: “por que a Igreja Católica, o Estado não é laico?”. Esses questionamentos leva a busca por resposta e quando o aluno começa perceber essa relação do conteúdo do livro estudado com a vida prática seu interesse pela disciplina surge, as inquietações começam a mover as suas buscas, pois o aluno foi provocado. O ensino de História tem que esse caráter desafiador onde os alunos se sintam motivados a buscar suas próprias respostas e não é papel do professor dar as respostas, mas oportunizar ferramentas que viabilizem esse processo.

Trabalhar o ensino de História tendo como recurso e fonte o Mercado Público Municipal de Araguaína possibilita alargar as discussões sobre a Educação Patrimonial através da proposta de trabalho de campo e também em sala de aula. Desse modo, como um espaço que possibilita a problematização sobre questões de mudanças temporais referentes à memória e identidade de diferentes sujeitos, entre eles os alunos, o Mercado Municipal é um espaço de diferentes agentes sociais. Estes se cruzam trazendo elementos da memória local que não são evidenciados pela História do currículo

trabalhado em sala de aula. Um trabalho de Educação Patrimonial com os educandos para que dessa forma eles possam reconhecer outros elementos constitutivos e pertencentes à História da cidade inserida no contexto histórico mais amplo e onde os mesmos estão inseridos.

O presente capítulo está dividido em três tópicos. O primeiro intitulado *Experiência dos educandos no Mercado Público de Araguaína*, foi abordado acerca do trabalho realizado com os alunos no Mercado. Já no segundo tópico *O Mercado Público Municipal pela perspectiva da educação Patrimonial*, apresentamos o processo de apropriação onde através de uma exposição fotográfica os educando envolvidos com o projeto incluem outros alunos no processo de educação patrimonial, e no terceiro e último tópico por título *Educação patrimonial novas perspectivas*, apresentamos os tipos de consciência histórica atingido pelos alunos e apresentamos a educação patrimonial como dinâmica possível no desenvolvimento da consciência histórica.

3.1 – Experiências dos educandos no Mercado Público de Araguaína

O Mercado Público Municipal de Araguaína foi fundado em 1978, período em que o município de Araguaína ainda pertencia ao Estado de Goiás, em um contexto de grande efervescência política e de agravamentos econômicos durante o governo presidido pelos militares, representados na figura do General Geisel (1974 – 1978). Surgem então os mercados, sendo estes espaços para atividades comerciais como também para trocas culturais.

Essas trocas culturais se dão a partir do contato com os diversos produtos que ali pode ser encontrado: comidas típicas, artesanatos, remédios medicinais, doces caseiros, enfim uma gama de produtos que traduz o modo de vida, a subjetividade do seu produtor, sendo o saber fazer um elemento da cultura imaterial peculiar do Município que em trocas culturais com outros Estados ao longo do tempo vem formando a identidade de Araguaína, sendo o Mercado Público municipal um epicentro e irradiador desses elementos culturais em constante ebulição.

Desde a antiguidade o mercado é parte essencial da vida dos cidadãos. Roma por exemplo, entre suas diversas obras arquitetônicas se destaca o *Forum Romanum* lugar onde os cidadãos tinham contato com a vida pública através das mais variadas funções

que esse recinto desempenhava contendo desde os templos de culto como também prédios de justiça. Através das assembleias e dos discursos feitos por oradores inflamados o cidadão romano ficavam a par do que acontecia na cidade, pois o *Forum Romannum* recebia “multidões ainda maiores eram atraídas para o centro, a fim de comprar, de fazer o culto, de trocar boatos, de tomar parte, como espectadores ou atores em negócios públicos ou em processos privados” (MUMFORD, 2004, p. 245).

Depois de séculos do fim do Império Romano e a perda da importância que o comércio teve em favor da economia de subsistência, no século XI os mercados públicos ressurgem, tendo sua história associada ao desenvolvimento urbano, pois foram as feiras e mercados que proporcionaram grandes transformações sociais e econômicas e paisagísticas uma vez que vários núcleos urbanos (burgos) surgiram em torno das atividades comerciais dando origem a novas instituições como os bancos e de um novo segmento social (burguesia).

Gradativamente esses núcleos que surgem em virtude do comércio e feiras tornam-se artéria da vida econômica, social e política. Os mercados tinham por característica seu desenvolvimento em áreas centrais da cidade, sendo um lugar de encontro (FILGUEIRAS, 2006). Dessa forma, o mercado sendo não apenas um centro abastecedor, mas um lugar de forte interação social. O mercado é o "centro natural da vida social, pois está no centro de uma vida de relações" (BRAUDEL, 1985, p. 18). Através de relações cotidianas pode-se estabelecer uma série de elementos tais como hábitos alimentares, vestuários e entre outros que caracteriza o cidadão através dos hábitos de consumo.

O Mercado Público Municipal por ser compreendido como um espaço social onde podemos encontrar diversos agentes sociais com variadas formas de expressar seu modo de viver e de observar o mundo, acabando por se tornar um ponto de encontro entre as diversas culturas que compõem o mosaico da cultura local, pois as feiras e os mercados públicos municipais podem ser vistos não apenas pelo seu viés econômico, mas como um epicentro cultural, pois nesses espaços diversos modos de vida são representados através dos produtos que carregam as impressões dos agentes sociais que os conceberam.

Os trabalhos de campo se iniciaram nas sextas-feiras, nos dias 06, 13 e 20 de maio de 2016. Sempre no horário vespertino, fora do período de aulas para não

prejudicar as aulas regulares pela manhã. Por questões de logística todos os alunos se encontravam no Mercado Municipal de Araguaína com seus próprios meios de transporte, no qual para a realização do trabalho de campo dividimos a turma composto de trinta e cinco alunos em três grupos. Dois com doze alunos e um com onze denominados de grupos A, B e C. Essa divisão foi necessária, pois a logística e o deslocamento para o Mercado Público Municipal ficou sobre responsabilidade dos participantes do projeto, levando-se em consideração também a disponibilidade de tempo dos mesmos, e o fato de não podermos desenvolver o projeto nos horários das aulas.

Seguindo a divisão dos grupos foram realizadas três visitas. O roteiro de visitas foi previamente discutido com os alunos, assim como os locais que seriam visitados. Os critérios para a realização das atividades no Mercado foram construídos, a partir da problematização dos conceitos de patrimônio cultural perpassando pela importância da história, memória e identidades. Entendemos os bens patrimoniais presentes no Mercado como fontes que possibilitam a imersão e reflexão sobre o passado a partir de referências atuais do presente.

Ao reconhecer o Mercado Público Municipal de Araguaína como um importante suporte de memória e imbuído de um patrimônio cultural importante para a formação da cidade iniciamos as atividades de educação patrimonial agora de forma prática, onde os educandos realizaram atividades campo baseadas na metodologia de Evelina Grunberg que através de seu Manual de atividades práticas de educação patrimonial (2007) divide a educação patrimonial em quatro fases: **observação, registro, exploração e apropriação.**

Aos alunos foram entregues papel, caneta e prancheta para que fizessem as devidas anotações sobre as observações e registros dos bens culturais selecionados. Após as informações sobre como realizar entrevistas, e o uso do celular para gravar e fotografar partimos para o Mercado e iniciamos a visita com uma caminhada pela parte externa do espaço encontrado. Foi solicitado que anotassem tudo que chamasse a atenção. Após essa primeira prospecção demos continuidade à observação pela parte interna do Mercado onde também foi solicitado que fizessem anotações sobre as impressões que mais chamou atenção.



Figura 1: Professor e alunos na área externa do mercado municipal de Araguaína, em fase de observação da oficina de educação patrimonial. 05/2016 *foto: P.H*

Para a autora Evelina Grunberg, Maria de Lourdes Pereira Horta e Adriane Queiroz Monteiro (1999), a observação tem como objetivo que o aluno compreenda o bem cultural em todas suas dimensões. Espera que o aluno redirecione seu olhar para o bem estudado, em outras palavras, o objetivo é que ele passe a enxergar o bem cultural e não apenas ver, como coloca a autora Grunberg (2007) em um das propostas de atividades para essa fase que é observar o bem cultural depois de uma visualização desenhar e comparar o real com o desenho realizado pelos alunos. Essa atividade tem como objetivo criar um olhar crítico e investigativo onde o nome para atividade é bem sugestivo, olhar de detetive, tendo assim como objetivo o desenvolvimento de uma percepção visual e simbólica. (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999).

Para as autoras ao observar, o aluno desenvolve a habilidade de interpretação do objeto proposto para o ensino de História, que é o patrimônio cultural, compreendendo a ocupação do espaço social e suas marcas em seu entorno. Uma história viva ensinada através de passeios aos prédios históricos da cidade e investigação de documentos. Na visita a locais históricos e trabalho com documentos, o professor deve perguntar-se, o que ele pretende ao levar seus alunos a estes locais. Basicamente quatro linhas de abordagem devem ser consideradas: as pessoas, os costumes da época em estudo com suas práticas e representações; os edifícios eleitos pela comunidade ou pelas autoridades, incluído seu conteúdo interno; as diferentes propriedades familiares, onde serão observadas as estruturas econômicas, social, política e cultural, além da área onde estão localizados.

O grupo **A** composto por doze alunos, ficou interessado em fazer o levantamento do histórico do Mercado. Então, iniciaram suas atividades de reconhecimento do espaço colhendo informações através registros fotográficos e anotações no caderno de campo.

A primeira observação que o grupo **A** fez ao entrar na parte mais antiga do Mercado foi à placa de inauguração do Mercado Público Municipal de Araguaína na década de 1970, sendo uma fonte que apresenta informações do período de sua inauguração em 1978. Informações como nome do governador de Goiás, ministérios de governo, superintendência de desenvolvimento do centro oeste, secretarias de estados. Dados que se analisados apresentam o contexto político e econômico do Estado e as políticas públicas do governo militar brasileiro para a região do norte Goiano. Essa história era desconhecida para a maioria dos alunos. A partir dessa observação organizamos a próxima fase denominada exploração, onde os alunos se propuseram a estudar mais sobre a história do Estado. Esse despertar para a história local se tornou pertinente uma vez que os educandos não têm em seu programa de conteúdos temas que abordem a história local ou regional.



Figura 2: Placa de fundação do Mercado Público Municipal. Araguaína – TO (05/2016). Foto: V. D. C



Figura 3: Placa da reforma do Mercado Municipal de Araguaína. 05/2016 Foto: V.D.C

A foto acima faz referência à entrega da reforma do Mercado Público Municipal. Reinauguração em 14 de abril de 2011, a nova placa possibilita algumas informações sobre o cenário político da cidade, porém em relação à placa de inauguração da década de 1970 possui poucas informações, fato que foi observado pelos alunos.

Em nossa terceira visita o grupo B optou em trabalhar com o “mundo dos sabores” através dos temperos e das comidas típicas. Na fase de observação e registro, elas tentaram fazer algumas entrevistas com alguns comerciantes, porém, não tiveram permissão dos comerciantes. Foi permitido aos alunos tirar fotografias e anotar as informações dos feirantes.



Figura 4. Parte interna do Mercado Público Municipal. Expositor de temperos e alimentos. 05/20016. Foto E.S.C

Ao trabalhar com os alunos o mundo dos sabores e do cheiro que se esconde em cada receita levantamos com os alunos uma temática que é a do alimento como prática social. O cheiro e o sabor podem nos trazer a memória de algo distante reminiscências adormecidas pelo tempo: quem nunca comeu aquele pedaço de bolo e lembrou-se da vovó? A memória está relacionada até mesmo as nossas formas de nos alimentar, pois a alimentação pode ser vista como uma das primeiras formas de socialização. Assim, os alunos foram desafiados a lembrarem de algo que estivesse ligado à comida, em que todos tinham história para contar de uma viagem, de uma reza, de um casamento ou de um aniversário.

O Historiador e antropólogo Genilson Nolasco faz referência a Maciel (2006) que trata à culinária como “um resultado de um processo histórico que traz em si elementos das mais diversas procedências que aqui foram modificados, mesclados e adaptados” (MACIEL, 2006, p.93 In NOLASCO, 2013, p. 104). Maciel ainda cita Lemos (2006) que trata do alimento com um artefato cuja elaboração foi resultados de conhecimentos acumulados e passados por gerações.

Em nossa terceira visita ao Mercado Público Municipal, o terceiro grupo, denominado de C, optou em pesquisar os remédios caseiros e medicinais, sendo que estes em sua grande maioria são provenientes de plantas do cerrado como óleo da copaíba, óleo de buriti, mel e o óleo da mamona.



Figura 5: Banca de remédios caseiros – Mercado Municipal de Araguaína - 05/2016 foto de G.A.S

Existe também uma grande quantidade de remédios registrados na fotografia que não são fabricados pelos comerciantes que vem de outras regiões como do Pará e Maranhão.

A domesticação das plantas trouxe ao homem um conhecimento para a produção de remédios contra as enfermidades. O remédio caseiro, por muitos anos, foi a única alternativa de medicamento para as populações desta região que sem médicos e recursos buscavam no conhecimento dos seus antepassados e curandeiros cura para seus males.

Através da **observação** e do **registro**, realizados de forma concomitante, os educandos entraram em contato com um tipo de conhecimento que poucos alunos tinham ouvido falar, o uso dos remédios caseiro. Poucos sabiam de sua existência e muitos falaram que essa prática era feita pelos seus avôs. Um grupo de alunos gostou da temática, que juntamente com o professor de biologia, no laboratório da Escola SESI estão mapeando as plantas medicinais da região. Um trabalho interdisciplinar com grupo de estudos sobre Patrimônio Histórico Cultural que estamos criando com os alunos da turma de História do primeiro ano do Ensino Médio.

Em relação aos resultados da etapa da observação e de registro destacamos algumas considerações que foram evidenciadas pelos alunos

Nossa visita ao local nos fez entender o porquê do Mercado Municipal ser considerado um patrimônio cultural, a sua História e o quão é importante para o município e que devem sim existir mais pesquisas sobre ele, sobre seus comerciantes e clientes fiéis. (M.D.F. 04/2016).

A observação acima explicitada se dá pelo motivo que esse aluno conseguiu a partir das discussões realizadas em sala de aula compreender que existem outros espaços de socialização cultural fora dos ambientes rigidamente estabelecidos como a escola.

Rusen aponta que o professor pode interferir na consciência histórica oportunizando orientação para vida a partir daquilo que já foi vivenciado, onde a consciência histórica é obtida fora do ambiente escolar mediante aos mais diversos tipos de instituições. Percebe-se nessa fala dos alunos que :“... o mercado é um local histórico não somente por sua longa data, mas também pelas pessoas que estão

lá...”(I.F.S. 04/2016). Sendo assim, a partir da problematização desse espaço em particular, os alunos podem inferir outros espaços, pois eles percebem que a cidade tem outros suportes de memória e que devem ser conhecidos e que a denominação “*histórico*” não pode ser atribuído a coisas velhas ou antigas, mas também percebem que as pessoas constroem a história a partir da socialização e interação com o ambiente os quais vivem.

Esses comentários nos fazem refletir sobre o papel do ensino de história que já foi pontuada nessa dissertação. Rüsen afirma que o ensino da história se constitui na formação do pensamento histórico dos alunos para que estes sejam capazes de interpretar o passado a partir do presente. Isto é, o objetivo maior do ensino da história é desenvolver nos alunos uma consciência histórica que são as “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001: 57)

Bittencourt (2009) traz uma reflexão sobre a necessidade de pensar novas metodologias para o ensino de história tendo em vista o panorama cada vez mais globalizado do mundo atual onde se configura como ela cita de “cultura das mídias”. Essa necessidade se traduz no comentário desse educando que questiona “... *por que não estudamos História sempre assim? Ficamos presos tanto ao conteúdo do livro que não aprendemos nada sobre nós mesmos, nossa cultura gente!*” (Y. P. 04/2016). A partir desse comentário podemos perceber que os educandos começam a dar sentido ao estudo da História porque a mesma passa a ter significado e fazer parte do seu cotidiano. Dessa forma, a colocação do aluno torna-se pertinente já que percebe a possibilidade em estudar a história a partir de uma nova proposta e de novas temáticas .

A Educação Patrimonial e o Ensino de História enfatizam uma aprendizagem significativa e transformadora. Significativa no sentido de mostrar ao aluno que o ensino de História faz uma leitura e uma interpretação do homem no tempo e no espaço e transformadora por proporcionar uma reflexão de si e do contexto que o cerca, indo além do senso comum e dos conteúdos programáticos oficiais.

Depois de realizados as fases de **observação** e **registro** dos objetos culturais escolhidos pelos alunos, atividades essas realizadas no mercado e no entorno dele, o que possibilitou o contato com novas evidências sobre a história, o tempo, o espaço, as

mudanças e permanências dos usos dos objetos culturais escolhidos e construir novas narrativas sobre a história do Mercado Público de Araguaína e seus sujeitos históricos iniciamos a terceira fase da educação patrimonial denominada **exploração**.

Para Horta (1994) a exploração é o momento de análise, questionamento, hora de interpretar o que foi pesquisado tendo como foco o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o que foi observado e registrado. Recomenda-se que os alunos ampliam a pesquisa sobre os bens culturais em outras fontes buscando ampliar o conhecimento.

Essa nova etapa de trabalho iniciou-se na sala de aula com abertura de uma roda de conversa, na qual cada grupo tinha a liberdade de compartilhar as experiências de campo, como as dificuldades encontradas, expondo o que mais chamou a atenção deles durante as duas primeiras fases do projeto de Educação Patrimonial. Nos relatos foi possível perceber que os educandos passaram a enxergar o Mercado com um “espaço de aprendizado”. Podemos perceber essa compreensão dos alunos a partir de algumas colocações pontuadas e que foram frequentes durante nossa conversa tais como:

“Nunca imaginei estudar história na feira”.

“Professor temos que estudar outros pontos da cidade”.

“Estudar fora da sala tornou a aula de história mais viva”.

Outras colocações puderam ser percebidas também na produção de texto que foi realizada onde um dos alunos envolvidos no projeto citou: *“Com a pesquisa feita no Mercado Municipal de Araguaína, fizemos várias descobertas e uma delas foi a de remédios caseiros que são trazidos de outras regiões, ou até mesmo produzidos pelos próprios vendedores.”* (V.N.M. 05/2016). Disse ainda que: *“Quando olhamos para o mercado de forma crítica percebemos mais que um lugar barulhento, cheio de pessoas e mercadorias, percebemos que ele faz parte da história do Brasil, e da nossa própria história.”* (V.05/2016).

Pelo depoimento do aluno podemos destacar que ao resignificar o Mercado Municipal os alunos passaram a ver o espaço não apenas pela sua dinâmica econômica, percebendo-o como um lugar de diferentes saberes, contatos e de relações de poder. Visto por este viés, o ensino de História passa a ser mais significativo, possibilitando que os mesmos consigam perceber como ocorre o processo de apropriação do

conhecimento histórico. Essa percepção pode ser notada quando os educandos afirmaram que o medo dos mercadores (feirantes) em não aceitarem as entrevistas e nem mesmo em serem fotografados acabariam silenciando esses personagens e colocando-os a margem da história.

Quanto à etapa de **exploração** é importante citar que se deu com produção de textos onde os alunos contextualizaram os bens culturais registrados fazendo pesquisas na biblioteca da escola, na internet e no celular. Com isso, através de pesquisas os alunos entravam em um mundo de descoberta, ou melhor, redescobertas, pois conheciam um pouco mais de si mesmos na medida em que pesquisavam e exploravam. Como observou um aluno:

Trabalhar com o levantamento cultural do mercado foi uma ótima experiência para nós alunos. Com as entrevistas podemos imaginar a evolução do mercado que através dos anos foi juntando culturas e mesmo passando por grandes dificuldades. Ainda assim, esse patrimônio se tornou muito importante para o município, pois nele há várias pessoas de cidades diferentes... o Mercado Municipal é um local histórico. (B.N 5/2016)

Acerca da experiência de uma aula de campo com o patrimônio histórico pesquisado este outro aluno aponta: *“Foi legal ver que o comércio de especiarias começou com o oriente, mas foi mais legal ver que muita coisa está presente no Mercado Municipal de nossa cidade e nem dávamos fé disso...” (F.P 05/2016)*. Com isso é importante destacar que o reconhecimento desse patrimônio como elemento unificador parte da importância narrativa que é atribuída a esses conjuntos de evidências que possibilita aos educandos estabelecer uma relação entre o conteúdo visto em sala de aula e a vida prática. Fato que dá sentido aos conteúdos estudados em sala de aula. Ao relacionar o comércio das especiarias com os produtos encontrados mercado o aluno identificou o cravo da Índia, canela, noz moscada, pimenta do reino, gengibre, atualmente incorporados a alimentação de nossos alunos e ganham sentido ao serem estudados em sala de aula como conteúdos da disciplina de História

Ao oportunizarmos experiências didáticas como as rodas de conversa e a produção de texto sobre a primeira fase de pesquisa dos alunos no Mercado damos voz aos mesmos. Como defende Seffner (2011p. 5) caminhos produtivos de aprendizagem,

pois uma parte deles são esforços para estabelecer conexões entre as preocupações das culturas juvenis (o “mundo” dos alunos) e os conteúdos dos programas escolares.

Como defende Bittencourt (2009):

Um dos objetivos básicos da História é compreender o tempo vivido de outras épocas e converter o passado em “nossos tempos”. A História propõe-se reconstruir os tempos distantes da experiência do presente e assim transformá-los em tempos familiares para nós. (p. 204)

Sendo assim, o que podemos observar, enquanto professores, é que quanto mais fazemos um recuo no tempo mais difícil se torna a assimilação do que é discutido em sala de aula pelos alunos. Na perspectiva da Educação Patrimonial a aprendizagem histórica se torna significativa para os alunos, pois ela possibilita a compreensão das relações estabelecidas entre os diversos grupos e suas atividades em diferentes tempos e espaços. Nosso objetivo não é discutir o papel do professor, pois essa discussão necessitaria de novas abordagens. Contudo, torna-se relevante observar o que Fonseca escreve sobre o papel do professor em sala de aula com sua prática docente, no qual para a autora, o ensinar transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos[...] (FONSECA, 2003, p.71).

Pensando nas colocações acima, propomos trabalhar a última etapa da educação patrimonial proposta por Horta, Grunberg e Monteiro (1999) e Grunberg (2007) a **apropriação** é o momento de internalizar o bem estudado recriando ele através de dramatização, pinturas e esculturas entre outros modos que o bem possa ser recriado, segundo as autoras, nas duas obras, têm como objetivo nessa fase desenvolver um sentimento de valorização do bem cultural, nessa perspectiva de valorizar o conhecimento histórico sobre o patrimônio cultural do Mercado Público de Araguaína é que propusemos nossa atividade de apropriação. Os alunos envolvidos no projeto sugeriram atividades que envolvem um número maior de alunos da escola e que as atividades desenvolvidas nas aulas de história da turma fossem socializadas. Com essa perspectiva buscamos evidenciar que a história pode ser problematizada a partir das mais diversas fontes indo além do livro didático e fontes escritas. Nessa perspectiva,

realizamos um trabalho de exposição de fotografias para que todos os alunos da escola pudessem conhecer um pouco da história do mercado e da cidade de Araguaína.

Para essa fase como já foi citado procurou-se uma atividade que envolvesse todos os alunos da escola. Pensamos juntos em tantas, entre elas criar uma página no facebook, veículo de comunicação onde todos os alunos e a comunidade em geral poderiam ter acesso. Porém como apresentar uma ferramenta para a comunidade escolar sem a devida formação? Por essa questão pensamos em algo que atingisse os alunos de alguma forma e depois em outra ação propor um trabalho assim. É interessante citar que não foi descartada a possibilidade de se usar uma ferramenta tecnológica, porém ela não será trabalhada nesse momento.

Como metodologia de **apropriação** optou por uma exposição fotográfica no sentido de que “a natureza da fotografia foi a ideia de que a imagem constitui um discurso” (LIMA, CARVALHO in PINSKY, 2011, p 43). Partindo do pressuposto que a fotografia é um discurso é necessário compreendê-la pelo seu aspecto informativo que ao narrar o discurso necessita-se uma análise da recepção compreendendo que “é possível analisar a fotografia como parte atuante na reprodução do sistema, ou seja, como ideologia.” (LIMA, CARVALHO in PINSKY, 2011, p 43).

Burke em sua obra **Testemunha ocular: história e imagem** (2004) faz uma reflexão sobre a importância do uso das imagens como fonte de pesquisa para o historiador. Contudo ele não apresenta sua obra como um manual para o uso desse tipo de fonte, mas sim quais os erros que o pesquisador não deve cometer ao fazer uso delas. Um dos erros que pode ser cometido é ter a imagem como testemunho inquestionável de algum fato, pois na verdade a fotografia assim como uma pintura ou outra imagem traz apenas uma parte da História “recheadas” pelas subjetividades de seu autor e com isso precisariam de um conjunto de mais evidências, sendo a foto apenas mais uma delas no conjunto de fontes a serem pesquisadas para a interpretação de um fato histórico. O autor chama a atenção para essas questões, mas defendendo o uso da imagem como recurso para se problematizar a História.

Trabalhar com fotografias pode trazer uma perspectiva que o documento escrito não oferece. A partir das imagens podemos obter uma gama de informações sobre os cotidianos dos sujeitos históricos como o modo de vestir, que acabam sendo um fator de distinção social ou mesmo as mudanças nas paisagens que são causadas pela

interferência do homem na relação que ele estabelece com seu meio. O autor se refere a imagem como “testemunhas mudas” que precisam ser problematizadas pelo historiador afim de levantar o máximo possível de informações e para isso o pesquisador precisa ler nas entrelinhas observando as permanências e as ausências. Corroborando com o pensamento de Burke , Ana Maria Mauad faz as seguintes considerações:

Parafraseando Jacques Le Goff, há que se considerar a fotografia, simultaneamente como imagem/documento e como imagem/monumento. No primeiro caso, considera-se a fotografia como índice, como marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas, lugares nos informam sobre determinados aspectos desse passado - condições de vida, moda, infraestrutura urbana ou rural, condições de trabalho etc. No segundo caso, a fotografia é um símbolo, aquilo que, no passado, a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro. Sem esquecer jamais que todo documento é monumento, se a fotografia informa, ela também conforma uma determinada visão de mundo. (MAUAD, 1996, 08)

A autora ao citar Le Goff mostra a importância que é atribuída às imagens fotográficas. Sendo assim, as fotografias podem ser entendidas como monumento por serem importantes suportes da memória e documentos nas mãos de um historiador. Através da imagem podemos fazer o resgate da trajetória de vida das pessoas e como isso mostrar que elas fazem parte da História, como já citado por Peter Burke as imagens são “testemunhas mudas” de um contexto.

Após fazer algumas considerações para os alunos sobre o uso das fotografias como fonte, seleção das mesmas e organização da exposição pelos alunos foi realizada a atividade com a participação e visita dos alunos.

Aos alunos das outras turmas que visitaram os espaços de exposição fotográfica foi solicitado que produzissem um texto. A produção textual serve nesse caso para analisarmos o grau de apropriação que os educandos que não participaram do projeto fizeram do tema abordado nas fotografias.

Em um total de dez turmas, toda do ensino fundamental, que realizaram a visita ao stand de fotos onde através do olhar e das informações trocadas foi possível reconstruir o olhar sobre a cidade de Araguaína a partir da observação do Mercado Municipal e também de outros pontos que foram incluídos na exposição. Com isso, os alunos, tanto os que estiveram à frente do projeto como os que visitaram, puderam

perceber as mudanças na paisagem, as rupturas e as permanências sempre apontando algo novo em cada foto.

Queiroz (2004) chama a atenção para o envolvimento com a história do local, estabelecendo vínculos nos quais os valores serão estabelecidos entre as comunidades. Em sua reflexão sobre o patrimônio, a autora enfatiza a importância do reconhecimento e valorização dos elementos culturais peculiares às comunidades que formam o nosso país. Dessa forma, apropriarmo-nos de nosso patrimônio é uma forma de conhecer o país nas suas dimensões culturais para assim perceber suas contradições e ver nessas contradições elementos unificadores.



Figura 6: Quarta fase da Educação Patrimonial: exposição fotográfica

A imagem acima faz referência primeiramente ao nome da exposição que foi batizada pelos próprios alunos como ***Mercado Municipal um Espaço de Memória***. O painel foi organizado pelos alunos que selecionaram as fotos que eles acharam mais significativas para estar na mostra. Um dos objetivos da exposição era que os alunos que por ali passassem entrassem em contato com um aspecto da cidade ou com um ponto de vista que eles não tinham sobre a cidade de Araguaína.

As imagens foram expostas levando em consideração a temática de cada uma delas. O histórico do Mercado foi exposto através das fotos das placas de inauguração e

reinauguração como também fotos da própria cidade que corresponde ao dois períodos. Os alunos que ali passaram assim como para alguns alunos que se “assustaram” quando descobriram que o Tocantins já foi chamando de Norte Goiano.

“Nossa aqui já foi Goiás!”. (aluna do 6ºano)

“Devíamos ter aula do Estado.” (aluno 9ºano)

Nas palavras dos alunos podemos perceber surpresa com a descoberta além de certa frustração em não conhecer o próprio Estado. Esse desconhecimento do próprio Estado acaba apagando o entendimento que eles possam ter sobre eles mesmos como sujeitos da História, justamente por a sua História nunca ser contada nos livros e nem mesmo de forma curricular. Pois o programa curricular do SESI, como já foi citado, é nacional não dando ênfase aos aspectos regionais. Isso se opõe ao objetivo da História que é orientar para vida prática. Se as suas realidades não são problematizadas como se esperar que o aluno se interesse por aquilo que é visto tão distante?

Os hábitos e costumes foram evidenciados na exposição através das fotos dos remédios e temperos. As fotos dos restaurantes foram identificado por todos.

“Já comi aí buchada com meu pai.” (aluno do 6º)

Como citado anteriormente às lembranças de muitos foram sendo trazidas à tona. Uns falaram dos pais que levam eles para comerem no lugar, enquanto outros falaram que os temperos que eles conheciam eram apenas cebola e alho e pimentão. Os remédios foram colocados como uma cultura que está desaparecendo devido à falta de divulgação e a concorrência das indústrias farmacêuticas, mas os *“conhecimentos sobre essas plantas não podem se perder.”* foi colocando por um aluno do 9º ano.

Na ocasião citamos exemplos de culturas que estão desaparecendo alguns saberes e fazeres que antes passado de pai para filho agora está em desuso. Como o caso do meu avó que era ferreiro entre outras saberes e fazeres que assim como o remédio medicinal que faz parte da cultura popular está caindo em desuso.



Figura 7: Quarta fase da Educação Patrimonial: exposição fotográfica

Através das imagens de algumas cenas urbanas as quais enfatizaram praças, ruas e casas, os alunos puderam entender as mudanças na paisagem e perceberam a cidade também como um sujeito histórico a partir das mudanças que ela sofreu ao longo do tempo que por eles foi observada.



Figura 8: Quarta fase da Educação Patrimonial: exposição fotográfica. (Mario Saviato)



Figura 9: Quarta fase da Educação Patrimonial: exposição fotográfica (Mario Saviato)



Figura 10: Quarta fase da Educação Patrimonial: exposição fotográfica (Mario Saviato)



Figura 11:Quarta fase da Educação Patrimonial: produção de textos

A foto acima mostra a atividade de produção textual realizada como mecanismo essencial para identificarmos o nível de recepção de todos os educandos envolvido, tantos os visitantes, como os alunos que organizaram a exposição fotográfica. Através de suas falas podemos perceber que o olhar sobre a cidade para alguns mudou e para outros ainda requer outras atividades para que possa trazer mudanças em sua percepção, o importante nisso tudo é que as primeiras atividades foram realizadas. Podemos observar a percepção dos alunos nos seguintes discursos: *“O mercado municipal acompanha a cidade há muitos anos, inaugurado em 1978, se tornou um símbolo da cultura municipal [...]”* (E.D 9ºA 08/2016) *“No mercado municipal podemos encontrar diversos elementos da cultura local que passa despercebidos no dia a dia pelas pessoas e só com um olhar crítico podemos perceber sua importância cultural.”*(M.S 9ºB 08/2016).

Apesar desse reconhecimento por alguns, como no caso desse trecho apresentado, ainda assim, alguns (dois) alunos ainda fazem uso de um discurso que posiciona o mercado como um sujeito do passado *“O mercado municipal está aqui há muito tempo, lá era um lugar muito importante tinha culturas [...]”* (L.F 9ºA 08/2016) É interessante frisar que mesmo reconhecendo o Mercado como um espaço cultural os educandos dão ênfase maior ao patrimônio material com destaque para a praça das

nações “*A Praça das Nações foi inaugurada em 1964[...] um local com muita concentração de culturas da região[...]*” (M.A 9ºA 08/2016).

Através das narrativas apresentadas acima, podemos notar que o conceito de patrimônio cultural presente na concepção dos alunos ainda é muito direcionado pelo pensamento tradicional o que resulta em uma **consciência histórica tradicional**. Contudo podemos perceber que a consciência desse aluno também se forma fora do ambiente escolar, pois como aponta Rüsen a consciência é inerente ao próprio ser humano e com isso a formação da consciência histórica é resultado da interação do homem com os mais diversos espaços e instituições.

A partir das atividades propostas percebe-se uma mudança em relação a consciência histórica dos alunos que identificaram que a história do Mercado Municipal e dos sujeitos que constrói a mesma fazem parte de relações construídas em diferentes temporalidades. A história não é só o passado distante, ela também está no presente nas aprendizagens e práticas experimentadas no labor das vidas de cada comerciante que lutam pela sobrevivência cotidiana, assim como fizeram os homens e mulheres de outros tempos. Para os alunos o Mercado Municipal passa a ser visto como um espaço dinâmico “*[...] um centro cultural onde, muitas coisas são feitas pelos próprios vendedores, como remédios que na maioria das vezes são receitas passadas de geração a geração [...]*” (A.N 7ºC 08/2016). Ao evidenciar “as muitas coisas que são feitas” pelos comerciantes no Mercado o aluno percebe a diversidade de práticas e as permanências de saberes e fazeres.

No próximo tópico faremos uma análise dos resultados alcançados durante a pesquisa, levando em consideração o que entendemos sobre a importância da educação patrimonial e histórica como novas perspectivas para o ensino de História.

3.2 Educação patrimonial: novas perspectivas do ensinar História

O nosso trabalho, ao problematizar o ensino de história a partir da metodologia da educação patrimonial, espera que os alunos refletindo sobre o patrimônio local possam desenvolver um tipo de consciência histórica aos quais possam contribuir com o melhor desenvolvimento social como também da comunidade onde estão inseridos, haja vista que “[...] o ensino de história afeta o aprendizado de história e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica.” (RÜSEN, 2011,

p.40). Sendo assim, esperamos que enquanto sujeitos históricos se sintam privilegiados de serem conscientes da própria historicidade recolhendo a importância dos diversos agentes sociais que compõe a teia social em diferentes ambientes, tempos e espaços.

Como já foi pontuado Rüsen classifica a consciência histórica em quatro tipos: **tradicional, exemplar, crítica e genética**. Não podemos pensar nas mesmas quanto a níveis de evolução, pois elas podem ser manifestadas concomitante dependendo da relação que o sujeito social interage com seu meio, pois. “ a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado [...]” (RÜSEN,2011, p.36).

Para melhor compreensão do nível de consciência histórica atingido pelos alunos foi reaplicado o questionário do qual iniciamos nossa pesquisa no segundo capítulo e também foi pedido que os alunos elaborassem um texto relatando sobre a experiência e a importância dos trabalhos realizados por eles.

Jorn Rüsen (2011) nos apresenta a consciência histórica tradicional como a base para todas, contudo não é necessário que sempre tenhamos que partir desse nível para os demais. Podemos perceber uma tendência desse tipo de consciência entre os alunos da primeira série mesmo após o projeto, e isso se faz presente pela formação que adquirem fora e dentro do ambiente escolar. Sendo interessante frisar que o principal formador tradicional desses jovens ainda continua sendo a Igreja Católica que através dos diversos monumentos ligados a ela, como praças e templos espalhados pela cidade, conduz uma educação religiosa bem enraizada, baseadas nos costumes e tradições.

Com isso, a consciência histórica tradicional manifestada pelos estudantes se põe como elemento unificador dando um sentido moral como sendo, no qual “[...] Essas orientações tradicionais definem a “unidade” dos grupos sociais ou das sociedades em seu conjunto, entretanto mantêm o sentimento de origem comum.” (RÜSEN, 2011, 64). Assim, questionados sobre a importância das tradições quinze dos trinta e dois alunos entrevistados nessa segunda etapa de entrevistas afirmaram que as tradições são importantes para a formação da identidade, os exemplos citados predominantemente foram as festas religiosas.

Contudo, podemos perceber uma mudança no tipo de consciência histórica que os educandos apresentam, refletindo na importância que eles passaram a dar ao ensino

de história. Uma mudança substancial entre a primeira entrevista no início das atividades e a segunda entrevista no final do projeto. Na primeira fase do projeto 27 alunos apontaram que o ensino de história era uma ciência que estudava o passado e não fizeram ligação com a vida presente. Nesse segundo momento apenas 05 alunos fazem essa afirmativa enquanto 17 alunos afirmam que o ensino de história serve como orientação para o presente bem diferente dos 06 da primeira fase.

Consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais de vida presente: tem como função ajudar – nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. (RÜSEN 2011, p.55)

Essa orientação em situações reais que o autor menciona está presente nas respostas dos 17 alunos que aponta para outro tipo de consciência histórica classificada como **exemplar**; o que pode ser observado no seguinte discurso: “História é a ciência que estuda o desenvolvimento do homem no tempo. A partir da História podemos utilizar os acontecimentos do passado para nos orientarmos no presente.” (G.A. S. 1ºA 08/2016). Nesse tipo de consciência histórica o conhecimento histórico se posiciona como um formador através dos exemplos e fatos ocorridos.

Dando lições para o presente esse tipo de consciência, acima explicitado, recebe a terminologia didática de **historiae vitae maestrae** (história mestra da vida). Citando um exemplo corriqueiro nas aulas de história abordando a Segunda Guerra Mundial os alunos frequentemente mencionam que se Hitler tivesse estudado História ele não teria invadido a Rússia como fez Napoleão. Um exemplo servindo de orientação para vida prática articulando passado e presente para estabelecer regras de conduta pautada nos exemplos.

Articulado ao tipo exemplar, o tipo *Crítico* se manifesta na medida em que os educandos começam a questionar o presente baseados nas experiências do passado. “Para mim a importância da História é para aprender com os ecos do passado, para formar e ter opiniões próprias.” (V.M 1ºA 08/2016). Ao formar a própria opinião sobre o fato histórico eles se tornam “sujeitos” dos valores criticando e se posicionando de forma que “[...] Sua contribuição aos valores morais se encontra em sua crítica dos valores. Desafia à moral apresentado o seu contrário [...]” (RÜSEN, 2011, p. 67). Ao

atingir esse tipo de consciência o educando pode desconstruir os pontos vistos históricos sustentados pelos outros e como isso passam a não seguir as determinações predefinidas pelo tipo tradicional e exemplar.

O quarto tipo de consciência histórica classificada por Rüsen é a genética que se caracteriza por dinamizar as posições em que o passado se imprime sobre o presente. Nesse estágio os elementos do passado interagem de uma forma mais orgânica com o presente levando-se em consideração as transformações que o presente nos impõe para ordenar uma distinção e, até mesmo, um limite sobre a validade do vivido. Esse tipo de consciência tem a capacidade de observar criticamente os diversos tipos de consciência histórica que operam na forma de constituir sentido entre passado, presente e futuro.

A consciência histórica do tipo genética devido a sua complexidade em ser alcançada acaba por ser um dos objetivos do ensino de história. Essa dificuldade pode estar nas formas narrativas que o professor trabalha o conteúdo em sala de aula estabelecendo uma transmissão cuja narrativa dos conteúdos segue uma ordem tradicional e exemplar, resultando que o conhecimento sobre o passado não se aprofunde e não tenha significados para os alunos.

Apesar de não ter sido observado esse tipo de consciência entre os educandos envolvidos no projeto, contudo foi possível perceber outros tipos de consciência histórica que se manifestaram. O tipo genético de consciência necessita de amadurecimento e mais trabalhos que envolvam diversos tipos de metodologias de ensino entre elas destaca-se a metodologia da educação patrimonial, pois apresenta a possibilidade ao problematizar o ensino de história pelo viés do patrimônio cultural perceber as rupturas e continuidades estabelecendo uma relação com o passado onde o modelo tradicional, exemplar e crítico são rompidos, e o presente é resultado de transformações mutáveis do passado.

Na essência das problematizações da consciência histórica está a educação histórica, pois a educação histórica e a metodologia da Educação Patrimonial convergem dialogando com a didática da história ocasionando no desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos indivíduos, resultando assim na preocupação de preservar os elementos portadores de significados culturais.

A Educação Histórica desburocratiza o ensino de História que é racionalizado pela cultura escolar e pelo livro didático que fragmenta o conhecimento histórico. A racionalização do ensino de História traz a perda de sentido, pois ela acaba tirando o espírito criador inerente ao ser humano. A didática da História e a educação histórica tem a preocupação em manter um diálogo do conteúdo racionalizado em seu mais altos níveis de abstração com a realidade dos indivíduos. Acerca desse sentido escreve Saddi,

A Didática da História quando atua enquanto sub-disciplina da Ciência Histórica, investiga empiricamente todas as formas de produção do passado humano, nas escolas e na vida pública, levando o acréscimo de racionalização próprio da Ciência Histórica. (SADDI, 2010, p.77)

Tendo como suporte o pensamento de Saddi (2010), a didática da História estuda a consciência histórica, a estrutura do pensamento humano em interpretar passado orientando o presente e projetando o futuro. Ela é uma subdisciplina da ciência histórica que investiga a consciência histórica dos agentes sociais nos seus vários ambientes de formação como a escola, nas mídias como filmes, igrejas e também os pressupostos didáticos da própria ciência histórica produzida nas academias.

A Educação Histórica traz uma nova proposta para o ensino de História desvinculando-o da concepção da narrativa pronta e acabada. E para isso primeiro tem que haver uma compreensão da estrutura de pensamentos dos alunos levando em consideração que os alunos já fazem raciocínios históricos, pois como argumenta Rüsen à consciência histórica é parte inerente ao ser humano, todo ser humano tem algum tipo de consciência histórica formada a partir de suas experiências, escolar, acadêmica e nas mais variadas esferas que compõe a sociedade. A partir dessa compreensão de como se forma essas estruturas de pensamento histórico dos alunos é que o professor terá condições de propor situações que levem os educando a problematizar a História.

Através da problematização do Mercado Público Municipal oferecemos aos alunos uma situação real onde com tarefas concretas os educando tiveram que pensar historicamente relacionando o conteúdo escolar com a vida prática superando assim aquela forma de conhecer história pela forma pronta que é estruturada pelo livro didático. Através da atividade de apropriação realizada mediante a exposição fotográfica podemos problematizar as mudanças e permanências levando os alunos a

questionarem seu próprio espaço social indo ao encontro do que os PCNs propõem em termos de competências tais como entender que a história e cultura brasileira são múltiplas e plurais, percebendo o patrimônio cultural como instrumento de ensino e pesquisa em sala de aula.

A partir do estudo do Mercado Municipal alguns educandos sentiram a necessidade de outros trabalhos e propuseram trabalhar o patrimônio histórico cultural material e imaterial de Araguaína – TO abordando outras temáticas que necessitam de orientação para vida prática. A educação histórica se preocupa com vinculação da vida prática a partir do sujeito extrapolando com a racionalização e esquematização do conhecimento histórico. Nesse sentido *Heritage Education*, a metodologia da educação histórica ampliam as propostas metodológicas da educação patrimonial ao dinamizarem as novas perspectivas do ensino de História assim como, oportunizam atividades dinâmicas que levem o aluno a uma compreensão do seu espaço social e ampliação da consciência histórica.

Ao inserir as propostas de ensino de História de Horta, Grunberg e Monteiro (1999) e Barca (2001) para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio da Escola SESI, percebe-se no primeiro momento que seus conhecimentos construídos fora do ambiente escolar nas mais diversas instituições formadora da consciência histórica. Nesse momento a noção do conhecimento histórico se dá como uma visão do passado pronta e acabada não se preocupando que os diferentes grupos formadores da sociedade que também tem seu ponto de vista para os mais diversos fatos, sendo caracterizada como uma História pronta que deve ser absorvida sem questionamentos.

Ao finalizarmos nossa pesquisa observou-se um avanço na relação estabelecida entre o conteúdo de História trabalhado em sala e o que eles já haviam estudado em outros períodos, inserindo os mesmos, na vida prática. Várias colocações foram apresentadas nas discussões, com as diferentes narrativas na construção do conhecimento histórico. “O mercado municipal tem diversos “patrimônios” cada qual contando um pouco de nossa História. Não existe um único ponto de vista para a História de uma localidade...(V.L 1ºA 13/08). Os alunos começam a perceber que a história tem diversos prismas e que ao problematizar as mais diversas fontes teremos os mais diversos pontos de vista para um mesmo acontecimento histórico.

A educação Patrimonial e Histórica busca dinamizar o ensino de História visando a efetivação do processo de ensino aprendizagem significativa. Um ensino que associe narrativas que expliquem a vida cotidiana baseada em diversos pontos de vista considerando os aspectos locais e gerais na formação do ser social, levando em consideração a vida prática dos alunos. Não basta apenas ensinar o conteúdo mas perceber como ele é apropriado e aplicado pelos alunos no seu dia a dia.

Para Horta, Grunberg e Monteiro (1999) a Educação Patrimonial pode ser compreendida como um instrumento de “alfabetização cultural”. Dando condições aos alunos uma releitura de mundo percebendo que todos os povos tem sua cultura expressada nos mais diversos tipos de patrimônio e que a valorização e respeito a diversidade pode ser um caminho para o diálogo entre os homens.

Para Barca (2001) compreender as estruturas do pensamento, a construção e apropriação do conhecimento histórico dos alunos e de que forma eles se apropriam da História faz parte de um campo de investigação que o professor de História deve trabalhar a partir do conhecimento prévio dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palavras de Fernando Seffner (2011), permitem fazer uma reflexão sobre o papel como professor. O autor faz uma diferenciação entre aula e palestra. Então me pergunto a partir disso quantas vezes fui professor ou palestrante? O autor cita os três elementos essenciais para uma aula, são eles: o conhecimento sobre a disciplina, os saberes da docência e os imprevistos. Desse tripé nasce uma aula que tem que ter como foco a formação do conhecimento histórico do aluno que corresponda com suas necessidades de compreensão do mundo que o cerca.

A partir das leituras realizadas para a realização da dissertação, das disciplinas do mestrado e principalmente durante a realização das aulas e trabalho de campo foi possível um contato mais estreito com os alunos, ouvindo suas ansiedades e principalmente suas frustrações em relação ao ensino de História. Foi possível repensar o trabalho como docente. Percebi que os alunos não querem deixar de ser alunos, na verdade nós professores estamos esquecendo como é ser professor e acabamos de certa forma, minando as expectativas de nossos alunos por apresentar uma forma de ensino que é desestimulante e desinteressante. Nos colocamos na maioria das vezes como palestrante de conteúdo do livro didático.

Recordei as aulas onde dizia para os alunos: “esse conteúdo vai cair no ENEM”. Nessa perspectiva acabamos apenas repetindo o conteúdo sem fazer o que o ensino de História tem como foco. Permitir que “o aluno possa olhar sua realidade, seu entorno social e político e refletir sobre ele a partir de uma riqueza de referenciais.” (SEFFNER, 2011, 01). Ou o que nos ensina Rüsen citado neste trabalho quando escreve que “Consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais de vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente”. (RÜSEN 2011, p.55) uma das funções do ensino de História.

O ensino de História é uma disciplina que levanta questionamentos, pois a nossa realidade cultural tão diversificada sempre nos impõe um questionamento: o que ensinar em uma sociedade multicultural e com realidades sociais tão diferentes? Pensar um

currículo unificado para o ensino de História é complexo, levando em consideração as tantas contradições sociais culturais que o país possui.

Quando paramos para refletir sobre o ensino de História, percebemos o “abismo” que existe entre o que é ensinado em sala de aula e o que é vivenciado pelos alunos. Não percebendo a aplicação prática, o aluno acaba desestimulado com o ensino que se torna cansativo e desgastante. A partir das atividades de intervenção prática como a proposta nessa dissertação percebe-se que o ensino da História pode ser dinâmico e significativo para os alunos. De fato, relacionar o conteúdo com o patrimônio local nem sempre é fácil, haja vista que isso demanda tempo e preparação, leitura e compreensão do espaço social, assimilando conceitos chave como história patrimônio cultural, memória, identidades entre outros.

A partir das considerações do primeiro capítulo e no decorrer do segundo e terceiro culminado com a intervenção prática na escola SESI de Araguaína, apontamos a possibilidade de trabalhar a Educação Patrimonial e o Ensino de História no ambiente escolar numa proposta que enfatize uma aprendizagem significativa, transformadora e com sentido. Entendemos um ensino e aprendizagem com sentido levando em consideração que o professor ao pensar novas perspectivas para o ensino de história através da proposta da educação patrimonial tenha consciência da necessidade de relacionar teoria e prática, domínio do conteúdo, uso de novas metodologias e didáticas que possibilitem a inclusão de aprendizagem significativa e de educação histórica.

Os conteúdos significativos são entendidos como possibilidades de problematizar o ensino de História e os conteúdos trabalhados através de uma leitura e uma interpretação do homem no tempo e no espaço que proporcionam uma reflexão dos homens como sujeitos no contexto que o cerca, indo além do senso comum, além do discurso oficial.

A problematização do patrimônio cultural e sua utilização como instrumento metodológico de ensino pode ser um importante mecanismo para se construir um novo olhar para a História, trazendo um novo olhar e uma nova perspectiva para o ensino de História. Na medida que o ensino passa a instigar os alunos dando a eles situações práticas e desafiadoras onde eles terão que através da problematização do próprio espaço que vivem, partindo de situações concretas e cotidianas buscar respostas para suas ansiedades e carências. Com essa dinâmica esperamos também que ao construir e

ao buscar por suas respostas, tire o estigma que a História é a ciência que estuda o passado da humanidade, sendo uma ciência que estuda os homens do seu tempo com um olhar no passado.

Podemos perceber como um dos primeiros resultados dessa pesquisa é que a partir do momento em que os educandos se envolvem em uma atividade prática com didáticas experimentais e dinâmicas relacionadas com algo que faça sentido para vida prática, o interesse pela disciplina de História e seus conteúdos são despertados e mudados. Fatores identificados durante toda a realização dos trabalhos dentro e fora da sala de aula. Ao se apropriar do conhecimento histórico e realizar a exposição de fotografias na escola a história se torna viva e novas consciências são construídas.

Através das fotografias apresentadas sobre o Mercado Público Municipal, identificadas e trabalhadas pelos alunos do primeiro ano do Ensino Médio foi oportunizado na escola um sonoro burburinho, *nossa como mudou! Caramba como era diferente! Nunca pensei!* Um olhar de espanto a cada cena visualizada e a cada informação dada pelos alunos do primeiro ano que realizaram os trabalhos e se enxergavam como sujeitos de uma história plena de significados.

Dentro do contexto apresentado percebe-se que ensinar e aprender História pela dinâmica da Educação Patrimonial pode ser algo prazeroso para professores e alunos. Esse diálogo estabelecido entre o ensino de História, a metodologia da Educação Patrimonial problematizada a partir das discussões de educação histórica se apresenta necessário na medida em que esse diálogo demonstrou diferentes níveis de consciência histórica que são manifestadas pela problematização do patrimônio local. Entre os tipos de consciência a **crítica**, manifestada a partir dos questionamentos levantados durante a pesquisa entre eles: *“por que esses patrimônios culturais não são vistos na escola e na aula de História?”*. *“O que é cultura de fato?”*. Tais questionamentos corroboram com a possibilidade colocada na pesquisa, ou seja, a metodologia da educação histórica ampliam as propostas metodológicas da educação patrimonial ao dinamizarem as novas perspectivas do ensino de História.

A partir desses questionamentos feitos nas rodas de debate os alunos começaram a perceber o próprio conceito de História, que patrimônio cultural e cultura são polissêmicos e que a ausências de estudos em sala de aula estão atrelados a escolhas de uma sociedade e de toda uma disputa de poder para evidenciar a história dos

vencedores. Cabe aos professores em sala de aula dar visibilidades a outras histórias, inclusive a história de suas comunidades e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Um trabalho que não se encerra e que deve ser constantemente resignificado, só assim, novos níveis de consciências história e aprendizagens poderão ser trabalhados para que ocorram diferentes aprendizagens históricas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vasni de – **Educação, História da Educação e Ensino de História** In

SILVA, Norma Lúcia da , Vieira Martha Victor (Org.) **Ensino de História e formação continuada: teorias, metodologia e práticas** – Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013.

BARCA, Isabel – **Educação Histórica: uma nova área de investigação** – revista da Faculdade de Letra – História, Porto, III série, vol. 02, 2001. pp. 013/021.

BERGMANN, Klaus, et al (Orgs.) – **A História na Reflexão Didática** – 1985. pp. 207/217 – Tradução de Austin Wemet. Instituto Jeismann.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos**. In:

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem** - tradução Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. – Bauru, SP: EDUSC, 2004.

BRAUDEL, Fernand. **Os Jogos das Trocas: Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII**, tomo 2. Tradução Maria Antonieta Magalhães Godinho. Lisboa: Cosmos, 1985. (Coleção Rumos do Mundo)

BRZEZINSKI, Iria (Org.) – **LDB de anos depois; reinterpretação sob diversos olhares** – 3 ed – São Paulo: Cortez, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes - **Ensino de História. Fundamentos e Métodos** – 4º edição. São Paulo: Cortez, 2009.

BURKE Peter, **O que é História Cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula, 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco. **Narradores de Javé: histórias, imagens, Percepções**. Uberlândia: UFU. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Abril/ Maio/ Junho de 2008 Vol. 5 Ano V nº 2 Disponível em: www.revistafenix.pro.br

CHOAY, Françoise, 1925 – **A Alegoria do Patrimônio**/ tradução de Luciano Vieira Machado, 4º ed. – São Paulo: Estação da Liberdade: UNESP, 2006.

CURY, Claudia Engler/Virgíneo, Isabella – **Educação Patrimonial – Possibilidades para o Ensino de História**, ANPUH – SIMPOSIO NACIONAL DE HISTORIA – Fortaleza, 2009.

EHLKE, Tania Gayer. **Patrimônio Imaterial e Educação Histórica. Setor de Educação**– DTPEN – Departamento de Teoria e Prática de Ensino. 2008. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 26ª edição, 2002.

FILGUEIRAS, Beatriz Silveira Castro. **Do mercado popular ao espaço de vitalidade: o Mercado Central de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado em Planejamento Urbano e Regional. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2006.

GIL, Carmen Zeli de Vargas – **Estágio de docência em História : saberes e práticas na educação para o patrimônio in Patrimônio Cultural e ensino de História/**
TRINDANDE, Rhuan Targino Zaleski, GIL, Carmen Zeli de Vargas (org.) – I edição – Porto Alegre , RS: Edelbra, 2014.

GRUNBERG, Evelina, **Manual de atividades práticas de educação patrimonial** , Brasília, DF : IPHAN, 2007.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. **Patrimônio cultural e cidadania**. In Encontro do 4º Fórum Estadual de Museus. Farroupilha: Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Novembro/1994.

HORTA, M.L.P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. **Guia básico de educação patrimonial do IPHAN**. Brasília; Petrópolis: IPHAN, 1999.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

LAWAD, Diógenes Nicolau – **Memória e Ensino de História uma experiência na educação de jovens e adultos**. São Paulo: USP – Faculdade de Educação-2004.
Dissertação de Mestrado.

LE GOFF, Jacques, 1924 – **História e memória/Jacques Le Goff**; tradução Bernardo Leitão... [et al.] – 5º ed – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LIMA, Solange Ferraz de e CARVALHO, Vânio Carneiro de Carvalho – **Usos sociais da fotografia In Historiador e suas fontes** – Pinsky, Carla Bassanezi e Tânia Regina de Luca (org.) 1 ed. 1º reimpressão – São Paulo: contexto. 2011.

NOLASCO, Genilson Rosa Severino – **As faces do patrimônio cultural In**
PEDREIRA, Antônia Custodia (Org.) **As diferentes faces e interfaces do patrimônio – registros para preservação e memória** – Porto Nacional – TO, 2013.

NORA, Pierre. **Entre memória e História: a problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10. 1993.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas**. Tradução Neil R. da Silva. Martins Fontes: São Paulo, 2004.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

OLIVEIRA, Cardoso Vieira – **Cultura Escolar: Revisando Conceitos** – RBPACV. 19, N°02 – 2003. Disponível em: www.ufra.br Acesso em: 10/08/2016 às 13:45.

ORIÁ, Ricardo. **Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades.** *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67. 2005.

PEDREIRA, Antônia Custodia; NOLASCO, Genilson Rosa Severino; ZIMMERMANN, Marcos Aurélio – **Patrimônio Cultural: possibilidades de conhecer sobre culturas das localidades do Projeto SALTPONTE II**, 1ªed. – Porto Nacional – TO, 2011.

POLLAK, Michael. **Memórias, esquecimento, silêncio.** Trad. Dora Flaskman. Rio de Janeiro: Estudos Histórico, 1989.

QUEIROZ, Moema Nascimento. **A Educação Patrimonial como Instrumento de Cidadania.** *Revista Museu*. Disponível em www.revistamuseu.com.br/artigos. Acessado em 06 de julho de 2016.

RICOEUR, Paul - **A Memória, a História, o esquecimento.** Campinas – Tradução: Alain François - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. *História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.* Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UNB, 2010.

RÜSEN, Jörn e o ensino de História/organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SADDI, Rafael - **Didática da História como subdisciplina da ciência histórica,** *História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SALVADORI, Maria Ângela Borges – **História, ensino e patrimônio** – Araraquara, SP: Junqueira& Marin, 2008.

SANTOS, Giovana Aparecida Schittini- **Poder e patrimônio histórico: possibilidades de diálogo entre Educação Histórica e Educação Patrimonial no Ensino Médio** – Revista eletrônica de licenciaturas *Entrever* Volume 2 número 2 – 2012 – Disponível: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br>

SANTOS, Maria Christina de Lima Félix – **A educação patrimonial no meio educacional – Projeto da Fundação cultural de Mato Grosso do Sul – Educar para proteger**. Artigo – XXVII Simpósio Nacional de História – Conhecimento e diálogos social (ANPUH – 2013).

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

SEFFNER, Fernando – **Teoria, metodologia e ensino de História** In GUAZZELI, PETERSEN, SCHMIDT E XAVIER (Org.) **Questões de Teoria e Metodologia da História** – Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRG. 2000.

SEFFNER, Fernando - **Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História**- Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.

SILVA, Norma Lucia da VIEIRA, Martha Victor (organ.) - **Ensino de História e Formação Continuada: teorias, metodologia e práticas** – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

SILVA, Mônica Martins da; DELGADO, Andréa Ferreira – **Ensino de História e Educação Patrimonial: Experiências de ensino na educação básica**. In GIL, Carmen Zeli de Vargas; TRINDANDE, RhuanTarginoZaleski – I edição – Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014.

STEPHANOU, Maria – **Evidências da História, memórias entretecidas: experiências e novas aproximações educativas em torno do patrimônio** In GIL, Carmen Zeli de Vargas; TRINDANDE, RhuanTarginoZaleski – I edição – Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A. **História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil**. Revista Brasileira de História. São Paulo, ano/vol. 24, número 048. Associação Nacional de História, 2004.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha - **A educação patrimonial no ensino de História**. 2008 - Revista eletrônica *Biblos* disponível: www.seer.furg.br/biblos.

FONTES

Plano Político Pedagógico da Escola SESI

Parâmetros Curriculares Nacionais volume 05

Questionários I e II aplicados aos alunos

Textos produzidos pelos alunos

Mercado Público Municipal de Araguaína

APÊNDICE

Apêndice I
Carta de anuência



CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, Tânia Mara Afonso Queiroz, Gerente da Unidade de Educação - Sesi de Araguaína, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa para realização de pesquisa para realização de dissertação intitulada: Educação Patrimonial: novas perspectiva para o ensino de História, sob responsabilidade do professor e mestrando do programa professor de história e professora da Escola Sesi Jorge Luis de Medeiros Bezerra professor. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador acesso ao PPP (Plano Político Pedagógico), foto e ao espaço físico entre outras informações necessária ao desenvolvimento da pesquisa.

Araguaína, maio de 2016.


Tânia Mara Afonso Queiroz
Gerente de Ensino da Unidade Sesi

Tânia Mara Afonso Queiroz
Gerente da Unidade de Educação
Escola Sesi-Araguaína-TO
Portaria 01029/15 DRE/TO

Questionários aplicados em sala

Questionário – Aluno I

 Rede Sesi de Educação – Araguaína Atividade – Educação Patrimonial			
NOME	VICTOR LUCAS GAMA DE OLIVEIRA	Turma	1º série
PROFESSOR	Jorge Medeiros	DATA	29 / 01 / 2016
1) Para você o que significa História? Qual sua importância? HISTÓRIA SIGNIFICA ESTUDO DO PASSADO, TEM MUITA IMPORTÂNCIA, O QUE PASSOU, COMO PASSOU?			
2) A História ensinada na sua escola pode ser encontrada em sua cidade e família? Como? De exemplos: NÃO TEM MUITA RELACÃO			
3) Para você, o que significa cultura e identidade? CULTURA - SÃO ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM CADA PESSOA IDENTIDADE: TEM HAVER COM CULTURA			
4) Para você, o que significa patrimônio cultural? SÃO OS MONUMENTOS QUE LEMBRAM O PASSADO			
5) Cite exemplos de patrimônio nacional, estadual, regional e local: NACIONAL: CRISTO RECENTOR ESTADUAL: IGREJA DE NATIVIDADE REGIONAL: CRISTO LOCAL: CRISTO			
6) Você conhece o Mercado Público Municipal de Araguaína? Escreva algo que lhe chama a atenção sobre o local. Se você não conhece o que você imagina que existe no local? CONHEÇO, TEM RESTAURANTE, LANCHONETES.			
7) Você já se interessou pela História de sua família? (X) Sim () Não Por quê? PARA SABER UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA			

resultados que você obteve em sua busca?
APRENDI UM POUCO DE COMO MEUS PAIS
SE CONVERSAM.

você se interessa em saber sobre as tradições em sua família e de sua comunidade?
SIM.

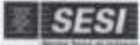
10) A partir das discussões sobre o patrimônio Histórico de Araguaína qual relação podemos fazer com o conteúdo estudado em sala de aula?
NÃO SEI DIZER.

11) Na sua opinião porque valorizamos mais o patrimônio de outros lugares e não valorizamos o nosso patrimônio local?
NÃO SEI DIZER.

12) Destaque algum patrimônio do Mercado municipal e escreva sobre sua importância cultural e local e tente relacionar com o conteúdo estudado em sala.
?

13) Faça um texto explicando a importância de se estudar a cultura local:
?

Questionário – Aluno II

 Rede Sesi de Educação – Araguaína Atividade – Educação Patrimonial			
NOME	VICTOR LUCAS GAMA DE OLIVEIRA	Turma	1º série
PROFESSOR	Jorge Medeiros	DATA	/ / 2016
1) Para você o que significa História? Qual sua importância? HISTÓRIA - SIGNIFICA O CONHECIMENTO DO HOMEM E A IMPORTÂNCIA DE ESTUDAR A HISTÓRIA É QUE MUITAS COISAS QUE PARECEM SER INESPLICÁVEIS NO PRESENTE, ENCONTRAMOS A RESPOSTA NO PASSADO. OU SEJA, PARA ENTENDERMOS O PRESENTE, É (PARECE) NECESSÁRIO ENTENDER O PASSADO. 2) A História ensinada na sua escola pode ser encontrada em sua cidade e família? Como? De exemplos: DISCUTIR CULTURA, ESSAS COISAS TEM TUDO AVER COM FAMÍLIA. É NA FAMÍLIA QUE ENCONTRAMOS A BASE CULTURAL, NESSE PONTO TEM UMA RELACÃO. 3) Para você, o que significa cultura e identidade? CULTURA - SÃO ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS, ARTÍSTICOS, MISCELAGEM DE PESSOAS DIFERENTES E COM IDEIAS DIFERENTES. IDENTIDADE - AQUELO QUE DEFINE CADA PESSOA. 4) Para você, o que significa patrimônio cultural? SÃO OS ELEMENTOS QUE COMPOE CADA SOCIEDADE É TUDO AQUELO QUE É PRÓPRIO DE CADA SOCIEDADE, MAS TEM DAQUELA COMUNIDADE. 5) Cite exemplos de patrimônio nacional, estadual, regional e local: NACIONAL - CRISTO REDENTOR ESTADUAL - IGREJA DE NATIVIDADE / CAPIM DO INDIANO REGIONAL - ? LOCAL - AS FESTAS LOCAIS / MERCADO MUNICIPAL 6) Você conhece o Mercado Público Municipal de Araguaína? Escreva algo que lhe chama a atenção sobre o local. Se você não conhece o que você imagina que existe no local? CONHEÇO, ALÉM DE SER UM CENTRO ECONÔMICO PRESERVA A CULTURA LOCAL DE NOSSA CIDADE. TEM MUITA COISA, COMO REMÉDIOS, CASSIARAS, COMIDA TÍPICAS QUE SÃO DE NOSSA GENTE. 7) Você já se interessou pela História de sua família? (X) Sim () Não Por quê? CONHEÇO A HISTÓRIA DE NOSSA FAMÍLIA, A ORIGEM.			

Quais os resultados que você obteve em sua busca?

~~SEMPRE~~ DECOBRI UM POUCO DA HISTÓRIA DA MINHA FAMÍLIA.

- 9) Você se interessa em saber sobre as tradições em sua família e de sua comunidade?

ME ~~INTERESSA~~ INTERESSA. DECOBRI NAS AULAS DA HISTÓRIA O QUANTO É IMPORTANTE CONHECER MAIS SOBRE NOSSA PRÓPRIA HISTÓRIA.

- 10) A partir das discussões sobre o patrimônio Histórico de Araguaína qual relação podemos fazer com o conteúdo estudado em sala de aula?

TODA SOCIEDADE TEM PATRIMÔNIOS QUE DEVEM SER PRESERVADOS.

- 11) Na sua opinião porque valorizamos mais o patrimônio de outros lugares e não valorizamos o nosso patrimônio local?

PORQUEMÁS É UM PAÍS COM MUITO ATRATivos PARA VISITANTES E NÃO PARA OS LOCAIS.

- 12) Destaque algum patrimônio do Mercado municipal e escreva sobre sua importância cultural e local e tente relacionar com o conteúdo estudado em sala.

OS REMANESCENTES CASEIROS E OS TEMPLOS, TEM HAVENDO COM OS PATRIMÔNIO CULTURA DE CADA Povo. AS PRINCIPAIS ESTÃO PRESENTES NA HISTÓRIA AS GRANDES NAVEGAÇÕES E O COMÉRCIO DE ESPECIALIDADES.

- 13) Faça um texto explicando a importância de se estudar a cultura local:

É IMPORTANTE PARA CONHECER NOSSA PRÓPRIA HISTÓRIA. PARA ABRIREMOS CONHECER A HISTÓRIA DOS OUTROS E COMO CONHECER A NOSSA COMO SE DESCOBRIR.

Relatórios dos alunos que visitaram a exposição



Escola Gisei de Araguaína

Prof: Jorge Medeiros

Aluno(a): Alice Nunes

Série: 7ª

Data: 18/08/16

Araguaína

Este relatório irá falar sobre a cultura de Araguaína e as suas mudanças. Uma das coisas mais marcantes e culturais de Araguaína é o mercado municipal que está aqui nesta cidade desde 1978, e nele é vendido várias coisas como por exemplo, remédios, frutas, verduras e outros produtos. Sendo um centro cultural, muitas coisas são feitas pelos próprios moradores, como os remédios que na maioria das vezes são receitas passadas de geração em geração.



As mudanças de Araguaína

No meu ponto de vista, Araguaína evoluiu muito em poucos anos. A praça Dom Crizone é um exemplo disso. Não só as praças mas prédios, ruas, igrejas, comércios. Também evoluíram bastante ao longo dos anos e isso fez com que a cidade se tornasse a segunda maior cidade do Tocantins.

SCANNER





18 08 16

Expediente: Euzi de Craguaina
 Professora: Jorge Medeiros
 Aluno(a): Maria Clara
 Série: 7º ano C

Craguaina

Neste texto irei falar sobre as culturas e mudanças de Craguaina. Mas para começar irei falar sobre o mercado municipal que foi fundado em 1978, este mercado que fica no centro da cidade abrange muitas culturas antigas de Craguaina. E uma das coisas que os produtores deste mercado fabricam e comercializam são remédios caseiros, temperos, comidas caseiras.

Texto 2: Mudanças de Craguaina.

Craguaina é uma cidade que foi fundada há 58 anos e é claro que ela já sofreu grandes mudanças, e vai estar agora uma das paisagens que sofreu uma grande mudança ao longo dos anos, que é a praça "Dom Brion", que foi fundada por volta de 1950. No seu começo a praça não tinha muitas coisas e hoje em dia ela tem lambe-lê, brinquedos, fonte. No entanto a praça melhorou muito, mas a estrutura continua a mesma.



BRUNO



Escola: Escola de Craguaina
 Professora: Jorge Medeiros
 Aluno(a): Maria Clara
 Série: 7º ano C

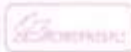
Craguaina

Neste texto irei falar sobre as culturas e mudanças de Craguaina. Mas para começar irei falar sobre o mercado municipal que foi fundado em 1978, este mercado que fica no centro da cidade abrange muitas culturas antigas de Craguaina. E umas das coisas que os produtores desse mercado fabricam e comercializam são remédios caseiros, temperos, comidas caseiras.

Texto 2

Mudanças de Craguaina.

Craguaina é uma cidade que foi tem 58 anos e é claro que ela já sofreu grandes mudanças, e vai estar agora uma das padri-mônias que sofreu uma grande mudança ao longo dos anos, que é a praça Dom Brion, que foi fundada por volta de 1950. No seu começo a praça não tinha muitas coisas e hoje em dia ela tem lambe-lê, parquinho, fonte. No entanto a praça melhorou muito, mas a estrutura continua a mesma.



ANEXOS

ANEXO - I

NOME DO ALUNO
ANDRÉ FILIPE REZENDE MIRANDA
BARBARA NOGUEIRA QUIRINO
DAIRY DIAS DO CARMO VIEIRA
EMILLY RODRIGUES LEAL
ENDERSON SOARES CARDOSO
FÁBIO GUILHERME PEREIRA DOS SANTOS
GABRIELLA SANTOS NUNES
GEMYMA ARAÚJO DANTAS
GUSTAVO ARAUJO SILVA
ÍVANO FELIPE SOUSA LIMA
IZABELLA BORGES MELO
IZADORA MIRANDA EUSTÁQUIO
JOÃO ANTÔNIO BESSA CARVALHO CARNEIRO
JOÃO PEDRO DE ARRUDA BANDEIRA
KAMILLA DE ANDRADE SILVA CRUZ
LANNA GABRIELLE LOPES CARDOSO
LETÍCIA SOUZA FONTES
LUCAS PIMENTA DE MORAIS
MARIA DÍMPINA FERRAZ DE OLIVEIRA
MARIA EDUARDA FERNANDES LEAL SANTOS
MARIANA MORAES CUNHA
MIQUEIAS QUELLUI DA SILVA FERREIRA
PAULINE SABINO DE ANDRADE
PAULO HENRYK COELHO DAMASCENO
PEDRO RICARDO SILVA FERREIRA
REBECA AMANDA REGO DE SOUSA
RUAN PIMENTA DOS SANTOS
SILVIA NAYLLA FERREIRA MAURICIO
VALENTINA DIAS CAMBIAGHI
VICTOR LUCAS GAMA DE OLIVEIRA
VICTÓRIA KATIELLY SOUSA LIMA

VINICIUS MATHEUS GAMA DE OLIVEIRA

VINICIUS TELES DA CUNHA

VITOR NOLETO MACEDO

YURI COSTA SOUSA

ANEXO II

Proposta curricular do SESI - TO

 **Conselho Estadual de Educação**  **TOCANTIN**
Secretaria da Educação

RESOLUÇÃO Nº 69, DE 1º DE JUNHO DE 2015.

Aprova a Estrutura Curricular do Ensino Médio, curso Médio Básico; Rede Sesi de Educação no Tocantins.

O Conselho Estadual de Educação do Tocantins, no uso das atribuições a ele conferidas pelo inciso V do Art. 10 da Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, pela alínea "e" do inciso X do Art. 33 do seu Regimento, com fulcro na Resolução CEE/TO nº 95/2010, e tendo em vista o Parecer nº 161/2015, exarado no Processo nº 2015/27000/009013;

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar a Estrutura Curricular do Ensino Médio, curso Médio Básico, ofertado na Rede Sesi de Educação no Tocantins.

Parágrafo único. A Estrutura Curricular de que trata a presente Resolução tem vigência fixada a partir de 1º de janeiro de 2014.

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, com os efeitos legais estabelecidos no artigo anterior.

Sala das Sessões do Conselho Estadual de Educação do Tocantins, em Palmas, ao 1º dia do mês de junho de 2015.


Ildemaro Mendes da Silva
Presidente do Conselho Estadual de Educação do Tocantins
Insc. nº 1.218 - NM de 17/04/2013

HOMOLOGO
Em, 29 / 06 / 2015

Adão Francisco da Oliveira
Secretário de Estado da Educação
Ato nº 12 - NM

Publicado(s) nº D O E
nº 4.405, de 01/07/2015





REDE Sesi DE EDUCAÇÃO - DEPARTAMENTO REGIONAL TO
ESTRUTURA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO - CURSO MÉDIO BÁSICO

Vigência: A partir de 2014
 Regime: Anual
 Turno: Matutino
 Carga horária total: 3360 horas/ano
 Potencial de matrícula: 978

Dias Letivos anuais: 200
 Semanas letivas anuais: 40
 Duração da hora/aula: 50 min
 Dias Letivos Semanais: 05
 Salas: 1203/300

Curriculo Aprovado

Resolução CNE/CP nº 10 de 12/2015

Secretaria de Educação

ÁREA DE CONHECIMENTO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			CARGA HORÁRIA TOTAL
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4	160	160	160	480
	ARTE	1	1	1	40	40	40	120
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS	1	1	2	40	40	80	160
MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	1	1	40	40	40	120
	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	1	1	2	40	40	80	160
	GEOGRAFIA	1	1	2	40	40	80	160
	Filosofia	1	1	1	40	40	40	120
	Sociologia	1	1	1	40	40	40	120
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Física	2	2	2	80	80	80	240
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - ESPANHOL	1	1	1	40	40	40	120
	CIÊNCIAS APLICADAS	2	2	2	80	80	80	240
	CIÊNCIAS TECNOLÓGICAS	2	2	2	80	80	80	240
	PROJETOS DE APRENDIZAGEM	1	1	1	40	40	40	120
TOTAL DE AULAS		27	27	30	1080	1080	1200	3360

Observações:

- I - Os conteúdos de Língua Espanhola serão trabalhados na disciplina Língua Portuguesa;
- II - Os Tempos Transversais devem ser trabalhados em todas as disciplinas;
- III - História do Tocantins e Geografia do Tocantins compõem os programas de História e Geografia, respectivamente;
- IV - Os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte e História;
- V - O conteúdo de música, conforme determina a Lei nº 11.646/2008, que altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/2003;
- VI - A língua Estrangeira Moderna - Espanhol, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CB nº 01 de 30/05/2012;
- VII - Os conteúdos de Direitos Humanos serão trabalhados de forma interdisciplinar, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CB nº 01 de 30/05/2012;
- VIII - Os conteúdos de Educação Ambiental serão trabalhados transversalmente e interdisciplinarmente em obediência à Resolução CNE/CB nº 2 de 15/06/2012.



