



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



**LOURDES MACHADO MARTINS**

**CENTRO HISTÓRICO DE BELÉM:  
LUGAR DE HISTÓRIA E MEMÓRIA NA SALA DE AULA**

**ANANINDEUA-PA**

**2018**

**LOURDES MACHADO MARTINS**

**CENTRO HISTÓRICO DE BELÉM:  
LUGAR DE HISTÓRIA E MEMÓRIA NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará como parte das exigências do programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTORIA, como exigência para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sidiana da Consolação Ferreira de Macêdo

Co-Orientador: Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva.

**ANANINDEUA-PA**

**2018**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

- M379c      Martins, Lourdes Machado.  
                Centro Histórico de Belém: lugar de história e memória na sala de aula / Lourdes Machado Martins, . —  
                2019.  
                117 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof.ª Dra. Sidiana da Consolação Ferreira de Macedo  
                Coorientador(a): Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro da Silva  
                Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Campus Universitário de  
                Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019.
1. Didática da História. Educação Patrimonial. história local. Memória. Identidade. I. Título.

CDD 372.9811509034

---

**LOURDES MACHADO MARTINS**

**CENTRO HISTÓRICO DE BELÉM:  
LUGAR DE HISTÓRIA E MEMÓRIA NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará,  
como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em  
Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA.

Aprovada em 29 de janeiro de 2019

Prof(a). Dr(a). \_\_\_\_\_ Membro da Banca – UFPA

Prof(a). Dr(a). \_\_\_\_\_ Membro da Banca – UFPA

Prof(a) Dr(a) \_\_\_\_\_ Membro da Banca – UFPA

Prof(a). Dr(a). Sidiana da Consolação Ferreira de Macêdo  
Orientadora

Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva  
Co-Orientador

**ANANINDEUA-PA**

**2018**

À minha família, pelo apoio e paciência. Aos meus alunos e alunas, por toda troca de conhecimento ao longo desse processo. E a todos que me inspiraram ao longo da vida.

## AGRADECIMENTOS

Durante a execução deste trabalho, o caminho percorrido foi longo e envolveu muitas pessoas e atitudes que mereciam ser referenciadas. Assim, quero agradecer a todos os que, me deram a sua generosa colaboração e me acompanharam no percurso de construção desta dissertação.

Devo, porém, agradecer de forma particular, a Professora Doutora Edilza Fontes pela sua dedicação e empenho como coordenadora do Profhistória. A Professora Doutora Sidiana da Consolação Ferreira de Macedo e ao Professor Doutor Wesley Garcia Ribeiro Silva, agradeço pelo acompanhamento e orientação científica que me prestaram durante o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também a todos os entrevistados referidos na investigação, pela disponibilidade de me receberem e pela amabilidade com que aceitaram contribuir com o seu conhecimento e prática para este estudo, em especial aos professores e alunos da Escola Estadual Rui Barbosa.

Aos meus pais (in memoriam) por um dia terem decidido sair do lugar onde morávamos em busca de escola para que seus filhos pudessem estudar.

A todos os membros da família que de forma direta ou indireta me ajudaram quando precisei, em especial ao meu companheiro de jornada Lourival Monfredo Camarão, meu filho Cristian Martins Camarão e meus sobrinhos Matheus Martins Ramos e Renata Patrícia Silva Martins

Aos professores da UFPA/Ananindeua, meus agradecimentos por muito do que aprendi nesses últimos dois anos e que contribuíram para a minha reinvenção.

Por último, agradeço ainda aos meus amigos e colegas de mestrado pelos seus incentivos constantes. Em especial a minha amiga Antônia Briosso, que segurou minha mão quando pensei em desistir. Por toda a minha vida serás lembrada pela repetida frase de outubro/2018 “ninguém solta a mão de ninguém.”

A todos um enorme obrigada!

## RESUMO

A dissertação Centro histórico de Belém: lugar de história e memória na sala de aula, tem como objetivo desenvolver uma proposição didática, para ensinar história a partir de fontes patrimoniais, incorporando o uso do patrimônio histórico local. O experimento desenvolveu-se na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, localizada na Rua Joaquim Távora, 408 no bairro da Cidade Velha. Para esta pesquisa foi selecionado dois monumentos do Centro Histórico de Belém: o Forte do castelo e a Praça Frei Caetano Brandão, como espaço para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem em interface com a história local. O resultado foi considerado positivo, pois, observou-se um envolvimento muito grande dos alunos com as tarefas propostas, fato que favoreceu a aprendizagem dos mesmos. Como produto educacional da dissertação o terceiro capítulo apresenta o *pari passu* da preposição didática que se propõe a ser utilizado no ensino de história em diferentes séries e níveis de ensino. A didática de história utilizada prevê um percurso metodológico no qual o professor será o interlocutor em diálogo com os estudantes, pois é ele que vai apresentar aos alunos as fontes que serão utilizadas, assim como, orientá-los na construção de reflexões acerca do patrimônio histórico, cujo objetivo principal é estimular a construção do conhecimento histórico em diferentes espaços da memória. Os alunos por sua vez, serão agentes desta pesquisa, visto que terão a oportunidade de analisar diretamente as fontes e, em diversos momentos eles serão os interlocutores através das respostas que encontrarão no cruzamento das fontes a cada questão apresentada, cujo objetivo é aproximar os alunos da história local por meio do contato direto com as fontes e com temas locais. O projeto foi refletido teoricamente nos debates e nas disciplinas na primeira turma do Mestrado Profissional de Ensino de História, destacando-se a didática rüseniana em interação epistemológica com os debates sobre a educação patrimonial. O estudo do centro histórico na perspectiva da educação patrimonial é o produto educacional como resultado da dissertação de mestrado que procura fazer o diálogo entre a epistemologia e a práxis.

**Palavra-Chave:** Didática da história. Educação Patrimonial. História Local. Memória. Identidade

## **ABSTRACT**

The dissertation *Centro histórico de Belém: place of history and memory in the classroom*, aims to develop a didactic proposition, to teach history from heritage sources, incorporating the use of local historical patrimony. The experiment was carried out at the State School of Elementary and Middle School Rui Barbosa, located at Rua Joaquim Távora, 408 in the neighborhood of Cidade Velha. For this research, two monuments of the Historic Center of Belém were selected: the Castle Fort and the Frei Caetano Brandão Square, as a space for the development of teaching and learning in interface with local history. The result was considered positive, because a great involvement of the students with the proposed tasks was observed, a fact that favored the learning of the same ones. As an educational product of the dissertation, the third chapter presents the *pari passu* of the didactic proposition that proposes to be used in teaching history in different series and levels of teaching. The didactics of history used foresees a methodological course in which the teacher will be the interlocutor in dialogue with the students, because it is he who will present to the students the sources that will be used, as well as, guide them in the construction of reflections about the historical patrimony, whose main objective is to stimulate the construction of historical knowledge in different spaces of memory. The students, in turn, will be agents of this research, since they will have the opportunity to analyze the sources directly and, at different times, they will be the interlocutors through the answers that they will find in the crossing of the sources to each presented question, whose objective is to approach the students of local history through direct contact with sources and local themes. The project was theoretically reflected in the debates and disciplines in the first group of the Professional Master's Degree in History Teaching, highlighting the Rüsenian didactics in epistemological interaction with the debates about heritage education. The study of the historical center from the perspective of heritage education is the educational product as a result of the master's thesis that seeks to make the dialogue between epistemology and praxis.

**Keyword:** Didactics of history. Patrimonial Education. Local History. Memory. Identity



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa do século XVIII .....	65
Figura 2: Mapa Configuração do centro histórico de Belém.....	66
Figura 3: Fotografia - Praça Frei Caetano Brandão.....	70
Figura 4: Fotografia - Monumento histórico Frei Caetano Brandão.....	71
Figura 5: Fotografia – Grupo Escolar Rui Barbosa.....	75
Figura 6: Quadro 1- questionário prévio.....	86
Figura 7: Mapa Circuito Histórico Cultural do Centro Histórico de Belém .....	93
Figura 8: Quadro 2- Cronograma de atividades realizadas.....	97
Figura 09: Fotografia – Maquete Igreja de São João.....	100
Figura 10 - Grafite Igreja da Sé .....	101
Figura 11- Quadro Praça Frei Caetano Brandão.....	101

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CIAB – Centro Infantil de Alfabetização Boavistense

UFPA - Universidade Federal do Pará

CHB – Centro Histórico de Belém

PROFHISTORIA Programa de Pós Graduação em Ensino de História

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SPHAN – Superintendência do Patrimônio Artístico Nacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO: CONSTRUINDO UM SABER HISTÓRICO ESCOLAR.....</b>	<b>22</b>
1.1 A VIDA MARAJOARA: A RÉGUA E O COMPASSO DA VIDA PROFESSORAL.....	22
1.2 O DESCOMPASSO DA HISTÓRIA ENSINADA COM A HISTÓRIA ACADÊMICA: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO POSSIBILIDADE DE FORMAR A CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO ESTUDANTE.....	24
1.2.1 AS NOVAS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E O PATRIMÔNIO HISTÓRICO.....	32
1.2.2 MAS O QUE VEM A SER O PATRIMÔNIO HISTÓRICO?.....	35
1.3 A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO POSSIBILIDADE DE UMA DIDÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA.....	40
1.4 HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: CONCEITOS FUNDANTES NA DIDÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO.....	45
1.5 O USO DAS FONTES PATRIMONIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	55
1.6 A RELAÇÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.....	57
<b>2 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR POR MEIO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO: O CIRCUITO DO CENTRO HISTÓRICO.....</b>	<b>61</b>
2.1 O CENTRO HISTÓRICO DE BELÉM SUAS FUNÇÕES SOCIAIS.....	61
2.2 FORTE DO CASTELO.....	67
2.3 PRAÇA FREI CAETANO BRANDÃO.....	69
2.4 O ESPAÇO ESCOLAR EM QUE A PESQUISA E A DIDÁTICA DE ENSINO FOI APLICADA.....	75
2.5 OS PROFESSORES PESQUISADOS: QUEM SÃO E O QUE PENSAM SOBRE PATRIMONIO HISTÓRICO.....	81
2.6. OS ESTUDANTES PESQUISADOS: QUEM SÃO E O QUE APRENDEM SOBRE PATRIMÔNIO HISTÓRICO.....	85
<b>3 O CIRCUITO DE ESTUDO DO CENTRO HISTÓRICO DE BELÉM: UM PRODUTO EDUCACIONAL REPLICÁVEL.....</b>	<b>90</b>
3.1 O CONTATO INICIAL COM OS ESTUDANTES.....	91
3.2 O PAPEL DE CADA PROFESSOR NO CIRCUITO.....	94
3.3 AS ATIVIDADES REALIZADAS.....	96
3.4 AS ATIVIDADES PÓS EXCURSÃO – AVALIAÇÃO.....	100
3.5 RESULTADOS.....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>115</b>

<b>APÊNDICE 1 TERMO DE ANUÊNCIA PARA AS ENTREVISTAS DA PESQUISA.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE 2 ROTEIRO DA ENTREVISTA ORAL .....</b>	<b>117</b>

## INTRODUÇÃO

A didática da História e seu correspondente debate teórico que a presente dissertação de mestrado constitui, foi desenvolvida a partir dos debates acadêmicos no mestrado profissional de história, mas principalmente uma construção ao longo da vida profissional de uma professora marajoara. Foi ao longo de uma caminhada que se amadureceu epistemologicamente e metodologicamente para a escrita do trabalho intitulado Centro histórico de Belém: lugar de história e memória na sala de aula. Surgindo, portanto, das experiências e vivências professorais no ensino de história na rede pública. Tratando-se assim de recolocar aqui subjetividade da professora no centro das pesquisas sobre o ensino de história ou em qualquer outra disciplina escolar, porque é preciso considerar que os professores são sujeitos, que possuem, utilizam e produzem saberes específicos, que são mobilizados ao seu ofício, ao seu trabalho (TARDIF, 2014, p. 228), saberes que são amálgama próprio e constituinte de uma cultura docente.

[...] Em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos (professores), pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação. (TARDIF, 2014, p. 234).

O início da vida profissional na Educação Infantil em janeiro de 1985, no extinto Centro Infantil de Alfabetização Boavistense – CIAB – criado para atender crianças na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, fomentou-se o desenvolvimento de práticas educacionais aplicadas na educação infantil, com objetivo de estimular a socialização, a leitura, a escrita de palavras e numerais. Nas turmas iniciais, a metodologia utilizada combinava músicas infantis, estórias e brincadeiras envolvendo toda a turma, com a finalidade de promover a socialização das crianças. Após o período de adaptação desenvolvia-se atividades lúdicas de leitura e escrita. Os recursos didáticos utilizados na alfabetização eram produzidos pelos professores, entre eles prioritariamente a sala de aula deveria ter: o dominó alfabético, silábico e numérico com objetivo de desenvolver a leitura e a escrita de palavras e numerais através de jogos e outras brincadeiras. Outro recurso pedagógico muito utilizado era o teatro de fantoche, utilizado para estabelecer diálogos entre os bonecos e os educandos, para ensinar-lhes as “boas maneiras”, a “higiene pessoal” “composição familiar” “meio ambiente”, entre outros temas.

A experiência na educação infantil contribuiu para a compreensão que o ensino-aprendizagem se realiza de forma mais eficiente e interessante quando associamos o conteúdo

a ser ensinado a uma brincadeira, um jogo, ou um recurso didático concreto. Essa prática da educação infantil, levei para a vida profissional, adaptando-a para a educação básica, pois, a partir de 1989 passei a exercer a atividade docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. José de Anchieta, com alunos de 5ª a 8ª série como professora de Língua Portuguesa e Redação e Expressão. No ano de 1991 ingressei no curso de Licenciatura e Bacharelado em História na Universidade Federal do Pará – UFPA – Campus do Marajó – Núcleo de Breves. O ingresso no curso de história direcionou a nova lotação para trabalhar com a disciplina História na referida escola.

Como ocupante da cadeira de História, nas primeiras conversas com os alunos, ficou evidente que os mesmos não gostavam de estudar história porque “tinham de copiar textos muito grande” e que também não conseguiam compreender os conteúdos históricos repassados através de aula expositiva. Essas práticas, de certa forma contribui para muitos estudantes demonstrarem desinteresse pela disciplina história, optando muitas vezes em decorar os conteúdos para a prova sem conseguir entendê-los. Daí a ideia corrente que ainda hoje é propagada entre muitos alunos e pais de alunos, que afirmam que “história é uma disciplina decorativa”. Tal metodologia, muito comum no meio escolar é apontada aqui como responsável pela desvalorização do ensino de história, pois, na maioria das vezes, os alunos não aprendem a relacionar o conteúdo estudado com o tempo presente, logo, a história passa ser vista pelos estudantes como uma disciplina chata, que estuda o passado, sem grande serventia no tempo presente. É muito comum ouvirmos dos nossos alunos questionamentos do tipo: Por que estudar história? Para que serve a história? Por que tenho que estudar coisas que aconteceu no passado? Tais questionamentos são recorrentes e devem ser utilizado para nos fazer pensar que o ensino de história precisa ter um sentido concreto, que seja capaz de despertar o interesse do aluno em conhecer o passado para compreender o presente. Neste sentido, para atrair a atenção do aluno, utilizo em minhas aulas a experiência que adquiri na educação infantil, o trabalho com o lúdico interativo com o objetivo de tornar as aulas de história, mais atraente, dinâmica e favorável a aprendizagem.

Em São Sebastião da Boa Vista, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. José de Anchieta, paralelamente aos conteúdos históricos do programa escolar, desenvolvíamos um projeto interdisciplinar intitulado “Boa Vista é assim” cujo objetivo geral era realizar pesquisas sobre a história, as relações sociais e as potencialidades econômicas e culturais do município, no final de cada bimestre o resultado da pesquisa era apresentado para toda a comunidade escolar. Ali iniciava-se o exercício do magistério com o patrimônio histórico e cultural do

município, na ausência de documentos escritos utilizava-se também das entrevistas com os moradores mais antigos para saber sobre a história do município. Em São Sebastião da Boa Vista o trabalho com o patrimônio histórico e cultural local era um recurso metodológico muito comum utilizado pelos professores de História e Geografia. Um produto didático<sup>1</sup> muito comum era a produção de maquete, uma forma de materializar o conhecimento, tem duplo objetivo, além de ser muito útil para o aluno aprender na prática como estava organizada determinada sociedade, contribui também para desenvolver as habilidades técnicas dos alunos. A experiência desenvolvida com o patrimônio histórico, produz resultados exitosos, o estudante compreende melhor, quando o conteúdo estudado é materializado, ou seja, aliando teoria e prática. O êxito com esse recurso se dá em função de ser uma fonte histórica que possibilita o exercício da narrativa histórica.

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, a atividade educativa com o patrimônio histórico é favorecida pela localização da escola - no Centro Histórico de Belém – CHB. A proximidade com as inúmeras fontes históricas disponíveis no entorno da escola, é um convite para o desenvolvimento da experiência com o patrimônio cultural, que já desenvolvia desde o início da vida professoral em São Sebastião da Boa Vista. Na Escola Rui Barbosa já existia uma sensibilidade muito grande com o uso do patrimônio, posto que a própria escola é um patrimônio da capital paraense. Logo, um incentivo a mais para desenvolver com os alunos a prática da pesquisa, tendo como objeto de estudo o Centro Histórico de Belém, como lugar de vivências e memórias do passado e presente marcado por relações sociais antagônicas.

Em 2016, com o Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, veio o estímulo para reelaborar, desenvolver e registrar as experiências vividas na escola, como objeto de estudo da presente dissertação, tendo em vista a produção de uma proposta metodológica como produto final. Assim, este trabalho não tem a pretensão de tratar o patrimônio cultural em seu sentido mais amplo, pois, de acordo com Pellegrine Filho (1997, p. 335) “atualmente, o significado de patrimônio é muito amplo, incluindo outros produtos do sentir, do pensar e do agir humano – o que no conjunto se poderia definir como o meio ambiente artificial”. Neste sentido, nos apropriamos somente das discussões e técnicas relativas ao patrimônio histórico, que é uma pequena parte do objeto desta área do conhecimento, necessário para subsidiar o

---

<sup>1</sup> São os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo. [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip\\_mat\\_dit.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf)

trabalho de pesquisa e a didática de ensino de história, que será construída a partir do centro histórico de Belém, observando com isso a necessidade de se educar no sentido de valorização e preservação do patrimônio histórico como lugar de memórias e identidades.

Esta proposta de pesquisa desenvolvida no mestrado profissional, pretende utilizar, adaptar e avançar em relação a metodologia de ensino, afim de possibilitar a construção do conhecimento histórico escolar a partir da análise das fontes<sup>2</sup> orais, escritas e visuais, existente no Centro Histórico de Belém, tais como: museus históricos, igrejas, casarões, praças entre outros locais que tem relação direta com a memória e a história do lugar, considerados de grande importância para a construção do conhecimento da história local, ressaltando que pela limitação do trabalho, a pesquisa e metodologia estabelecida corresponde somente ao Forte do Castelo e a Praça Frei Caetano Brandão. O recorte dos espaços foi realizado a partir da escolha dos alunos, sujeitos da pesquisa.

O Forte do Castelo, foi escolhido por ser a primeira construção portuguesa na região amazônica e por dar origem a cidade de Belém, localizado as margens da Baía de Guajará. Construído em 1616, inicialmente era uma construção primitiva de madeira coberta de palha. Após passar por várias reformas, foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, através do processo nº 644 – T – 1961, registrado no Livro do Tombo Histórico, sob a inscrição nº 353, de 28 de agosto de 1962.

A Praça Frei Caetano Brandão, localizada no Centro Histórico de Belém, foi escolhida por ser um lugar que também remonta as origens da capital paraense. Devido à proximidade com o Forte do Castelo, inicialmente foi denominada de Praça das Armas. Com a construção da Igreja Matriz Nossa Senhora da Graça, a praça recebeu a denominação de Largo da Matriz, posteriormente Largo da Sé e atualmente Praça Frei Caetano Brandão. Tombada pelo IPHAN, com o nome de Conjunto Arquitetônico, Urbanístico da Praça Frei Caetano Brandão através do processo nº 739 – T – 1964, inscrita no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, em 28 de julho de 1964

O estudo desses espaços está diretamente relacionado a necessidade de desenvolver uma educação patrimonial, não apenas pelo seu caráter formador de identidades, mas também

---

<sup>2</sup> São os documentos que os historiadores trabalham. São os vestígios e os testemunhos do passado humano. As fontes têm historicidades e são reveladoras dos métodos e das técnicas utilizados pelos pesquisadores em seu contato com esses documentos. (Pinky. Carla Bassanezi. São Paulo, Contexto, 2006, p. 7)



por sua função preservacionista da história do lugar. Esta dissertação busca responder especificamente as questões ligadas a didática da história, elemento facilitador da produção do conhecimento necessário para o desenvolvimento da consciência histórica no sentido de preservação do patrimônio, evidenciando seu caráter propriamente histórico e suas funções sociais; neste sentido a questão principal a ser respondida é a seguinte: como trabalhar com o patrimônio histórico no contexto educacional? Ao responder esta questão, a presente dissertação busca contribuir para as pesquisas no campo da educação patrimonial, pois, a utilização do patrimônio histórico possibilita ao professor de história o contato com a fonte, selecionando assim, o seu objeto de pesquisa;

Em história tudo começa com gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ele consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de copiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. (CERTEAU, 1982, p. 72).

Como observado acima por Michel de Certeau, o ato de selecionar as fontes já constitui uma escolha, que se dá com a interferência do próprio historiador. Neste sentido, as fontes selecionadas para este trabalho, tem a intenção de aproximar o educando da prática da pesquisa, como um meio eficiente de produzir conhecimento.

Trabalhar com patrimônio histórico do Centro Histórico de Belém, foi uma escolha fundamentada em alguns critérios, tais como: a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa está localizada no Centro Histórico de Belém e, como já afirmado anteriormente, e desenvolve projeto interdisciplinar voltado para a Educação Patrimonial, cuja finalidade é aproximar o ensino de história à realidade dos estudantes, e assim, produzir conhecimentos referente a história local, que embora não seja algo inexistente, ainda é pouco trabalhada nas escolas de modo geral, pois, o conteúdo do programa de ensino, geralmente é baseado no livro didático, sendo que a grande maioria não contempla o regional, principalmente a região norte, a cidade de Belém no Estado do Pará.

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, em função do projeto com o patrimônio histórico da cidade, faz-se necessário a contextualização e problematização dos conteúdos de acordo com a realidade local, para que os estudantes possam compreender as relações da sua vida, do seu lugar, da sua história com os chamados conteúdos históricos, ou seja, que consiga fazer uma leitura crítica e significativa dos processos históricos. De modo geral, observa-se que a forma como esses conteúdos estão divididos e distribuídos nos livros didáticos, tornam o ensino de história muito abstrato. Fato que leva os estudantes a

repetirem sistematicamente os questionamentos já citados em muitos livros didáticos de História do 6º ano: “por que estudar história? Para que serve? Por que tenho que estudar a história da Grécia? Do Egito”? Diante de tais questionamentos e ampla reflexão, desenvolvemos um projeto interdisciplinar na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, voltado para a História local, por considerarmos como ponto de partida para que os estudantes comecem a compreender a importância do conhecimento histórico a partir da sua localidade, como forma de reconhecimento da sua própria história, favorecendo a aprendizagem histórica de forma concreta e significativa, pois, entendemos que a história local<sup>3</sup> possibilita uma articulação entre os acontecimentos que ocorrem no tempo vivido pelos estudantes com os acontecimentos do passado, e que os vestígios deixados pelos nossos antepassados servem como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico do passado, contribuindo para que os estudantes possam compreender as mudanças e as permanências que ocorrem na sociedade tanto local como global.

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 para alcançar uma dinâmica de ensino e aprendizagem a partir da problematização do patrimônio cultural local, cujo objetivo é possibilitar 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 muitas vezes não são percebidas pelo olhar desatento.

Neste sentido, a Educação Patrimonial e Histórica propõe um estudo minucioso, a partir da leitura de diversos pontos de vista sobre o patrimônio de uma determinada comunidade, com intuito de 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, considerado requisito básico para o desenvolvimento da cidadania e 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, os saberes e fazeres da comunidade a partir da experiência direta como o patrimônio cultural.

---

<sup>3</sup> Quando utilizamos História Local, estamos nos referindo a um gênero historiográfico, com temática, público alvo e “regras” próprias, já, história local seria a produção historiográfica com recorte local. Esse conceito será melhor explicitado no primeiro capítulo.

A abordagem sobre história local, no ensino de História tem sido alvo de grande debate entre historiadores no Brasil, que valorizam esta abordagem por possibilitar novas visões sobre o processo de aprendizado da História e, a influência do meio em que o aluno e a escola estão inseridos. Desta forma, o ensino da História possibilita diferentes relações no tempo e no espaço, passando pela história local, regional e mundial, possibilitando ao aluno, inúmeras conexões com o conhecimento, pois, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, a História Local está indicada tanto como eixo para seleção de conteúdos quanto método de ensino-aprendizagem. Essas diretrizes destacam que,

Ao ingressarem na escola, as crianças passam a diversificar os seus convívios, ultrapassando as relações de âmbito familiar e interagindo, também, com outro grupo social – estudantes, educadores e outros profissionais –, caracterizado pela diversidade, e, ao mesmo tempo, por relações entre iguais. A própria classe possui um histórico no qual o aluno terá participação ativa. Sendo um ambiente que abarca uma dada complexidade, os estudos históricos aprofundam, inicialmente, temas que dão conta de distinguir as relações sociais e econômicas submersa nessas relações escolares, ampliando-as para dimensões coletivas, que abarcam as relações estabelecidas na sua localidade. Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. (BRASIL, 1997, p. 40).

Assim, o ensino de história, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, utiliza-se da história local para que o estudante entenda que faz parte de uma história que está em seu entorno, devendo configurar-se assim, como um sujeito histórico pertencente a uma determinada localidade que está ligada a um contexto maior, conforme aponta Circe Bittencourt (2008) “Os estudos da história local devem tentar buscar no recorte micro os sinais e as relações da totalidade social, rastreando-se por outro lado, os indícios das particularidades – os homens e as mulheres de carne e osso. A história do Brasil se constitui, assim, por uma dimensão nacional, local e regional” (BITTENCOURT, 2008, p. 203). Nessa direção, de acordo com Schmidt e Cainelli,

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade da análise de micro histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 139).

Assim, vislumbra-se uma proposição de reflexão permanente sobre o fazer humano relacionando a essa prática a ação dos sujeitos históricos a partir da sua realidade local. Ainda, de acordo com as autoras, o trabalho com a história local, como estratégia de aprendizagem, possibilita: inserir o aluno na comunidade da qual é parte, criando a historicidade e a identidade dele; despertar atitudes investigativas, com base no cotidiano do aluno, ajudando-o a refletir sobre a realidade que o cerca em seus diferentes níveis, econômico, político, social e cultural;

pois, o espaço menor possibilita ao aluno a visão de continuidade e diferença com as evidências de mudanças, conflitos e permanências e; a história local pode instrumentalizar o aluno para uma história da pluralidade, onde todos os sujeitos da história tenham voz.

Desta forma, a História ensinada faz sentido para o aluno, pois diminui a distância entre a realidade vivida e os conteúdos trabalhados pelo professor(a), assim, o estudante torna-se sujeito ativo do processo ensino aprendizagem, compreendendo que a história é resultado do fazer humano, como ficou evidenciado no desenvolver da didática de história com o patrimônio histórico efetivado pelo experimento pedagógico que desenvolvemos na presente dissertação – o produto educacional exigido pelo programa de mestrado - as pesquisas desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, no Forte do Castelo e na Praça Frei Caetano Brandão, revelam os diferentes sujeitos que usam esses espaços para suas atividades diárias.

As experiências vividas ao longo desta pesquisa nos ajudaram a compreender a importância de um ensino de História integrado à realidade dos alunos, em que o conteúdo estudado esteja sempre em conexão com o lugar e a sua cultura, aproximando os estudantes dos assuntos relacionados à história local, resultando em um maior desenvolvimento do pensamento histórico, contribuindo para que os alunos possam compreender os assuntos locais e também de outras sociedades. Desta forma temos a convicção que o ensino de história deve contribuir para o desenvolvimento das capacidades humanas, e, os conteúdos de aprendizagem devem ser tratados como meios de conhecer e responder as indagações postas pelos alunos em função da sua realidade.

A fim de construir a didática proposta e assim estruturar teoricamente esta dissertação, foi realizada a pesquisa bibliográfica, considerada essencial, devido proporcionar importante fonte de informação e conhecimento acerca dos assuntos que vão compor o corpo do trabalho.

Esta dissertação está alicerçada nas ideias de Jörn Rüsen refletidas na teoria da história, em especial na dimensão referente ao ensino da história e didática da história; Isabel Barca (2004) aula-oficina. O tripé educação patrimonial, memória e identidade está fundamentado nas concepções de Maria de Lourdes Parreiras Horta; Evelina Grunberg; Adriane Queiroz Monteiro (1999) partindo do princípio que a Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, lavando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Contribuíram também para este trabalho as reflexões do historiador francês Jacques Le Goff o

qual trata do papel do historiador na análise e interpretação dos monumentos como documentos. Utilizamos também as reflexões Maurice Halbwachs, e Stuart Hall para a discussão e debate dos conceitos de memória e identidade em suas várias concepções. Quanto a constituição do espaço denominado Centro Histórico de Belém - CHB, será analisado sob a luz da teoria de Henri Lefebvre, que compreende a produção do espaço em três dimensões ou processos dialeticamente interconectados na tríade da “prática espacial”, “representações do espaço” e “espaços de representação” que refere-se ao espaço “percebido”, “concebido” e “vivido”. Para trabalhar o conceito de patrimônio histórico nos utilizamos da perspectiva de François Hartog (2006) e Sandra Pelegrini (2009), com a intenção de abordarmos os diferentes tipos de Patrimônio (material e imaterial).

Utilizou-se também o método de pesquisa da história oral conforme a acepção de Paul Thompson (1995, p. 197) “Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta”. O que foi muito revelado nas entrevistas com os vendedores e transeuntes da praça Frei Caetano Brandão, sem tempo ou por medo não observavam mais as marcas do passado presente naquele patrimônio.

A pesquisa documental foi realizada junto a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, a fim de se obter dados primários sobre a história da escola, dos alunos, professores e funcionários. Assim como, saber se a ação de Educação Patrimonial desenvolvida na escola, está prevista no PPP ou se é iniciativa dos professores. Dessa forma, foram realizadas entrevistas com alunos e professores da referida escola para saber a percepção de Educação Patrimonial que eles têm e como trabalham com essa temática. Os depoimentos recolhidos através dos procedimentos de constituição de fontes orais traduzem visões e opiniões que cada entrevistado possui sobre o Centro histórico de Belém.

No produto educacional elaborado para essa dissertação, todo o percurso metodológico está no terceiro capítulo. Neste, o trabalho e a competência do professor de história são evidenciados na didática que elaboramos, nela o professor é o grande interlocutor entre o conhecimento histórico e os estudantes pois é ele que vai apresentar aos alunos os locais que serão estudados, Forte do castelo e a Praça Frei Caetano Brandão, assim como, deverá orientá-los na construção de reflexões acerca da utilização desses espaços, das relações sociais convergentes ou divergentes que se estabelecem em um espaço público. Para isso o professor-historiador deve dominar a produção do conhecimento histórico, o conhecimento produzido sobre esses espaços e os objetivos da educação patrimonial.

Enfim, objetiva-se com esse trabalho incentivar e contribuir para que professores (as) cada vez mais utilizem a pesquisa com o patrimônio histórico, este seja utilizado como fonte histórica e o professor se utilize dessa ferramenta para ensinar a história de forma mais dinâmica, concreta e significativa, em que os alunos sejam sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento histórico social e também da sua história pessoal.

Para a composição deste trabalho, estruturou-se um estudo dividido em três capítulos, abordando em cada um deles os aspectos que nortearam o desenvolvimento do mesmo. Assim, esboçamos na sequência uma síntese daquilo que será observado ao longo do texto que se segue.

No primeiro capítulo, apresentamos algumas considerações a respeito do ensino da História e da Educação patrimonial, abordando sua trajetória e contexto atual, com ênfase nas suas vertentes: memória e identidade, evocadas a partir do uso das fontes patrimoniais como estratégia para a construção do conhecimento da história local. Também definimos nesse capítulo a didática russeniana, pois é a partir dela que definimos o trabalho realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa como uma didática da história por meio do patrimônio histórico.

O segundo capítulo foi destinado ao estudo do espaço desta pesquisa, tanto a descrição da escola, o lócus do experimento pedagógico, quanto do Centro Histórico de Belém (CHB), suas funções sociais, políticas, econômicas, estéticas e culturais, assim como as recentes medidas institucionais tomadas em direção à revitalização de sua área central. Busca-se analisar aspectos conceituais da definição institucional a partir das descrições e formas de proteção previstas em planos e leis. Entende-se que, para compreender hoje os processos e dinâmicas que formam a figura do Centro Histórico de Belém e sua influência em todo o contexto urbano, é preciso compreender como as legislações e medidas intervencionistas construíram conceitual, institucional e espacialmente essa área, considerada o núcleo inicial da cidade de Belém e o papel da escola no ensino para o desenvolvimento da consciência histórica e da preservação do patrimônio histórico.

O terceiro capítulo tem como objetivo apresentar a didática de ensino construída na Escola Rui Barbosa a partir dos espaços de memória: o Forte do Castelo e a Praça Frei Caetano Brandão. O capítulo traz as atividades no seu *pari passu* e sua materialização didática, com as atividades elaboradas e desenvolvidas, constituindo o produto educacional de dissertação.

A metodologia realizou-se em seis aulas de 45 minutos divididas em três momentos: em sala de aula; fora do espaço escolar e sala de aula. Conforme sequência:

Atividade 1 – Aplicação de um questionário prévio, com objetivo de identificar o que os alunos sabem sobre Centro Histórico de Belém; patrimônio histórico; memória e identidade, se conhecem ou têm algum patrimônio pessoal. Atividade 2 - explorando o tema: patrimônio, memória e identidade, com objetivo de discutir as ideias tácitas sobre patrimônio histórico, memória e identidade coletado do questionário prévio. Atividade 3 – escrita de narrativas históricas, utilizando os bens selecionados como fonte, com objetivo de produzir narrativas históricas, para justificar a escolha do bem patrimonial selecionado no questionário prévio. Atividade 4 – Caminhada pelo CHB com objetivo de traçar no mapa o percurso realizado na caminhada pelo centro histórico de Belém. Atividade 5- Visitar o Forte do Castelo e Praça Frei Caetano Brandão - Ler fontes históricas diversas, apresentadas nos objetos e monumentos visitados Atividade 6 – Avaliação: Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo.

Assim, espera-se ter atingido os objetivos propostos nesta dissertação, pois a experiência com o ensino de história e a educação patrimonial como possibilidade de construção de um saber histórico escolar e de uma didática de ensino de história foi valioso para a experiência enquanto professora dessa disciplina, e para isso o mestrado profissional contribuiu grandemente. Que a leitura seja valiosa e contribua na vivência de outros professores e professoras de história no seu fazer diário. Boa leitura!

# **1 ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO: CONSTRUINDO UM SABER HISTÓRICO ESCOLAR**

## **1.1 A VIDA MARAJOARA: A RÉGUA E O COMPASSO DA VIDA PROFESSORAL**

Novamente partimos da experiência vivida pela professora no processo de se construir educadora, porque para as novas narrativas históricas o tempo da subjetividade humana tem que ser considerada. Para o historiador Paul Ricoeur (1997, p. 41), essa subjetividade tem sido considerada como importante porque “o tempo torna-se tempo humano na medida em que ela desenha os traços da experiência temporal”. Em Koselleck (2006, p. 310) “a narrativa histórica articula o espaço de experiência” e essa experiência pode fazer vir à tona na história dos sujeitos se construindo e se inventando pela escrita, uma possibilidade de “capturar sensibilidades do passado, através dos traços objetivos que estas deixaram para o presente” (PESAVENTO, 2006, p. 177). No campo educacional, a escrita do presente trabalho constituiu um exercício de reflexão sobre a própria prática professoral, levando a refletir sobre o papel central do docente no processo de ensino, concordando com alguns teóricos do campo educacional, que os definem como profissional reflexivo: o pesquisador e o intelectual crítico.

A premissa de professores como profissionais reflexivos desenvolvida por Donald Schön (1983) que ao estabelecer relações entre a pesquisa e a prática, observou que: enquanto os pesquisadores se incumbem de fornecer aos “praticantes” a ciência básica e aplicada que resolveria os problemas da prática, a esses cabe um papel inferior (SCHÖN, 1983, p. 26). Foi assim que Schön estabeleceu uma crítica ao modelo de compreensão da relação entre a pesquisa e a prática profissional, evidenciando um papel importante sobre a prática desenvolvida pelo professor, no caso os saberes da experiência. Recuperamos assim a experiência professoral de quem escreve o trabalho.

Eu, uma professora marajoara, diante dos currículos impostos e das limitações típicas das escolas públicas dos municípios paraense em especial São Sebastião da Boa Vista, na Ilha do Marajó, nas décadas de 80 e 90, lugar onde a falta de livros acadêmicos e didáticos de boa qualidade e pesquisas maiores na área de história, limitava o nosso trabalho. Não havia outra possibilidade, a não ser lançar mão da criatividade para produzir conhecimentos a partir do uso da natureza e do patrimônio histórico cultural da localidade, a fim de fomentar ações didáticas que possibilitassem os educandos conhecer o passado pelo patrimônio como fonte de



informação de um passado visível nos vestígios e na memória das pessoas mais idosas da localidade. O Marajó nos deu “régua e compasso” para uma educação de poesias<sup>4</sup>, ou seja, da imaginação criadora, cuja marca fundamental é a sensibilidade em captar os recursos que o local possui. É essa experiência que trazemos para o mestrado, pois, a educação patrimonial no ensino de História configura-se como um campo aberto para novas experiências criativas envolvendo os educadores e estudantes com a temática patrimônio cultural, no sentido de fomentar ações didáticas que os possibilite conhecer e valorizar aquilo que está em nosso entorno e faz parte da história da localidade.

O grande desafio do educador é, buscar subsídios teórico-práticos, para o exercício da docência e compreensão de que o conteúdo de história a ser trabalhado, deve ser considerado relevante, a fim de conduzir o aluno a transitar por ele, caminhar entre passado e presente, principalmente relacionar a função desse conteúdo na vida prática, ou seja, formar a própria opinião sobre o fato histórico, assim eles se tornam “sujeitos” dos valores criticando e se posicionando conforme aponta Rüsen:

Os sujeitos aprendem, na produtiva aquisição da experiência histórica, a considerar sua própria autorrelação como dinâmica e temporal. Eles compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como “formação”, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente a sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática. (RÜSEN, 2011, p. 46)

Assim, ao conhecer o Forte do Castelo e a Praça Frei Caetano Brandão, localizada bem no centro da capital e que com certeza ao longo de sua vida, o estudante vai passar muitas vezes por lá, ao lembrar de ter estudado aquele espaço como patrimônio da sua cidade, aquela passagem terá outra significação sobre a sua história pessoal e social. Essa competência pode se definir como a habilidade da consciência humana, que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada (RÜSEN, 2011, p. 59).

---

<sup>4</sup> “Aqui a atitude criadora da inteligência será chamada de atitude poética. Não se trata de escrever poesia, todavia ao designar essa criação reduplicativa utilizando a própria origem da palavra poiesis, produção/criação”.( Marina, 1996, p. 174)

## 1.2. O DESCOMPASSO DA HISTÓRIA ENSINADA COM A HISTÓRIA ACADÊMICA: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO POSSIBILIDADE DE FORMAR A CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO ESTUDANTE

O que a História enquanto disciplina escolar tem a dizer no século XXI? Os conhecimentos acumulados e sistematizados não estão mais sob o monopólio de alguns poucos espaços, como bibliotecas e nem o acesso a eles dá-se mais somente nas salas de aula. O conhecimento hoje circula em complexas redes de informações como a Internet, indo para além dos meios tradicionais de comunicação a exemplo do rádio, televisão, revistas etc., que estão inseridos no dia-a-dia. Como então manter necessário o professor de história neste cenário, onde diferentes linguagens se mostram até mais atraentes que as narrativas do passado? Num clicar de um computador ligado a internet posso conhecer o mundo. Como desenvolver um ensino atrativo para estudantes numa escola sucateada, sem condições de concorrer com as tecnologias de informações? Há um sintoma de crise, um anacronismo entre a Escola, a história ensinada nas escolas e o mundo informatizado. Partimos para refletir essa crise, a partir das palavras de Elza Nadai,

O ensino de História vive atualmente uma conjuntura de crise, que é seguramente, uma “crise da história historicista”, resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente, de maneira coerente, a elas (NADAI, 1993, p.144).

O ensino de história já algum tempo tem apresentado um descompasso entre a história ensinada e a sua matriz científica de referência. Elza Nadai (1992/1993) analisa a crise no ensino de história como um processo resultante das modificações da própria produção científica, que de certa forma, ampliaram o leque de possibilidade do pensar, fazer e escrever a história. A autora pontua ainda, que a crise é oriunda de um período criativo que obriga os profissionais a questionarem criticamente os alicerces, os pressupostos teórico-metodológicos da ciência e do ensino obrigando-os a propor experiências múltiplas, procurando superar o tradicional modelo introduzido no século XIX, que de certa forma ainda persiste, e faz parte das discussões, quando o assunto é ensino de história.

É muito comum as inquietações de muitos professores no sentido de encontrar uma metodologia capaz de deixar as aulas de história mais interessantes para os alunos, que desperte o interesse dos estudantes pelo conteúdo ensinado, que venha contrapor-se a aversão que muitos estudantes têm pela história, como mostra a epígrafe utilizada por Elza Nadai em seu artigo: “O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva”, a autora afirma que:

Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o 'ponto' exige ou se valendo levemente da 'cola' para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa... (MURILO MENDES Apud NADAI, 92/93, p. 143)

A análise acima nos leva a pensar se ainda hoje persiste essa ideia sobre o ensino de história e quais práticas os professores da disciplina tem buscado para a superação desse quadro. Tradicionalmente, as aulas de História se consolidaram em torno da oralidade, dentro da sala de aula, através da metodologia chamada aula expositiva, onde o professor promove a leitura de textos didáticos e em seguida explica os conteúdos lidos. Circe Bittencourt (1996) aponta para essas características das aulas de história no Brasil, desde fins do século XIX, afirmando ainda que “os alunos deveriam ler o texto, dominar as palavras escritas e repeti-las para o professor diante dos colegas”. Desta forma a autora conclui que “a lição do livro se caracterizava por ser uma exposição oral da palavra escrita”. A partir de pesquisas bem mais recentes sobre ensino de História, Ana Maria Monteiro, afirma que:

[...] a aula 'magistral', a 'exposição oral', tem sido a forma predominante, e mais comum, utilizada por professores de História, que dificilmente dela conseguem escapar. Pode-se perguntar, até, se faz parte do 'habitus' dos professores de História, de sua cultura profissional. Por que isso ocorre? Com raízes no método socrático e na tradição eclesiástica, através dos sermões e preleções dos padres católicos e pastores protestantes, esse tipo de aula tem sido alvo de intensas e variadas críticas que denunciam seu caráter reprodutivista, opressivo e indutor da submissão, forma exemplar da “educação bancária”, do ensino tradicional, tão questionado pelas pedagogias emancipatórias pautadas no construtivismo. Mesmo assim, percebemos uma grande dificuldade por parte dos professores de História em abandonar essa prática, apesar de toda a ênfase posta na necessidade de se ensinar História 'para desenvolver nos alunos uma cidadania crítica e transformadora do mundo'. (MONTEIRO. 2007, p. 15)

A continuidade desse modelo de aula, seguramente coloca o ensino de História em uma crise reflexiva de seus referenciais teórico-metodológicos em relação a formação dos alunos. Sobre essa crise da História, Meinerz (2012, p. 53) acredita que para os alunos, “essa disciplina aparece em geral, como um passado distante, remoto, dissociado do presente, sendo que em contraposição ao presente, valorativamente é pior, pois, tal quadro se deve à ausência dos atuais métodos de investigação da história nas experiências das escolas.”

Como podemos observar, nas palavras dos autores acima citados, a manutenção do modelo de aula expositiva, de certa forma ainda subsiste, não estando de tudo superado, e, pode ser considerado um dos fatores gerador da crise do ensino de história, aprofundada pelas questões postas pelos programas, currículos, materiais e produções didáticas que expressam a ideologia do Estado e das classes dominantes, na forma de educar historicamente o cidadão no sentido de mostrar-lhe que sua identidade se formou pela contribuição dos variados grupos

étnicos: brancos, indígenas e negros. Dessa forma, procurava-se negar a condição de país colonizado, assim como a existência de diferenças nas condições de trabalho e de posições face à colonização das diversas etnias.

Como resultado desse currículo reproduzido há décadas nos programas de História, destacam-se as construções de algumas abstrações, cujo objetivo tem sido realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência de democracia social. Vale ressaltar que a História da América e da África, na prática foram esquecidas por esse currículo em que há demasiada importância a história das nações europeias e a cronologia, com a ideia de que o movimento histórico decorre da ação de sujeitos – por isso a exaltação dos heróis nacionais nos feriados e festas cívicas (NADAI, 92/93, p. 151).

Circe Bittencourt (1990), relata que os programas de ensino formulados, nas reformas de 1920 e de 1925 e na reformulação programática de 1934/35, permanecia o mesmo discurso associando a integração e a unidade educacional a serviço da construção de um país moderno com uma cultura homogênea que deveria permear todos os conteúdos do curso primário e seu currículo. Dessa forma, o ensino de história nas escolas primárias no contexto das primeiras décadas do século XX, era integrado no corpo das disciplinas básicas a “formação do cidadão brasileiro” para a civilização e o trabalho, ou seja, deveria estar alinhado a reforma realizada por Sampaio Dória entre os anos de 1917 a 1920, que pretendia moldar um “novo” cidadão construtor de um “novo” país. Prevalendo na construção das disciplinas escolares a preocupação com o trabalho, como relata Circe Bittencourt:

Cabia a história mostrar “a nossa capacidade para o trabalho” e os feitos dos nossos grandes líderes, construtores da nossa nacionalidade. O conhecimento do passado dirigia-se a uma meta comum a todo cidadão: construir, pelo trabalho, o “engrandecimento da nação”. A dignidade do homem realizava-se pelo trabalho produtivo, dirigido para o fortalecimento do “bem comum”, e explicitava-se a partir dessa argumentação a necessidade de construir uma educação nacional, única e integrada. (BITTENCOURT, 1990, p. 96)

Como podemos observar, a reformulação programática de 1934/35 manteve o mesmo discurso nacionalista que pretendia formar o cidadão brasileiro para o trabalho produtivo e o engrandecimento da nação. Cabe ressaltar que tal discurso perdurou até a segunda metade do século XX, essencialmente entre os anos de 1950/60. Segundo Nadai (92/93) a renovação direcionada para o aprofundamento científico e do papel formador-crítico da disciplina, atingindo a escola secundária, começou a ocorrer após o recrutamento dos docentes ser feito no seio dos licenciados, que propiciou uma outra qualidade ao seu ensino, Nadai explica que:

O acontecimento rememorado pelos estudantes que a percebiam como uma das ferramentas para a compreensão do social. O social, produto de ações e forças contraditórias e múltiplas. Apesar da superação de simples memória ou registro objetivo e imparcial o conteúdo ainda era direcionado para o discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista. Explicava-se o método, mas o objeto da ciência ainda era distinto do sujeito que o produzia. (NADAI, 92/93, p. 155).

Ainda, segundo Nadai (19/93), as mudanças na concepção, no tratamento e nas práticas pedagógicas de História foram simultâneas a um processo de alargamento do alcance da escola secundária, em consequência das modificações sociais acarretadas pela Segunda Guerra Mundial, urbanização e industrialização, que minaram as bases do ensino secundário elitista e propedêutico e atuaram no sentido de sua generalização, enquanto aspiração para as camadas médias urbanas e populares. Apesar das críticas em sua inutilidade e inoperância, essa época, marcou uma conjuntura favorável a experimentação no ensino, com o aparecimento de escolas que testavam currículos, métodos de ensino, conteúdos e práticas pedagógicas; inovações direcionadas para interdisciplinaridade e aceitação do aluno como corresponsável pelo seu processo educativo.

Esse movimento da historiografia em direção aos marginalizados da história é indicado por Elza Nadai (NADAI, 92/93, p. 157) quando a autora aponta que nos anos setenta acentuou-se a busca por novos temas com a incorporação de estudos sobre a classe trabalhadora, começando com o operariado e depois sendo ampliado para grupos estigmatizados, como camponeses, mulheres, prostitutas, homossexuais, entre outros. A autora mostra, ainda, que houve assim um alargamento do conceito de história que passa a abranger temas antes considerados menores.

As mudanças ocorridas em relação aos currículos anteriores, conduziu a uma reavaliação da história ensinada pelas múltiplas possibilidades de abordagens historiográficas. Essa diversidade de abordagens historiográficas e teórico-metodológicas foi constatada por Circe Bittencourt nas propostas curriculares de História produzidas entre 1985 e 1995 em todos os Estados brasileiros. Para a autora, as propostas caracterizaram-se como um conjunto muito heterogêneo de textos, com acentuadas diferenças na forma como foram construídas e apresentadas aos professores, no elenco dos conteúdos selecionados e nas metodologias de ensino sugeridas. Na maioria das propostas, segundo Bittencourt, a apresentação formal demonstrou a superação do modelo tecnicista dos anos 1970, por intermédio da qual o currículo era seccionado em zonas estanques, elencados em quadros contendo os objetivos, os conteúdos e as atividades didáticas. Havia uma forte tendência de realizar uma delimitação da área do

conhecimento “específica” da disciplina, fazendo referência das fundamentações pedagógicas e historiográficas (BITTENCOURT, 1998, p.1).

Para Kátia Abud (2016) “as reformas curriculares não são fatos incomuns entre nós. A cada mudança de regime político ou troca de partidos no poder sofremos todos a aplicação de novas propostas para reorganização escolar que visam sempre estabelecer, para a educação e escolarização da população, as regras dos novos donos do poder” (ABUD, 2016, p. 297). De acordo com a autora, as mudanças governamentais trazem em seu bojo diferentes visões de mundo, que por sua vez se traduzem em outras concepções de escola e de ensino, produzindo as mudanças no currículo escolar. No centro dessa discussão, mesmo que não seja citada está a História, apontada na atual conjuntura como a disciplina escolar de tendência marxista, por essa razão combatida pelos novos donos do poder. Diante das ameaças faz-se necessário, cada vez mais a atuação consciente dos professores de história no sentido de tornar o conhecimento histórico uma das principais ferramentas na construção da consciência histórica, articulando o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo, para a autora;

Os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade. (ABUD, Kátia, 1998, p. 296).

De acordo com Kátia Abud, os currículos estão na formação daqueles que passam pela experiência escolar, embora sabendo que a escola é uma instituição recente em nosso país, o fato novo é que ao adentrarmos o século XXI, ficou evidente que o pensar História na universidade não pode estar desconectado do ensinar História na educação básica, e a resposta a esta demanda vem sendo dada com grande competência por historiadores, os quais têm assim aumentado cada vez mais a produção na área do ensino de História, chegando ao ponto de hoje falarmos com muita firmeza na existência de um saber histórico escolar, construído a partir das conexões entre os saberes produzidos nas universidades pela disciplina de referência e as experiências trazidas pelos alunos, no contexto das suas vivências dentro da comunidade escolar, as quais sem dúvida alguma, produzem saber. Pode se pensar então que, o primeiro passo para a construção de novas metodologias seja a aproximação dos “mundos” (social e cultural) dos alunos, identificando neles uma riqueza de conhecimentos e ações concretas para as mudanças, isto a pedagogia freireana já havia apontado

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e em que a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com

a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? [...] Porque dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, eles operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p.33).

Essa concepção freireana está próxima da concepção rüseriana na sua ideia de Didática da História que para ele é uma retomada do âmbito perdido da autoconsciência da história, para o historiador alemão a reflexão histórica racional inseparavelmente e combinada com a vida prática é um componente importante dessa Didática. (RÜSEN, 2011, p. 25).

Para a Educação Histórica, os alunos são portadores de muitos conhecimentos históricos que adquirem no seu dia-a-dia e que dominam de diferentes maneiras como nas histórias contadas pelos familiares, nos livros recebidos na escola, revistas que circulam entre eles, na TV e nas redes sociais, esses conhecimentos prévios devem ser levantados para iniciar o trabalho com os conceitos substantivos, ou seja, os conteúdos de História. (SCHMIDT 2016, p.15), para Lee, “Os conceitos substantivos que nós encontramos na história podem vir de qualquer caminho da vida ou qualquer disciplina, mas cada uma denota um conjunto de tipos de coisas no mundo”. (Apud SCHMIDT 2016, p.15). Isabel Barca chama essa investigação dos conhecimentos prévios de “exploração conceitual”. (BARCA, Apud SCHMIDT 2016, p.17)

É necessária uma didática que recupere a vivência pessoal e coletiva dos alunos, e de outras vivências que os mesmos desconhecem e fazê-los se perceberem partícipes da realidade histórica, a qual seja convertida em conhecimento histórico, inseridos e conscientes do pertencimento e agentes transformadores da história real. Essa dinâmica no desenvolvimento do educando, denomina de consciência histórica, ou melhor, o “modo específico de orientação” nas situações reais de vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente, claro considerando a experiência dos sujeitos envolvidos no processo” (RÜSEN Ibidem, p. 28.). A escola um lócus que atende as carências de orientações de todo o tipo.

A relação entre passado e presente é para o historiador alemão um dos cinco fatores determinantes para o sentido da história, para ele o sentido da história é dar sentido as *carências de orientação* da vida humana prática. A consciência histórica possibilita aos seres humanos uma concepção do curso do tempo, o passado é entendido como experiência e “revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças”. (RÜSEN, 1992. P. 29)



A escola é o lugar onde o conhecimento científico e o conhecimento escolar se cruzam de modo comprometido, transformando o ambiente escolar em um local privilegiado para que os alunos aprendam maneiras de pensar sobre o passado, que deverão orientá-los no tempo, relacionando o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais. As representações históricas que os alunos constroem emergem de determinados processos da vida humana prática, que interagem com o conhecimento escolar (RÜSEN, 2001). Para Abud, das concepções históricas que adquirimos na escola derivarão, certamente, nossas visões de mundo e os conceitos que nos levarão a atitudes e comprometimentos (ou ao descompromisso) em relação às transformações do mundo em que vivemos (ABUD, 2016, p. 297).

A história tem um papel social e político, a realidade nos confirma isso, as novas propostas de reorganização escolar e curricular, geralmente está ligada a mudança no poder político, no centro dessa discussão, a História, aparece como a disciplina formadora da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no futuro. Por outro lado, a possibilidade de formar consciência histórica crítica. Interpretando as ideias de Rüsen sobre a consciência histórica, Schmidt entende que,

A consciência histórica dá à vida uma “consciência de curso de tempo”, trata do passado como experiência [...] Essa concepção molda os valores morais a um “corpo temporal”, transformando esses valores e a possibilidade dos sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro. (SCHMIDT, 2005, p. 301)

A consciência histórica crítica, em Rüsen, é um fenômeno vital que constituiu sentido à experiência do tempo que pode atingir o nível crítico, a realidade concreta de vida cotidiana pode ser refutada, criticada e até mesmo transformada por meio da ação intencional. Por isso a história se ensinada de forma competente pode formar os estudantes para serem reflexivos e logo questionadores. Por isso, o contexto no qual a disciplina história passa a ser facultada na escolarização brasileira, demonstrando que na formação do cidadão a consciência crítica é desnecessária, ou até atrapalha a aprendizagem porque é partidária. Nesse panorama, fatos históricos bastantes estudados pela Historiografia brasileira, tem sido questionado de fato seu acontecimento em nossa história ou ter sido uma invenção do professor de história, profissional este, tido como “comunista”, “maconheiro” e “destruidor da família tradicional brasileira” por uma parcela da população, representada pelos movimentos “Escola sem partido” e “Brasil Livre” (MBL) e pela mídia tendenciosa.



Demonstrações de interesses em instalar uma nova memória daqueles que estão no poder, negando o passado histórico construído por uma historiografia ética, responsável e competente, tem sido constante no atual panorama político do Brasil. Neste contexto, o ensino com o patrimônio histórico pode ser uma didática de ensino de história em potencial para a formação da consciência histórica crítica dos estudantes. Para o historiador Rüsen, (1992, p.28) a consciência história deve funcionar como um modo específico de orientação nas situações reais da vida presente, tendo como função específica possibilitar os estudantes e professores a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. Assim, o historiador aponta que a história tem um princípio de orientação a própria vida prática dos sujeitos da aprendizagem. (2011, p.47).

Na esteira da preocupação com a vida prática dos estudantes no tempo presente, o ensino de história busca estabelecer uma relação com um pensamento – em forma de questionamento - de Walter Benjamin (1985, p.115) em texto intitulado “Experiência e pobreza”, datado de entre os anos de 1935 e 1936, ao analisar as imagens das cidades europeias e o valor de todo o patrimônio cultural moderno. Disse ele: Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem (...). Pois, qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? (...). Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge, assim, uma nova barbárie (...). Existe então uma pobreza das experiências, muita mais pelo individualismo delas. Para a Maria Carolina Galzerani,

“Experiências” (Erfahrung) tornadas “vivências” (Erlebnis), as quais deixam de ser entendidas como construções coletivas, plenas de significados para todo o grupo e para cada um dos seus integrantes, em particular, e sempre abertas ao movimento de (re) significação. Vivências que passam a ser destituídas de sentidos coletivos! Em tal texto, fica flagrante a articulação que ele realiza entre tal imagem de patrimônio cultural moderno e a “barbárie”, ou, ainda, as ruínas, a caducidade – as mortes, mesmo em vida – que se explicitam e se avolumam na modernidade. Ruínas, portanto, sobretudo no que respeita às relações sociais – ainda que encarando a imagem de barbárie como dialética. Pois bem, tal imagem de patrimônio pode ser flagrada como emblemática, no que respeita aos significados educacionais, (GALZERANI, 2003, p. 100)

Tanto o Ensino de História como a Educação Patrimonial tem sido atingido pela modernidade avassaladora de individualismo e tecnologia. Recuperar os saberes dos estudantes e professores por meio do estudo do patrimônio histórico, deve contribuir para uma didática de ensino que dei consciência de pertencimento coletivo e logo de identidades. Assim, o trabalho com o centro histórico de Belém pode cooperar para a construção de lugares sociais, que

fizeram e ainda fazem parte da vida de muitas pessoas, moradores e trabalhadores que de alguma forma utilizam o espaço denominado Centro Histórico de Belém.

Com certeza, deve ser em razão dessa consciência histórica, que existem lugares sociais a serem preservados, pois detém memórias e identidades que fazem parte da vida social da localidade, constituindo-se assim “os lugares de memória”. A materialização da memória associada ao patrimônio histórico, em alguns casos, torna-se alvo de manipulação, devido sua dimensão funcional e simbólica. Ao longo dos tempos, grupos políticos na disputa de poder têm se apropriado e manipulado o conceito de memória segundo seus interesses. Por exemplo, elegem memórias e constroem “lugares de memória” na tentativa de representação objetiva da memória social de uma cidade, em detrimento de tantas outras memórias deixadas no silêncio e condenadas ao esquecimento. Fato observado nos discursos do atual governo, que soa como ameaça as memórias dos grupos formados por índios, negros e homossexuais.

Também na política educacional, a reforma do Ensino Médio, imposta pelo Governo do ex-presidente Michel Temer e defendida pelo atual presidente Jair Messias Bolsonaro, tem evidenciado um momento em que as disputas político-ideológicas sobre qual é a função da escola, da História e quais histórias ensinar, além de outras amarras impostas pelas decisões políticas governamentais, tem acirrado os debates nas universidades, no sentido de reafirmar a função social da História que é desenvolver a consciência crítico-reflexiva dos educandos, sendo está uma das principais características da consciência histórica.

Assim, faz-se necessário o empenho do professor de história na luta e resistência contra a opressão, para continuar desenvolvendo um ensino em que os estudantes, por meio da educação histórica, possam aprimorar os sentidos de desenvolvimento das sensibilidades, e, compreendam que a memória, a história e os lugares são construções sociais, são escolhas feitas por pessoas e grupos e, por isso, precisam ser estudadas, compreendidas e preservadas.

### 1.2.1 AS NOVAS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E O PATRIMÔNIO HISTÓRICO

Há cerca de duas décadas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) norteavam o que o professor de história deveria formar nos estudantes no ensino fundamental:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas

diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. (BRASIL. MEC, 1998).

Os PCNs dão orientações para que a educação atue na construção da cidadania. Quanto ao trabalho com patrimônio histórico e cultural. Nestes a temática de Educação Patrimonial está prevista para o ensino fundamental. Nos temas transversais, pluralidade cultural e o meio ambiente abrem possibilidades para o diálogo entre questões referentes ao patrimônio (e às práticas de patrimonialização). Para Hartog:

O patrimônio é constituído de testemunhos, grandes ou pequenos. Como em relação a todo testemunho, nossa responsabilidade é de saber reconhecê-los em sua autenticidade, mas, além disso, nossa responsabilidade se encontra engajada em relação às gerações futuras HARTOG, 2006, p. 269).

No Brasil, o estudo do patrimônio, segundo os PCNs deve acontecer incluindo a diversidade cultural brasileira como parte do seu patrimônio sociocultural. Dessa forma, o ensino de história pode permitir que o estudante do ensino básico reconheça as diferenças culturais como enriquecedora da identidade nacional. Desde a oficialização dos PCNs, a tarefa de ensinar é um desafio presente no dia a dia do professor.

Pensar um ensino de História dentro de uma perspectiva da consciência histórica constitui uma demanda importante para o trabalho do professor de História, bem como para os estudantes que diariamente estão envolvidos cercados de patrimônio cultural e histórico e muitas das vezes sem a consciência disso. Estudar o patrimônio seria motivador para um ensino talvez enfadonho. Inúmeras pesquisas revelaram que o desinteresse dos alunos em relação a disciplina História é recorrente, a pesquisa de Elza Nadai (92/93) afirma que existia um certo “ódio” por parte dos alunos em relação a disciplina História, uma das questões apontadas por ela seria a prática de decorar os assuntos ministrados pelos professores. Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada no início dos anos 90, momento em que o documento que versa sobre a disciplina História nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), propõe o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, tais como: estabelecer relações históricas entre o passado e o tempo presente, valorizar o patrimônio sócio cultural e o direito à cidadania, respeitando a diversidade social, étnica e cultural dos povos.

Uma das consequências desses debates, foi pensar o ensino de História, como algo que requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes espaços da memória, rompendo de vez, com os propósitos da escola relatada por Nadai (92/93), onde a disciplina História seria engessada pelas ideias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendia

legitimar pela escola. Estudar o patrimônio em toda sua historicidade e diversidade poderia quebrar essa cadeia que se impôs sobre a escola.

Compreende-se que o ponto de partida do currículo deve ser resultante da interação alunos/professor e meio social. Nesta relação o fundamental tem sido aproveitar e utilizar a historicidade dos próprios alunos, pois, a escola e seu conjunto, alunos e professores são agentes ativos do processo ensino aprendizagem, logo a história ensinada vincula-se a processos dinâmicos e não estáticos num passado que pouca representatividade tem para os estudantes.

Assim, a história seria tratada como uma experiência humana que está relacionada com as experiências vividas por todos os homens. Por isso, é importante aperfeiçoar e utilizar em sala de aula métodos que contribuam para identificar estas experiências e produzir um ensino voltado para as questões vivenciadas nas sociedades. A escolha de conteúdos e a relação destes com a realidade do aluno torna-se fundamental nesse processo, pois permite dotar os estudantes de instrumentos e ferramentas relevantes na apropriação dos conhecimentos necessários à narrativa histórica e ao desenvolvimento da consciência histórica, além de favorecer a compreensão dos termos: tempo e espaço. A Educação Patrimonial seria uma das possibilidades de atrair o aluno para o pertencimento coletivo. Neste sentido, é fundamental que o professor, ao escolher conteúdo, método e organizar as experiências de aprendizagem, promova ações que oportunize aos estudantes a compreensão das temporalidades bem como a possibilidade de elaborar suas próprias narrativas., ligadas ao seu lugar sociocultural.

Consideramos que a prática da pesquisa com o patrimônio histórico em lócus é indispensável para a produção do conhecimento histórico mais real e significativo. Para isso é necessário desenvolver experiências didáticas com o patrimônio que garanta uma aprendizagem exitosa na construção de um saber histórico. Para isso o professor deve estar formado e preparado para desenvolver esses experimentos pois, o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos professores historicamente situados (PIMENTA, 2005, p. 11). Fonseca nos adverte que;

É esperado que os historiadores conheçam bem a historiografia, os pressupostos teóricos metodológicos que orientam o seu trabalho, as técnicas de investigação, os procedimentos para o tratamento das fontes de pesquisas e, além disso, os que lecionam história devem também conhecer os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos, sendo que é desejável inclusive que eles conheçam a fundo a história da disciplina que lecionam (FONSECA, 2003, p. 7),

Dessa forma, entende-se que o primeiro passo para a superação da crise apontada por Nadai (92/93), é a adoção por parte dos historiadores de um método que possa romper com o

positivismo e com a visão ideológica por ele representada (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 28). Nessa perspectiva, a inserção da metodologia da Educação Patrimonial no ensino de história, aponta a um novo horizonte de reflexão e questionamento. Além do que, também favorece uma experimentação que “pode ser feita em qualquer espaço social e com qualquer faixa etária” (GRUNBERG, 2000, p. 164).

A prática, baseada na identificação e interação com o bem cultural, amplia as possibilidades de aprendizado e facilita a compreensão da história local e sua relação com os temas mais amplos da história; oportuniza ao aluno a experiência de se sentir parte da história e entender que o conhecimento que se produz nunca é perfeito ou acabado; na verdade, esse conhecimento está sempre se constituindo a partir do uso de fontes variadas e múltiplas, cuja finalidade deve ser a compreensão do tempo presente. Seria assim a formação da consciência história crítica dos estudantes nos moldes de Rüsen.

Mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao definir os temas transversais que julga emergentes à vida humana, retira o tema patrimônio cultural. Em meio as disputas político-ideológicas sobre qual é a função da História e quais histórias ensinar, além de outras amarras impostas pelas decisões políticas do grupo que tomou o poder da nação, o ensino de História se mostra de extrema importância para levar a cabo uma das premissas básicas do ensino básico que é permitir o pensamento crítico. Fato este que já vem explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que trata do que se espera do aluno que conclui o Ensino Fundamental: Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. (BRASIL. MEC, 1998).

### 1.2.2 MAS O QUE VEM A SER O PATRIMÔNIO HISTÓRICO?

O termo “patrimônio”, durante muito tempo esteve relacionado principalmente às propriedades e a outros bens móveis adquirido em vida e transmitido após a morte aos descendentes de uma família como herança. Ao longo do tempo o uso do termo patrimônio foi se deslocando a outros campos e ao longo do tempo adquirindo novos significados.

Neste sentido, cabe mencionar que as ações preservacionistas são registradas desde a Antiguidade. No entanto, o uso dos termos monumento e obras de arte como propriedades do Estado-nação tornou-se mais corrente no século XVIII, período em que a história se constituiu como ciência na Europa, após as chamadas Revoluções burguesas na França e na Inglaterra.

Na Inglaterra no processo de legitimação da História como ciência há de se destacar a influência do iluminismo na busca por uma história menos sagrada e cada vez mais humana, que contaria a história do progresso da humanidade, colocando a Europa no centro disso e ganhando um papel civilizatório diante de outras sociedades (FONSECA, 2003, p. 22).

Na França, o significado do termo patrimônio como bens de propriedade de determinado povo, como representação da memória coletiva, coincide com os atos jurídicos da constituinte de 2 de outubro de 1789. É no contexto da Revolução Francesa, que a História desponta como disciplina escolar para atender interesse do Estado, numa perspectiva fortemente nacionalista, para que o cidadão aprendesse a gostar do seu país, preparar-se para defendê-lo, assimilando, inclusive, uma identidade cultural que reforçaria seu patrimônio (FONSECA, 2003, p.23).

Atualmente o conceito de patrimônio histórico está ligado tanto a comunidade local como nas esferas nacional e global. O termo é atribuído a uma diversidade de objetos individuais ou coletivos, neste último caso, agrupados por um passado comum à população de um determinado lugar e constituído de bens tanto materiais como imateriais.

Para Maria Cecilia Paoli (1992) a noção de “patrimônio histórico” deveria evocar dimensões múltiplas da cultura como imagens de um passado vivo: acontecimentos e coisas que merecem ser preservadas porque são coletivamente significativas em sua diversidade. No entanto, a autora explica que, quando se fala em patrimônio histórico, pensa-se quase sempre em uma imagem congelada do passado. Um passado paralisado em museus cheios de objetos que ali estão para atestar que há uma herança coletiva – cuja função social parece suspeita – por estar muitas vezes dissociada de sua significação coletiva, longe de expressar as experiências sociais.

Esse passado deixado como “legado”, “herança” ou história, sofre com as constantes modificações que ocorrem nas cidades e na forma de vida que elas comportam. Em torno de concepções como “preservação” e “construção do passado”, Polli (1992) explica que existe um debate em torno do passado: De um lado, os que sustentam o pouco significado que têm o

passado e seu registro diante daquilo que constitui o moderno e a modernidade, de outro lado, há a atitude de gostar do passado, qualquer coisa que pareça “antigo”.

Para aqueles que preferem a modernidade, passado e história parece virar o “antigo” o que sobrou do movimento de recriação continuada da cidade. Sua preservação deve, portanto, seguir critérios exclusivamente estéticos ou aqueles ditados pela racionalidade do mercado, já que a experiência coletiva e pessoal do presente deve ser remetida para o futuro, que por sua vez, é concebido como uma ruptura. Nestes termos, para Paoli (1992) a história é entendida como um processo acabado e fechado aos significados sociais.

De outro lado, há a atitude de gostar do passado, qualquer coisa que pareça “antigo” tal atitude, que parece oposta a primeira, está fundada implicitamente nas mesmas premissas a de não se reconhecer ou importar com a inscrição do significado coletivo no “legado” do passado. Neste sentido, a identidade como “antigo” parece estar apenas no sentimento de perda – e o critério de preservação constitui uma forma de nostalgia de algo que não existe mais. Paolli (1992) afirma que uma sociedade onde se pensa que tudo pode ser destruído ou conservado, tem uma noção de história – passado e presente – completamente abstrata. Nestas condições, ela não é uma forma de conhecimento, não é um chão de enraizamento, não se produz como referência com a qual se possa refletir sobre a experiência social. Na concepção de PAOLI (1992) isso aponta claramente para uma sociedade destituída de cidadania, em seu sentido pleno, se por esta palavra entendermos a formação, informação e participação múltiplas na construção da cultura, da política, de um espaço e de um tempo coletivo.

No Brasil, a temática do patrimônio começou a ser considerada como uma questão política, com o envolvimento do Estado, a partir da década de 1920. Segundo Fonseca (2003) ela deve ser analisada à luz de dois fatos. O primeiro deles é o movimento modernista, cujos intelectuais foram protagonistas dos projetos patrimoniais por ocuparem a direção dos órgãos nacionais para a gestão do patrimônio no Brasil. O segundo fato determinante deve-se a ambiência histórica do Estado Novo (1937-1945), período marcado por uma dicotomia: de um lado a intensa censura; de outro, espaço para a realização de projetos culturais.

Nesse contexto, intensificaram-se as propostas preservacionistas voltadas ao patrimônio. A característica preponderante da mentalidade desse período era o desejo de conhecer e explicar a identidade brasileira por meio da arte, da ciência, da literatura e do conhecimento das tradições brasileiras, quase sempre categorizada como folclore brasileiro. Um dos temas centrais do debate era a identidade cultural brasileira.



Após a criação oficial da Superintendência do Patrimônio Histórico Nacional - Sphan em 13 de janeiro de 1937, as ações preservacionistas incidiram sobre o tombamento de casas e sobrados dos senhores de escravos, mas não contemplaram as senzalas, os quilombos, os cortiços, as vilas operárias, etc. Os bens relacionados as classes populares não faziam parte dos “fatos memoráveis da história do Brasil”, portanto estavam fora desse processo de tombamento.

Em Belém, os primeiros tombamentos realizados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, ocorreram nos anos de 1940 e beneficiaram a Coleção Arqueológica e Etnográfica do Museu Paraense Emílio Goeldi e a edificação e o acervo da Igreja da Sé. Entre os primeiros conjuntos arquitetônicos, urbanísticos e paisagísticos tombados estão o Cemitério da Soledade, a Praça Frei Caetano Brandão e Mercado Ver o Peso com suas áreas adjacentes (Praça Pedro II e Boulevard Castilho França, incluindo o Mercado de carne e o Mercado Bolonha. O conjunto arquitetônico urbanístico e paisagístico dos bairros Cidade Velha e Campina – tombados em 2012 – destaca-se como o núcleo histórico e reúne cerca de 2.800 edificações protegidas, entre as quais estão palacetes, palácios e sobrados conjugados com casas comerciais no térreo.<sup>5</sup>

As discussões em torno das questões referente ao tombamento de bens culturais, encaminharam mudanças, nas políticas de preservação entre elas destaca-se a inserção do termo referência cultural, que contribuiu para o fortalecimento da concepção de que o patrimônio cultural brasileiro não deveria se restringir aos grandes monumentos, aos testemunhos da história oficial, mas deveria incluir também as manifestações culturais representativas de diversos grupos que compõem a população brasileira: os povos indígenas, os afrodescendentes, os imigrantes, as classes populares em geral. Nas duas últimas décadas, a ocorrência de movimentos sociais das diversas vertentes populares (trabalhadores, mulheres, afrodescendentes, povos indígenas, etc.) em prol da conquista de direitos e de acesso pleno à cidadania imprimiu nesses segmentos sociais o interesse pela reconstituição da memória de suas lutas.

Atualmente considera-se que há uma diversidade de patrimônios que se estende a todos os lugares abrangendo as diversas atividades culturais, elaboradas pelos mais diversos grupos sociais. Essa compreensão ampliada do que implica o termo patrimônio foi referendado pela Constituição brasileira de 1988, ao estabelecer em seu artigo 215, a parceria entre Estado e a

---

<sup>5</sup> Sobre processo de tombamento em Belém (PA) ver <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/103>



sociedade para defender nosso patrimônio cultural e, no artigo 216, a composição desse patrimônio por bens materiais e imateriais relacionados a memória dos diferentes grupos que formam a sociedade brasileira.

De acordo com a atual Constituição todos os bens, sejam naturais ou culturais, materiais ou imateriais, tangíveis ou intangíveis, estão incluídos no patrimônio cultural do país, desde que os mesmos sejam portadores de referência à identidade, à ação e a memória dos diferentes elementos étnico-culturais formadores da nação brasileira.

Ao longo do tempo o uso do termo patrimônio foi se deslocando a outros campos e adquirindo novos significados. Atualmente o conceito de patrimônio histórico está ligado tanto a comunidade local como as esferas do nacional e do global. O termo é atribuído a uma diversidade de objetos agrupados por um passado comum à população de um determinado lugar e constituído de bens tanto materiais como imateriais.

Uma questão importante para este trabalho é a definição de documento que se utilizará tanto na pesquisa quanto na metodologia a ser empregada com as fontes patrimoniais. Para isso, tomo a definição de Jacques Le Goff como aporte teórico:

O documento é monumento. Resulta do esforço do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento - verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas que tanto trabalharam para construir uma crítica sempre útil, do certo, do falso, devem superar essa problemática, porque qualquer documento é ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo talvez sobretudo os falsos – é falso porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

Para Le Goff todo documento é uma construção histórica, feita por alguém, em algum momento, para ser deixado para a posterioridade. Dessa forma, segundo (Le Goff, 2003, p. 25) “potencialmente, o documento seria todo e qualquer produção humana, já que todas informam sobre o modo de vida e a inserção social de quem as produziu”. Segundo o autor, o monumento tem como característica o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado a memória coletiva) e o reenviar testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. Para Le Goff:

A concepção do documento/monumento é, pois, independente da revolução documental, e entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica do documento. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva

recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 2003, p. 435-436)

O professor-historiador é um importante ator na recuperação da memória existente sobre o documento/monumento. Das perguntas à metodologia usada para interpretação do documento, esse olhar do historiador é que vai decifrá-lo.

### 1.3. A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO POSSIBILIDADE DE UMA DIDÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA

A Educação Patrimonial no ensino de história pode se constituir numa didática de ensino de história ao pensar possibilidades didáticas para a constituição de noções entre os alunos e alunas sobre os sentidos de pertencimento, de valorização e de preservação do patrimônio. Demonstrar essa ideia é um dos objetivos da pesquisa que desenvolvemos na elaboração da presente dissertação. A História cumpre um importante papel na proposta e consecução da educação patrimonial, seja com propostas de projetos interdisciplinares relacionados à temática do patrimônio histórico cultural, seja em ações de aprendizagem para ampliação da consciência sobre o lugar de cada um na construção da identidade local e na percepção desta na globalização.

A didática que trata-se aqui é uma inflexão da produção historiográfica que visa discutir a função formativa da História a partir do tempo presente e pensa as relações entre as demais temporalidades para a formação humana dos indivíduos, partindo das reflexões históricas de Jörn Rüsen (1992; 2006). Na Didática da História e na perspectiva rüseniana os conteúdos renovados devem considerar as vivências dos estudantes e o contexto no qual estão inseridos, numa articulação entre história vivida e a história percebida, e isso constitui um desafio aos professores de história para ensinar de forma atraente aos estudantes, apropriando-se da história como ferramenta de transformação de si mesmo e logo de seus alunos também. Promovendo assim, uma Educação Histórica, cujos objetivos convergem para a formação ou contribuem para a formação de uma consciência histórica, que é a competência de ensinar a dimensão concreta da operação histórica, onde cada sujeito realiza no campo mental e representa no campo discursivo - a narrativa histórica. Essas competências a serem formadas nos estudantes foram visíveis no trabalho com o patrimônio do centro histórico de Belém.

O trabalho com o patrimônio histórico na educação básica é essencial no sentido de colocar o aluno em contato direto com as fontes patrimoniais, incentivando-os para a prática da pesquisa como meio de produção do conhecimento da história local, necessário para a valorização da memória, assim como a percepção de como são construídas e qual a importância daquele patrimônio para a comunidade, seja ele de natureza material ou imaterial. O trabalho com o patrimônio histórico cultural nas escolas além de favorecer a construção do conhecimento histórico a partir do local onde o estudante está inserido, contribui para diminuir a importância dada a história eurocêntrica que toma conta dos currículos escolares. Como mostra Circe Bittencourt:

[...]o compromisso do setor educacional articula-se a uma educação patrimonial para as atuais e 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 com a rememoração e preservação daquilo que tem significado para as diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional. (BITTENCOURT, 2009, p.178)

A contribuição dos professores nas escolas, fomentando ações que possibilite a produção do conhecimento através da oralidade, da memória de fatos significantes para a história local, contribui para que a comunidade se sinta parte desse processo histórico, conforme preconiza as diretrizes que regulamenta as questões educativas no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 26 estabelece que: “a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura (...) voltada para a divulgação do “acervo cultural dos municípios e estados.” (LDB, Lei nº 9.394/96) e nos componentes curriculares das diretrizes educacionais, tem-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o destaque sobre o patrimônio, em que propõem ao aluno “conhecer a diversidade do Patrimônio etnocultural brasileiro, tendo uma atitude de respeito para com as pessoas e grupos que a compõem”. (PCN’s,1997, p.143).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, documento tornado público pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997/1998 já apontavam para essa direção ao incorporar à prática docente a educação patrimonial como uma metodologia importante ao ensino de História, pois “possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte” (PCNs, 1997, p.60) e ainda propõe que o professor inclua no seu planejamento projetos educativos que vincule os conteúdos a realidade local, bem como as características culturais locais, com objetivo de valorizar questões da própria comunidade, e ampliar os horizontes para compreensão das complexidades do país. (PCNs 1997,147-148).

Seguindo as orientações do documento acima, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa realizamos periodicamente visitas aos museus, praças, igreja, forte do castelo e através de aula oficina desenvolvemos o experimento didático utilizando o patrimônio histórico do centro histórico de Belém, cujo resultado tem sido essencial para formação cidadã dos estudantes, que tiveram oportunidade de conhecer um pouco da história desses espaços, passaram a ter uma nova visão do lugar que certamente ficará em suas memórias. Desta forma, fazer uso de ações educativas amparados na Educação Patrimonial e Educação Histórica como parte do currículo, no processo de ensino e aprendizagem, contribuiu para o fortalecimento de uma visão estruturada em conceitos que serão essenciais, para uma vivência consciente dos estudantes, que deverá compreender que:

[...]uma paisagem histórica é um cenário composto por fragmentos, suscitadores de lembranças e problemáticas, que sensibiliza os estudantes sobre a participação dos antigos e modernos atores da História, acrescentando-lhes vivências e concretudes para a sua imaginação. (PCNs, 1997, p.162)

Para que isso ocorra, faz-se necessário a estruturação dos currículos, das aulas de História ou trabalhos interdisciplinares, que fomente novas possibilidades de aprendizado, por intermédio do contato direto com as fontes patrimoniais, instrumentalizando os estudantes para fazer leituras da sua realidade e partindo dela compreender o universo sociocultural no qual está inserido. Como ressalta Mattozzi, “o professor pode aproveitar essa ligação entre a história e os bens culturais para incluir no currículo estratégias de pesquisa histórico didáticas que façam uso dos bens culturais” (MATTOZI, 2008, p. 137), para que isso ocorra, faz-se necessário nossas ações educativas de:

[...] desenvolver nos jovens, através de um contacto direto e constante com fontes patrimoniais, nomeadamente no âmbito local, sentimentos de responsabilidade em relação ao património histórico, e de pertença a comunidades portadoras de memórias necessárias à compreensão do presente e à reflexão crítica e construtiva sobre o futuro. (PINTO,2011, p.1)

Partindo desse princípio, o professor de história necessariamente deverá utilizar o patrimônio histórico cultural como fonte geradora de conhecimento da história local, favorecendo os estudantes no entendimento dos conceitos históricos necessários para a sua formação. Vale ressaltar que a legislação educacional traz em suas linhas gerais, a determinação sobre a importância de valorizar os elementos culturais, principalmente focando sobre o ‘acervo cultural do município’ o Guia Básico de Educação Patrimonial (1999), publicado pelo IPHAN, reforça a necessidade da escola enquanto instituição promotora do conhecimento, fomentar ações levando em consideração que a Educação Patrimonial:

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

Neste sentido, consideramos fundamental que a escola inclua a Educação Patrimonial na elaboração de seu currículo, pois, é no espaço escolar que a diversidade está presente e precisa ser trabalhada. A escola precisa estar atenta aos saberes que os estudantes trazem para o ambiente escolar, pois são elementos de seu cotidiano, do seu pertencimento cultural, tais como: modo de pensar, fazer e agir que deve ser dado a devida consideração a fim de evitar uma série de problemas que acabam ignorando, silenciando, e até omitindo o direito a devida participação, impossibilitando desta forma o fortalecimento da democracia e a valorização da pluralidade cultural.

Para atender esta necessidade, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, apresenta-se como um espaço aberto ao diálogo e a produção do conhecimento, no sentido de identificar e valorizar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio histórico e cultural do centro Histórico de Belém e ainda, estabelece a possibilidade do professor realizar esse estudo, através da elaboração de projeto de pesquisa que envolva os estudantes, nas observações, registros e análises, seja em museus, patrimônios, monumentos, praças, forte do castelo, parques, etc.

Entendemos que, o trabalho com a Educação Patrimonial é um meio de desenvolver o sentimento de reconhecimento sobre os bens históricos e culturais da cidade, valorizando-os e preservando, despertando assim o sentimento de pertencimento necessário para a construção de um conceito de identidade histórica e cultural através dos bens locais. O mapeamento desses bens em conjunto com a implantação da educação patrimonial na Escola Estadual Rui Barbosa, são instrumentos valiosos para promover esta consciência histórico-cultural coletiva. Esse aspecto é reforçado nos PCN para o Ensino Médio, ao afirmar que o professor deve:

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. (PCNEM, 1999, p.306)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, também abre espaço para a Educação Patrimonial na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental e Médio, a qual leva em conta as características regionais e locais da sociedade e

da cultura. A legislação aponta para a necessidade de formação histórica com valorização da diversidade, como condição fundamental para a existência de uma escola plural e cidadã.

Educação Patrimonial apresenta-se como uma das mais recente vertente multidisciplinar, por abranger propostas metodológicas nas várias área do conhecimento e se utilizar dos chamados “lugares de memória” (museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas, vestígios arqueológicos, etc) como canais de interação no processo ensino aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento, a sensibilidade e a consciência dos estudantes e dos cidadãos para a importância do conhecimento e da preservação de bens culturais, considerados importantes para a compreensão da história da nossa sociedade e de outras que nos precederam. Horta (1999) define Educação Patrimonial como:

[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura. Em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA,1999, p. 6)

Nas palavras de Horta; Grunberg e Monteiro (1999, p. 5), a Educação Patrimonial pode ser traduzida como um instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Dessa forma, a Educação Patrimonial contribui para o reforço da autoestima dos indivíduos e das comunidades, assim como a valorização da cultura. Neste sentido, é oportuno observar que:

Na Educação Patrimonial, a valorização do patrimônio histórico-Cultural ultrapassa a mera conservação e restauro de edifícios e monumentos públicos associados a um passado distante da população e dissociado de seu cotidiano. Mais do que conservação e restauro, o patrimônio histórico-cultural exige conhecimento e reconhecimento. A identificação, divulgação e popularização dos lugares de memória – sejam prédios públicos, museus, monumentos, parques, bibliotecas ou arquivos – permitem o resgate e a reconstrução dos valores que engendraram a consideração destes elementos como representantes de uma memória coletiva. É a interação, mais do que a contemplação, que possibilita ao ser humano, a valorização do patrimônio histórico-cultural. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 199, p. 5).

A definição de Educação Patrimonial apresentada acima se mostra alinhada à proposta defendida neste trabalho, onde se reforça a possibilidade educativa do patrimônio como “fonte primária” do conhecimento e uma didática de ensino. Isso significa tomar o patrimônio como ponto de partida para a atividade pedagógica, observando, questionando e explorando todos os seus aspectos, que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimento.

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, o trabalho com a Educação Patrimonial foi pensado com o objetivo de oportunizar aos estudantes múltiplas aprendizagens a partir do uso do patrimônio histórico como estratégia para estabelecer as conexões entre as temporalidades, a partir do contato direto com a história materializada nos objetos e monumentos do CHB numa proposta interdisciplinar, realizadas em dois momentos: dentro e fora do espaço escolar.

Deste modo a Educação Patrimonial associada ao ensino de História, terá a função mediadora no desenvolvimento da consciência histórica, contribuindo para o processo de orientação histórica como teorizado por Rüsen (2006), a fim de oportunizar aos estudantes o conhecimento do seu passado histórico e assim, ampliar os seus horizontes para as primeiras noções de pertencimento, identidade e temporalidade, facilitando seu entendimento e inserção no contexto histórico local.

O conhecimento da história local através da Educação Patrimonial instrumentaliza o estudante para se reconhecer como cidadão atuante e com papel transformador da sociedade, e não mero expectador, despertando maior interesse pelos bens culturais da coletividade. É neste sentido que esta pesquisa trabalha, reconhecendo que a educação patrimonial é uma metodologia de ensino que favorece a construção do conhecimento histórico a partir do uso de fontes patrimoniais com a finalidade específica de aproximar os estudantes da história do local em que vive. Desta maneira, o anseio é possibilitar ao professor (a), o aporte da Educação Patrimonial e também estratégias de ensino e atividades com o patrimônio histórico. Pois, os materiais didáticos: “são instrumentos de trabalho do professor e dos alunos, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem” (BITTENCOURT, 2009, p.295). Logo, o objetivo fundamental, é que seus alunos entendam o lugar e passe a valorizar, e em determinadas situações fazer a crítica surgida do “olhar contemplativo” e do “olhar de curiosidade”, que partiria para um momento mais científico dessa relação de ensino aprendizagem. (BITTENCOURT, 2009, p.355).

#### 1.4 HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE: CONCEITOS FUNDANTES NA DIDÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO

O ensino de história por meio do patrimônio histórico pode sim contribuir para a constituição da identidade pois agregam elementos que extrapolam a memória socialmente



construída e que podem lhe atribuir sentidos diferenciados. Para cada fato existe a representação de um grupo, pois as representações estão registradas na memória de cada sujeito. Essa reflexão nos serve para entender as transformações da escrita da história e para adentrarmos no campo da memória e na relevância da mesma para compreender e conhecer a identidade dos sujeitos.

Ao retratar um lugar enquanto espaço de memória, é necessário ter a compreensão de que os mesmos fazem parte de toda uma vinculação das famílias, migrações que aqui ocorreram e ocorrem e isso percebe-se no espaço escolar, mas que muitas vezes não é retratado no processo de ensino e aprendizagem. A escola é um espaço que recebe alunos de vários lugares, que trazem diferentes saberes, trabalhar essas diferenças agrega valor ao conhecimento construído a partir das memórias recuperadas pela oralidade do educando quando este expõe como é o lugar em que vive.

A questão da memória impõe-se por ser base da identidade, e é pela memória que se chega a história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares de memória” expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. (BITENCOURT, 2009, p. 169)

Além disso, temos que ter em mente que os lugares têm suas especificidades e a partir das transformações que acontecem seja no patrimônio ou na região com o passar do tempo, podem ocorrer alterações nas suas funções e significados que dão ao patrimônio, assim, é preciso estar atento a essas questões. Segundo Rüsen (2009), a memória histórica e a consciência histórica têm uma importante função cultural: elas formam e expressam identidade em uma perspectiva temporal; pois é a mudança temporal dos seres humanos e de seu mundo que ameaça a identidade e familiaridade de nosso próprio mundo e pessoa, o autor explica que:

A identidade está localizada no limite entre origem e futuro, uma passagem que não pode ser abandonada à cadeia natural dos eventos, mas tem que ser intelectualmente compreendida e alcançada. Essa conquista é produzida pela consciência histórica, através da memória individual e coletiva e pela evocação do passado no presente. Esse processo pode ser descrito como um procedimento muito específico da criação de sentido. (RÜSEN 2009, p. 173)

A palavra memória, entendida como capacidade de conservar e de preservar dados, refere-se a um conjunto de funções psíquicas que nos permite reter informações adquiridas e impressões vividas. Maurice Halbwachs (2013) ao estabelecer a categoria de “memória coletiva”, postula que o fenômeno de recordação e localização das lembranças não pode ser efetivamente analisado se não for levado em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória. Para o autor, a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes.



De acordo com a categoria de “memória coletiva”, a memória deixa de ter apenas a dimensão individual, tendo em vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social. Para tanto, a memória na concepção de Halbwachs (2013) é um processo de reconstrução, devendo ser analisada levando-se em consideração dois aspectos: o primeiro refere-se ao fato de que não se trata de uma repetição linear dos acontecimentos e vivências no contexto de interesses atuais; por outro lado, se diferencia dos acontecimentos e vivências que podem ser evocados e localizados em um determinado tempo e espaço envoltos num conjunto de relações sociais.

Ainda, segundo Halbwachs (2013), a lembrança necessita de uma comunidade afetiva, cuja construção se dá mediante o convívio social que os indivíduos estabelecem com outras pessoas ou grupos sociais, a lembrança individual é então baseada nas lembranças dos grupos nos quais esses indivíduos estiveram ligados. Desse modo, a constituição da memória de um indivíduo resulta da combinação das memórias dos diferentes grupos dos quais está inserido e conseqüentemente é influenciado por eles, como por exemplo, a família, a escola, igreja, grupo de amigos ou no ambiente de trabalho.

Nessa ótica, o indivíduo participa de dois tipos de memória, a individual e a coletiva. Segundo Halbwachs (2013) a memória é então sempre construída em grupo, sendo que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”, como se pode ver, o trabalho do sujeito no processo de rememoração não é descartado, visto que as “lembranças permanecem coletivas e nos são lembrados por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2013, p. 30).

Assim, a memória coletiva é a memória da sociedade, que agrega as memórias individuais, ao mesmo tempo em que as constitui em uma relação mútua. Para Roger Chartier “as representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente o que dizem que é” (CHARTIER, 2009, p. 52).

Analisar um fato histórico através de um grupo de pessoas é perceber as representações que elas possuem com relação ao acontecimento, ou seja, é compreender as imagens que perpassam nas suas memórias. Diversos autores vêm discutindo a respeito do que é a memória? Qual a sua relação com a história e a relevância da memória para o conhecimento da identidade dos sujeitos? A pesquisa revelou que entre os moradores do Bairro Cidade Velha existe muitas

divergências quanto a questão da memória relacionada a identidade e preservação. Os descendentes dos moradores mais antigos, tecem crítica as mudanças que vem ocorrendo nos espaços que fazem parte do Centro Histórico. José Roberto, morador da cidade diz que:

“Tem muitas leis, mas tem pouca fiscalização e investimento em preservação, o Centro Histórico é uma área que deveria estar protegida e até recuperada pelo poder público, por se tratar de um “lugar histórico”. (José Roberto, 45 anos)

Para outros seguimentos formados por comerciantes e novos moradores, o bairro representa local de trabalho e sobrevivência, nota-se que não existe a preocupação com a questão da preservação. Eles estão mais focados na questão da segurança. Os(as) vendedores(as) de água de coco do entorno da praça reclamam que os constantes assaltos que ocorrem na praça, espanta os turista e até mesmo afasta os moradores da cidade, que não frequentam mais a praça, enfraquecendo suas vendas. Outro problema relacionado a questão da preservação e segurança, pode ser identificado na fala da entrevistada:

“Comprei está casa recentemente, mas já vou vender, porque o bairro da cidade velha parou no tempo, é uma burocracia para fazer uma reforma, preciso de uma garagem pra guardar meu carro e não posso alargar essa porta colocar um portão eletrônico, é complicado, até pra colocar grade nas janelas, condensador de ar condicionado, isso está me dando muita dor de cabeça, é por isso que essas casas estão caindo” (Maria de Jesus, 53 anos).

A fala da entrevistada, revela que acima da preservação dos bens tombados, há a necessidade da vida moderna, casa com garagem, ar condicionado, grades nas janelas, ou seja, elementos que fazem parte da vida das pessoas na atualidade. Assim, a chegada de novos moradores no bairro da Cidade Velha, trazem novos hábitos e modos de vida que gradativamente vão mudando o caráter do lugar. Segundo Jacques Le Goff (2003, p. 419) a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. Esse conceito nos leva a entender primeiramente que a memória está atrelada as nossas condições físicas e biológicas e que aquilo que memorizamos possui uma relação com a capacidade que o ser humano tem em atualizar ou ignorar determinadas informações.

As informações, as lembranças que são armazenados na memória dependerá das escolhas do próprio sujeito. Le Goff (2003) nos alerta que existe outros tipos de armazenamentos da memória, como a escrita, o álbum de fotografia, as instituições de memórias (como exemplo de museus, arquivos, bibliotecas), as datas comemorativas. Para Le Goff (2003) a memória individual não possui capacidade para armazenar todos os acontecimentos passados, por isso a necessidade da escrita e das instituições de memória para

a permanência de uma memória coletiva, visto que a esta é “um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (LE GOFF, 2003, p. 469).

Para Michel Pollak (1992) a memória é em parte herdada, não se refere apenas a vida física das pessoas ela sofre flutuações que são funções do momento em que ela é articulada e que está sendo expressa. Para o autor, os elementos constitutivos da memória individual e coletiva em primeiro lugar são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar são os acontecimentos “vividos por tabela”. Neste sentido, Pollak (1992) explica que os acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade a qual a pessoa se sente pertencer. São os acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que no imaginário, tomaram relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Conforme relata do morador:

“Sou do interior do Estado, eu e minhas irmãs viemos morar Belém pra estudar, isso na década de 60, meu pai comprou uma casa na Cidade Velha, eu tinha 12 anos de idade, cresci e sempre vivi aqui, lembro da minha juventude, sempre gostei de barzinho música de boa qualidade, me identifico com as coisas que tem por aqui, que não consigo me imaginar morando em outro lugar” (Lourival 68, anos).

De acordo com o relato, é perfeitamente possível que, por meio da socialização cultural, ocorra uma identificação com determinado lugar, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada, ou seja, a memória não se refere apenas a vida física das pessoas. Para Michael Pollak, a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletivo, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Le Goff (1994) reforça a importância do conhecimento histórico para uma maior compreensão das identidades individuais e coletivas, ao afirmar que deve haver um vínculo entre a história e a memória, pois, segundo (LE GOFF, 1994, p.477) a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens.

Pierre Nora (1993, p. 9) também afirma que a memória “é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento”. Nesse sentido, cabe aos grupos sociais elegerem o que é mais importante para suas vidas, seu passado, presente e futuro.

Ecléa Bossi (2003) complementa a discussão ao afirmar que “a memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (BOSSI, 2003, p. 53). Além disso, o tempo apesar de ser um tempo físico e objetivo ele não é vivido de maneira uniforme pelos diferentes grupos de pessoas, pois “o homem tornou o tempo humano em cada sociedade” (BOSSI, 2003, p. 53). Isto é, o tempo é uma experiência do sujeito de acordo com o contexto social e cultural que ele vivencia, ou seja, é nos ambientes do cotidiano que nos deparamos com os espaços de memórias, onde os sujeitos constroem suas identidades, estabelecendo uma relação entre a comunidade local e o passado.

“Lembro com saudade das festas que tinha antigamente, as festas juninas eram esperadas ansiosamente e envolvia os moradores que se organizavam para os festejos, a gente fazia fogueira aqui na nossa rua. Tinha festa de São João ali perto da Igrejinha. Hoje em dia não tem mais, na igrejinha, no dia de São João fazem só venda de comidas típicas da época e banho de cheiro, fogueira a gente não vê mais aqui na Cidade Velha (Fátima, 60 anos)

Estas informações ilustram como as mudanças no uso social interage nos bairros com suas características físicas, que de acordo com Miranda (2006, p. 120), possuem “continuidade temática, de textura, espaço, forma, detalhe, símbolo, tipo de edificação, costumes, topografia, conservação, que são frequentemente associados às classes sociais ou étnicas que os habitam”. Perceber as múltiplas relações de sociabilidades, práticas e saberes que se faziam parte do bairro da cidade velha e que gradativamente desapareceram com a modernidade ou que permanecem subjacente nas práticas cotidianas do bairro, contribui para compreender as mudanças que vão ocorrendo resignificando a análise da História Social e cultural de Belém. Nesta perspectiva, podemos inserir os estudos da História, na lógica dos estudos voltados para o local. Circe Bittencourt ao tratar da memória e história local aponta que:

A questão da memória impõe-se por ser base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo. (BITTENCOURT, 2009, p. 169).

De acordo com Bittencourt a História do Cotidiano pode ser bastante útil em sala de aula, servindo como suporte fundamental para se reconsiderar o papel dos agentes sociais nas transformações históricas, levar à reflexão sobre a atuação dos sujeitos neste processo e rever concepções de tempo histórico. Para a autora, a História do Cotidiano deve ser utilizada como ferramenta no ensino de História para romper a periodização clássica que consagra a ideia de evolução e de progresso, sequência de eventos vitoriosos de determinados sujeitos, o que acaba por fomentar a existência de hierarquias de valores entre as sociedades humanas.

Através da pesquisa os estudantes puderam perceber que existe diferentes modos de viver no bairro da Cidade Velha, ao lado dos casarões e monumentos históricos vive uma população que enfrenta no seu dia a dia a dificuldade da falta de emprego. As reformas ocorridas com o Projeto feliz Lusitânia, não gerou grande número de emprego e renda dos discursos governamentais, que visivelmente parece ter ficado em pequenos vendedores água de coco das imediações do Complexo Feliz Lusitânia, e aqueles gerados pelos empreendimentos que atraiu para o bairro as casas de shows, boates, bares e lanchonetes. Alguns frequentados pelos moradores, outros associados à desordem e perturbação do sossego como aponta a moradora;

“Nos finais de semana esses bares [boates e casas de show] da Siqueira Mendes, atraem muitas pessoas. Alguns estacionam em cima da calçada que não dá nem pra sair de casa e afirma que “se fosse restaurante seria bom”, mas não é, os frequentadores dos referidos espaços “fazem arruaça, diz que corre drogas. É barulho, palavrão, gritos [...] briga” (Dalva, 2018)

Opinião também da moradora Marcia, que deixou de levar as crianças domingo à tarde para brincar na praça e diz que: “Muitos jovens que veem para essas boates, usam droga, fumam aí na praça que não dá mais para levar crianças para passear na praça” (Marcia, 2018).

As mudanças que ocorrem no espaço público, também mexem com o cotidiano das pessoas, que mudam seus hábitos para se adaptar a urbanização contemporânea. Estudar esses lugares possibilita a visualização de tensões existente, que são oriundos das transformações sociais e econômicas que ocorrem nos espaços das cidades.

É neste sentido que a História Local deve ser utilizada, a partir das novas fontes tais como: a memória dos mais antigos que se reportam sobre as mudanças que vem ocorrendo no cotidiano do bairro e que podem ser observadas pelos olhares mais atentos do pesquisador orientados pelas memórias dos depoentes.

Bossi (2003) nos alerta para as atenções que devemos ter com relação aos esquecimentos do depoente, eles podem ser objetos de análise para as compreensões dos fatos. Le Goff também pontua que, o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento (Le Goff, 2003, p. 422). Durante a pesquisa ficou evidente que alguns moradores quando abordado com alguma pergunta não gostam de falar do passado. Ficam retraídos. Outros falam com tristeza, sobre as perdas de propriedade da família por desapropriação ou ocupação irregular, como relata José Antônio:

“Quando meu pai morreu, nós éramos criança, minha mãe não tinha como cuidar da nossa vacaria que ficava na Cesário Alvim. O tempo foi passando, quando percebemos o local já estava loteado e ocupado por moradores”

Na recordação ou no esquecimento, há manipulação consciente ou inconsciente dos desejos e frustração. Para Le Goff, a memória coletiva e social, é um campo profícuo para os estudos de diferentes tipos de sociedades e de suas relações com a memória coletiva. Conhecer a história, através das memórias ajuda-nos a compreender a identidade de um grupo. (Le Goff 2003, p. 471) alerta para o cuidado que os historiadores, jornalistas e antropólogos devem ter, pois, a memória pode ser utilizada como mecanismo de poder e por isso faz-se necessário “a luta pela democratização da memória social” A democratização dos espaços de memória vem sendo uma conquista de diversos grupos como os índios, negros, os judeus, dentre outros, pois eles buscaram criar suas instituições de memória, para contar a sua história, de acordo com as suas representações.

A democratização dos espaços de memória é claramente percebida ao caminhar pelo bairro da cidade velha e sentir os aromas e sabores da comida bem paraense, é perceber os detalhes imateriais de cada cultura, como a religiosidade dos negros, a cerâmica dos índios e o comércio ao molde português, elementos que formam o cotidiano dos belenenses, entre outros aspectos que abrange a pluralidade cultural de Belém evidenciada por seu patrimônio cultural e, por conseguinte pela sua memória.

Assim, em meio a uma memória visível nas imponentes edificações “pedra e cal” é impossível não perceber a presença sensível, dos variados modos de viver presente no cotidiano dos belenenses. Conforme Le Goff, a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, seja individual ou coletiva, “cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje (Le Goff, 2003, p. 469).

Considera-se a afirmação de Le Goff pertinente para este estudo, pois, quando se fala em identidade, é necessário compreender que o termo “identidade” é muito amplo, segundo Stuart Hall (2005), o sujeito outrora unificado e estático, agora encontra-se fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, por vezes contraditórias ou mal resolvidas. Para ele, o “sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas” (HALL, 2005, p. 13).

Assim, ao pesquisar o local, Schmidt (2007) discute a questão da consciência histórica, que está presente tanto na relação da identidade como também na ação. A consciência histórica dá à vida uma concepção do curso do tempo, trata do passado como experiência e revela o tecido de mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças. A autora considera que:

A consciência histórica (...) é um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação. Isto significa que a consciência histórica funciona como um modelo específico de orientação nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. (SCHMIDT, 2007, 194)

Esta relação entre passado e presente não é puramente material, pois envolve também o subjetivo, vertente não-material da consciência humana. Na sua orientação temporal, o sujeito liga o passado ao presente de forma a conferir à realidade presente uma perspectiva futura. O trabalho da consciência histórica é feito em atividades culturais específicas que Rüsen (2006, p. 122) chama de “práticas de narração histórica”. Schmidt e Garcia (2005, p. 301) confirmam as percepções de Rüsen (2006) ao afirmarem que:

[...] a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 301)

A consciência histórica é uma categoria que não faz relação só com o ensino/aprendizagem de história, mas tem a capacidade de cobrir todas as formas de pensamento histórico, pois é por meio dela que o passado é experimentado e interpretado como história. A consciência histórica, exerce um papel importante nas operações mentais que são responsáveis pelas intervenções encarregadas de formar a identidade humana, capacitando os indivíduos por meio da comunicação entre si para preservarem uns aos outros, através do conhecimento adquiridos que são passadas as gerações posteriores. No caso da população belenense, temos como exemplo, a atividade de comércio destacada entre os imigrantes portugueses e libaneses. As entrevistas realizadas revelaram que a maioria dos portugueses residentes em Belém, atuavam em atividades comerciais e seus descendentes continuaram com a atividade ligada a comércio.<sup>6</sup>

Portanto, a formação da identidade cultural, do bairro da Cidade Velha, está diretamente ligada a atividade comercial, embora o Centro Histórico, seja local onde está localizado o patrimônio edificado que abriga os poderes públicos constituído, em seu entorno está presente, vendas ambulantes de frutas e comidas da culinária paraense. Assim, articulados,

---

<sup>6</sup> Sobre as atividades comerciais dos imigrantes portugueses em Belém do Pará, ver GUIMARÃES, Luiz Antônio Valente, 1970 – De chegadas e partidas: migrações portuguesas - no Pará (1800-1850), Tese de Doutorado Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Belém, 2016. Sobre os libaneses ver POUBEL, Mayra, Imigração Libanesas no Brasil – História – Info Escola. <https://infoescola.com/historia/imigracao-libanesa-no-brasil/>



patrimônio cultural, memória e história local trazem em seu bojo um caráter formador de identidade que vem sendo trabalhada nos projetos de Educação Patrimonial, que através de suas ações objetivam a valorização do cidadão, para que este possa exercer de fato a sua cidadania, pois, segundo Hartog:

O patrimônio encontra-se ligado ao território, a memória, que operam um e outro como vetores da identidade. Assim sendo, a memória também é constituidora de cidadania, permitindo que o sujeito acesse o passado compreendendo a memória como uma manifestação de direito. (HARTOG 2006, p. 266)

Neste caso, é preciso conhecer, identificar o patrimônio cultural que nos diferencia dos outros povos, mesmo em meio a um processo que, contraditoriamente, nos carrega em direção à globalização e a massificação de ideias e ao consumo de produtos da indústria cultural, que afeta igualmente todas as partes do planeta. Em seu artigo “Entre memória e História: a problemática dos lugares” Pierre Nora (1993) caracteriza a situação que vivemos hoje como processo de globalização ou mundialização, no qual o passado vai cedendo seu lugar a ideia de eterno presente ele emprega expressão aceleração da história, entendida como:

[...] uma oscilação cada vez mais rápida de um passado definitivamente morto, a percepção global de qualquer coisa como desaparecida – uma ruptura de equilíbrio. O arrancar do que ainda sobrou de vivido no calor da tradição, no mutismo do costume, na repetição do ancestral, sob o impulso de um sentimento histórico profundo. A ascensão à consciência de si mesmo sob o signo do determinado, o fim de alguma coisa desde sempre começada [...]

O que Nora enfatiza é que mesmo um objeto de uso pessoal pode ser um local de memória se nele for investido imaginação e lembranças. Cabe então ao professor ajudar os alunos a construir uma noção de patrimônio histórico cultural muito mais amplo. Nesse sentido, eles precisam pensá-los muito além dos espaços públicos e com significado para a sua coletividade. O Patrimônio também assume um caráter importante na formação da memória afetiva com o local e da identidade cultural do indivíduo.

Atualmente importantes discussões têm sido levantadas sobre a questão identitária dos mais variados grupos sociais frente aos processos de globalização que, entre outros efeitos significativos, provocou o estreitamento físico ou virtual das relações socioculturais no mundo todo; estas mudanças têm sido problematizadas no interior das ciências humanas. Neste contexto, vale destacar o dilema de preservação da identidade diante dos desafios e exigências dessa nova configuração histórica. Notadamente, a partir da segunda metade do século XX, acentuou-se o sentimento de que vivemos em um mundo cada vez mais global, ou seja, as distâncias, as peculiaridades de cada região e as características particulares de uma nação se



suavizam diante da constatação, obtida por televisões a cabo, redes sociais e comunicações instantâneas.

Stuart Hall (2003), define não existir cultura inteiramente isolada, fixa ou pura. Entendemos que os fatores econômicos têm contribuído efetivamente para a perda de valores culturais. A partir dessa compreensão a Educação Patrimonial, pautado na valorização da história local, tem como objetivo proporcionar debates e reflexões sobre o conhecimento e valorização da cultura regional em suas mais diversas formas de expressão, levando em consideração que a cultura de um povo é o que lhe identifica. Nessa perspectiva, conhecer, conservar e preservar o patrimônio cultural torna-se cada vez mais um desafio para os educadores que apostam na perspectiva de trabalhar o ensino de História pelo viés da Educação Patrimonial, levando em consideração que as fontes patrimoniais são indispensáveis para a construção do conhecimento histórico e da compreensão do cotidiano dos habitantes de um determinado lugar.

#### 1.5.O USO DAS FONTES PATRIMONIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Até meado do século XIX, as fontes históricas privilegiadas eram os documentos escritos e oficiais, vistos como a expressão de verdades, num contexto em que se priorizava apenas fatos políticos e econômicos e as fontes documentais dos arquivos tidas como oficiais, principalmente no período em que Leopold Van Rank (1795-1886) e seus seguidores buscavam uma profissionalização do trabalho do historiador, priorizando a história política e menosprezando a história sociocultural (BURKE, 2010, p. 18).

Esta concepção ligada a escola metódica, acreditava que era possível reconstruir os acontecimentos do passado, tal como eles haviam ocorridos, conforme comprovação dos documentos. Mudanças significativas ocorreram a partir da revolução iniciada por Lucien Febvre e Marc Bloc, com a criação da Revista *Analles*, em 1929, com intuito de derrubar o antigo regime que tinha como princípio “a narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis” (BURKE, 2010, p. 17).

A influência da primeira geração dos *Analles*, liderada por seus fundadores, contribuiu para a historiografia com a introdução de uma história problema e do trabalho interdisciplinar, dialogando inicialmente com a sociologia, (principalmente Bloch) e geografia (principalmente Febvre). Sobre isso, (BURKE 2010, p. 29) mostra que Bloch “insistia na necessidade do

historiador regional combinar as habilidades de arqueólogo, de um paleógrafo, de historiador e assim por diante”.

A segunda geração dos Analles, marcada pelo trabalho intitulado *O Mediterrâneo* (1949), de Fernand Braudel, obra em que ele expõe “uma abordagem diferente do passado” que pretendia resolver um único problema: “que o tempo avança com diferentes velocidades”. Segundo Burke (2010, p. 60-61) as principais contribuições de Braudel foi transformar a noção de *tempo e espaço* o conceito de longa duração, sua visão do todo, e sua “consciência de que as estruturas estão sujeitas a mudanças mesmo que lentas”.

A terceira geração, a partir da década de 60 e 70 do século XX, amplia ainda mais as fronteiras da história com que Burke (2010, p. 90 – 91) chamou de o salto do “*porão ao sótão*” mudança de interesse de “base econômica para superestrutura cultural”. Trazendo para a história, novos temas como: trabalho, feminismo, infância entre outros, possibilitando o uso de variadas fontes nos trabalhos historiográficos.

Essa ampliação de temas e o trabalho interdisciplinar obrigaram os historiadores a buscarem novas fontes ampliando o leque de possibilidades. Nesse contexto, a literatura, as imagens, a cultura material e imaterial, dentre outras fontes, passa a ser utilizadas como meio legítimo para se refletir sobre o passado de forma mais ampla e plural.

A concepção de documentos históricos vai ser modificada, implicando no reconhecimento da construção da fonte histórica pelo historiador, por meio de suas perguntas. Dessa forma, na segunda metade do século XX, a Nova História se configura a partir da valorização de novas fontes, problemas e abordagens nas pesquisas realizadas.

Nesse contexto, no Brasil a partir da década de 1980, emerge uma nova concepção de ensino de história, que torna possível perceber uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas e das fontes históricas utilizadas para a construção do conhecimento histórico fora do ambiente escolar. Esse novo olhar para o passado e essa abertura para compreender os outros possibilitaram mudanças que trouxeram o uso de novas abordagens, e uma ampliação do uso de fontes na pesquisa histórica.

Dessa forma, ensinar métodos de pesquisa histórica aos alunos da educação básica, utilizando novas fontes existentes fora do ambiente escolar, significa muni-los das ferramentas necessárias às interpretações temporais. O conteúdo histórico, quando é ensinado ignorando seu processo de produção – sua historicidade, chega ao aluno como um conhecimento dogmático, essa transmissão impede a reflexão e a consciência histórica dos discentes torna-se limitada. Os

professores podem desempenhar um papel fundamental para que os alunos deem sentido ao patrimônio como evidência histórica, e não apenas como simples ilustração ou informação.

Para a historiografia, é importante estudar políticas de patrimônio uma vez que também por meio delas se constroem referências sobre passado. Como afirma Maria Célia Paoli (1992) quando se refere à história, patrimônio e passado, é importante sabermos que nenhuma destas palavras tem sentido único, “antes formam um espaço de sentido múltiplo, onde diferentes versões se contrariam, porque saídas de uma cultura plural e conflitante” (PAOLI, 1992, p.25). Assim, a autora concebe monumentos arquitetônicos e obras de arte como “documentos e material historiográfico” que precisam ser utilizados para a produção do conhecimento histórico. É neste sentido que selecionamos o patrimônio histórico do centro Histórico de Belém como objeto desta pesquisa.

Ao pensar no processo de ensino e 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, que gradativamente vai sendo ampliado ligando-se a novos conceitos, assim, contribuindo para a compreensão de novas informações, e possibilidade, isso dá significado prático ao conhecimento adquirido.

Dessa forma, ensinar história utilizando como fonte o patrimônio histórico pode se constituir uma didática de ensino da história exitosa pois é possível desenvolver uma aprendizagem a partir dos usos do patrimônio, pois, reconhecemos que o mesmo possibilita múltiplos significados na aprendizagem histórica, pois problematiza os espaços de vida dos alunos, das pessoas em qualquer lugar (no bairro, na roça, no quilombo, na cidade) entre outros. Sendo estas experiências múltiplas com sentidos diferentes de um passado que ainda estão presentes nos espaços percorridos pelos nossos educandos.

#### 1.6. A RELAÇÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Na didática da história um dos objetivos do pensamento histórico é suprir as carências de orientação no tempo e a consciência de si identidade pessoal e social. (RÜSEN, 2011, p. 67) Um dos objetivos centrais do ensino de história na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades, na valorização do patrimônio histórico e cultural e na

consciência histórica dos alunos. Nesta perspectiva a História, em especial a história local vem colaborar para uma nova visão sobre o ensino da disciplina. Segundo Schmidt e Cainelli:

O trabalho com a história local no ensino da História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. Ademais, este trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade, histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica (2010, p. 140)

Por essa razão a disciplina de História deve contribuir para a formação do "cidadão e cidadã críticos" mostrando a importância da disciplina no processo de desenvolvimento da consciência histórica do educando. Considerando esses aspectos é que se deve repensar a questão de como os professores podem trabalhar com as fontes históricas utilizando-as como ferramentas de aprendizados.

Ao problematizar o patrimônio cultural, o ensino de História ultrapassa os limites das aulas expositivas ancorado no livro didático. A 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, e que muitas vezes não são percebidas.

Na caminhada com os alunos, pela Praça frei Caetano Brandão, no período da festividade de Santa Maria de Belém foi momento de descoberta, a maioria dos estudantes não tinham conhecimento dessa festividade. Os alunos conversaram com os organizadores sobre a festividade. Paulo Freire (2013), destaca o papel do professor como sendo não de transferir conhecimento, mas de criador de possibilidades para a produção ou construção desses saberes por parte do formando e esse processo ocorre em conjunto - educador e educando. Para o autor é necessário que o professor seja também um pesquisador, isso "Faz parte da natureza da sua prática docente a indagação, a busca e a pesquisa. Para isso, sua formação precisa ser permanente, o professor se percebe e se assume, porque professor, como pesquisador" (FREIRE, 2013, p.30) e ainda acrescenta que, nessa "...formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 2013, p.40).

Neste sentido, faz-se necessário que o professor promova diálogos com os estudantes sobre a importância do estudo do patrimônio cultural nos processos de formação, a assim, envolvê-los, nas pesquisa e produção do conhecimento acerca do lugar em que vivem. O

entendimento de que os museus, monumentos e patrimônios, são pontos de partida para a atividade pedagógica, fortalece no professor a necessidade de levar os estudantes a participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de produzir e ampliar o conhecimento, e dar significado aos dados observados e investigados diretamente, pois:

A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA, 1999, p.4)

Desta forma, defendemos o estudo do patrimônio cultural no ensino de História, como uma didática de ensino, cujo o conhecimento produzido pelo professor(a) e seus alunos, seja uma forma de conhecimento e valorização das diversas memórias disseminadas nos mais diferenciados sujeitos sociais, para que se possa apreender delas as diversas versões e olhares, que a experiência da histórica local se fundamenta e se constitui, não caindo somente na concepção “oficial” de memória e história que está alicerçada na visão dominante de apenas um segmento da sociedade ou de determinados indivíduos como se fossem os únicos representantes da memória social. O contato dos estudantes com os vestígios, sinais e documentos de diversos tempos precisam ser valorizados como evidência histórica.

É nessa lógica, que a Escola Rui Barbosa realiza suas atividades, amparadas pelo seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim, a Educação Patrimonial na escola, ocorre por meio de projeto interdisciplinar, afim de aproximar o conhecimento abstrato das aulas de história com a prática de pesquisa em lócus, favorecendo a construção do conhecimento escolar, que de acordo com as concepções trabalhadas por Ana Maria Monteiro (2007), reforçam a tese em que “professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação” (MONTEIRO, 2007, p. 82) e não são meramente reprodutores e assimiladores de conhecimento científico produzido pela academia

Neste contexto, entende-se que, a história local, permite aos estudantes a oportunidade de olhar seu objeto de pesquisa (a cidade, o centro histórico e os objetos dos museus) e refletir sobre o passado e o presente, as mudanças e as permanências e seu significado. Compreender que o tempo passado representa formas diferentes de relação com o mundo, mas não de forma estanque e sim a partir de novas relações que vão se estabelecendo ao longo do tempo.

Ao problematizar o ensino da história a partir da educação patrimonial, espera-se que os alunos refletindo sobre o patrimônio local possam desenvolver um tipo de consciência histórica que promova um melhor desenvolvimento social da sua comunidade, pois, “[...] 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, 85 p.40). Sendo assim, esperamos que enquanto sujeitos históricos se sintam privilegiados de serem conscientes da própria historicidade reconhecendo a importância dos diversos agentes sociais que compõe a teia social em diferentes ambientes, tempos e espaços, reconhecendo que essas vivências forma a identidade, que é constituída pelas memórias e representações individuais e coletivas que juntas se completam e se legitimam, formam os contornos de como o indivíduo vê a si e ao todo.

## **2 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR POR MEIO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO: O CIRCUITO DO CENTRO HISTÓRICO**

Com o propósito de promover uma análise sobre os usos do patrimônio cultural do Centro Histórico de Belém 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 “O centro Histórico de Belém, processo de formação e suas funções sociais”, apresenta a definição de Centro Histórico e a delimitações espacial a partir dos Planos e leis de desenvolvimento urbano. Do centro histórico destacamos os dois monumentos sobre o qual a metodologia foi elaborada. Esses dois espaços foram escolhidos pelos estudantes do 6º e 9º ano. Também descreve-se o espaço onde a pesquisa foi desenvolvida, a escola Rui Barbosa e em seguida a metodologia da pesquisa com estudantes, onde foi aplicado questionários com perguntas semiestruturadas. Também foram entrevistados professores para saber a metodologia que cada um utiliza em sua disciplina na realização do projeto desenvolvido no Centro Histórico, também seguindo o modelo de perguntas semiestruturadas. Outros sujeitos foram moradores para saber o que pensam sobre as mudanças ocorridas no bairro ao longo do tempo.

### **2.1 O CENTRO HISTÓRICO DE BELÉM SUAS FUNÇÕES SOCIAIS.**

Os centros históricos das cidades constituem-se em espaços de memória e significações múltiplas. Eles representam o retrato vivo de uma época no que concerne às suas transformações econômicas, políticas e sociais. “É o lugar que produz a diferença, estimula a diversidade, expõe o contraste, o pertencimento, a exclusão, a identidade e a alteridade”. (PESAVENTO, 2012, p. 397). Os centros históricos para além de serem “as partes mais antigas da cidade”, constituem-se como uma “sucessão de testemunhos de várias épocas monumentos que nos traz vivo o passado, nos dá a dimensão temporal com a sequência dos fatos que estruturam as identidades” Salgueiro (2005, p. 259). O Centro Histórico de uma cidade é por definição um lugar central relativamente à restante área construída, sendo definido pelo seu “poder de atração sobre os habitantes e turistas, como foco polarizador da vida econômica e social” (CAVÉM, 2007. 16).

Na busca por uma história mais concreta e significativa muitos educadores utilizam os Centros Históricos como espaço para a pesquisa e produção de narrativas históricas, para nós professores da Escola estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa não poderia ser

diferente, pois, nossa escola está localizada na área central do Centro Histórico de Belém, chegar e sair da escola significa dar de cara com espaço histórico que oportuniza reflexões sobre as diferentes épocas e oferece um sentido de orientação sobre o presente e passado que fazem parte de uma História local e do cotidiano de diferentes sujeitos favorecendo a construção de narrativas históricas, conforme teorizado por 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. Dessa forma:

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)

Dar sentido ao passado através da narrativa histórica produzida a partir de leituras e releitura do passado em locais de memória, 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 mudanças e permanências que ocorreram ao longo do tempo. Cabe ressaltar que o Centro Histórico de Belém também passou por esse processo de continuidade e ruptura, e, desempenha um papel fundamental como marco inicial da estruturação urbana regional no processo de urbanização da cidade de Belém, inicialmente construída nos moldes das cidades ibéricas, caracterizadas por ruas estreitas e suas edificações, em sua maioria comerciais e religiosas. Passou por transformações, portanto está longe de ser imutável e de acordo com sua historicidade ao longo do tempo foi adquirindo novas funções e significados.

Henri Lefebvre (2008) ressalta que, o espaço tornou-se um instrumental. Lugar e meio onde se desenvolvem estratégias, onde elas se enfrentam, o espaço deixou de ser neutro, geográfica e geometricamente, há muito tempo. Logo, o espaço não é inerte, nem absoluto e nem se restringe a uma dimensão geométrica/física; pelo contrário, está - como considera Lefebvre - sendo cada vez mais instrumentalizado ganhando novas formas, conteúdos e significados, para se tornar estratégico, dotado de intencionalidades para ser utilizado como meio para se atingir a “dominação”. Neste sentido, o espaço produzido é, portanto, o espaço projetado, composto por ressignificações distintas, concepções mutáveis e transformações sobre ele ao longo do tempo que vão gerar ressignificações

Para compreender como essa construção social se desenvolve e que tipo de relações sociais estão sendo construídas nesse espaço, julgamos necessário trazer para a discussão a



diferenciação entre lugar e espaço, proposta por Certeau (1998). Para ele, lugar é “[...] uma configuração instantânea de posições. Implica uma revelação de estabilidade” (1998, p. 201). Seria possível entender o lugar como uma rua, uma praça – quando planejada e construída – como a malha viária de uma cidade, ausente de significado. Já o espaço é a prática do lugar, ou seja, como os sujeitos o transformam a partir das suas ocupações, apropriações e vivências. Os sujeitos em seus itinerários cotidianos simbolizam o lugar a partir das interferências tanto corporais quanto cognitivas, nessas configurações a noção de espaço remete a uma relação singular no mundo, a dimensão de lugar habitado, pois entende o sujeito como modelador do espaço.

Dessa forma, a cidade revela uma relação entre habitante e espaço vivido, resultante de uma vivência, da sucessão de acontecimentos que aos poucos vão construindo novos significados para esses espaços, a partir do seu uso, com residências, espaço de lazer ou trabalho, ou seja com a somatória de várias atividades que se desenvolve a partir do seu lugar de habitação. Contudo, observa-se que existe um desconhecimento desta cidade pelo morador.

No Brasil, essa relação “habitante e espaço vivido” se evidencia a partir das cidades coloniais do século XVIII, que dependendo da localidade, terão feições particulares e virão favorecer a gênese do patrimônio no Brasil (Costa, 2015). Portanto, trazendo essa discussão para âmbito local, o Centro Histórico de Belém também foi estruturado em função de determinados critérios e interesses historicamente implementados por agentes do poder em consonância com as mudanças contextuais em vigor, que evidencia a relatividade de atribuição de valor aos bens de natureza material, como atesta Fonseca:

(...) é possível que os inventários deixem de fora a dimensão simbólica daquele espaço para seus habitantes, necessariamente plural e diversificada. Pois, do ponto de vista da cultura, considerar apenas a concentração, em uma determinada área, de um número significativo de monumentos excepcionais de algum modo a desvitaliza, uma vez que se deixa, assim, de apreenderem toda a sua complexidade a dinâmica de ocupação e de uso daquele espaço (Fonseca, 2003, p. 113).

A cidade de Belém também passou por esse processo de preservação parcial que delimita a área de maior valor histórico - o Centro Histórico de Belém – local onde teve origem a cidade e onde está localizado os bens materiais tombados e preservado, ainda que muitas vezes se faça de forma seletiva, como afirma Le Goff :

O que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. (Le Goff, 2013, p. 485).

Conforme aponta Le Goff, a preservação da memória muitas vezes se dá de forma seletiva, representativa, legítima, e pretensamente totalizadora e coletiva, exclui e segrega outra parcela da população, por não considerar as peculiaridades das partes que compõe a cidade. Essa forma de preservação da memória resulta muitas vezes em imprecisões no reconhecimento das diferentes identidades, historicamente constituída, porém, muitas vezes tratadas de forma homogênea, ignorando os contextos e origem distintos. Fato verificado na cidade de Belém, que tem na sua origem pessoas de várias etnias e cultura, onde as diferenças, muitas vezes não perceptíveis, se revelam nos seus diversos espaços modificados através da contínua intervenção humana, seja através de políticas de planejamento urbano ou pela ação das pessoas no dia a dia de sua existência.

Para analisar historicamente a construção do Centro Histórico de Belém faz-se necessário examinar leis e planos urbanos que estabeleceram os critérios de institucionalização e oficialização dos aspectos físicos e das políticas de ocupação e preservação do referido espaço, considerado marco inicial do processo de urbanização da cidade de Belém.

A denominação Centro Histórico de Belém<sup>7</sup>(CHB), começou a ser mencionado no Plano Diretor Grande Belém de 1975 que reconhecia os bairros Cidade Velha e Campina como área que dá origem a cidade de Belém e, por conseguinte, local das principais edificações e serviços mais importantes da cidade. A determinação de um centro histórico, como área que precisava ser salvaguardada, começou a ser legalmente estruturado a partir da Lei de desenvolvimento urbano nº 7.401 de 29 de Janeiro de 1988, que desempenhou um papel fundamental no processo de urbanização e estruturação espacial da cidade de Belém ao instituir as zonas de uso, ou seja, “ordenar e controlar” a utilização, ocupação e aproveitamento do solo do território do município no sentido de efetivar a adequada distribuição das funções e atividades exercidas no referido espaço, de maneira a definir e tornar uma poligonal legalmente protegida como Centro Histórico. O mapa (figura 1) mostra o que mais tarde seria o Centro Histórico de Belém.

---

<sup>7</sup>Sobre a denominação Centro Histórico de Belém, ver Plano Diretor Grande Belém de 1975 e a Lei de Desenvolvimento Urbano nº 7.401 de 29 de janeiro de 1988.

**Figura 1- Mapa do século XVIII mostra o que mais tarde seria o Centro Histórico de Belém**



Fonte: Gaspar João Geraldo de Gronsfeld.

Disponível em: [http://www.sudoestesp.com.br/doc/arquivos/679/img\\_1/img\\_12.jpg](http://www.sudoestesp.com.br/doc/arquivos/679/img_1/img_12.jpg)

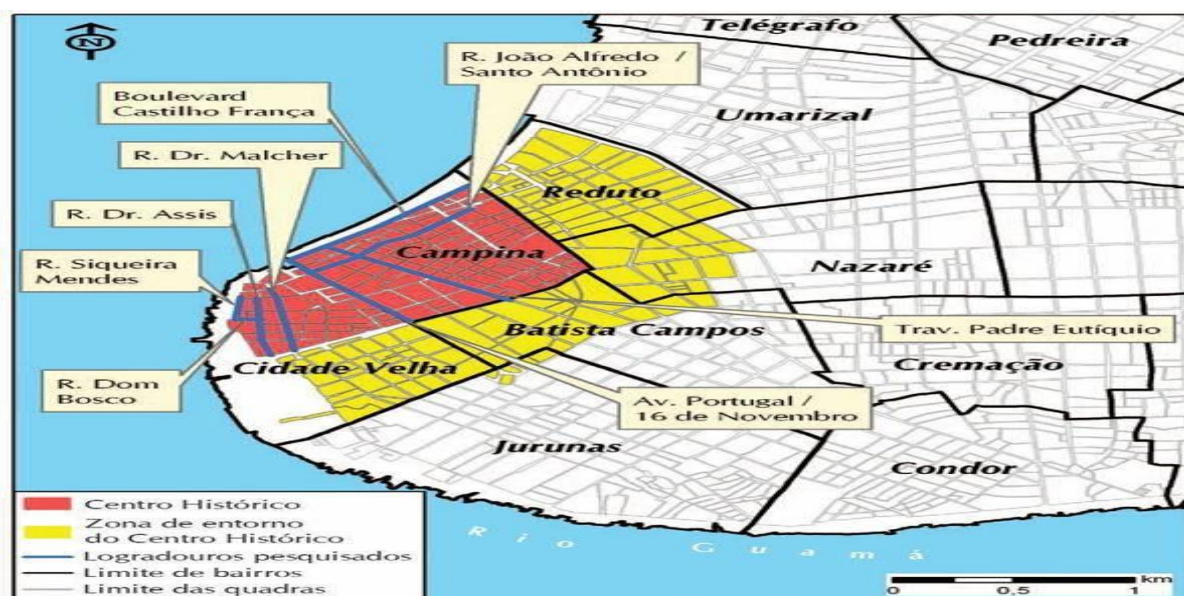
Como podemos observar no mapa (figura 1) a configuração do CHB evoluiu ao longo dos anos e se estrutura hoje, como um espaço em que a tendência de intervenções desconsideram os usos sociais, fato que tem se tornado um dos maiores problemas, visto que as medidas intervencionistas têm sido permeadas por contradições. Segundo (Cruz, 1971) o interesse na preservação da edificação urbana de Belém, mesmo que abordando apenas aspectos visuais, já se fazia notar desde os fins do século XVIII. No início do século XIX, Belém já era considerada um importante centro urbano de referência regional favorecida pelo efeito do boom da borracha que resultou, em aprimoramento estético, urbano e de infraestrutura. Segundo Corrêa (2006) tanto o capital privado como o Estado investiram maciçamente no projeto de modernização da cidade de Belém. Antônio Lemos, intendente que governou Belém entre os anos de 1897 a 1910 foi o principal responsável pela condução na mudança da estrutura urbana de Belém daquela época.

De acordo com as leis de desenvolvimento urbano, o Centro Histórico de Belém, foi se delineando gradativamente até atingir a atual configuração. Nesse processo merece destaque a Lei do Patrimônio de 1994 que juntamente com a determinação estabelecida pela Lei de Desenvolvimento Urbano de 1998, apresentam restrições, impedimentos e novas necessidades para melhorar a estruturação e organização espacial, visando a desconcentração do centro

urbano. Isso significa dizer que gradativamente a população mais pobre vai sendo empurrada para a periferia da cidade.

A Lei nº 7.806 de 30 de julho de 1996 delimita as áreas que compõem os bairros de Belém. O Bairro da Cidade Velha compreende a área envolvida pela poligonal que tem início na interseção da margem Oriental da Baía do Guajará com a Avenida Portugal, segue por esta até a Rua João Diogo, a partir da qual passa a se chamar Rua Desembargador Inácio Guilhon, segue por esta até a Avenida Almirante Tamandaré, onde passa a receber a denominação da Avenida Dezesesseis de Novembro, segue por esta até a sua interseção com a Rua Cesário Alvim, a direita e segue por esta e por seu prolongamento até encontrar a margem direita do Rio Guamá.

**Figura 2- Configuração do centro histórico de Belém e as zonas em seu entorno**



Fonte: disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&ved=2ahUKEwiPu8iW2ebfAhVDiZAKHcN-CZ4QjRx6BAgBEAU&url=http%3A%2F%2Fwww.skyscrapercity.com%2Fshowthread.php%3Ft%3D1841938%26page%3D9%26langid%3D5&psig=AOvVaw37GbHxTgCFPwYamEsM1WT1&ust=1547329315265543>

Ao trabalhar com a espacialidade, deve-se buscar, especialmente, os significados e os sentidos, e não as razões para a ocorrência de determinado fenômeno histórico. Mas, afinal, como as sociedades pensam e se organizam espacialmente? Vivência, experiência, significado são termos flexíveis assim como o lugar pois este se ressignifica no tempo, haja vista que o lugar está atrelado a sua temporalidade. Não se constrói os lugares da mesma maneira ao longo do tempo, criam-se significados e representações distintas, influenciadas pela natureza, pelas relações sociais e sentidos, os quais contribuem para construção do espaço. Belém foi se

construindo a partir do Forte do Castelo, ao longo do tempo novas ruas vão sendo abertas, novos moradores chegando e se estabelecendo e assim a cidade vai crescendo, vão surgindo novos bairros em torno do centro que deu origem a cidade hoje conhecido como Cidade Velha.

## 2.2 FORTE DO CASTELO

O Forte do Castelo considerado marco inaugural da colonização portuguesa na Amazônia. Hoje, transformado em um museu histórico “um lugar de memória”, que traz a narrativa da fundação da cidade de Belém e reelabora o processo de colonização portuguesa na Amazônia. O encontro entre portugueses e nativos, não seria um exercício completo se não se pudesse visitar a cronologia tanto do monumento, quanto dos fatos e datas que nele hoje são lembrados. Não se poderiam entender as leituras históricas que são construídas atualmente acerca do mito de origem da cidade de Belém, e do próprio Forte, sem identificar o processo histórico a partir do qual estas efemérides foram, efetivamente, delineadas.

Fundado em 1616, ao longo de sua existência já passou por várias reformas e alterações em sua planta original. Em 1622, foi reconstruído em taipa de pilão com forma quadrada, tornando-se assim uma construção mais sólida. Posteriormente o Forte passou por várias obras em 1712, 1721, 1759, 1773. Em 1832 foi desativado por estar em ruínas. Em 1833 passou a ser chamado de Castelo de São Jorge. Durante a revolta de 1835 foi semidestruído pela esquadra imperial sendo reconstruído entre os anos de 1850 a 1868. Com a reforma o forte sofreu algumas alterações na estrutura original como a construção de quartéis, casa, uma ponte sobre o fosso, portão e muralha de pedras pelo lado da baía do Guajará. Em 1876, foi instalado o Arsenal de Guerra.

De acordo com o Projeto Feliz Lusitânia, a transformação do antigo Círculo Militar, antigo Hospital Militar e um casarão colonial localizados em torno do Forte do Castelo, em museus enfatiza uma abordagem sobre a colonização na Amazônia, que coloca o Forte do Presépio como Marco Inicial do processo histórico da origem de Belém;

A adequação do Forte para uso museológico, tendo como primeiro acervo singular, a própria edificação, buscará em seu discurso museológico implementar o núcleo embrionário em torno do qual se estruturou a cidade, que registra não só o contato entre portugueses e indígenas no bojo do processo de colonização, como também consolida, em verdadeiras camadas temporais, a evolução do uso da própria edificação, a vida cotidiana da cidade e a expansão urbana (SECULT/PA, Projeto Feliz Lusitânia, p. 27.)



As leituras históricas que se construíram sobre o monumento, após a inauguração do museu, apresentavam divergência, e, por isso mesmo passaram a ser alvo de maior repercussão dentre todos os prédios que sofreram intervenção. Segundo (Costa, 2007) a problemática, estava alicerçada na compreensão do processo de utilização do patrimônio histórico, e pela construção de lugares e símbolos que conformam identidades coletivas ou geram conflitos decorrentes de tais construções. Entender e explicitar como se legitimam essas intervenções, o grau de aceitação e os discursos dos diversos grupos envolvidos e a construção do mito de origem da cidade em relação ao Forte do Presépio, abre vasto campo de estudo, com objetivo de elucidar o alcance social do projeto de intervenção

Segundo (Costa, 2007) após a realização dos projetos de intervenção e reestruturação, o Forte do castelo não é o mesmo, em seu uso e significado, se comparamos com o que foi em suas origens; é, portanto, resultante das transformações a que os homens o submeteram ao longo do tempo. Assim como também não foi erigido como monumento histórico, ou patrimônio histórico, mas foi se cristalizando dessa forma pelas demandas sociais que cada momento de sua história lhe impôs.

Nesse contexto, são vários os ângulos a serem analisados pelo olhar do historiador, que não pode se furtar a interpretar como se constroem tais representações, pois elas são constantemente evocadas para justificar diversos argumentos e discursos sobre o passado. Atualmente, o Forte transformado em museu histórico, traz ainda mais inquietações acerca da sua função de monumento histórico e ícone de um tipo de memória e de leitura do processo histórico e de uma história oficial (Costa, 2007, p. 21)

As datas, os fatos, as denominações, as interpretações do passado que hoje fazem parte da identidade histórica de Belém, e que em parte são reproduzidas no Museu do Forte do Presépio, foram construídas por intelectuais que se pretendiam historiadores, e assim se tornaram, cada um defendendo sua interpretação, sua seleção dos fatos, tal qual ocorre ainda hoje (Costa, 2007, p. 22). A autora ainda pontua que no início do século XX, momento em que, o Forte tinha passado por uma intervenção subjetiva e conflituosa, que produziram inúmeras discussões acerca da efeméride da fundação da cidade de Belém.

Segundo (Costa, 2007) para dar contornos a essas efemérides, houve participação e grande embate entre os intelectuais, notadamente sobre o momento embrionário da cidade. Alguns nomes estão intimamente ligados ao momento aqui analisado, como Theodoro Braga, Arthur Vianna, Palma Muniz, Manoel Barata, entre outros, intelectuais do momento aqui

recortado, homens de seu tempo, mas que se tornaram, de certa forma, homens de todos os tempos quando se trata da produção historiográfica da Amazônia.

Por fim, (Costa, 2007, p. 23) afirma que, para localizar o Forte na produção historiográfica do início do século XX se faz necessário buscar de maneira singular, consolidar os eventos históricos do passado, como o momento fundador da cidade; assim, esses autores construíram uma leitura histórica da Amazônia e criaram, enfim, a história-alicerce do Vale Amazônico, processo no qual o forte teve papel singular.

Ainda segundo (Costa, 2007) se compararmos a iconografia da edificação com a imagem do Forte hoje, pode-se afirmar que atualmente a edificação ostenta tanto uma valorização material, pela restauração e pelo status de ser um museu histórico, quanto pela valorização simbólica por ser considerado o marco zero da cidade. Assim, a autora ressalta que, é importante levar em conta um outro recorte sobre os fatos mencionados e consolidar a possibilidade de uma cronologia subjetiva que, não foi contemplada na cronologia elaborada pelo projeto.

A inquietação acerca de como se constroem as representações do passado, com os conflitos que são gerados neste processo, e principalmente, qual o papel da história nessas reelaborações me fez recuar para entender não o produto ali construído, um museu, mas para o processo de construção do mesmo. Atentar para este processo, seja no início do século XX ou no início do XXI, permite refletir sobre a maneira como se engendram as dinâmicas sociais em relação ao seu passado, sua memória e sua identidade.

### 2.3 PRAÇA FREI CAETANO BRANDÃO

Prosseguindo o percurso do circuito histórico, visitamos o monumento a Dom Frei Caetano da Anunciação Brandão, localizada no centro da Praça Frei Caetano Brandão, na intersecção da Catedral de Belém, Forte do Presépio, do Arcebispado, do Museu de Arte Sacra e da Casa das Onze Janelas, o monumento homenageia o sexto bispo do Pará, entre 1783 e 1789, segundo dados da Arquidiocese de Belém. A Praça foi selecionada pelos alunos do 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, como um lugar “bonito” que eles gostam muito de visitar.

**Figura 4: Fotografia - Praça Frei Caetano Brandão**



Fonte: <http://www.belem.pa.gov.br/ver-belem/admin/lib/file/imgfotos/frei%20caetano.jpg>

A visita ao monumento despertou a curiosidade de alguns educandos para conhecer um pouco mais da vida e obra do Dom Frei Caetano Brandão, para essa tarefa foi organizada uma equipe para realizar uma pesquisa bibliográfica, que foi apresentada na exposição dos trabalhos.

**Figura 4: Fotografia -Monumento histórico Dom Frei Caetano Brandão**



Fonte: Da autora.



A base do monumento é constituída por quatro placas de aço, na placa da frente está escrito. “A memória de Dom Frei Caetano Brandão” A placa da lateral direita: “Nasceu em II de setembro de 1740, nomeado Bispo do Pará em 1782. Arcebispo de Braga em 1789. + 15 de dezembro de 1805”. Na placa de trás: “Resolução do Conselho Municipal nº 54 de 24 de março de 1899”. Na placa esquerda lê-se a inscrição: “Inauguração do hospital da santa Casa de Misericórdia em 25 de julho de 1787”.

As inscrições nas placas despertaram a curiosidade dos alunos, em querer saber mais sobre o Hospital da Santa Casa de Misericórdia e a vida e obra de Frei Caetano Brando. observou-se que de modo geral, apresenta-se bem cuidada e conservada, nesse sentido os educandos foram orientados para a importância para a preservação do patrimônio histórico, reconhecendo-os como fontes históricas necessárias para a compreensão do passado, pois as mesmas guardam as pistas que desperta a curiosidade que nos leva ao conhecimento da história local, contribuindo para uma maior reflexão sobre o modo de vida e trabalho dos primeiros moradores da cidade de Belém. Por outro lado, o uso de fontes patrimoniais em tarefas metodologicamente adequadas pode facilitar a compreensão de conceitos históricos considerados relevantes na formação dos alunos.

Além disso, ao considerar o monumento como uma evidência histórica reveladora de determinados contextos históricos, os alunos compreendem as funções dos objetos, dos monumentos, ou das praças, para a interpretação histórica. Para que os alunos desenvolvam competências em termos de interpretação histórica, eles devem ser ajudados a considerar o contexto no qual os objetos, os monumentos, a praça que observaram foram produzidos e utilizados no passado e o uso que se faz desses espaços no tempo presente.

Assim, esta preposição didática foi conduzida no sentido de contribuir com o ensino de História, apontando algumas possibilidades de realizar atividades em museus, monumentos, praças e outros lugares de memória com objetivo de produzir conhecimento que faça sentido para o aluno, que ele consiga minimamente relacionar o passado com o presente. Neste sentido, discutiu-se o ensino de história, a partir da relação entre os agentes deste processo de ensino escolar: o professor, o aluno e a sociedade, e de que forma esta didática é capaz de gerar conhecimento significativo para os alunos.

Entendemos que a aprendizagem significativa ocorre a partir da reflexão teórica sobre a finalidade do ensino de história na educação básica e deve ultrapassar as concepções que entendem o ensino de história como simples transposição dos conhecimentos produzidos pelos

estudos acadêmicos. Embora esses conhecimentos sejam necessários para a compreensão da experiência humana através do tempo, utiliza-lo sem as devidas conexões com outras temporalidades dificulta o entendimento das complexas relações que a humanidade estabeleceu ao longo do tempo.

O ensino de história atinge seus objetivos, quando serve de base para a compreensão das relações sociais, políticas, econômicas e culturais como fruto das ações humanas ao longo do tempo, substituindo as concepções de um passado estático e de um futuro sem relação com o presente. Neste sentido, entendemos que os objetivos do ensino de história serão atingidos através do permanente diálogo entre as expectativas e as intencionalidades presentes nos elementos envolvidos no processo ensino e aprendizagem: aluno e professor, escola e currículo, cultura histórica e cultura escolar, com a finalidade de compreender as dificuldades e oferecer caminhos que possibilite a compreensão dos diferentes discursos em confronto, instrumentalizando o aluno para que este possa posicionar-se de maneira consciente de seu papel na sociedade.

Ao professor cabe a tarefa de apresentar ao aluno o desafio de interpretar o passado através de atividades que exploram os vestígios de outras temporalidades, com o objetivo de dar materialidade às narrativas históricas, ao mesmo tempo em que o conhecimento histórico vai sendo construído pelo aluno através da apropriação dos mecanismos de interpretação e formulação de hipóteses que favoreça a leitura dos vestígios históricos e do mundo a sua volta.

No âmbito da prática metodológica, é no caráter lúdico que a educação patrimonial pode assumir um papel essencial, uma vez que os objetos de museus, monumentos, quando bem explorados com ações planejadas e que estimulem a interpretação histórica, podem proporcionar a compreensão da evidência que dá sentido ao passado, como mostra Abud (2010) ao explicar os vários significados da visita ao museu:

Para os estudantes, é uma oportunidade de “sair da escola” deixar de lado os movimentos repetitivos e previsíveis da sala de aula. É também momento de “adquirir conhecimento” conhecer um espaço diferente, coisas “antiga” um espaço bonito, novas pessoas. Para os educadores, a questão maior diz respeito às contribuições que um museu pode oferecer para o ensino da disciplina história. (ABUD, 2010, p. 126)

Estudar objetos pertencentes a museus, requer procedimentos pedagógicos coerentes com os objetivos pretendidos. O professor deve se preparar antecipadamente, planejando as atividades de visita e exploração dos objetos musealizados, evitando o perigo apontado por Menezes (1984) ao questionar o limitado e perigoso papel da exposição nos museus de história

organizados como um “teatro da memória” cuja finalidade seria evocar e celebrar o passado como um grande material didático.

Para evitar os perigos apontados por Menezes, a metodologia adotada pelo professor deve despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes no sentido estabelecer canais de comunicação mais intenso que possibilite a construção do conhecimento a partir do contato direto com os vestígios materiais da história. O museu deve ser utilizado como um laboratório, um local de pesquisa, voltado para a produção do conhecimento histórico, a partir dos objetos de seu acervo, utilizado como fonte.

A visitação aos lugares de memória estabelecido no circuito histórico do Centro Histórico de Belém, foi uma experiência pedagógica que contribuiu significativamente para que os alunos pudessem refletir sobre a presença de história de vidas materializadas nos lugares visitados, proporcionando assim, uma experiência concreta às narrativas históricas, comprovando na prática, que pessoas reais viveram ali e construíram o presente, da mesma forma em que a sociedade do presente constrói com sua ação o tempo futuro.

Diante do exposto nesta dissertação é possível concluir que as atividades que colocam os estudantes em contato direto com os objetos e vestígios de outras temporalidades, através de visitas a museus e outros lugares de memória, configuram-se como potente estratégia para o envolvimento do estudante com o fazer histórico, além de oferecer um importante instrumento para a construção de uma aprendizagem realmente significativa.

A metodologia da Educação Patrimonial, permite ao professor, apropriar-se dos bens culturais como recurso didático facilitador do aprendizado histórico significativo. É importante ressaltar que, o percurso patrimonial, deve ser previamente elaborado em conjunto com os alunos, com intuito de torna-se “um verdadeiro currículo de pedra, posto a criar conhecimentos, reconhecimentos ou, no mínimo, afinidades e identificações” (CERRI, 2008, p.2).

A respeito da divisão em bens materiais (tangíveis) e imateriais (intangíveis), o professor orientará os alunos no sentido de alertá-los que, em algum momento, ambos interagem entre si; isso é, o bem material só tem relevância mediante o uso que se faz dele e o imaterial se manifesta por meio de algum corpo físico, seja objetos, construções ou pessoas. Por conseguinte, ao se caminhar por uma cidade, percebe-se tanto sua estrutura material, quanto a imaterial.

Observa-se que, por meio do contato direto com o bem patrimonial ou objeto do museu, os alunos perceberam na prática, que o objeto de estudo da História: o ser humano no

tempo; haja visto que antes eles achavam que a História estivesse restrita ao passado, coisas, fatos e datas, acontecimentos dissociados da figura humana.

Talvez por isso, Patrick, aluno do 9º ano, se surpreendeu por estar “vendo que até hoje tem pessoas idosas morando nas casas antigas da cidade velha” e, então, ele compreendeu que o patrimônio é também uma herança que passa de pais para filhos, netos e no decorrer do tempo muitas histórias são narradas a partir das memórias dos membros da família.

Tão relevante foi a observação de João Victor, 11 anos, aluno do 6º ano: “Professora, por que aqui tem muitas casas abandonadas e tem muito morador de rua”? Na rua de casa não tem casa abandonada”. Esta pergunta, seguida de uma observação, foi muito valiosa para trabalhar as questões sociais, como: crescimento das periferias, os moradores de rua, entre outros. É fundamental que o professor (a) esteja atento para os questionamentos dos estudantes, pois, suas perguntas e inquietações podem suscitar discussões interessantes, que inicialmente não estava no projeto de pesquisa, porém, ao ser identificado, não pode ser descartado, pois contribui para que os alunos pensem historicamente a partir da história local.

A Educação Patrimonial contribui significativamente para dar maior visibilidade a história local, que de certa forma se torna invisíveis aos habitantes da cidade, pois são poucos os que percebem os lugares de memória como resultado de uma construção social ocorrida ao longo do tempo, e que, guardam muitas informações sobre o fazer humano.

Por fim, considera-se que, após a experiência aqui relatada, a Educação Patrimonial na escola, seja uma experiência utilizada com mais frequência no ensino de História, não só no Centro Histórico Belém, pois, a proposição didática, pode ser aplicada em outros espaços considerados relevante para a história local, pois, a Educação Patrimonial propicia uma maior dimensão da compreensão histórica e auxilia na construção do conhecimento do patrimônio cultural e da história local.

Podemos afirmar que a experiência motivou a valorização da identidade e da cultura local mediante a “descoberta” de uma cidade invisível aos olhos desacostumados à observação; facilitou o reconhecimento do aluno como agente histórico; despertou o interesse pela pesquisa e tornou mais dinâmica a aula mudando a concepção que o aluno tem sobre Ensino de História.

Portanto, conclui-se que a Educação Patrimonial na Escola permite uma interação indispensável ao aprendizado histórico, estimula a sensibilidade e o interesse pela história por meio da reconstrução da narrativa, possibilita a identificação das relações de pertencimento,

auxilia na preservação da memória e dos lugares de memória. Em suma, pode-se dizer que a Educação Patrimonial possibilita um Ensino de História crítico, reflexivo e participativo.

#### 2.4. O ESPAÇO ESCOLAR EM QUE A PESQUISA E A DIDÁTICA DE ENSINO FOI APLICADA

**Figura 5 – Fotografia - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa**



Fonte: <https://acervosemmovimento.files.wordpress.com/2012/07/rui-barbosa.jpg>

A Escola foi criada por decreto, datado de 22 de março de 1901, no governo do Doutor Augusto Montenegro, inaugurada em 1º de abril de 1901, com a denominação Grupo Escolar do 1º Distrito, situado na rua cônego Siqueira Mendes, número 28, posteriormente foi transferido para o prédio de número 13 na mesma rua. Em 12 janeiro em 1916, passou a chamar-se 1º Grupo Escolar e por decreto de 12 de agosto de 1918, na administração do Doutor Lauro Sodré, recebeu o nome de “Grupo Escolar Rui Barbosa”.

No ano de 1932, na intervenção do Major Magalhães Barata, foi mudado de local para o prédio número 33 localizado na Praça Dom Pedro II. Atualmente, funciona em prédio próprio localizado na rua Joaquim Távora, número 408. Construção essa, iniciada no governo do Dr. José Malcher, sendo concluída e inaugurada no governo do Coronel Magalhães Barata, em 22 janeiro de 1944.

Em 1971 foi construída mais duas salas de aula, no pavimento superior. Atualmente a escola possui 06 salas de aula no andar superior e 05 salas no térreo, dois salões de circulação, arquivo, diretoria, copa e cozinha, três banheiros, salão de recreação, sala de técnicos, secretaria e sala para professores

Em 27 de abril de 1974, por meio da Resolução número 32 do Conselho Estadual de Educação – C.E.E, passou a denominar-se Escola Estadual de 1º Grau “Rui Barbosa”. Embora tenha ocorrido mudança no nome da escola de “Grupo Escolar Rui Barbosa” para Escola Estadual de 1º Grau Rui Barbosa, de acordo com os Livros de Relatório, a Escola continuou atendendo alunos de 1ª a 4ª série até 1991.

Em 1992 a escola recebeu uma nova denominação “Escola Estadual de Ensino fundamental Rui Barbosa” a partir desse ano começou a admitir alunos para cursar da 5ª a 8ª série. Atualmente a escola enfrenta problemas com a falta de alunos e infraestrutura. A cada ano observa-se uma diminuição no número de alunos matriculados. Em 2010, na tentativa de aumentar o número de alunos e manter a escola em funcionamento, a direção da escola, criou o Anexo I- na localidade Ilha das Onças, para atender uma demanda de alunos de Ensino Médio, provenientes da Escola Municipal Laurival Cunha, localizada no Furo Nazário, município de Barcarena.

Nos anos seguinte, a crise na escola foi se agravando, fato que levou a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, articular o fechamento da escola em 2014. A resistência da direção, professores e alunos impediu o fechamento total da escola. No entanto um processo de reestruturação foi estabelecido. Os alunos do Ensino Médio e EJA da escola sede foram remanejados para outras escolas.

Atualmente a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, localizada na Rua Joaquim Távora, 408, funciona com 5 turmas do Ensino fundamental com 118 alunos do Ensino Fundamental Tempo Integral e 4 turmas do Ensino Médio (Anexo) com 103 alunos, na modalidade Ensino Médio Regular, sediado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Laurival Cunha, localizada no Furo Nazário - Ilha das Onças, município de Barcarena Estado do Pará. O ensino fundamental, transformado em escola de Tempo Integral, passou a receber alunos dos bairros do Jurunas, Guamá, Tenoné, Condor, Terra Firme, Coqueiro, Pratinha, Paar, e, em menor número da cidade Velha e Campina.

A diminuição no número de alunos do próprio bairro matriculado na escola em tela, reforça a baixa credibilidade da escola pública. A maioria das famílias moradoras do bairro da cidade velha são consideradas classe média, e em sua maioria família com pequeno número de



filhos, em média de 1 a 2 filhos, geralmente matriculados nas escolas particulares. Nas entrevistas realizadas com os pais do entorno da escola, ficou evidente que, além de observarem a falta de infraestrutura na escola, que não possui quadra de esporte nem instalações adequadas para o funcionamento em tempo integral, reclamam também das constantes greves que deixam os alunos por muito tempo sem aula.

Em 2014, ocorreu uma mudança no ensino fundamental, da modalidade Regular para Tempo Integral, a fato que levou a escola a incorporar no seu Projeto Político Pedagógico - PPP o trabalho interdisciplinar, pela manhã trabalha-se o conteúdo das disciplinas em sala de aula, à tarde desenvolve-se oficinas de projeto temático bimestral e um projeto anual voltado para o estudo do Patrimônio Histórico Cultural da cidade de Belém.

De acordo com o PPP da escola, as ações pedagógicas desenvolvidas no estabelecimento de ensino e no seu Anexo, têm como princípio norteador o respeito às diferenças, no que tange à diversidade de gênero, de etnia, de crença e de classe social, com vistas a promover dessa maneira uma sociedade livre de qualquer tipo de preconceito, em harmonia com o histórico de formação cultural do nosso país.

O PPP propõe ainda, que o tema educação patrimonial seja incluído nas atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, através de projetos, que oportunizem o conhecimento da história local, pois é mister que a formação de cada indivíduo possibilite a consciência de seu papel no contexto social em que está inserido, favorecendo a construção do conhecimento da sociedade local em seus vários aspectos: social, político, econômico e cultural.

Estas linhas de ação, têm por objetivo desenvolver um trabalho prático e coletivo, capaz de produzir um resultado positivo e eficaz no cotidiano da escola e na vida social dos alunos, pois, a vida contemporânea, com as suas rápidas mudanças, traz novas metas para a educação, sobretudo no sentido de habilitar as pessoas a identificar fontes de informação e saber fazer uso disso para resolver problemas tanto na vida pessoal quanto nas situações de trabalho.

Ancorado em seu PPP, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, desenvolve ações visando a formação de cidadãos conscientes para a vida, possibilitando assim, um futuro melhor para a sociedade como um todo.

As atividades desenvolvidas pela Escola Rui Barbosa, fora do ambiente escolar, tem contado com participação ativa de todos os segmentos da escola, fato que vem favorecendo a superação do individualismo, encorajando o educador e o educando a serem solidários uns com os outros, contribuindo para o êxito das ações educativas, tornando-as atrativas e empolgantes,

cuja finalidade é transformar a escola em um espaço significativo, prazeroso e de construção de conhecimento.

Para o desenvolvimento das atividades que integram esta dissertação, contamos com a participação ativa de seis professores, que nos concederam as entrevistas e nos ajudaram acompanhando os alunos na caminhada pelo CHB. Participaram também, 35 alunos, sendo, 20 alunos do 6º ano e 15 alunos do 9º ano. Utilizamos a história oral quando inquirimos os alunos com as perguntas: 1 - O que podemos considerar como Patrimônio Cultural de Belém? 2- Dos Patrimônios que você citou, quais você gostaria de fosse preservado?

Para a primeira pergunta, as respostas dos alunos apontaram principalmente para as edificações do entorno da Escola Rui Barbosa por ordem de citação: Forte do Castelo, Praça Frei Caetano Brandão Igreja de São João, Igreja da Sé e o museu de arte sacra da Igreja de Santo Alexandre. Para a segunda pergunta o Patrimônio citado por todos os alunos foi a Escola Rui Barbosa, em segundo lugar aparece o Forte do Castelo e a Praça Frei Caetano Brandão.

Considerando as respostas dos alunos na questão 1, selecionamos os bens culturais citados para construirmos um circuito histórico cultural, traçado a partir da Escola Estadual Rui Barbosa, passando pela Igreja de São João até o complexo Feliz Lusitânia, percurso ladeado por edificações antigas, aqui chamadas de “lugares de memória” (Nora, 1993).

Na questão 2 percebe-se com clareza a presença da memória afetiva, os alunos gostariam muito que a Escola Rui Barbosa fosse climatizada, tivesse uma quadra de esporte, sala de descanso e banheiros bons e suficiente para que todos pudessem tomar banho entre um turno e outro, pois, a tarde a escola fica muito quente, prejudicando consideravelmente o aprendizado dos alunos, que não conseguem se concentrar nas atividades das oficinas realizadas no turno da tarde.

Sobre a Educação Patrimonial desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, realizamos entrevistas com professores e alunos da instituição, com objetivo de compreender o entendimento que tais sujeitos têm das noções de Patrimônio Histórico Cultural e Educação Patrimonial; a relação que estabelecem entre essa noção e o Patrimônio da Cidade de Belém e, a percepção que eles têm do Patrimônio local e sua História, no contexto de práticas pedagógicas.

O resultado das entrevistas, reafirma a importância da introdução ou reforço de atividades no planejamento de ensino de história, com a temática educação patrimonial, pois, a mesma aponta inúmeras possibilidades de trabalho interdisciplinar, e, por esse motivo poderia



ser mais intensamente utilizada pelos professores de história, em parceria com as disciplinas geografia, Estudos Amazônico e Arte, estabelecendo uma demanda capaz de despertar nas gestões das escolas um maior interesse em viabilizá-las.

Nesse sentido, o Centro Histórico de Belém, é um lugar privilegiado para se exercer a prática da educação patrimonial, pois, o espaço em torno da escola, reúne um acervo cultural em que as marcas da história estão por toda parte, sendo um incentivo a mais para que a metodologia do ensino de história através dos objetos e vestígios seja utilizada pelos professores. A existência de diversos locais em que este trabalho pode se desenvolver facilita o planejamento das atividades pedagógicas com objetivo de envolver os estudantes numa experiência educativa que seja marcante na vida do aluno.

Assim, propomos e defendemos, que no planejamento escolar seja introduzido atividades que aproveitem o potencial do patrimônio histórico cultural na construção de um conhecimento, não no sentido de substituir os conteúdos programáticos, e sim de acrescentar recursos que relacione estes conteúdos com a efetiva presença da história materializada em suas marcas, vestígios e objetos.

É neste sentido que defendemos o uso do patrimônio histórico como um recurso pedagógico com objetivo de promover o desenvolvimento de um pensamento histórico, ou “consciência histórica”. Para os estudantes, as atividades em museus, sítios arqueológicos, centros históricos são momentos especiais de aprendizado que lhes permite ver sentido na história ensinada, pois a materialidade permite à crítica das ideologias e processos de silenciamentos nas disputas pelas memórias, essenciais para a compreensão das diversidades e exercício da cidadania.

Para a realização de atividades com o patrimônio histórico material, é necessário adotar alguns procedimentos metodológicos planejados de acordo com a faixa etária dos estudantes e com a definição do lugar onde a atividade será desenvolvida, o professor deverá fazer visita antecipada ao local para estabelecer o roteiro das atividades e os objetivos de sua aula. Circe Bittencourt em seu livro “O Saber histórico na sala de aula” apresenta as múltiplas possibilidades de ensinar e aprender história fora da sala de aula, utilizando diferentes espaços de memória, a fim de tornar significativo aquilo que se aprende, no sentido de contribuir para a construção do conhecimento mais amplo levando-os a reflexões que serão os alicerces na construção do conhecimento, a autora explica que:

O estudo do meio é um método de investigação cujos procedimentos se devem ater a dois aspectos iniciais. O primeiro deles é que esse método é um ponto de partida, não um fim em si mesmo. O segundo é que sua aplicação resulta sempre de um projeto de estudo que integra o plano curricular da escola [...] Para a realização do estudo do meio, há de se tomar uma série de cuidados, porque seus objetivos englobam três aspectos: O aprofundamento de conteúdo (conceitos e informações de cada uma das disciplinas envolvidas), a socialização dos alunos e a sua formação intelectual (observação, comparação, analogias). BITTENCURT 2005, p. 273).

Trabalhar em centro histórico, museus, igrejas, exige a compreensão de que esses lugares de memória (Nora, 1993), não estão ali por acaso e nem representam uma verdade imparcial. É necessário estabelecer relações dos bens materiais com o tempo passado e o tempo presente, a fim de entender as razões pelas quais determinada memória foi preservada e outras esquecidas. É fundamental explicar aos estudantes toda a disputa que existe pela “preservação” da memória, o que deve ser lembrado ou esquecido, como explica Le Goff:

Tornar-se senhor da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2003).

O trabalho com os estudantes no Centro Histórico de Belém, especialmente no Forte do castelo, exigiu uma série de procedimentos necessários para a visita e a exploração do espaço pesquisado no sentido de criar condições para que os estudantes pudessem compreender como era o Forte do Castelo antes da reforma e das transformações implementada pelo projeto de “Feliz Lusitânia” conforme aponta Maria Auxiliadora Schmidt, ao afirmar que:

Quando aprendem história, os alunos estão realizando uma leitura do mundo onde vivem e, assim, o tempo presente pode se tornar o maior laboratório de estudos para a aprendizagem em história, pois é nesse tempo, com as memórias que foram preservadas, que o aluno começa a entender que a história também se faz fora da sala de aula e que o passado se faz presente, nas praças, nos monumentos, nas festas cívicas, nos nomes das ruas e colégios. (SCHMIDT 2009, p. 150)

A partir dessa percepção o trabalho no Forte do castelo, contribuiu para que os alunos tivessem a oportunidade de contato direto com a história materializada nos objetos museológicos, nos monumentos nas exposições e etc. A visita ao museu do Forte do Castelo, contribuiu para a compreensão dos alunos acerca do processo de ocupação portuguesa na Amazônia, que foi reforçada com a visita as igrejas marca da presença religiosa na região nos primórdios da história da ocupação do espaço amazônico.

Neste sentido, Schmidt (2009) explica que ao visitarem museus, arquivos e monumentos, os alunos podem ter contato direto com os vestígios pertencentes ao passado. O objeto sugere fatos, processos e ideias e, dessa forma, contribui para a construção do conhecimento significativo de determinado período histórico. Há também a perspectiva de pensar o ensino de história a partir das relações que os indivíduos estabelecem com os objetos

do passado, que os levaram a imaginar o que os homens de então sentia e pensava ao utilizar certos objetos.

Schmidt (2009) ressalta ainda que o trabalho realizado em museus e arquivos se destaca pela ideia norteadora de demonstrar que parte do passado é guardado em um lugar para virar história por meio das fontes. Nesse sentido, é importante a discussão de como o documento histórico se transforma em fonte para o historiador. Nesse sentido é importante estabelecer o percurso didático que deverá ser percorrido para que os alunos conheçam as fontes de pesquisa, e o processo de construção do conhecimento histórico a partir das operações cognitivas que a pesquisa pode promover. É neste sentido que a Educação Patrimonial favorece a utilização de recursos pedagógicos capaz de promover a ressignificação dos espaços públicos, estabelecendo um diálogo entre as evidências históricas expostas pelos monumentos e as memórias individuais e coletivas.

Neste trabalho, a educação é vista como meio pelo qual o aluno poderá se transformar em sujeito histórico, numa perspectiva crítico-progressista. Segundo Paulo Freire (2011), uma prática educativa-crítica ou progressista, parte do pressuposto de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, p. 24). Dessa forma, acreditamos que o projeto “Centro Histórico de Belém: lugar de história e memória na sala de aula” desenvolvidos na escola “Rui Barbosa” vêm cumprindo esse papel, ao oportunizar aos educadores e educandos atividades que possibilitam a construção do conhecimento a partir do contato direto com as fontes.

## 2.5. OS PROFESSORES PESQUISADOS: QUEM SÃO E O QUE PENSAM SOBRE PATRIMONIO HISTÓRICO.

O desenvolvimento deste trabalho contou com a participação de seis professores da escola Estadual Rui Barbosa das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Ensino Religioso, Arte, Inglês, ciência e Geografia. Participação dos referidos professores limitou-se as entrevistas concedidas, apoio nas caminhadas aos locais visitados.

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi apresentado para a diretora da escola e a mesma abriu um espaço durante a jornada pedagógica para que fosse apresentado para os demais professores, afim de encaixá-lo nas demais atividades desenvolvidas pela escola.

O projeto “Centro Histórico de Belém lugar de História e memória na sala de aula” começou a ser desenvolvido em junho/18. Inicialmente com entrevistas em questionário semiestruturado aplicado aos professores, com as seguintes perguntas:

- 1- Em suas aulas você realiza atividades com o patrimônio cultural?
- 2- Que metodologia você utiliza?
- 3- Que entendimento você tem sobre educação patrimonial?
- 4- Você considera importante as ações, projetos e oficinas com educação patrimonial desenvolvidos na escola?
- 5- Qual a sua opinião sobre o patrimônio edificados do Centro Histórico de Belém?

As respostas foram divergentes, pois cada professor relaciona o tema patrimônio a sua disciplina, logo, a metodologia aplicada converge para o interesse da disciplina, conforme a fala dos (as) professores (as) entrevistados (as).

“Nas aulas de língua portuguesa trabalho o tema patrimônio histórico, cultural e ambiental por meio de projetos, de oficinas tais como: interpretação textual, dinâmica de grupo, bem como saída para visitar os locais os quais são patrimônio histórico, principalmente os que estão localizados no bairro da cidade velha” (Ana, 37 anos, Graduação e Especialização em Letras - Língua Portuguesa).

Na disciplina Ensino Religioso, segundo a professora, o tema é abordado dentro de dois assuntos: cultura religiosa e lugares sagrados, com objetivo de tratar da valorização e proteção daquilo que é culturalmente significativo para todos nós. Sobre a metodologia utilizada, a professora respondeu que:

A metodologia aplicada divide-se em dois momentos: Primeiro visitas in loco, observa-se o patrimônio e tem o primeiro contato. Depois, é proposto um levantamento dos templos sagrados históricos em nossa cidade. Para que o aluno conheça, para valorizar e preservar nossos patrimônios, convencendo-os sobre a importância da preservação desses patrimônios que dizem respeito às suas memórias e vínculos de identidade da sociedade. A abordagem é feita de modo que o aluno saiba no final distinguir o que são patrimônio histórico imaterial (às crenças, às práticas, o círio de Nazaré) e patrimônio histórico material (bens materiais) destacando sempre a nossa escola que é um prédio histórico tombado pela UNESCO e as igrejas que estão em seu entorno. (Delma, 49 anos, Licenciatura Plena em Ciências Sociais, Bacharelado em Sociologia e Licenciatura Plena em Ciência da religião)

Na disciplina Arte, o tema é trabalhado de forma teórica e com visitas ao centro histórico da cidade (Cidade Velha e Comércio) realizando análise da arquitetura e conservação dos prédios. No que se refere a metodologia utilizada a professora respondeu que:

“Durante a primeira avaliação realizei uma oficina interdisciplinar com o professor de História na turma do 9º ano abordando a questão do patrimônio e sua preservação” (Francione, 52 anos, Especialista em Artes).

O professor da disciplina inglês explicou que trabalha com o tema patrimônio, não exclusivamente com a questão do patrimônio histórico, dentro da sua disciplina procura

trabalhar o patrimônio de maneira mais ampla, aborda questões relacionadas aos costumes e comportamentos dos indivíduos ao longo no tempo.

Na disciplina Ciência a professora relatou que utiliza o patrimônio de forma indireta, quando faz contextualização com exemplos próximos a realidade do aluno, da escola e do seu entorno. Na disciplina Geografia a professora relatou que realiza atividades utilizando o CHB no aspecto de lugar, o enfoque dado é no sentido de:

“Espaço de vivência e da memória imaterial. É abordado também o conceito de paisagem; pois a paisagem do passado tem muito a nos dizer no presente vivido. Como metodologia utilizo o sentimento de curiosidade e o “espanto”! Percebi que através desses dois fatores, podemos levar o conhecimento de Patrimônio Histórico a realidade do indivíduo. (Jaqueline, 41 anos. Licenciatura Plena em Geografia).

De acordo com a fala dos (as) professor (es) as de (Língua Portuguesa, Ensino Religioso, Arte, Inglês, ciências e Geografia) o patrimônio histórico, é utilizado como recurso didático pelas diferentes disciplinas, como ferramenta importante para estabelecer as conexões entre os diferentes saberes e temporalidades através do contato físico com a história materializada nos monumentos.

Sobre a terceira pergunta que se refere ao entendimento que cada professor tem sobre educação patrimonial, as respostas foram convergentes no sentido de reforçar a importância da educação patrimonial na educação básica. Nas palavras da professora de Língua Portuguesa;

“A educação patrimonial é um processo que envolve o “conhecer”, o “aprender”, o “vivenciar” individual e também coletivo. É buscar ter um olhar diferente pelo patrimônio e a partir daí construir o pensamento crítico.” (Ana Antônia Miranda, 37 anos, Graduação e Especialização em Língua Portuguesa).

Para a professora de Ensino Religioso (Delma Andrade) a educação patrimonial é muito importante, pois é através dela que o aluno toma conhecimento do quanto é importante preservar tudo aquilo que é resultante do trabalho do homem com o meio ambiente, e isto envolve toda e qualquer manifestação da cultura, seja ela material ou imaterial.

Nas palavras da professora de Arte (Francione Sobral) a educação patrimonial é uma forma de conscientização dos alunos a valorizarem e preservarem nossa história a partir dos prédios históricos. Opinião convergente tem o professor de Inglês (Nonato Dias) ao relatar que:

“A educação patrimonial é importante pois, favorece o conhecimento e a preservação do espaço físico em que se vive, tanto o lado material (construções, natureza) como imaterial (produções artísticas e intelectuais) ”.

Pensamento reforçado pela professora de ciências (Silvana Macedo) ao explicar que: “a importância da educação patrimonial está no conhecer para valorizar o patrimônio e a história que fazem parte da construção da cidade” Para a professora de Geografia (Jaqueline Abdon), a

educação patrimonial é “uma ferramenta indispensável na formação de uma pessoa, pois nossos patrimônios culturais precisam não só serem conhecidos por suas populações, mas também preservados por eles”

A quarta pergunta da entrevista está relacionada as ações, projetos e oficinas que envolvam educação patrimonial realizada pelos professores e alunos da escola Rui Barbosa. Vejamos os relatos:

“Como disse anteriormente, a escola Rui Barbosa trabalha anualmente com projetos relacionados ao tema em questão. Além dos projetos oriundos da própria escola, há aqueles que contamos com parcerias de fora como por exemplo a Secretaria de Cultura do Município de Belém”. (Prof. Ana, Língua Portuguesa).

Devido a escola “Rui Barbosa” estar localizada no CHB, os projetos educativos desenvolvidos pela Secretaria de Cultura do Município de Belém e museus localizados no Centro Histórico, alunos e professores são convidados a participar de projetos voltados para a preservação do patrimônio histórico, desenvolvidos pelos referidos órgãos, como relata a professora de Ciências. “A Escola Rui Barbosa, pelo fato de estar inserida no CHB, anualmente realiza várias oficinas e projetos sobre educação patrimonial, projetos da escola e também de outros órgãos que cuidam da preservação dos bens patrimoniais” Nessa mesma direção o professor de Inglês Nonato Dias acrescentou que:

“Nós professores da Escola Rui Barbosa, decidimos incluir em nossas oficinas a questão do patrimônio cultural e ambiental, para que os nossos alunos (as) aprendam a ter consciência sobre o espaço que eles ocupam no planeta, bem como a importância de cuidar dele e preservá-lo” (Nonato Dias)

Sobre a opinião que cada professor tem do patrimônio edificados do CHB, as repostas deixam claro que os mesmos consideram que o CHB possui uma riqueza sem igual. Entretanto, a falta de manutenção de muitos prédios é inexistente, além da depredação causada pelos próprios moradores de Belém, como aponta a professora de Arte Francione Sobral “infelizmente a grande maioria está em péssimas condições mostrando o descaso com esses monumentos” opinião reforçada pelo professor de inglês:

“O CHB é repleto de edificações que datam da época da colonização, infelizmente por motivo de interesses particulares, a maioria destas edificações está depauperada e sendo substituída por prédios modernos com motivações capitalistas, o que aos poucos vem descaracterizando o CHB”. (Nonato Dias)

Na opinião dos professores entrevistados o patrimônio edificado no CHB representa uma época, um bem cultural produzido por determinado povo, época e civilização. E faz-se necessário sua preservação pelos órgãos públicos, bem como pela comunidade do entorno e público em geral, pois eles representam de melhor maneira o passado deixando bem claro a

presença da riqueza de uma classe social “colonizadores” e a pobreza dos nativos, ex-escravos e demais habitantes que compunham a população como relata a professora de geografia:

“O Centro Histórico de Belém conta muito de um passado que muito influenciou no que somos hoje enquanto sociedade. A arquitetura, as pinturas, os azulejos a mão de obra envolvida na construção são verdadeiros raio X da nossa história, formação cultural e organização espacial. Precisam ser explorados e preservados fisicamente e na nossa memória” (Jaqueline Abdon)

De acordo com a fala dos professores entrevistados, a consciência patrimonial voltada à valorização, reconhecimento e preservação do patrimônio é o objetivo maior da educação patrimonial. A consciência histórica voltada à orientação no tempo, significação da vida prática e à assimilação dos conceitos, formam o objetivo da educação histórica. Assim, a consciência patrimonial não é apenas a ação preservacionista para com o patrimônio histórico, entendidos aqui com vestígios do passado, mas é também o reconhecimento histórico do patrimônio e a interpretação deste no tempo, objetivando a formação de sentido à sua preservação no presente.

Dentro desta perspectiva de patrimônio, a educação patrimonial se torna extremamente importante no processo de reconhecimento, valorização e preservação dos bens patrimoniais da sociedade, e a disciplina de História tem sua função neste processo: reconstruir o passado histórico a partir das fontes patrimoniais.

## 2.6. OS ESTUDANTES PESQUISADOS: QUEM SÃO E O QUE APRENDEM SOBRE PATRIMÔNIO HISTÓRICO

Participaram desta pesquisa 20 alunos do 6º ano e 15 alunos do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, na faixa etária de 11 a 15 anos, a grande maioria moradores de bairros distante do CHB e, por conseguinte longe da escola onde estudam. São na maioria filhos de pais trabalhadores da área do comércio e/ou de mães empregadas domésticas e diaristas que vem diariamente trabalhar pelo centro da cidade, trazem os filhos e deixam na escola, seguem para o trabalho retornando por volta das 17:00 horas, para buscá-los.

Para o desenvolvimento desta pesquisa e para a elaboração do produto educacional aqui denominado de circuito de estudos históricos do centro histórico de Belém, foi pensado uma pesquisa prévia junto ao alunado, através de um questionário com cinco perguntas, aplicado aos alunos de 6º e 9º ano da referida escola. Através das respostas foi possível perceber a concepção que os educandos têm de Centro Histórico, de patrimônio cultural e sua relação com o ensino e conhecimento histórico.



Constata-se que o aluno ao ingressar na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa para cursar o 6º ano, a maioria não teve nenhum contato com a educação patrimonial, não conhece a história da sua cidade e nem do bairro onde sua escola está localizada. As respostas dos alunos do 9º ano que estão na escola a mais tempo, participando dos projetos voltados para a educação patrimonial, relatam algumas experiências acumuladas, como: a narrativa sobre os trabalhos que já realizaram, descrição dos objetos vistos nos museus relacionando a sua época e uso, conseguem também identificar os patrimônios históricos que fazem parte do CHB assim como relacioná-los ao período histórico em que foram construídos.

Em relação ao patrimônio histórico, apenas os alunos do 9º ano identificaram o Centro histórico de Belém e seu conjunto de edificações (igrejas, praças, palacetes, museus e casarões) como testemunho da História da cidade, 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. Foram vários os monumentos mencionados, no entanto, notamos maior visibilidade, por parte dos educandos, ao “Forte do Castelo” a “Praça Frei Caetano Brandão”, conforme mostra o quadro a seguir:

**FIGURA 6: QUADRO 1- QUESTIONÁRIO PRÉVIO**

PERGUNTAS	6º ANO	9º ANO
1.Você conhece o Centro Histórico de Belém?	95% não 5% sim	100 % sim
2.O que você sabe sobre o CHB	100% nada	100% relataram seus conhecimentos sobre o CHB
3.você já recebeu alguma informação sobre a história deste lugar?	95% nunca 5% sim	100% relataram as visitas e os trabalhos que já fizeram em anos anteriores sobre o CHB.
4.Você sabe o que é patrimônio histórico	100 % não	90 % sim 10% não
5.Que lugar do CHB você gostaria de visitar e realizar uma pesquisa.	80 % Forte do Castelo 15 % Praça Frei Caetano Brandão 5 % responderam Shopping, Mangal das Garças, Ver o Peso, Feira do livro e Portal da Amazônia.	60% Forte do Castelo 15 % Praça 8 % Palácio Lauro Sodré 7% Igreja de Santo Alexandre 5 % Igreja da Sé 5 % Museu do Estado

Fonte: Elaboração própria: agosto de 2018.



O quadro exemplifica a falta de articulação entre os níveis I e II do ensino fundamental, pois, as respostas dos alunos do 6ª ano revelam que a maioria dos educandos tem pouco conhecimento da história local, não sabem o que é o Centro Histórico, nem sua delimitação, pois, 5% dos alunos citaram locais que não fazem parte do CHB. Alguns alunos não tinham informação que a Escola Rui Barbosa é patrimônio que faz parte do Centro Histórico de Belém. Diante da realidade constatada, verifica-se a necessidade de uma ênfase maior, na história local, no currículo no fundamental I, indispensável para o conhecimento da história local, e por conseguinte, a formação dos estudantes. De acordo com SCHMIDT; GARCIA,

É inevitável ao professor enfrentar o desafio de compreender as mudanças e adaptar-se às novas exigências de aprendizado; em outras palavras, torna-se imperativa a criação de formas mais complexas de aprendizado, isto é, mais totalizadoras e integradoras, que permitam não apenas meros conhecimentos cognitivos, mas um saber com significado para a vida política, social e cotidiana dos alunos (SCHMIDT; GARCIA, 2004, p. 1).

Neste sentido, entendemos que a prática da pesquisa é indispensável para a produção do conhecimento histórico mais real e significativo desde os primeiros anos da escolarização, tanto os adultos, como as crianças precisam compreender o papel do patrimônio com o qual muitas vezes convivem, melhorando a interação da comunidade com o mesmo através da educação. Para que se cumpra essa necessidade, Fonseca nos adverte que:

Dos historiadores espera-se que conheçam bem a historiografia, os pressupostos teóricos metodológicos que orientam o seu trabalho, as técnicas de investigação, os procedimentos para o tratamento das fontes de pesquisas. Além de tudo isso, daqueles que são também professores de história, espera-se que conheçam os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos. Sendo desejável inclusive que eles conheçam a fundo a história da disciplina que lecionam (FONSECA, 2003, p. 7),

Desta forma, é importante ressaltar o papel social do professor de história, pois, o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos professores historicamente situados (PIMENTA, 2005, p. 11), que usando o ensino como instrumento de luta e transformação social, levam os alunos a uma consciência crítica e reflexiva, percebendo que a disciplina história não é apenas relato, mas experiências vividas no passado que influenciam o presente.

Com este propósito, continuamos a pesquisa com os alunos para sabermos o que pensam sobre o Centro Histórico de Belém e que lugar eles gostariam de visitar e pesquisar. Os espaços mais requisitados foram: o Forte do Castelo e a Praça Frei Caetano Brandão, que será o objeto de estudo desta dissertação.

Depois de eleito os bens patrimoniais mais significativos na visão dos alunos, foi solicitado, via questionário, uma justificativa para a seleção de um patrimônio em detrimento

dos outros. Nessa fase os alunos foram questionados sobre o passado do patrimônio que eles escolheram, foi solicitado que eles usassem mais um filtro e dentre os bens selecionados deveriam escolher apenas um e justificar sua escolha respondendo as seguintes perguntas: Por que você escolheu esse patrimônio? O que você sabe sobre ele? Dos 35 alunos questionados selecionamos algumas respostas para análise.

“Forte do Presépio, porque foi lá que tudo começou, a cidade de Belém começou a se formar por lá” (Afonso, 14 anos, 9º ano).

“Forte do Presépio, gosto de lá, é um lugar muito bonito” (Carlos, 15 anos 9º ano).

“Ver-o-Peso, por que é um lugar muito movimentado” (Fernando, 15 anos, 9º ano)

“Igreja de Santo Alexandre, porque é um lugar bonito e cheio de história pra contar e estudar” (E.S.N. 14 anos 9º ano)

“Praça da Igreja da Sé, por que é muito bonita” (Antony, anos 6º ano)

“Praça da Sé, por que lá é muito firme para fazer uma selfie ” (Felipe, 6º ano)

“Forte do Castelo, porque lá é muito legal, tem um museu, tem um mar lindo” (Nicollas, 11 anos 6º ano)

De modo geral, observa-se a preferência dos alunos por lugares aberto como forte do Castelo, a Praça Frei Caetano Brandão, conhecida como “Praça da Sé” O interesse dos educandos em visitar esses locais, confirma que as crianças e adolescentes gostam de espaço aberto para brincar e também para estudar. Observa-se que a atividade educativa realizada fora da sala de aula desperta a curiosidade dos educandos e ainda contribui para melhorar o comportamento.

Ressalta-se que, dois alunos citaram lugares que não fazem parte do CHB, o aluno A. citou o Mangal das Garças e o aluno B. Feira do Livro, que descartamos por não fazer parte do Centro Histórico, mas a resposta foi analisada para evidenciar que alguns estudantes não têm ainda a noção exata da delimitação dos bairros, e, se reportaram a lugares que estão fora do CHB porque tinham visitado recentemente e, portanto, faz parte de sua memória recente. Observa-se também, que os alunos de 6º ano apresentam dificuldades no entendimento da delimitação do espaço, e também na identificação do patrimônio histórico do Centro Histórico. As respostas, selecionadas indicam essa abstração.

“Shopping e Mangal das Garças” (Clara Yasmim, 11 anos 6º ano)

“Feira do livro, porque é mais legal” (Raul, 12 anos 6º ano)

Quando questionados sobre a importância do Centro Histórico para a nossa história, apenas três alunos do 9º ano responderam:

“ É importante porque faz parte da história, é uma herança que temos que cuidar” (M.S, 14 anos, 9º ano).

“ É importante porque ajuda a saber o que aconteceu antes, como eram as coisas, ganhamos conhecimento” (Jully, 14 anos 9º ano).

“ É importante para quando as pessoas vierem visitar Belém, vão gostar de saber um pouco da nossa história” (Clara Lafse, 14 anos 9ª ano).

Quando questionados sobre o conceito de identidade cultural, cinco alunos do 9º ano responderam que são os hábitos e os costumes de um lugar que nos identificam, citaram o carimbo, as comidas como maniçoba, pato no tucupi, tacacá, mas não conseguiram dizer se essas manifestações culturais são tipicamente paraenses. Questionados sobre a memória que têm do CHB, não conseguiram lembrar de nada que estivesse relacionado a sua vivência.

### **3 O CIRCUITO DE ESTUDO DO CENTRO HISTÓRICO DE BELÉM: UM PRODUTO EDUCACIONAL REPLICÁVEL**

Segundo Barca (2004), o ensino de História deve ser orientado para o desenvolvimento de instrumentalização essencial (trato com a fonte, concepções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal) – específicas (próprias da disciplina) e articuladas (o que transita entre as disciplinas) – explicitado nas atuais propostas curriculares para o ensino básico. A autora considera que o conhecimento é construído a partir do acesso as fontes e documentos. Assim, Barca (2004) estabelece que:

Para ser competente em História, segundo os preceitos da Educação Histórica, é preciso: - Saber "ler" fontes históricas diversas, a vários níveis - com mensagens diversas e com formatos também diversos. - Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade. - Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses descritivas e explicativas. - Saber entender- ou procurar entender - O "Nós" e os "Outros", nos seus sonhos e angústias, nas suas grandezas e misérias, em diferentes tempos, diferentes espaços. - Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar. - O que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento. (BARCA, 2004, p. 134-135).

A aula oficina tem por base a teoria construtivista, que considera a educação um processo em que o educando passa por estágios até adquirir o conhecimento. Neste sentido, o procedimento metodológico em tela, foi planejado para ser executado em dois momentos e dois espaços diferentes: dentro e fora da sala de aula, com objetivo de contribuir para a compreensão dos conteúdos históricos por parte dos alunos, uma vez que, o professor assume como ponto de partida da sua prática, os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre um determinado conteúdo a ser trabalhado, assim como, todo o processo de ensino aprendizagem é devidamente planejado e avaliado em cada fase, estando por isso suscetível a constantes alterações necessárias para a sua operacionalização com vista à construção de aprendizagens diversificadas e significativas para os estudantes.

Cada momento é constituído por três atividades. No 1º momento, na atividade 1- Aplicação de um questionário prévio, para o levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre os temas patrimônio, memória e identidade. Atividade 2 - explorando o tema a partir dos dados obtidos com o questionário prévio. Atividade 3 - Escrita de narrativas históricas, justificando a escolha do patrimônio selecionado para o estudo.

No 2º momento as atividades foram realizadas fora do espaço escolar nos diferentes “espaços de memória”, a atividade 4 - Pesquisa de campo com registro fotográfico e entrevistas pelo Centro Histórico de Belém. Atividade 5 – Visita ao Forte do Castelo e a Praça Frei Caetano

Brandão. O 3º momento realizou-se em sala de aula, com a atividade 6 - destinado a avaliação da aprendizagem e da evolução das ideias tácitas dos alunos.

### 3.1. O CONTATO INICIAL COM OS ESTUDANTES

No primeiro contato realizou-se a apresentação do projeto “Centro Histórico de Belém lugar de História e memória na sala de aula” e explicou-se a metodologia de aula-oficina que seria utilizada para o desenvolvimento do projeto. Nos aportamos no conceito de aula oficina da autora Isabel Barca (2004), para elaborar o experimento pedagógico.

O conceito de aula oficina parte do princípio de que o aluno é agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas: o professor, investigador social, tem o papel de organizar as atividades que serão desenvolvidas nas aulas oficinas, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos.

No primeiro momento, foi aplicado um questionário prévio aos alunos do 6º e do 9º ano para levantamento do conhecimento que eles possuem sobre patrimônio e quais patrimônios do Centro Histórico de Belém eles conhecem. Os dados obtidos com o questionário prévio, organizado em tabela subsidiou a reflexão dos conceitos aplicados no questionário: patrimônio histórico, memória e identidade, e a relação entre estes e o Centro Histórico de Belém.

No segundo momento, realizamos uma caminhada para estabelecer um circuito histórico cultural circular, pelas principais ruas do bairro Cidade Velha, mapeando os monumentos existentes nesse percurso, com saída e chegada na Escola Rui Barbosa. Saímos da escola às 8:00 horas, o primeiro lugar visitado foi a igreja de São João para a observação da arquitetura, entrevistas com as senhoras que cuidam da igreja e registros fotográficos; prosseguindo a caminhada, fizemos uma nova parada para visitar o Museu de Arte Sacra da igreja de Santo Alexandre, após a visita seguimos em direção ao Forte do Castelo, com parada para a exploração das fontes históricas existente no local. Prosseguimos a caminhada pela Praça Frei Caetano brandão, com parada para os registros fotográficos, exploração do espaço e do monumento central da praça, em seguida passamos pela igreja da Sé caminhando pela rua Dr. Assis até a esquina com a Tv. Joaquim Távora, a partir desse ponto, seguimos em linha reta até a Escola Rui Barbosa, ponto de saída e chegada do percurso.

No horário da tarde, como parte do programa da escola, realizam-se as oficinas para sistematizar os conteúdos trabalhados no turno da manhã. Diariamente, cada turma realiza uma oficina articulada entre duas ou três disciplinas, para socializar e compartilhar os conhecimentos

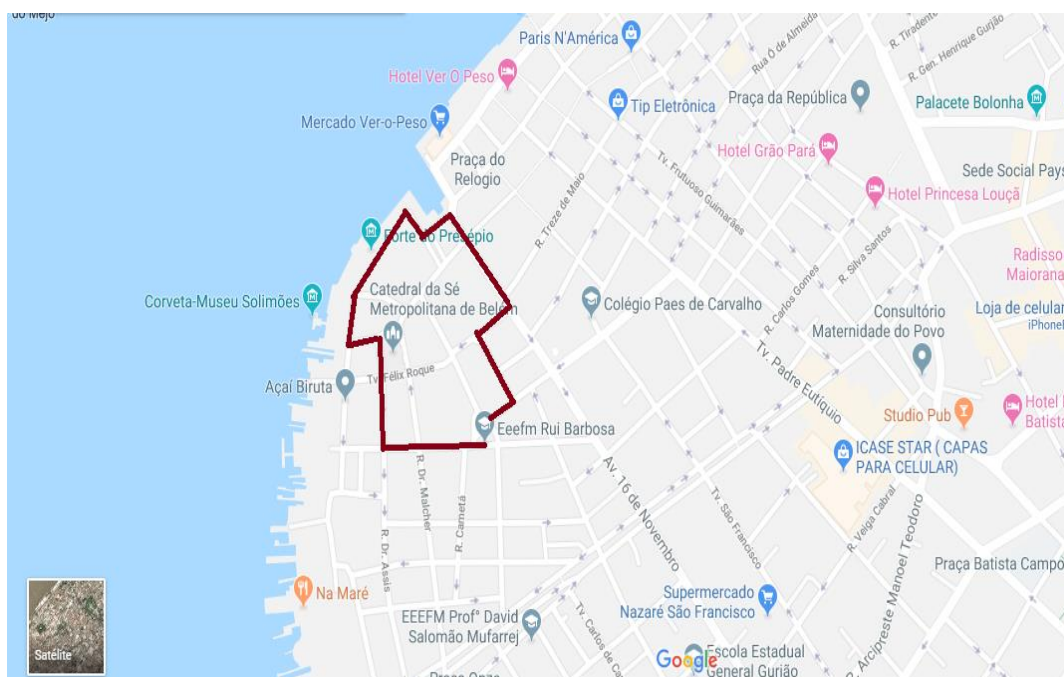
adquiridos durante a caminhada. Neste sentido, em parceria com a professora Francione Sobral da disciplina Artes e professora Delma Andrade da disciplina Ensino Religioso, realizamos uma roda de conversa, para que cada estudante expressasse suas observações e indagações, e assim pudessemos socializar o conhecimento obtido na caminhada do circuito histórico cultural.

Após a conversa, como parte da avaliação, cada aluno deveria redigir um pequeno texto relatando como foi a sua experiência no percurso, apontando os pontos positivos e negativos. Nesse momento, observou-se a dificuldade que os estudantes têm para redigir um pequeno texto. Para resolver este problema, fez-se necessário a intervenção das professoras envolvidas na tarefa, pois, o diálogo e a troca de ideias constituem princípios básicos de todo processo de aprendizagem. O aluno precisa sentir-se confiante para conversar e desenvolver sua capacidade de produzir suas narrativas históricas. A intervenção pedagógica, ampara-se em abordagens teóricas do âmbito da educação histórica, que considera uma aprendizagem histórica significativa àquela que desenvolve no aluno uma consciência histórica crítico-genética (RÜSEN, 2001; SCHMIDT e CAINELLI, 2009).

Para realizar a atividade 4 - os estudantes foram levados até o laboratório de informática para visualizar no site <https://www.google.com.> maps> o mapa do Centro Histórico de Belém e traçar o percurso que pretendíamos fazer, pois, o estudo virtual aliado as visitas, pode constituir um reforço ao estudo in loco, promovendo outras competências, sobretudo a nível das novas tecnologias da informação e da comunicação. Conforme estudo apresentada pela autora Oliveira (2011) as visitas de estudo virtuais permitem-nos descobrir, explorar e construir conhecimento histórico sobre vários lugares.

Neste sentido, o estudo virtual, via mapa, permitiu aos alunos a visualização de toda a área correspondente ao Bairro Cidade Velha e Centro Histórico. Após a visualização por parte de todos os alunos envolvidos, os mesmos foram orientados a fazer o download do mapa e, em seguida, utilizando o mouse, traçar o circuito que deveríamos percorrer. O resultado obtido comprovou que um número significativo de aluno demonstra muito interesse em cumprir com tarefas práticas, a princípio parecia ser difícil, porém, após várias tentativas, os alunos conseguiram traçar no mapa as ruas que deveríamos percorrer, instituindo assim, o circuito histórico cultural do CHB, a partir da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, mapeando as igrejas, museus e praças que estão localizadas no circuito instituído.

**FIGURA 7 - CIRCUITO HISTÓRICO CULTURAL DO CENTRO HISTÓRICO DE BELÉM TRAÇADO A PARTIR DA ESCOLA ESTADUAL RUI BARBOSA.**



Fonte: <https://www.google.com/maps>

Atividade 5 - Visita ao Forte do Castelo e Praça Frei Caetano Brandão. Seguindo o Circuito instituído pelos alunos, visitamos a Igreja São João, para observação da arquitetura e registro fotográficos, em seguida, caminhamos até a igreja de Santo Alexandre para uma visita ao museu de arte sacra, prosseguindo no circuito chegamos ao Forte do Castelo, local onde os alunos estavam sendo esperados pelos monitores, pois a visita ao museu do encontro estava previamente agendada. No Forte do Castelo os estudantes participaram de várias atividades promovidas pelos monitores do museu. Em seguida realizamos caminha pela Praça Frei Caetano Brandão, com parada para observação do espaço, visita ao monumento em homenagem a Dom Frei Caetano Brandão e registros fotográficos. Em seguida, caminhamos pela rua Dr. Assis, até a esquina da travessa Joaquim Távora, em linha reta até a escola Rui Barbosa, fechando assim o percurso traçado no mapa. Atividade 6 – Avaliação. O experimento pedagógico desenvolvido para compor esta dissertação, está estruturado nos moldes da “aula oficina” de Isabel Barca (2004) em consonância com o PPP da escola. Para Isabel Barca:

O ‘plano’, qualquer que seja o formato que assuma, numa perspectiva de construtivismo social representa um projeto que procura antecipar as vertentes hoje requeridas numa aula, em termos de instrumentalizações a focalizar, conteúdos temáticos a operacionalizar em questões problematizadoras e conseqüentes experiências de aprendizagem, sem esquecer a avaliação contínua, e por vezes formal, das tarefas”. (BARCA, 2004, p. 135)



No PPP da escola Rui Barbosa, o método de avaliação previsto, tem caráter transformador e deve estar comprometido com o ensino e aprendizagem, sem perder de vista que todo processo deve ser avaliado visando sempre a melhoria da prática pedagógica. Conforme estabelecido no PPP:

“A avaliação assume funções particulares, para ser aplicada a partir da realidade existente, visando à mudança de uma situação. Este aspecto envolve a verificação do conhecimento que o educando apresenta, das suas dificuldades e possibilidades para absorver ou realizar novas aprendizagens. Essa avaliação é de fundamental importância para garantir a continuidade do processo de ensino, permitindo ao professor detectar o nível de absorção de conhecimento do aluno e o alcance dos recursos e metodologias aplicadas em sua prática. (PPP/EEEFMRB, 2014, p.21)

Desta forma, propõe-se que a avaliação envolva todos os sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem, colocando frente a frente as proposições e os resultados dos procedimentos metodológicos aplicados, fornecendo um *feedback* produtivo ao trabalho desenvolvido, ou seja, o processo avaliativo na Escola Rui Barbosa é encarado como um instrumento que tem como fim o desenvolvimento eficiente e eficaz do processo de ensino-aprendizagem desempenhado por todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, a avaliação da aula-oficina em tela, realizar-se-á qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da aula, levando em consideração o material produzido pelo aluno, permitindo que os mesmos expressassem todo o conhecimento construído durante o desenvolvimento da aula-oficina, no formato de sua preferência, como por exemplo: música, teatro, poesia, textos e desenhos. O resultado foi considerado positivo, pois, observou-se um envolvimento muito grande dos alunos com as tarefas propostas, fato que favoreceu a aprendizagem dos mesmos.

### 3.2 O PAPEL DE CADA PROFESSOR NO CIRCUITO

Entendemos que o processo de ensino aprendizagem envolve sempre uma relação de troca, os sujeitos envolvidos durante os procedimentos de absorção do conhecimento se constroem mutuamente. Dessa maneira, acreditamos que todos os envolvidos no cotidiano escolar são corresponsáveis pela dinâmica do ensino.

Por conta disso, a escola está dividida em cinco grupos distintos que, ao se relacionarem entre si, constroem e dão encaminhamento à missão da educação escolar. Esses grupos são formados a partir dos seguintes segmentos: discentes; docentes; equipe gestora; equipe técnica

e equipe de apoio. A consciência de que todos os envolvidos constroem o conhecimento no cotidiano escolar permite que a circulação do saber flua, bem como possibilita a percepção individual de tomar parte de algo maior. Esse olhar permite enxergar-se no processo de ensino aprendizagem, o que significa responsabilizar-se por todo o processo de desenvolvimento educacional da instituição.

De acordo com o PPP da escola, a educação deve estar pautada no entendimento de que vivemos uma realidade plural, na qual a vida de todos os sujeitos que desfrutam do cotidiano escolar está entrelaçada com realidades que convergem ou divergem em diversas situações, portanto antes de mais nada é importante estimular o conhecimento e o respeito aos diversos tipos de realidades, para que seja possível a construção de uma convivência pacífica.

O propósito maior encontra-se na preparação de um cidadão consciente e crítico voltado para atuar em uma sociedade multicultural exposta a um mundo tecnológico. Esse cidadão precisa tomar consciência de que encontra-se exposto a um cotidiano que sofre múltiplas interferências de ordens culturais diversas e que por conta disso, precisa se instrumentalizar para atuar de maneira consciente no meio em que está inserido.

Portanto é importante atender todos os envolvidos no processo educacional dentro de suas individualidades, oportunizando bases cognitivas, afetivas e sociais, proporcionando uma educação que tenha como princípio a reflexão dos valores éticos e políticos voltados para a construção de uma vida consciente, pois é mister que a formação de cada indivíduo possibilite a consciência de seu papel no contexto social em que está inserido, permitindo o destaque aos valores adquiridos no seio do convívio familiar que serão somados aos saberes construídos no ambiente escolar, possibilitando enfim o desenvolvimento integral de todos os sujeitos.

Entre as várias ações desenvolvidas na escola, a Educação Patrimonial tornou-se muito importante, por ser um projeto interdisciplinar, as visitas aos museus e monumentos são realizadas sob o comando de dois professores previamente escalados. O plano de ação, estabelece que uma vez por semana, uma turma é levada a um museu acompanhada por dois professores, cada professor utiliza a pesquisa de acordo com o interesse de sua disciplina. Para a realização desta pesquisa, foi fundamental a participação dos alunos do 6º e 9º ano e dos professores das disciplinas: História, Língua Portuguesa, Literatura, Inglês, Arte, Ciência e Geografia. De acordo com o PPP da escola, o fazer pedagógico perpassa pela busca ao conhecimento por meio da interatividade com o ambiente. Alunos e professores são sujeitos ativos nesta relação de ensino-aprendizagem, centrada na ação do sujeito que constrói seu próprio desenvolvimento, com ética, respeito e autocrítica.

### 3.3 AS ATIVIDADES REALIZADAS

O produto desta dissertação, está estruturado, no modelo aula-oficina, aplicada aos alunos do 6º e 9º ano da Escola Estadual Rui Barbosa. A aula oficina é um modelo de aula em que “o aluno é efetivamente visto como um dos agentes de seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadora, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (BARCA, 2004, p. 131) em consonância com o PPP da Escola Rui Barbosa, ao estabelecer que a avaliação como qualquer atividade ligada ao processo de ensino aprendizagem, necessita de planejamento, acompanhamento e constante averiguação para que realmente seja possível alcançar os objetivos previstos. Portanto, é fundamental que todos os envolvidos se empenhem em planejar, vivenciar e administrar a avaliação do processo ensino aprendizagem. Esse processo coletivo deve ser contínuo, sistemático e qualitativo, por isso precisa e ser constante e planejado, fornecendo respostas que permitam a recuperação e posterior acerto de todos os envolvidos.

Outro aspecto importante, levado em consideração no PPP da escola Rui Barbosa, é a organização curricular, que tem o propósito de expressar o potencial de integração de campos do saber, permitindo e ampliando um frequente diálogo entre cada componente curricular e seus respectivos professores. Essa organização pretende-se perceptível por cada um dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem e tem como princípio básico a interdisciplinaridade. Portanto essa construção não se limita ao processo interno restrito somente às respectivas áreas, mas se propõe a um entrelaçamento com os componentes curriculares de outras áreas, cujo principal recurso é a contextualização do conteúdo compartilhado, posto que cada uma dessas áreas evoca âmbitos de dimensões presentes na vida pessoal e social, da produção material e cultural da vida humana.

Com o propósito supra descrito o currículo da escola segue um padrão de composição que prima pela intersecção de saberes, que dessa maneira expostos possibilitam a construção de um ser humano integral. Para tanto as disciplinas foram agregadas em torno de um eixo que se desenvolverá bimestralmente até a sua efetiva conclusão no final do ano letivo.

Assim, a proposta de aula-oficina, atende as orientações previstas no PPP da escola e está estruturada em três momentos, subdividido em seis fases, o primeiro momento desenvolvido em sala de aula com três atividades, o segundo momento fora do ambiente escolar com duas atividades e o terceiro momento realizado no espaço escolar com objetivo de acompanhar o

desenvolvimento conceitual dos alunos, através de atividades avaliativas em que o aluno deve explicitar como realizou seu trabalho de interpretação da fonte, o que observou e que compreensão obteve com o estudo da fonte selecionada. (Quando 2).

**FIGURA 8: QUADRO 2- CRONOGRAMA DE ATIVIDADES REALIZADAS**

<b>1º Momento: atividades em sala de aula</b>		
<b>Atividade</b>	<b>Recursos</b>	<b>Objetivos</b>
Atividade 1 – Aplicação de um questionário Prévio.	Questionário semiestruturado 1) Você conhece o Centro Histórico de Belém? 2) O que você sabe sobre o CHB? 3) Você já recebeu alguma informação sobre este lugar? 4) Que lugar do CHB você gostaria de visitar? 5) Você sabe o que é patrimônio? Justifique 6) Em sua opinião, o que é memória?	- Identificar o que os alunos sabem sobre Centro Histórico de Belém, patrimônio e memória.
Atividade 2 - explorando o tema a partir dos dados obtidos no questionário prévio.	Dados do questionário prévio organizado em tabela	discutir as ideias tácitas sobre patrimônio Histórico, memória e identidade apresentados no questionário prévio.
Atividade 3 – Escrita de narrativas históricas	Dados do questionário prévio Caderno Caneta	Produzir narrativas históricas, para justificar a escolha do patrimônio histórico escolhido,
<b>2º Momento: atividades realizadas fora do espaço escolar</b>		
<b>Atividade</b>	<b>Recursos</b>	<b>Objetivos</b>
Atividade 4 – Pesquisa no laboratório de informática	Computadores ligados à Internet	Fazer downloads do mapa do CHB e traçar no mapa o percurso que será realizado na caminhada pelo centro histórico de Belém, mapeando os lugares da pesquisa.
Atividade 5- Visita ao Forte do Castelo e Praça Frei Caetano Brandão.	Fichas para anotações. Canetas Celular com câmera e gravador de voz	- Ler fontes históricas diversas, apresentadas nos objetos e monumentos visitados .
<b>3º Momento: atividades realizada em sala de aula</b>		
<b>Atividade</b>	<b>Recursos</b>	<b>Objetivos</b>
Atividade 6 – Avaliação das aprendizagens e da evolução das ideias tácitas dos alunos.	Conversa com os alunos. Produção de narrativas históricas Confecção de maquete Painel fotográfico.	Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo.

Fonte: Elaboração própria, dez/2018.

A atividade 1 inicia com a aplicação de questionário prévio para verificar o conhecimento que os alunos já possuem sobre o tema (ilustrado no Quadro 1). A partir da leitura das respostas dos alunos, observamos que a maioria dos estudantes do 6º ano responderam que não conheciam o CHB, os alunos do 9º ano 100% responderam que conheciam. Na questão 2 – O que você sabe sobre o CHB? Poucos alunos conseguiram responder de maneira coerente, relacionando a memória as lembranças associadas ao que é veiculado como narrativa histórica na cidade. Quanto à questão 3 – Você já recebeu alguma informação sobre este lugar? Podemos observar que os alunos sabiam alguma coisa sobre o CHB, mas, tinham dificuldades em transpor este conhecimento para a escrita, pois muitos ao invés de falar o que sabiam, citaram alguns patrimônios do CHB. Na questão 4) que lugar do CHB você gostaria de visitar? O Forte do Castelo e a Praça Frei Caetano Brandão foram os lugares mais indicados pelas duas turmas. 5) você sabe o que é patrimônio? Justifique. Os alunos do 6º ano responderam não sabiam, entre os alunos do 9º ano 80% responderam sim, citaram como exemplo de patrimônio casa, carro, prédios. 6) em sua opinião, o que é memória? 20% dos alunos disseram não saber, 80% referiram-se à memória como lembranças do passado.

Após a análise dos conhecimentos prévios, elaboramos uma sequência de aulas-oficinas partindo do pressuposto de que os alunos são detentores do seu próprio conhecimento (BARCA, 2004). Assim, na segunda aula foi realizado o estudo dos conceitos de patrimônio, sob a perspectiva de François Hartog (2006), Sandra Pelegrini (2009) e Paolli (1992). Utilizamos também as reflexões Maurice Halbwachs, e Stuart Hall para a discussão e debate dos conceitos de memória e identidade em suas várias concepções, apresentando o centro histórico de Belém como lugar em que se desenvolve a memória. Neste momento, discutimos juntamente com os alunos os conceitos aplicados no questionário demonstrando que o Centro Histórico é um lugar constituído de memórias que formam as identidades. Na terceira aula, foi realizado a escolha do lugar onde se desenvolveria a pesquisa e exercício da escrita de narrativas, para justificar a escolha de um determinado lugar em detrimento de outros.

No segundo momento, quarta atividades, realizada foi a pesquisa no laboratório de informática, com objetivo de construir um Circuito histórico cultural traçado a partir da Escola Estadual Rui Barbosa, com parada na frente da Igreja de São João, Igreja de Santo Alexandre, Forte do Castelo, Casa das Onze Janelas e a Praça Frei Caetano Brandão.

A quinta atividade realizou-se no Forte do Castelo e na Praça Frei Caetano Brandão. No Forte do Castelo a visita foi acompanhada por monitores do referido espaço que explicaram para os alunos os procedimentos e cuidados que os mesmos deveriam ter dentro do museu,

também deram informações sobre os objetos e peças de cerâmica expostos; sobre a história da antiga construção denominada “Forte do Presépio” e os usos e significados do espaço no período da colonização, no período da cabanagem e no contexto atual. Em seguida os alunos organizados em pequenos grupos iniciaram a atividade de interpretação de fontes históricas, explorando os espaços, para identificar vestígios do passado e construir suas narrativas históricas. Prosseguindo o Circuito Histórico, visitamos o monumento da Praça Frei Caetano Brandão, apresentado para os alunos um pouco da história da praça como lugar considerado o ponto de partida do encontro entre colonos e indígenas, no processo de colonização de Belém e interior da região. Considerada marco inicial da ocupação portuguesa na Amazônia.

Durante o percurso, os alunos foram colocados em contato direto com as construções históricas, localizadas no entorno da Praça Frei Caetano Brandão, neste momento os alunos tiveram a oportunidade de observar a parte externa do Forte do Castelo e da Casa das Onze Janelas, visitamos o Museu de Arte Sacra da Igreja de Santo Alexandre e a Igreja da Sé, retornando para a escola por volta das 12 horas.

A sexta atividade destinada a avaliação, realizada em sala de aula, com as cadeiras organizadas em círculo, organizamos uma roda de conversa, para que os estudantes manifestassem espontaneamente suas impressões sobre a aula oficina relatando o que aprenderam com a atividade desenvolvida.

Ressalto aqui a importância da valorização do trabalho dos alunos, como uma forma de incentivá-los cada vez mais na produção de novas narrativas aperfeiçoando cada vez mais o conhecimento que está sendo construído.

Selecionamos alguns trabalhos para compor esta dissertação, afim de evidenciar os resultados obtidos. A turma do 6º ano, optou por produzir trabalho de colagem, desenho e pinturas. Na turma do 9ª ano, foram produzidos seis textos, dos quais três compõe esta dissertação, para mostrar o resultado obtido com o uso das fontes patrimoniais, os textos apontam a possibilidade de outras investigações, a partir dos fatos históricos mencionados e dos questionamentos levantados. Os grifos nos textos produzidos pelos alunos indicam os novos temas que serão trabalhados nas disciplinas História, Estudos Amazônicos e Geografia.

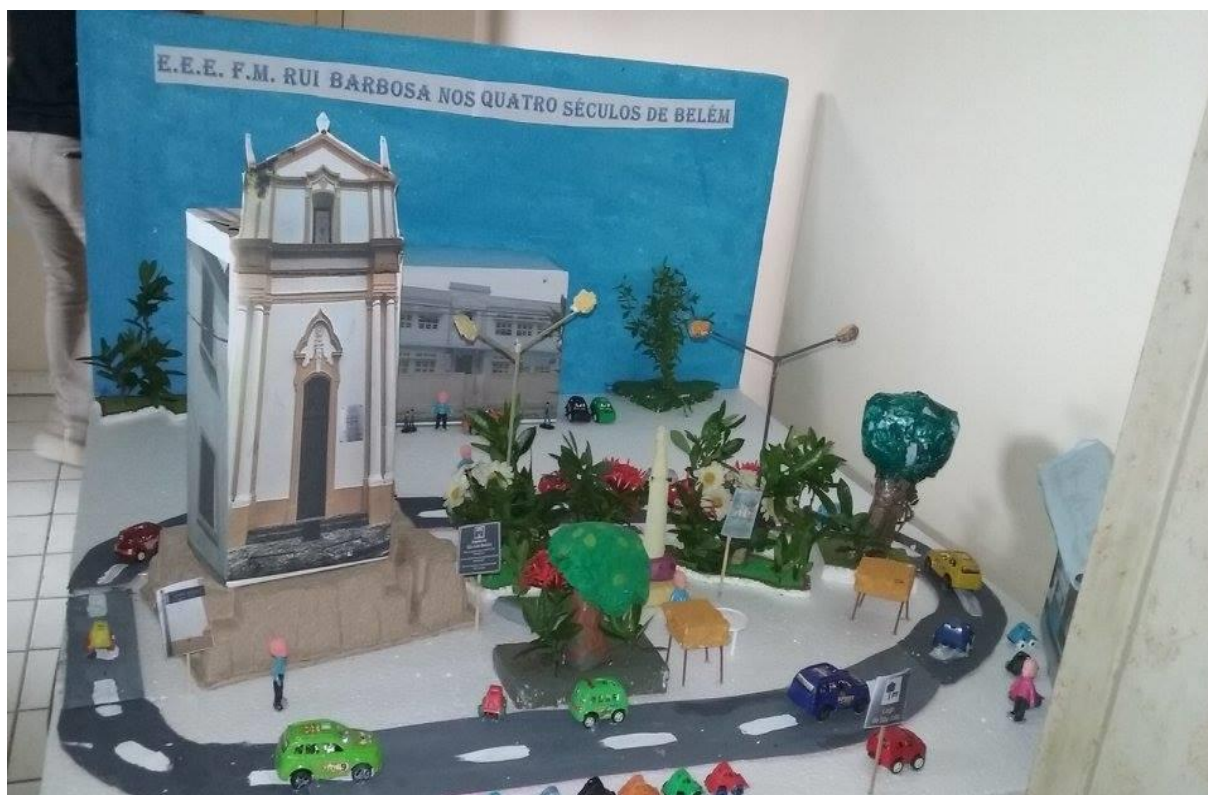


### 3.4 AS ATIVIDADES PÓS EXCURSÃO – AVALIAÇÃO

De acordo com Isabel Barca, é desejável que a avaliação das atividades desenvolvidas, leve em consideração as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consistentes com esta (BARCA, 2004, p. 35). Neste sentido, o conhecimento prévio dos alunos foi utilizado como parâmetro para avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da aula. As questões orientadoras e problematizadoras, constituíram um desafio cognitivo adequado aos alunos, contribuindo para que o conteúdo trabalhado, tenha um significado prático para dos estudantes.

Neste sentido, cada grupo relatou a pesquisa realizada, e foram orientados a transformar os relatos em atividades para exposição. A forma de apresentação ficou a critério de cada equipe, foi dado como sugestão: produção de vídeo, texto, música, teatro, jogos e maquetes. Os trabalhos produzidos compõem a avaliação, ou seja, fazem parte da fase final da aula oficina.

**FIGURA 9: FOTOGRAFIA – MAQUETE IGREJA DE SÃO JOÃO**



Fonte: Arquivo da Escola Rui Barbosa.



**FIGURA 10 - GRAFITE IGREJA DA SÉ**



Fonte: Da autora.

**FIGURA 11- PINTURA: QUADRO PRAÇA FREI CAETANO BRANDÃO**



Fonte: Da autora

Textos produzidos pelos alunos do 9º ano

Texto 1- A realidade com que meus olhos veem Belém

Em 12 de janeiro de 1616, quando Francisco Caldeira Castelo Branco desembarcou na enseada da baía do Guajará, chamada pelos Tupinambás de Pará, foi edificado um forte de madeira, coberto por palha, que foi chamado de forte do Presépio. Mais tarde, seria chamado de Forte do Castelo. O local onde a colônia se formou foi chamado de “Feliz Lusitânia”

Cercada de belas paisagens naturais, Belém do Pará é uma das cidades mais hospitaleira e considerada o portal da Amazônia.

No auge do período da borracha, teve fortes influências europeias. É por isso que algumas calçadas e construções lembram Portugal e Paris, por exemplo.

A cidade é rica em sabores e cores, que podem ser apreciados em qualquer lugar que você queira. Famosa pelo Círio de Nazaré e pela religiosidade de seu povo, também tem marcas muito belas, como a igreja de Santo Alexandre, a Catedral da Sé, a Igreja de São João e o Palácio Episcopal.

Abriga também a maior feira livre da América Latina, o Ver-o-Peso. Lá se encontra de tudo um pouco, todos os produtos regionais e locais, assim como o artesanato, que também chama a atenção e você pode levar belas peças pra sua casa.

Infelizmente, nem tudo são flores. Com o crescimento da cidade, vieram alguns problemas, mas estamos caminhando. A população culpa os governantes pela falta de investimentos, mas às vezes não respeita o lugar em que vive.

Em minha opinião se tivesse mais investimento e uma população consciente, diminuiria esse efeito negativo.

As pessoas deveriam amar mais e cuidar mais da nossa querida cidade. Enfim, por meio deste texto apresento minhas sugestões e procuro explicar a realidade com que meus olhos veem Belém.

(Neilson Dias Teixeira, 9º ano)

Texto 2 – Da escravidão a marginalização.

Depois que Belém foi fundada, muita coisa aconteceu. Vamos começar falando dos nativos que foram escravizados e maltratados pelos primeiros homens que vieram residir em suas terras e impuseram suas leis e sua cultura e os nativos tiveram que esquecer suas origens, cultura e se submeter às leis do homem branco. Em seguida, estes mesmos homens, começaram a mudar a paisagem, construindo e destruindo.

Nos primeiros anos, surgiu o bairro da Cidade Velha, Campina e Reduto. Depois de um tempo, ocorreu uma grande revolta que ficou conhecida como cabanagem, os cabanos lutaram contra o governo português e venceram. Chegaram ao poder, porém não conseguiram governar por muito tempo.

Pelos casarões do Centro Histórico, vejo que aqui houve uma época muito boa, a do ciclo da borracha, foi quando a cidade viveu um período próspero, de grandes construções de palacetes e lugares que hoje são pontos turísticos. Mas a pergunta que faço é a seguinte. Como viviam as pessoas que moravam na periferia?

Hoje Belém cresceu, tem vários bairros, grandes áreas verdes, mas como toda metrópole, tem seus problemas, que quem vive na periferia sabe.

(Mauro Rodrigues, 9º ano)

Texto 3 – E lá se foram 400 anos!

Fiquei sabendo que Francisco Caldeira Castelo Branco era o comandante-mor da expedição portuguesa vinda à Amazônia, que chegou por aqui em 1616 e mandou construir o Forte do Presépio, que deu origem a cidade de Belém.

Quando eu conheci a história da fundação de Belém, o que mais me chamou a atenção foram os movimentos que fizeram parte deste cenário, como a cabanagem, que foi a única revolução em que o povo realmente assumiu o poder. Soube também os envolvidos eram pessoas humildes, que moravam em cabanas, daí o nome do movimento.

Depois vieram a revolução de 1930 e o golpe militar de 1964 que muitos paraenses participaram ativamente.

O que me deixou muito triste foi saber que aqui também, as epidemias massacraram a população, ocasionando muitas mortes e a construção de um novo cemitério na cidade, o Soledade

Aqui também tivemos o ciclo da borracha, que foi um momento importante da história econômica e social do Brasil, teve seu centro na região Amazônica, proporcionou a expansão da colonização e Belém foi a capital mais desenvolvida.

(Tássio Lucas 9º ano)

### 3.6 RESULTADOS

No decorrer da experiência, a aula-oficina como modelo pedagógico, revelou-se importante ferramenta no desenvolvimento das aulas. A proposta de realizar aulas em diferentes espaços da memória, nos mostrou o quanto é importante envolver o aluno no trabalho de investigação. o contato com as fontes históricas, desperta o interesse do aluno para o estudo da História, o que contribuiu para o êxito do processo ensino aprendizagem.

A receptividade por parte dos alunos foi total, a experiência e troca de informações foi profícua, tanto na caminhada pelo Centro Histórico de Belém, como na pesquisa e produção de textos, desenhos, pinturas e confecção de maquete dos monumentos estudados. Desta forma, ficou evidente que para uma educação histórica significativa, torna-se indispensável aproximar os estudantes das fontes e com o ofício do historiador, tornando-o participante ativo na construção das narrativas históricas, como ocorreu no estudo do Centro Histórico de Belém.

Esses primeiros passos percorridos juntamente com os alunos da Escola Rui Barbosa, mostra um caminho que pode ser seguido por outros professores (as) de História interessados em tornar o ensino de História mais atraente, dinâmico e produtivo. Os grifos nos textos dos alunos, evidencia que novos temas serão abordados a partir da curiosidade e interesse dos alunos, pois, observa-se que os estudantes ficam felizes, mostram-se participativos e interessados, quando percebem que seus trabalhos, suas lembranças e observações estão sendo valorizados.

Em um trabalho de campo com os alunos, não se pode prescindir da reflexão sobre o conhecimento prévio que os alunos possuem e expõe quando entram em contato direto com objetos que lhes trazem alguma lembrança. Ana Carolina do 6º ano ao entrar no “Museu do Encontro” no Forte do Castelo relatou: “ meu avô sabe fazer vaso de cerâmica igual a esse”, em seu comentário existe a história de sua família que trabalha com cerâmica em Icoaraci e vende no Ver o Peso. Logo, percebe-se uma questão de memória e identidade. O professor precisa estar atento para as observações feita pelos alunos, pois elas carregam histórias e memórias que vem à tona, quando instigados ou despertados por uma lembrança.

É oportuno destacar a fala de alguns alunos, para evidenciar os diferentes olhares e percepção sobre a experiência de sair da sala de aula

“Foi um dia de bastante descobertas, tem coisas no Centro Histórico que eu não conhecia, nunca tinha percebido, “passo todo dia por aqui” agora que eu percebi que aqui tem história”. (Adriane, aluna do 9º ano)

Nota-se, nas palavras da aluna, a relevância de se aprender a ver a cidade e a oportunidade de se ter uma “educação voltada para o patrimônio, como aquela que cria possibilidades de escolhas, que orienta para a produção de novos saberes” inclusive, o saber histórico (BORGES, 2007, p. 201).

“Gostei muito da aula de História na praça, foi muito bom para o aprendizado. Conheci muitas coisas com valor históricos, que não conhecia” (Emanuelle, aluna do 9º ano).

“De tudo o que vi e fiz mais legal de tudo foi ter tido uma experiência emocionante porque vi e toquei em coisas muito antigas e aprendi muitas coisas que não sabia sobre a minha cidade (Ana, aluna do 6º ano)

Outro ponto analisado no trabalho é a possibilidade de inserção do aluno na história, na qual ele deixa de ser um mero expectador e sente-se participante por meio da interação com o bem cultural. Neste estudo, pretendeu-se chamar a atenção para a importância do uso de fontes patrimoniais e sua interpretação em termos de evidencia histórica no ensino e aprendizagem da História, assim como a importância de instrumentalizar os alunos para a compreensão dos processos históricos ocorridos em nossa sociedade, e a relação destes com o tempo presente.

Durante a realização desta pesquisa, à medida em que as tarefas eram executadas, observamos que os alunos progressivamente ganhavam mais confiança em lidar com as fontes encontradas principalmente no Forte do castelo, local em que as mudanças e permanências estão evidentes, despertando a curiosidade dos alunos em elaborar perguntas sobre essas mudanças, sobre as peças arqueológicas que remetem ao século XVIII, tratando dos povos indígenas como os primeiros ocupantes da região, expostos no Museu do Encontro, assim como os antigos canhões apontados para a baía do Guajará, que retrata a presença militar dos portugueses na região, com objetivo de impedir a entrada e ocupação da Amazônia por outros povos europeus. Outro aspecto que chamou a atenção dos alunos, foram as mudanças ocorridas no local, inicialmente utilizado como arsenal de guerra, hospital e círculo militar. Após a visita, alguns alunos descreveram com bastante clareza o que ouviram dos monitores e observavam. Houve também uma explosão de perguntas que gradativamente fomos buscando as respostas através do cruzamento das fontes históricas tais como: documentários e documentos oficiais sobre o Forte do Castelo e do projeto Feliz Lusitânia.

Assim, observou-se a metodologia da Educação Patrimonial como um instrumento que possibilita ao educando, através da sensibilização e da percepção do olhar, fazer a leitura dos espaços da sua cidade, levando-os à compreensão da realidade sócio-cultural em que está inserido. Tais resultados foram percebidos a cada intervenção e relatos dos alunos em conversas, nas quais eles conseguem compreender o contexto em que essas edificações - hoje consideradas bens patrimoniais - foram construídas e o por que na atualidade esses bens são considerados patrimônio, bem como e sua importância para a cidade.

Vale ressaltar, que a educação patrimonial colabora na formação não só dos alunos, mas também dos professores, fazendo com que se tornem sujeitos conscientes e atentos nas questões ligadas ao meio onde vivem.

Para finalizar, defendo a tese que a educação histórica se torna eficiente quando utilizamos as fontes para que os estudantes tenham a oportunidade de investigar, através do seu olhar. Assim, o uso do patrimônio, é um meio indispensável ao processo de ensino e aprendizagem, é uma fonte histórica muito importante, que pode suscitar muitas perguntas, que favorece o conhecimento do passado como algo inerente à vivência e à participação de todas as pessoas que vivem no lugar, ou seja, não é uma imposição de pertencimento, mas uma necessidade de pensar o hoje com um olhar no passado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou como proposta principal a reflexão acerca da proposição didática - aula oficina - para ensinar história a partir de fontes primárias, incorporando o uso do patrimônio histórico cultural do Centro Histórico de Belém, com intuito de produzir conhecimento a partir da problematização das fontes patrimoniais utilizadas. Considerando o Centro Histórico de Belém como um objeto de estudo, e compreendendo que ele foi construído em um determinado momento histórico, por um grupo específico, com determinada finalidade. Neste sentido, propomos sua análise através de dois monumentos Forte do Castelo e Praça Frei Caetano Brandão como exemplo, para formular a proposta que pode ser utilizada com outros bens patrimoniais, ou até mesmo ser modificada pelo professor se ele assim preferir.

Em princípio, o material final apresentaria uma proposta com diversos bens patrimoniais do centro histórico de Belém, cujo objetivo era produzir, através da pesquisa histórica, um circuito cultural. Porém, ao longo do caminho, foram realizadas escolhas, em relação aos patrimônios, para que fosse viável a realização da proposição didática, que com o tempo foi ganhando forma, já que em princípio não se havia pensado em propostas de atividades. Foi analisando outros materiais já disponíveis, que elaborei uma aula oficina, estruturada em três momentos, subdividia em seis fases. O caminho percorrido para elaboração, como já mencionado, foi longo e exigiu muita pesquisa, mas também se tornou prazeroso e satisfatório na medida em que a metodologia foi tomando forma e os alunos mostravam-se interessados e felizes com as atividades desenvolvidas.

Assim, acredito que, um caminho possível foi apresentado ao longo dessas páginas e na aula oficina produto deste trabalho. Saliento que dar aulas através da pesquisa histórica, mostrando ao aluno como é construída a história, e fazendo ele se tornar protagonista dessa construção, é um caminho bem interessante para começarmos a mudança no ensino. Não é uma proposta nova, mas ainda é pouco utilizada pela maioria dos professores. O uso das fontes patrimoniais, por ser um material concreto torna a aula mais atrativa e dinâmicas para os alunos. Ainda é um desafio ao professor, pois não é tarefa fácil, sair da sala de aula, levar alunos ao museu, a praça, ao centro histórico ou outro ambiente, em função de vários fatores: falta de transporte, excessivo número de alunos em cada sala, entre outros. Mas acredito que conforme a gestão escolar, professores e alunos forem se interessando pela proposta, ela vai se concretizando.



Com o formato de aula oficina apresentado é possível iniciar a tarefa de promover o conhecimento através da análise de fontes históricas e melhorar o ensino de História nas escolas. Mesmo que o professor decida utilizar outros patrimônios, objetos de museu, ele pode, através deste formato adaptar as fichas de análise com outras propostas de atividades e reformulá-las para aplicar a outros materiais. A proposição didática apresentada, converge com a proposta deste Mestrado Profissional em Ensino de História e com a linha de pesquisa Saberes Históricos em diferentes espaços da memória, a qual está vinculado, pois ele apresenta como peculiaridade o uso de fontes patrimoniais nas pesquisas históricas, afim de produzir as narrativas históricas.

Assim, o formato aula-oficina, tem por objetivo utilizar o patrimônio como fontes históricas específicas, produtoras de saberes históricas em diferentes espaços da memória. Pensando no patrimônio como fonte, optou-se não por trabalhar ele isoladamente, mas correlacionando-o com outras fontes (escritas e visuais) que pudessem auxiliar na construção de conhecimento histórico escolar. O patrimônio histórico, por conter informações específica, torna-se um atrativo para as aulas de história e um caminho para abordar conteúdos históricos que são trabalhados no currículo escolar. Além disso, através das fontes patrimoniais, é possível discutir aspectos culturais e sociais da sociedade. No caso do CHB, temas como: o carnaval, arraial do pavulagem, festividade de Santa Maria de Belém, Círio de Nazaré, urbanização, modernização, periferia, foram mencionados nas entrevistas, o que pode gerar novos temas para novas pesquisas.

Esse trabalho, não buscou problematizar os estudos já vigentes acerca do patrimônio histórico cultural, mas apropriou-se desses estudos para problematizar o patrimônio como fonte histórica. Também, não foi pretensão deste trabalho apresentar uma preposição didática “fechada”, mas sim um caminho possível de como trabalhar o patrimônio cultural, em conjunto com outras fontes históricas, dentro e/ou fora da sala de aula. Considerando o patrimônio como produto de um universo cultural muito rico, constata-se ao longo desta pesquisa que já existe muitos trabalhos de propostas metodológicas com Educação Patrimonial, no entanto elas pouco são utilizadas, e o ensino de história, que, na maioria das vezes continua sendo regido pelos livros didáticos, tirando dos estudantes a oportunidade de pesquisa e de produção do conhecimento histórico significativo.

Assim, este trabalho demonstrou ser fundamental que o ensino de história incorpore em seu conteúdo metodologias que possam inserir em sala de aula o cotidiano dos alunos sobre a importância de uma história local que valoriza sua memória. Os autores citados reforçam a

valorização dessa temática, favorecendo a compreensão do papel da história na reconstrução das identidades históricas coletivas e individuais.

Consideramos importante valorizar a memória dos sujeitos históricos que constroem suas histórias diariamente, pois o ensino de história local permite que possamos dar vozes aos sujeitos que estiveram marginalizados pela História Oficial. O trabalho pretende também, mostrar que o ensino de história tem como principal pressuposto formar cidadãos que possam ser críticos com a realidade na qual estão inseridos, que os conteúdos estudados, promovam debates sobre o que está acontecendo na atualidade, não somente o estudo do passado, mas também sobre o tempo presente.

Para a concretização desta preposição didática, é necessário que o ambiente escolar ofereça condições para que os professores possam desenvolver novas metodologias, que incorporem os conteúdos de história local em seus componentes curriculares, oportunizando aos seus alunos um ambiente de aprendizagem mais concreto, onde o estudante tenha contato direto com as fontes históricas, tornando o ensino de história mais leve e agradável para os educandos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ABUD, Kátia Maria. **Espaços da História: ensino e museus.** In: Ensino de História - São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ABUD, Kátia Maria. **Propostas para o ensino de história: a construção de um saber escolar** fronteiras: Revista de História | Dourados, MS | v. 18 | n. 31 | p. 296 - 304 | Jan. / Jun. 2016

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval. Muniz de. **Fazer defeitos nas memórias. Para que servem o ensino de história?** In: GONÇALVES, M. de A., MONTEIRO, A. M., REZNIK, L. e ROCHA, H. Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: editora FGV, 2012.

BARCA, I. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação.** In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica.** Braga, Centro de Investigação em Educação/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131 – 144.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História. Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Identidade nacional e ensino de história do Brasil.** In: KARNAL, L. (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 185-204.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** Editora Cortez: São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula.** Editora Contexto: São Paulo, 2009.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História: especificidades e abordagens.** 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 107.

BRASIL, Lei nº 9.394/96 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação, 20 dez. 1996, Artigo 22.

BRASIL, **Orientações Curriculares Para O Ensino Médio: Conhecimentos de História.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

BURKE, Peter. **História Como Memória Social.** In: Variedades de História Cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social.** São Paulo: Ateliê Editorai, 2003.

CATROGA, Fernando. **Ainda será a história mestra da vida?** In: Estudos Ibero-americanos, v. 32, n. 2, Porto Alegre, Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/1347/1052>>

CÁVEM, M. **Centros históricos contemporâneos: mudanças de perspectiva na gestão – caso de estudo de Lisboa e Bruxelas**; 2007. Dissertação- Universidade de Lisboa, Lisboa: 2007.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história** /Michel de Certeau; tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica [de] Arno Vogel. – 2 ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. **A História ou a Leitura do Tempo**. Edição 1ª. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COELHO. **Forte do Castelo: cenários e enredos culturais**. Belém: Secult, 2002. p. 2.

COOPER, H. **O pensamento histórico das crianças**. In BARCA, I. (Org.). Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2004, p. 55-74.

COSTA, D. F. **Além da pedra e cal: a (re) construção do Forte do Presépio**. Belém do Pará, 2000-2004. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, 2007.

CRUZ, Ernesto. **As edificações de Belém 1783 – 1911**. Belém. Conselho Estadual de Cultura, 1971.

FIGUEIREDO, A. M. **Eternos modernos: uma história social da arte e da literatura na Amazônia – 1908-1929**. Tese de Doutorado – IFCH-UNICAMP, 2001.

\_\_\_\_\_. A gênese do Progresso: Theodoro Braga e a Pintura da fundação da Amazônia. In: Terra Matura: historiografia e história social na Amazônia / José Maia Bezerra Neto, Décio de Alencar Guzmán, organizadores – Belém: Paka-Tatu, 2002. p. 109-136.

FONSECA, T. L.E. **História e Ensino de História**. Belo horizonte: Autentica, 2003.

FURET, F. **A Oficina da História**. 1º v. (Trad. Adriano Duarte Rodrigues) Lisboa: Gradiva, 1986.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais, 1990.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **Ensino de história e seu currículo: teoria e método**. Petropólis/RJ: Vozes, 2010.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LE GOFF, J. **História e Memória**. p. 419-476, Campinas: Editora Unicamp, 2003.

MATOZZI, Ivo. **Currículo de História e educação para o patrimônio**. Educ. rev. [online]. 2008, n.47, pp. 135-155.

MEINERZ, C. B. **História viva: a história que cada aluno constrói**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MIRANDA, Cybelle Salvador. **Cidade Velha e Feliz Lusitânia: Cenários do Patrimônio Cultural em Belém**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará. Belém, 2006.

NADAI, E. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. In revista brasileira de História. São Paulo. V.13, nº 25/26. Set.1992/ago.1993.

NORA, P. **“Entre Memória e História. A problemática dos lugares.”** Projeto História, vol. 10. p. 7-28, São Paulo: 1993.

OLIVEIRA, Carla & BARCA, Isabel - A Visita de Estudo Virtual à Citânia de Briteiros, como recurso para aprender História e Geografia de Portugal. In G. Solé (Org.), Educação Patrimonial: Novos Desafios Pedagógicos. Braga: CIED, Universidade do Minho (2014), pp.121-156.

PAOLI, M. C. **“Memória, História e Cidadania: O Direito ao Passado”**. In: O Direito à Memória, p. 25, Departamento do Patrimônio Histórico: São Paulo, 1992.

PELLEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio Cultural: Consciência e preservação**. São Paulo: Brassiliense, 2009.

PELLEGRINI FILHO, A. **Ecologia, cultura e turismo**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Turismo).

PESAVENTO, Sandra. Na contramão da vida: razões e sensibilidades dos filhos malditos de Deus (Antônio Rasgado, Benjamin, o Degolador, João Foguista). In: ERTZOGUE, M. H.; PARENTE, T. G (Orgs.). História e sensibilidade. Brasília: Paralelo 15, 2006. p. 161-177.

PIMENTA, S. G. **Professor-pesquisador: mitos e possibilidades**. Contrapontos. Vol 5 - n. 1. Itajaí: Jan./abr.2005. p. 9-22.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. Educação Patrimonial e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Portugal: Universidade do Minho, 2011.

POLLAK, M. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, v.5, n.10, Rio de Janeiro: CP/DOC FGV, 1992.

RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado? Questões relevantes de meta história**. In: *História da Historiografia*, n. 2, 2009. Disponível em: <https://hh.emnuvens.com.br/revista/article/view/12/12>

\_\_\_\_\_. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. Jörn Rüsen e o ensino de história/organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins - Curitiba: Ed. UFPR, 2011. P. 51-77.

SALGUEIRO, T. B. **A cidade em Portugal – Uma geografia urbana; Coleção Cidade em Questão / 8**; Porto: Edições Afrontamento; 3ª edição; 1999.

SALGUEIRO, T. B.. **Paisagens Urbanas**. In:MEDEIROS, C. A. (coord.), Geografia de Portugal - Sociedade, Paisagens e Cidades, volume 2; Lisboa: Círculo de Leitores; 2005, cap 3, p.78 - 93.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Moreira do Santos & GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A Formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, set./dez. 2005, p. 297-308

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O Ensino da História fora da sala de aula.** In: Ensino de História: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. M. S e CAINELLI, Marlene. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHÖN, D. A. **The reflective Practitioner.** Nova York: Basic Books, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** (trad. Francisco Pereira). 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOSH, J. **A busca da História: objetivos, métodos e as tendências no estudo da história moderna.** Petrópolis: cap. 1, 8,9,10 e 11. Vozes, 2011.



## APÊNDICE

### APÊNDICE 1- TERMO DE ANUÊNCIA PARA AS ENTREVISTAS DA PESQUISA.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

A pesquisa “Centro Histórico de Belém: lugar de história e memória na sala de aula” é desenvolvida pela mestranda Lourdes Machado Martins do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPA como requisito para obtenção do título de mestre em ensino de história e tem como objetivo geral: desenvolver uma metodologia de ensino para trabalhar com patrimônio histórico cultural do Centro Histórico de Belém, nas aulas de história e proporcionar aos estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II e ao professor(a) de história um material didático para desenvolver um ensino baseado na pesquisa histórica, sob a orientação da professora Sidiana da Consolação Ferreira de Macedo (Professora da UFPA) e do professor Wesley Ribeiro Garcia (Professor da UFPA). Posteriormente, a entrevista será transcrita e analisada pela mestranda, podendo ser utilizada para a elaboração de material didático, conforme acima referido. De acordo com a legislação que orienta as questões éticas da pesquisa, ao assinar este documento, você estará concordando em participar da pesquisa e que o seu nome seja divulgado nos trabalhos em que o depoimento seja utilizado. No entanto, seu consentimento poderá ser retirado em qualquer fase da pesquisa. Para esclarecer quaisquer dúvidas ou para retirar o seu consentimento para uso dessa entrevista, você poderá entrar em contato com a mestranda Lourdes Machado Martins pelo e-mail lumartins710@gmail.com ou pelo telefone (91) 992622414.

Eu, \_\_\_\_\_ li o  
texto acima, compreendi os objetivos e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado:

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Nome dos pesquisadores:

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO ENTREVISTADO (A):

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

ENTREVISTADOR (ES):

Nome (s):

\_\_\_\_\_

Data da Entrevista: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Local da Entrevista:

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2- ROTEIRO DA ENTREVISTA ORAL

### 1: Identificação do Entrevistado

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Onde mora: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

1) Há quanto tempo você mora neste bairro?

\_\_\_\_\_

2) Este bairro sempre foi assim?

\_\_\_\_\_

3) Como eram as ruas, as praças, as casas e as lojas de comércio?

\_\_\_\_\_

4) No seu ponto de vista, quais são os aspectos positivos e negativos do bairro?

\_\_\_\_\_

5) Como era viver no bairro antigamente? O que mudou? O que mais sente falta em relação à forma antiga de vida no bairro?

\_\_\_\_\_

6) Você se relaciona com os moradores vizinhos? De que forma? Se não se relaciona, por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_