



PROFHISTÓRIA

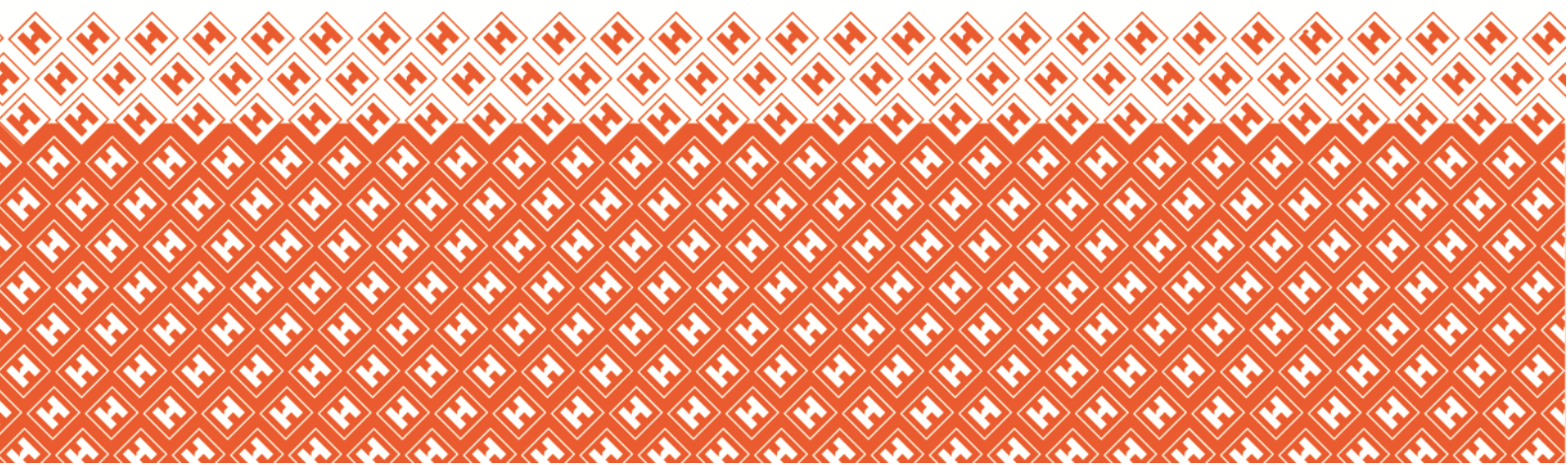
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MURILO DE ALMEIDA BRASIL

Práticas Museais na Escola: Narrativas sobre a Escola

Universidade Estadual do Paraná – Unespar

Novembro / 2018



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

MURILO DE ALMEIDA BRASIL

**PRÁTICAS MUSEAIS NA ESCOLA:
NARRATIVAS SOBRE A ESCOLA**

**CAMPO MOURÃO – PR
2018**

MURILO DE ALMEIDA BRASIL

**PRÁTICAS MUSEAIS NA ESCOLA:
NARRATIVAS SOBRE A ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de História

Linha de Pesquisa: Saberes históricos em diferentes espaços de memória

Orientador: Dr. Bruno Flávio Lontra Fagundes.

**CAMPO MOURÃO – PR
2018**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

de Almeida Brasil, Murilo

Práticas museais na escola: narrativas sobre a escola / Murilo de Almeida Brasil. -- Campo Mourão-PR, 2018.

100 f.: il.

Orientador: Bruno Flávio Lontra Fagundes.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História) -- Universidade Estadual do Paraná, 2018.

1. Ensino de História. 2. Educação Patrimonial. 3. Narrativa. 4. Memória e Identidade. 5. Práticas Museais. I - Lontra Fagundes, Bruno Flávio (orient). II - Título.

MURILO DE ALMEIDA BRASIL

**PRÁTICAS MUSEAIS NA ESCOLA:
NARRATIVAS SOBRE A ESCOLA**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Bruno Flávio Lontra Fagundes (Orientador) – UNESPAR, Campo Mourão-PR

Dr. Fábio André Hahn – Convidado interno – UNESPAR, Campo Mourão-PR

Dr. Fausto Alencar Irschlinger Convidado externo – UNIPAR, Campo Mourão-PR

Data de Aprovação

___/___/_____

Campo Mourão – PR

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos! Pode ser clichê, pode ser corriqueiro, mas é verdadeiro. São eles que me desafiam diariamente, são eles que exigem – ainda que inconscientemente – o melhor da minha prática profissional o tempo todo.

Sendo assim, nada mais honesto e lógico do que reconhecer a centralidade do papel do aluno na vida de seu professor. Obviamente que buscar aperfeiçoar-se é algo que traz frutos pessoais ao profissional, e isso se traduz em melhores oportunidades no mercado de trabalho. Mas, em última instância, é na preocupação em proporcionar uma melhor aprendizagem ao aluno que nos propomos a estar em constante aperfeiçoamento.

AGRADECIMENTOS

Ser grato é reconhecer a necessidade do outro, é aceitar que, sozinho, você não alcançaria a conquista em questão. Portanto, eu tenho muito a agradecer e, possivelmente, ainda cometerei alguma injustiça.

Assim como na Dedicatória, quero começar agradecendo meus alunos: eles que nem sempre facilitam a minha prática profissional, não por serem maus alunos, mas por terem necessidade de que o professor os “prendam” em sala de aula. Sim, é função do professor provocar os alunos a quererem buscar, cada vez mais, conhecimento.

Não posso esquecer das pedagogas com quem trabalhei até hoje, com as quais troco intermináveis conversas de *como e o que fazer em sala de aula?!*

Aos meus pais, primeiros e eternos mestres em minha vida! Sempre ao meu lado, sempre me apoiando e exigindo de mim, nada menos do que o melhor que posso oferecer. Junto deles, meus irmãos, por se alegrarem e se orgulharem de fazermos parte da mesma família. Vocês precisam saber: “a maior gratidão que destino à Vida é, sem sombra de dúvidas, compartilhar toda minha história com vocês. Fazer parte desta família é uma honra imensurável para mim!”

A minha namorada e companheira, Daniele Keime, obrigado amor, pela paciência, por aceitar dividir nossos poucos momentos com um computador e um livro. Obrigado pela exigência e pela cobrança, mesmo, e principalmente, quando a procrastinação e a vontade de não fazer nada era maior em mim. Sua força e gana em ver as coisas concluídas o mais rápido possível foi essencial para que eu concluísse esta etapa.

Aos professores que fizeram parte de toda a minha formação básica, que me permitiram aprender o valor da educação e do conhecimento. A estes, além de agradecer, tenho que pedir desculpas pelas vezes em que fui impertinente em sala de aula.

Aos meus mestres da graduação, que tiveram toda a paciência do mundo e nunca desistiram de me ensinar, além do conteúdo programático, o amor ao Ensino de História. A vocês, sei o quanto dei trabalho por não priorizar a faculdade, mas, ainda assim, se hoje tenho a oportunidade de concluir um Mestrado, devo a vocês. Vocês me iniciaram na pesquisa, vocês me ensinaram o valor humano e pessoal de buscar sempre ser o melhor e estar em constante formação.

Aos professores e programas de especialização *lato sensu*, foi durante este período que minha pesquisa amadureceu e que eu pude ter contato com meu objeto de pesquisa.

Aos professores do ProfHistória da Unespar, Campo Mourão – PR, sou eternamente grato às trocas, discussões (algumas delas intermináveis). Vocês são excelentes, obrigado pela lapidação textual, por não medirem esforços para que eu – e meus colegas mestrando – pudéssemos atingir as metas e níveis de aprendizagem e produção necessárias para nossa formação. E, desculpe-nos, por nem sempre alcançarmos todos os objetivos.

Agradecimento especial ao meu orientador, professor Bruno, obrigado pela parceria, pela confiança e pela paciência. O senhor permitiu que eu me desenvolvesse, me deu liberdade para produzir e criar a partir da minha prática e dos meus estudos. E ao senhor cabe um pedido de desculpas final, pois na reta final eu sei que dei trabalho, não cumpri os prazos e o senhor, com certeza, passou algumas noites sem dormir de preocupação.

O agradecimento está longo, mas não posso deixar de agradecer a História! Esta ciência que encanta, que é dinâmica e que está em tudo o que percebemos: desde uma prática corriqueira, como o hábito de tomarmos banho até as grandes metas narrativas. A você, mestra da vida, meu muito obrigado pela possibilidade de compreender minha existência e poder fazer parte de você (história), enquanto sujeito histórico.

EPÍGRAFE

Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória. Memória que é a de um espaço e de um tempo, memória no interior da qual vivemos, como uma ilha entre dois mares: um que dizemos passado, outro que dizemos futuro. Podemos navegar no mar do passado próximo graças à memória pessoal que conservou a lembrança das suas rotas, mas para navegar no mar do passado remoto teremos de usar as memórias que o tempo acumulou, as memórias de um espaço continuamente transformado, tão fugidio como o próprio tempo. (SARAMAGO, 2008).

RESUMO

BRASIL, Murilo de Almeida. **Práticas Museais na Escola: Narrativas sobre a Escola**. 94f Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História –. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2018.

Práticas Museais na Escola: Narrativas sobre a Escola propõe uma oficina de musealização com foco na construção da narrativa histórica sobre a escola. Objetivou-se valorizar a escola enquanto patrimônio cultural afetivo a partir do diálogo entre ensino de história e educação patrimonial. Para tanto, a metodologia empregada na oficina baseia-se em ações educativas utilizadas nas práticas dos setores educativos de museus de história. A proposta surge da busca por metodologias que possibilitem aos alunos um contato com material histórico e com a prática de produção do conhecimento em História, permitindo aos mesmos uma percepção da história enquanto conhecimento construído, ao mesmo tempo em que valorizem bens culturais e instituições enquanto lugares de memória e produtores de identidade. Esta prática visa promover, através de práticas escolares, uma maior aproximação entre o ensino de história e a educação patrimonial, por um lado, e por outro possibilita ao aluno uma maior compreensão do processo de produção e narrativa do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Práticas Museais; Educação Patrimonial; Ensino de História; Patrimônios, acervos e museus; Narrativa; Memória e Identidade

ABSTRACT

BRASIL, Murilo de Almeida. **Museum practices in school: Narratives about the school.** 94f. Master Thesis. Post-graduation program in History Teaching – Professional Master's Degree. State University of Paraná, Campo Mourão Campus. Campo Mourão, 2018.

Museum practices in school: Narratives about the school proposes a musealization workshop focused on the construction of the historical narrative about school. This thesis aimed to value school as a cultural, affective heritage, starting from the dialogue between History teaching and heritage education. For this purpose, the methodology used at this workshop is based on educational actions used in the practices of the education sectors of History museums. This proposition comes from the search for methodologies that allow students a contact with historical material and with the practice of production of knowledge in History, allowing them a perception of History as a constructed knowledge, while they also value cultural heritage and institutions as memory and identity production sites. This practice aims to promote, through school practice, a closer approach between History teaching and heritage education, on the one hand, and, on the other hand, to enable students to have a greater comprehension of the production process and the narrative of the historical knowledge.

Key words: Museum Practice; Heritage Education; History Teaching; Patrimony, collections and museums; Narrative; Memory and Identity

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES; TABELAS; ABREVIATURAS E SIGLAS; SÍMBOLOS

FIGURA N.	TÍTULO	PAG
1	Ausentes Presentes	33
2	Lo que el borrador no se llevó	34
3	Educar en la memória para construir el futuro	35
4	Ação Educativa_1	41
5	Visitação	41
6	Ação Educativa_2	42
7	Concerto de Viola Caipira	49
8	Queijo de Minas – Serra da Canastra	49
9	Fandango (Dança Típica do Litoral Paranaense)	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: A ESCOLA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL	27
1.1 A ESCOLA COMO PATRIMÔNIO AFETIVO	28
1.2 MUSEU NA ESCOLA, POR QUÊ?.....	28
1.3 PATRIMÔNIO HISTÓRICO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.....	37
1.4 MEMÓRIA, IDENTIDADE E NARRATIVA.....	52
CAPÍTULO 2: A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	56
2.1 NOVAS LINGUAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	61
CAPÍTULO 3: DOCUMENTOS REGULATÓRIOS: DCE'S, PCN'S, BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA	65
3.1 PERSPECTIVAS CURRICULARES DE HISTÓRIA NA DCE.....	67
3.2 PERSPECTIVAS CURRICULARES DE HISTÓRIA NO PCN.....	70
3.3 PERSPECTIVAS CURRICULARES DE HISTÓRIA NA BNCC.....	71
CAPÍTULO 4: AÇÃO EDUCATIVA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A RELAÇÃO ESCOLA/MUSEU.....	74
4.1 RELAÇÃO ESCOLA-MUSEU-ESCOLA	76
4.2 PRODUTO: PRÁTICAS DE MUSEALIZAÇÃO NA ESCOLA – A ESCOLA NO PROCESSO DE MUSEALIZAÇÃO	79
CAPÍTULO 5: APLICAÇÃO DO PRODUTO	84
5.1 – RELATÓRIO DE APLICAÇÃO	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
ANEXO.....	97

INTRODUÇÃO

Antes de apresentar a você, leitor, a pesquisa em si, pretendo falar um pouco do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – o PROFHISTÓRIA.

O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), assim como os demais programas de mestrado profissional que se desenvolveram pelo país, exige, enquanto condição essencial à obtenção do título, que seus discentes produzam, ao final do Programa, um produto aplicável, ou em vias de ser aplicado.

Artigo 15 – A dissertação do ProfHistória tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação, bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas diferentes formas de representação do passado.

(...)

§ 2º - O produto final pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, a condição que incorpore as três dimensões anteriormente explicitadas. (PROFHISTÓRIA, 2017, pp. 5-6)

Assim, o regulamento do ProfHistória abre um leque de oportunidades para que o mestrando crie uma prática comunicável e que possa ser aplicada em realidades distintas por outros professores. Ressaltando ainda a necessidade de que, ao produto, devem ser incorporadas três dimensões:

(i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. (PROFHISTÓRIA, 2017, p. 5)

É necessário registrar a importância desta proposta e desta nova maneira de se pensar a pesquisa no Brasil. Estes mestrados profissionais buscam, enquanto objetivo, a aproximação entre a pesquisa e o ensino, abrindo portas e estimulando os profissionais da educação a se especializarem e, principalmente, a buscarem pensar a sua prática profissional e, conseqüentemente, possibilita a construção de novas perspectivas de ensino e valorização dos profissionais da educação, ao mesmo tempo em que valoriza o processo de ensino-aprendizagem. Produzindo um efeito em cascata, com profissionais mais capacitados e em constante aperfeiçoamento, temos novas práticas educacionais e uma maior aproximação entre as áreas de pesquisa e extensão com a área educacional. O que proporciona uma valorização da educação e uma educação de melhor qualidade.

A proposta, aqui apresentada, justifica-se enquanto pesquisa acadêmica diante dos recentes esforços da academia em pensar novas práticas de ensino que proporcionem pensar e criar novos métodos e práticas educacionais para o Ensino de História. Em uma busca rápida no banco de dados da CAPES, por exemplo, utilizando o termo “Ensino de História”, localiza-se 256.266 dissertações e teses de mestrado e doutorado entre os anos de 2016, 2017 e 2018.¹ O que demonstra um relevante quantitativo de produção na temática proposta.

Por sua vez, esse crescente interesse na pesquisa voltada para o Ensino de História nasce em resposta a uma necessidade social – quase tácita – de que o ensino no século XXI precisa ser repensado, propor novas práticas capazes de produzir os efeitos sociais aos quais a educação é, comumente, associada de formar os novos cidadãos, preparando as próprias gerações para atuarem no mundo em que vivemos.

Caminhando por esta perspectiva de relevância social e acadêmica, o que se propõe é uma prática educacional que dialogue entre Ensino de História e Educação Patrimonial, com um enfoque na valorização da instituição escolar como Patrimônio Afetivo que deve ser valorizado.

Esta pesquisa nasce das vivências experimentadas em sala de aula e do contato com o projeto de constituição do Centro de Memória de Goioerê – que, por diversas questões na esfera política, ainda não se concluiu. Trabalhando diretamente com a constituição do acervo museológico do Centro de Memória e em contato com parentes, familiares – e até mesmo pessoas que não, necessariamente, tivessem alguma relação com os objetos e documentos em processo de catalogação – pude perceber a materialidade que o objeto proporciona para as narrativas históricas² e as diferentes maneiras de apropriação desta narrativa; muitas vezes evocando uma memória afetiva particular.

O objeto musealizado, imbuído de um contexto, uma narrativa, traz concretude e representação à narrativa histórica, contribuindo para que outros sentidos trabalhem na construção do conhecimento – a saber: a visão, o tato, dependendo do objeto até o olfato etc.

A proposta de produto desta dissertação era uma Ação Educativa praticada na Casa da Memória de Goioerê – fato este que não ocorreu, como ressaltado anteriormente. Para tanto,

¹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 15/01/2019.

² Segundo Lilian Gonçalves de Andrade “uma narrativa de natureza histórica tradicional, tende-se a buscar, inicialmente, a restauração de um passado, tentando uma aproximação ao máximo deste. Contudo, é fundamental rompermos com esse “mito” inicial, preconcebido, e termos consciência de que nunca poderemos alcançar ou “tocar” tal passado – visto que essa narrativa retrata um fato de determinado tempo, em contexto econômico, social e político que jamais poderá ser apreendido, senão via reconstrução”. (ANDRADE, 2005, p. 23)

faz-se necessário uma pequena apresentação deste Centro de Memória e dos motivos que levaram à substituição deste objeto, e o objetivo de pesquisa.

A Casa da Memória de Goioerê é um centro de memória e, como tal, é um centro de preservação, construção e manutenção da memória com vistas à produção de uma memória social. Nunca é um processo isento de tendências e privilégios, ou seja, a manutenção da memória é uma batalha entre a memória que se quer preservar em detrimento da memória que se pretende esquecer. Por isso, conhecer as origens do centro de memória se faz essencial, pois é nestas origens e na constituição do centro que estão as raízes que ditam a direção e o papel social e intelectual por meio do qual ele será percebido.

Dentro da Nova Museologia fala-se em “vocação museal”.³ Como o termo sugere, todo museu tem, ou deveria ter, uma vocação, uma missão, um “destino” definido a cumprir junto a sociedade. Enquanto instituição, o museu ou centro de memória pode ser público ou privado e, em linhas gerais, ter uma temática pré-definida que estabeleça o tipo de acervo que a instituição pode ou não receber e de que forma ela atuará junto a sociedade. Esses princípios norteadores dos museus e/ou centros de memórias devem estar claros no Plano Museológico⁴ da instituição.

A realidade brasileira é bem diversificada quanto à questão da estruturação dos museus e centros de memórias, criando um cenário de desigualdade e instabilidade nas diversas instituições e regiões do país. Na nossa Unidade da Federação, o Paraná, por exemplo, foi implantado, em 2012, o ‘Programa Museus Paraná’⁵ no intuito de fomentar e incentivar a estruturação e o diálogo entre as muitas instituições do estado. À época do lançamento do programa, o levantamento consistia em aproximadamente 150 museus municipais. Mas o que seria este programa? “Trata-se de um projeto que envolve todo o Estado e beneficia os museus municipais localizados nas diversas regiões do Paraná. O Programa consiste em três etapas: exposições itinerantes, capacitação e apoio técnico.” (PARANÁ, 2012)

À época, a Casa da Memória de Goioerê, apesar de estar catalogada enquanto instituição museal municipal, contava apenas com um acervo não totalmente catalogado, bem como não possuía sede própria. Sua atuação efetiva junto à comunidade se restringia, basicamente, a

³ Segundo Alice Duarte “a Nova Museologia é um movimento de larga abrangência teórica e metodológica, cujos posicionamentos são ainda centrais para uma efetiva renovação de todos os museus do século XXI. Hoje, a clareza da expressão parece deficitária, até pela proliferação de outras designações: museologia crítica, museologia pós-moderna, sociomuseologia...” s.p (DUARTE, 2016, p.?)

⁴ Documento compreendido como ferramenta de planejamento estratégico, de sentido global e integrador, indispensável para a identificação da vocação da instituição museológica.

⁵ In: <http://www.cultura.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=968&tit=Secretaria-da-Cultura-lanca-o-Programa-Museus-Parana-e>, <http://www.museus.gov.br/secretaria-da-cultura-lanca-o-programa-museus-parana-em-tres-etapas/>

algumas poucas exposições esporádicas em escolas ou eventos outros, organizados pela Secretaria de Cultura de Goioerê ou pela própria Administração Pública.

A real situação deste acervo era de abandono e descuido, no que se refere ao acondicionamento do mesmo. Havia um depósito com muitos objetos do cotidiano das pessoas que viveram em Goioerê e de empresas que, por um motivo ou outro, doaram objetos como: máquinas de escrever, computadores antigos, ferramentas de trabalho no campo ou objetos ligados a outras profissões, como ferros de passar, aparelhos de radiodifusão, móveis residenciais etc. Todas estas doações foram direcionadas para a Secretaria de Cultura no decorrer dos últimos vinte anos, visto que a mesma tinha o projeto de construção da Casa da Memória. Mas, de fato, estava longe de ser um acervo catalogado, com descrição, origem, procedência, material composto e histórico destes objetos. Enfim, ainda faltava um processo mais apurado de musealização do objeto.

Há cerca de três anos e meio, o então secretário de cultura Pedro Luiz Marques contratou uma equipe específica para trabalhar com a Casa da Memória de Goioerê em parceria com a Associação dos Pioneiros de Goioerê,⁶ da qual eu fazia parte. E, a partir desta parceria, iniciou-se um processo de valorização da história e memória de Goioerê – muito por conta das festividades dos 60 anos do município - que se aproximavam.

Esta equipe focou suas ações na catalogação das peças e objetos do acervo citado acima, e no levantamento de dados sobre os pioneiros, junto à Associação dos Pioneiros, para as festividades do sexagésimo aniversário da cidade. Neste mesmo contexto, foi cedido, pela prefeitura, um dos prédios mais antigos da cidade para que se tornasse a futura sede.

O prédio está localizado à Rua José Bonifácio, nº 1200, Centro.

No entanto, o prédio, em um primeiro momento, estava condenado, em função do que se iniciou uma luta junto à equipe de Planejamento e Obras do município para adquirir recursos junto às outras instâncias governamentais para o fim de restauração do prédio. Como destacam notícias nos jornais e sites de notícias do município - como, por exemplo, o site do *Jornal Tribuna da Região*, onde encontramos as manchetes “Autorizado início da remodelação da Casa da Memória”, do dia 02 de Julho de 2016⁷ - onde é ressaltada a luta de um pouco mais de dois anos para aprovação do projeto e arrecadação de verba - que veio por meio de emenda parlamentar. Na ocasião, o então prefeito Beto Costa frisou que “não existe futuro e presente se não olharmos para o passado” e ressaltou que na Casa da Memória “nossos filhos poderão

⁶ Instituição que também estava basicamente inativa e, à mesma época, procurou se revitalizar.

⁷ In: <http://tribunadaregiao.com.br/noticias/artigo/autorizado-inicio-da-remodelacao-da-casa-da-memoria> Acesso em: 12/04/2017

vir e conhecer nossa história”, o que, mesmo sendo político e não técnico da área historiográfica ou museológica, reforçava a importância de se pensar o centro de memória municipal.

Neste processo de estruturação e restauração da Casa da Memória, pode-se acompanhar também uma definição – ao menos do ponto de vista político – da vocação da instituição. A intenção das instituições e pessoas que tomaram à frente, se nos pautarmos nos pronunciamentos do prefeito, da diretoria da Associação dos Pioneiros e da Secretaria de Cultura da época, todos caminhavam para uma instituição de preservação da memória local, com foco na pessoa do “pioneiro”.⁸ Para além do discurso do prefeito citado acima, em um outro momento, o mesmo prefeito reitera, em uma espécie de inauguração antecipada – haja vista que o prédio ainda não está totalmente reformado – no dia 30 de dezembro de 2016, que a importância da construção da Casa da Memória, a seu ver, era “para conhecermos alguém, temos que saber seu passado. Nossos filhos terão a oportunidade de contar com um local que conta a história de Goioerê”.⁹

Contextualizada de forma sintética e o mais breve possível, a Casa da Memória de Goioerê, que recebeu o nome de um dos homens considerados pioneiros com destaque na dimensão cultural de Goioerê, agora chama-se, oficialmente, *Casa da Memória Alcides de Moreira Castilho*. Porém, a despeito deste movimento de viabilização da construção da sede da Casa da Memória, havia de se pensar, posteriormente, a constituição de um Plano Museológico que desse norte à instituição em seu diálogo com a sociedade - em especial a escola.

E, não fosse o bastante, a Casa da Memória permanece fechada, em trabalho interno, sem data de inauguração, com o poder público alegando que ainda espera recursos para mobiliar o prédio, afim de ser capaz de expor seu acervo.

Considerando o cenário político dos últimos anos e a não predileção por investimentos no setor cultural, tornou-se inviável pensar uma ação educativa e uma prática efetiva que sustentasse esta proposta de pesquisa.

Assim sendo, devido a fatores externos, a proposta inicial de se trabalhar com o Ensino de História a partir de outros lugares de memória, como o Centro de Memória de Goioerê, tornou-se inviável. Para tanto, as pesquisas, leituras e discussões com colegas de mestrado,

⁸ Aqui não podemos desprezar a extensa bibliografia e debate sobre esta personagem e a invenção do pioneirismo paranaense. No entanto, neste momento a intenção é apenas apontar os caminhos pelos quais o discurso museal tem seguido. O pioneiro é figura importante e está diretamente relacionado à memória do município de Goioerê. Bem como em outros municípios paranaenses, muito devido à relativa recente história desses municípios e, desta história, invariavelmente se misturar com as lembranças desses pioneiros que ajudaram a construir a cidade.

⁹ In: <http://tribunadaregio.com.br/noticias/artigo/casa-da-memoria-recebeu-o-nome-do-pioneiro-alcides-castilho> acesso em: 12/04/2017.

professores, orientador e demais pessoas do meio educacional geraram uma solução: criar um espaço de memória dentro da instituição escolar.

De que forma? Como pensar o saber histórico em outros lugares de memória dentro da própria escola? Transportar este espaço museal para a escola exigiria uma transformação no espaço, não apenas conceitual, mas físico. Exigiria pensar os objetos que passariam pelo processo de “musealização”; a disposição do ambiente a partir da apropriação de técnicas de expografia; a construção narrativa, com foco no objeto. Para tanto, os estudos e debates permitiriam uma adaptação do método adotado dentro da Educação Patrimonial, a partir de ações educativas em museus, para uma prática lúdica, uma oficina de musealização feita na escola e sobre a escola, onde os alunos produziram suas narrativas sobre a escola. E assim foi feito, e o produto deste trabalho revela este deslocamento centro de memória-escola.

As práticas em sala de aula, o contato com os alunos, as percepções do dia a dia me fizeram ansiar por uma prática profissional que permitisse uma maior materialização do conteúdo histórico trabalhado. Principalmente em relação aos alunos do Ensino Fundamental II – Anos Finais, que, corriqueiramente, apresentam uma maior dificuldade de abstração teórica – limitação esta relacionada à idade, condição que, com o passar dos anos e incentivos pedagógicos, tende a diminuir no decorrer do curso.

A predileção dos materiais didáticos pelo texto escrito acompanhado de recursos imagéticos – que, não raramente, se propõem apenas a ilustrar – além de muito sucintos, não colaboram com a aprendizagem histórica, principalmente numa perspectiva de noção temporal e percepção dos processos sociais e de transformações que comumente se atribuem enquanto função do Ensino de História: *formar sujeitos ‘politizados’ e/ou ‘pensantes’, contribuir na construção identitária e ou ajudar a formar uma consciência social.*

Acredito que a aproximação do aluno com processos de patrimonialização e construção de relatos históricos, a partir de práticas vinculadas à Educação Patrimonial, permitiriam um saber essencial à disciplina de História: *o reconhecimento de que a História se escreve a partir do olhar do historiador e do tempo e sociedade em que ele está (estava) inserido.* Evidentemente que os alunos (bem como os professores, ou quem quer que esteja envolvido na prática educacional proposta) não participarão de um processo de patrimonialização junto ao IPHAN, entretanto, a prática aqui proposta, em contato com a Educação Patrimonial, prevê uma aproximação com estas práticas para que o aluno possa compreender os diversos usos da memória e da narrativa histórica na formação de patrimônios históricos; sejam eles nacionais, regionais ou locais.

Enquanto ação educacional, utilizando-se de métodos e conceitos apropriados da Educação Patrimonial, a oficina proposta como produto deste trabalho acaba por se tornar mais um caminho pelo qual escolas e museus se conectam, dialogam e se ajudam mutuamente na formação da identidade dos alunos enquanto membros da sociedade.

Esta dissertação tem como objetivo geral pensar os possíveis diálogos entre Ensino de História escolar e Educação Patrimonial. A partir de discussões centrais que visam ampliar a perspectiva do aluno sobre o que se ensina e onde se pode aprender História.

Ao nos debruçarmos sobre a questão da educação patrimonial, faz-se necessário um olhar anterior, compreendendo a noção de patrimônio, percebendo que as manifestações, modificações e influências no tempo são importantes para a formação de uma Metodologia da Educação Patrimonial.

Maria Ângela Borges Salvadori, ao fazer uma breve reflexão e contextualização sobre o processo histórico de constituição de política e valorização do patrimônio no Brasil – em sua obra *História, Ensino e Patrimônio* – remonta às primeiras iniciativas patrimoniais afirmando que “o patrimônio serviria, assim, como uma pedagogia pública, capaz de mostrar ao brasileiro sua origem e, deste modo, igualmente instituí-lo.” (SALVADORI, 2008, p.16)

Para alcançarmos o objetivo geral, pensou-se a atividade produto desta dissertação, *Práticas Museais na Escola: Narrativas sobre a Escola*, que propõem uma prática de musealização na instituição escolar, ressaltando as possibilidades das narrativas históricas. Ou seja, os alunos poderão observar que a narrativa histórica pode ser construída de diferentes formas, produzindo diferentes significados, influenciada – entre outros aspectos – pela fonte escolhida e pela vivência individual de quem narra – nas palavras de Certeau:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade (...) É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam.

(...) toda interpretação histórica depende de um sistema de referência; que este sistema permanece uma "filosofia" implícita particular; que infiltrando-se no trabalho de análise, organizando-o à sua revelia, remete à "subjetividade" do autor. (CERTEAU, 1982, p. 57 e 58)

A narrativa que o aluno produzirá, a partir da fonte material – que serão os objetos relacionados à vida escolar – permitirá, ao final da atividade, uma comparação das escolhas dos objetos bem como das narrativas produzidas pelos alunos. Configurando-se em outro objetivo

da proposta. Pois espera-se que a prática produza nestes alunos a percepção da importância das narrativas históricas, bem como das fontes e do lugar social de que fala o historiador.

A musealização - e isto deve estar claro - não se trata de construir ou montar um museu na escola. Mas consiste em uma metodologia de ensino que transporta o aluno para a materialidade da prática museal de transformar o objeto comum, de uso cotidiano, em uma peça de museu e sua construção narrativa. Para tanto, não será criado um museu na escola, mas, sim, um espaço para práticas museais, onde os alunos poderão “musealizar” objetos e documentos relacionados ao ambiente escolar a partir de uma oficina.

Ao vincular esta pesquisa à linha de pesquisa “saberes históricos em diferentes espaços de memória”, do Mestrado Profissional em Ensino de História, do PROFHISTÓRIA, defendemos, desde o início, que a produção/divulgação do saber histórico não é prerrogativa única dos bancos escolares e universitários, mas se faz presente em tantos outros espaços que, por sua vez, guardam e repassam uma memória que se pretende histórica. Helenice Rocha (2014) utiliza-se da denominação “divulgação histórica” ao “fenômeno de criação e apropriação de produtos culturais que evocam o passado”. (p.34)

Pierre Nora (1993) publica no Brasil *Lugares de Memória*, onde problematiza as memórias estimuladas por determinados lugares, espaços, construções e, até mesmos, práticas e gestos do cotidiano que podem invocar alguma memória, que trazem com eles um passado. Nesta mesma obra, Nora (1993) diferencia história de memória estabelecendo o caráter científico da primeira e o caráter afetivo da segunda.

Estes *lugares outros* podem ser construídos com o intuito de evocarem, chamarem a atenção dos sujeitos para uma memória que se quer lembrar – por exemplo grandes monumentos históricos em centros urbanos – ou, podem se tornar *lugares de memória* pela prática social e importância dada pelos próprios sujeitos.

Não é estranha à prática educacional a visita a museus de diferentes áreas do conhecimento, e das diversas experiências, mas aqui estaremos tratando de museus de história.

Segundo Lacerda (2015), “estas visitas são momentos privilegiados para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e cognitivas, exercícios de sensibilidade e de lazer” (p.40).

A professora e pesquisadora Maria Margaret Lopes, em 1991, já evidenciava as deficiências da visita a museus por parte de professores e alunos, ao afirmar que “as tradicionais visitas guiadas, ou outras atividades que em essência vêm significado(*sic*) a transposição para o interior do museu das metodologias e práticas do ensino escolar” (LOPES, 1991, p. 446); ao mesmo tempo em que procurava promover uma maior aproximação entre as duas instituições:

E é no âmbito das visões de educação permanente da Unesco que encontramos a concepção fundamental do Programa Nacional de Museus, órgão coordenador das ações desenvolvidas pelos museus. Esse órgão concebia os museus como “agências educativo-culturais” em uma “linha de educação permanente”, que visava possibilitar tanto o “atendimento educativo alternativo, de natureza não-convencional”, como o “desenvolvimento de ações complementares ao ensino formal”, de caráter experimental, procurando adequar em maior e melhor grau a educação à realidade socioeconômico-cultural da clientela. Esse programa defende uma modificação do papel da escola na sociedade, situando-a não como única, mas como uma das agências educacionais. (LOPES, 1991, p. 445)

A questão central desta dissertação é refletir sobre dois temas que se articulam: o Patrimônio Cultural e o Ensino de História, e propor um produto prático que materialize esta articulação a partir da sala de aula e da metodologia utilizada na prática da atividade aqui proposta (o produto). Como ambos os resultados são muito amplos e permitem vários desdobramentos, procurou-se delimitá-los. Para tanto, a pesquisa foca-se no papel da escola enquanto patrimônio histórico afetivo e na prática de musealização enquanto método de Ensino de História pautada pela definição de Educação Patrimonial das últimas décadas.

O foco da oficina é a prática narrativa, o exercício de contar a história a partir de um objeto que ganha valor narrativo durante o processo de musealização. Objeto que, junto com outros objetos, narram a história e evidenciam fatos que sustentam essa narrativa, enquanto a metodologia aplicada embasa cientificamente a construção narrativa. A narrativa histórica não é a representação fiel do passado, mas uma leitura possível – com bases científicas – do passado que se quer contar, a partir do olhar do presente.

A escola se constitui enquanto patrimônio afetivo, pois ela é capaz de promover a socialização, é o espaço de convivência e de amadurecimento do cidadão, onde, via de regra, é nela que o indivíduo passa por seu processo de amadurecimento, desde a infância até o início de sua vida adulta. Portanto, é na escola que as pessoas constituem laços, constroem amizades e edificam valores pessoais e coletivos. Em outras palavras, enquanto memória afetiva, a escola se torna, para aqueles que têm acesso a ela, um patrimônio afetivo.

Entendo que as instituições, em si, não se limitam a uma única função social – dependendo das intencionalidades e perspectivas de atuação dos seres humanos que nela atuam – assim, nas municipalidades em que não haja um centro de memória instituído e em pleno funcionamento, a escola pode tomar a frente deste papel, principalmente a partir do diálogo entre Educação Patrimonial e Ensino de História.

O objetivo, ao propor a prática de musealização, é elaborar uma Ação Educativa que proporcione ao aluno a construção de significado histórico e cultural a partir da sua prática e

engajamento. Proporcionando-lhe uma gama maior de ferramentas intelectuais e afetivas para que este aluno se perceba enquanto agente histórico e cultural.

Outro resultado esperado deste produto é a possibilidade da utilização do mesmo enquanto 'roteiro' para outras práticas de ações educativas vinculadas ao Ensino de História, daí, obviamente, necessitando uma adaptação à realidade da instituição e do conteúdo curricular a ser trabalhado por aquele professor que pretenda usar deste produto. Ou seja, produzir um “caminho” pelo qual os professores de história possam pensar e se inspirar a criarem novas práticas pedagógicas com seus alunos, envolvendo outros lugares de memória, que, assim como a escola – porém não da mesma forma – produzem conhecimento histórico.

Por um lado, temos a educação escolar, disciplinar, curricular e tradicional, com suas bases metodológicas fundadas, principalmente, em fontes teóricas escritas, com pouca utilização de objetos e fontes da cultura material não escrita, e, por outro lado, temos o museu – enquanto outro lugar de memória. Temos, também, as novas linguagens (principalmente com o advento da tecnologia e dos avanços na comunicação) que permitem amplos acessos a outras formas de conhecer. Hoje, de nossos computadores, tablets, celulares, etc. podemos fazer, por exemplo, uma visita em realidade virtual à Basílica de Santa Sophia,¹⁰ em Istambul, antiga Constantinopla, ao mesmo tempo em que trabalhamos a produção cultural do Império Bizantino com nossos alunos (de 7º ano, nas escolas que ainda não se adequaram à BNCC do Ensino Fundamental; e de 6º ano, às escolas que já se adequaram à BNCC do Ensino Fundamental).

As ações educativas em Museus, pensadas em seus setores educativos, têm características interdisciplinares e são pensadas, principalmente a partir da materialidade dos objetos que compõem o acervo e, ao mesmo tempo não possuem uma característica de organização linear do conteúdo, como na educação formal – que, necessariamente, se pauta no currículo.

A educação em museus se insere no campo da educação não formal, diferindo-se da formal, por seu caráter não cumulativo, realizada, no mais das vezes, em uma única oportunidade, durante a visita à instituição. Idealmente, deve ser pensada a partir das características institucionais (acervo, gestão, histórico, localização, missão etc.) e da variedade das expectativas de seus visitantes, não apresentando conteúdos organizados numa sequência formal como, por exemplo, no currículo escolar. Um dos grandes desafios da educação museal é justamente responder à expectativa de uma variedade tão grande de públicos (como no item anterior), sendo necessária uma adequação dos meios (discursos, recursos, métodos etc.) utilizados nos processos educativos para possibilitar a acessibilidade cognitiva e atitudinal, na construção de conhecimentos (cognitivos, afetivos, sensíveis, críticos, desenvolvimento de habilidades etc.) a partir dos objetos e patrimônio preservados e/ou expostos pelo museu. A experiência educativa em museus deve, ainda, equacionar aspectos do saber

¹⁰ Acesse: https://www.360tr.com/34_istanbul/ayasofya/english/

e do lazer, num espaço de convivência social, possibilitando a formação de vínculos entre os visitantes e, entre estes, a instituição e a cultura. (SISEMSP, 2015, p. 4)

As discussões referentes às práticas educacionais, novas linguagens e a utilização de outros espaços de memória se configuram enquanto eixo norteador, ao passo em que abrem o leque da perspectiva de se pensar e repensar as práticas educacionais e as relações e interações sociais que se querem produzir em seu espaço interno e externo.

O Ensino de História vive em constante embate, teórico e prático, buscando respostas e horizontes metodológicos que permitam um melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem da disciplina História. Evidenciado no artigo da professora Flávia Eloisa Caimi *Por que os alunos (não) aprendem história?* – publicado na revista Tempo, em junho de 2007.

A autora inicia:

A questão esboçada no título deste artigo contém uma proposital ambiguidade. Ao mesmo tempo em que pergunta, afirmativamente, por que os alunos aprendem História, e isto implica questionar sobre os elementos de que se compõem suas aprendizagens, sugere que eles não têm aprendido História, pelo menos não de modo adequado e suficiente, na sua escolarização básica. Muitos são os indícios que permitem emitir esta afirmação, tais como as estatísticas de desempenho escolar na área da História, os índices de rendimento deste componente curricular no vestibular, as falas espontâneas dos nossos filhos, sobrinhos e alunos sobre suas aulas de História, as questões levantadas pelos professores de História nos encontros de formação e/ou nas situações em que disponibilizam seu espaço de trabalho para as pesquisas das universidades. (CAIMI, 2007. p.18)

Existem trabalhos essenciais e de grande circulação nacional que tratam das mudanças no currículo e no Ensino de História, tais como *O Ensino de História: fundamentos e métodos* e *O saber histórico em sala de aula*, ambos de Circe Bittencourt. O primeiro busca fazer “uma reflexão sobre o Ensino de História, na busca de respostas a indagações que têm persistido ao longo da história da disciplina” (BITTENCOURT, 2011, p.25) enquanto, no segundo livro, a autora, com a colaboração de outros pesquisadores da área, traz vários capítulos que tratam do uso de novas linguagens e métodos no Ensino de História. Para nosso objeto, é de particular importância dois capítulos destes livros, onde os autores propõem o diálogo com o Museu e o uso dos objetos do mesmo como materiais didáticos. Esses dois capítulos são importantes para nós, pois eles relatam o uso de metodologias da educação patrimonial e o diálogo entre escola e museu como prática vinculada ao ensino de história.

Na segunda obra, o capítulo *Por que visitar museus*, escrito por Adriana Mortara Almeida e Camilo de Mello Vasconcellos (2011) nos ajudará ao colocar o museu como local de aprendizagem histórica a partir dos objetos musealizados.

Lança-se mão, ainda, da autora Helenice Rocha e das questões levantadas sobre os métodos e o currículo de história na obra *O Ensino de História em questão*, que, em sua apresentação, define os objetivos da obra:

As investigações desenvolvidas pelos pesquisadores (...) orientam-se para duas direções prioritárias. A primeira busca historicizar e problematizar a elaboração e veiculação de materiais e recursos didáticos relacionados à disciplina de história. A segunda focaliza as condições de formação de professores de história em nosso país, discutindo as especificidades e complexidades dos saberes e práticas relacionados ao Ensino de História. (ROCHA; MAGALHÃES e GONTIJO (Org.), 2015, p.7)

É importante ressaltar, ainda, que a escolha pela delimitação das relações entre escola e museu é uma perspectiva de enfoque dada por nós e cujas bases bibliográficas aqui apresentadas ampliam essas discussões para outras linguagens e outras relações que tangenciam o Ensino de História. As quais não constituem foco deste trabalho.

Sendo assim, o primeiro capítulo desta dissertação, **A Escola como Patrimônio Cultural**, trabalha a perspectiva aqui adotada da importância da instituição escola enquanto patrimônio cultural afetivo e lugar de memória. Ressalta-se seu protagonismo enquanto instituição que pode – e deve – promover a prática de educação patrimonial, principalmente nas municipalidades que não possuem museus ou outros órgãos de salvaguarda e valorização do patrimônio cultural. A escola é, ainda agora, uma instituição formadora poderosa, que possui um papel social central na sociedade ocidental moderna, e que ganha ainda mais destaque em municipalidades menores, onde inexistem outras instituições de formação cultural mais estruturadas, como museus, centros culturais, etc.

No capítulo segundo, **A Problemática do Ensino de História**, buscou-se um breve histórico do Ensino de História no Brasil e o uso de novas linguagens - que, ainda que não seja o foco do trabalho, é um tema que permeia a discussão, sendo necessário se ater um pouco nela com especial atenção para as perspectivas nascentes da relação Ensino de História e Educação Patrimonial, a partir do uso da metodologia aplicada às ações educativas em museus. Neste capítulo, trago, também, uma discussão a partir dos documentos regulamentadores dos currículos escolares referentes à disciplina de História, tantos federais quanto estaduais: PCN – Parâmetros Curriculares Nacional de História; DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais de História e, BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

No terceiro capítulo, **Ação Educativa, Educação Patrimonial e a Relação Escola/Museu**, buscou-se historicizar os distanciamentos e aproximações das duas instituições, a Escola e o Museu, e o papel da Educação Patrimonial e das práticas de Ações Educativas

neste processo. No Brasil, principalmente a partir de meados da década de 1970, percebemos um olhar institucional de valorização e incentivo da Educação Patrimonial, notadamente a partir de Ações Educativas em Museus e uma aproximação entre a escola e o museu, ressaltando sua função educativa.

No quarto, e último capítulo, **Produto: Práticas de Musealização na Escola – a Escola no Processo de Musealização**, é onde apresento o “produto” – foco do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) – que consiste na aplicação de toda a teoria produzida nos capítulos anteriores, enquanto proposta de atividade junto aos alunos.

Para se chegar a proposta de produto idealizada, o “Práticas de Musealização na Escola”, pensou-se, combinando-se com o embasamento teórico mencionado acima, um caminho textual que permitisse-nos dividir o texto em três grandes blocos narrativos:

- 1) será trabalhado o conceito de Patrimônio Histórico e Cultural e o surgimento da Educação Patrimonial;
- 2) será apresentada uma breve contextualização e discussão sobre a História do Ensino de História no Brasil e os documentos oficiais que atualmente norteiam o Ensino de História do país – a saber: os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), as DCE's (Diretrizes Curriculares Estaduais) e a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e;
- 3) o diálogo e aproximação desses dois campos, Ensino de História e Educação Patrimonial, tendo a Ação Educativa como prática educacional que permite tal diálogo.

CAPÍTULO 1: A ESCOLA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL

A proposta central deste trabalho, vinculado a linha de pesquisa *saberes históricos em diferentes espaços de memória*, exige a percepção do saber histórico para além dos bancos escolares e do currículo. Cabe, então, uma breve contextualização do espaço escolar como este espaço outro.

A escola, enquanto instituição primeira, responsável pela formação intelectual e disseminação do conhecimento científico, carrega consigo esta noção de detentora do saber. Por conseguinte, detentora do saber histórico. Porém, a escola não é apenas uma instituição que detém ou dita o conhecimento, a escola está inserida na sociedade e, portanto, é causa e consequência desta sociedade. É causa, pois se constitui enquanto uma das principais instituições formadoras dos cidadãos que compõem a sociedade; e consequência, pois estando inserida nesta mesma sociedade, não está isolada, nem é imune à interferência de outras instancias, instituições e fatores sociais em sua constituição enquanto instituição de formação.

De certa forma, a escola perpassa o imaginário coletivo e individual, em maior ou menor grau – dependendo das experiências individuais – e as pessoas guardam consigo memórias afetivas do tempo de escola e, a partir daí, constroem suas narrativas sobre a instituição.

Outra perspectiva proposta é a de que, em locais em que não existam instituições de preservação do patrimônio cultural – centros de memória, museus e afins – a escola possa atuar enquanto promotora do Patrimônio Cultural, não necessariamente enquanto detentora da função de preservar e salvaguardar a memória, mas enquanto bem cultural valorizado e socializado na localidade em que está inserida. E instituição capaz de sensibilizar para o cuidado com o patrimônio, muitas vezes até mesmo fixando-o ou chamando atenção para ele.

A escola não se faz enquanto patrimônio cultural, pois não são as pessoas que institucionalizam um patrimônio cultural. Porém, enquanto lugar valorizado pela memória afetiva de boa parte das pessoas que passaram por ela, a escola se torna um bem cultural local. Sem as garantias legais da patrimonialização, mas valorizada e, de certa forma, protegida por esta coletividade, que vê nela, escola, um local de memória afetiva e aspecto importante na formação de sua identidade.

1.1 A Escola como Patrimônio Afetivo

Quando falamos em patrimônio cultural ou patrimônio histórico, inevitavelmente estamos dialogando sobre os valores e afetos coletivos de uma determinada sociedade. Isso se dá uma vez que é inconcebível a constituição formal de uma construção, prática cultural ou objeto qualquer em patrimônio cultural sem que o mesmo tenha uma relevância histórica para aquela sociedade. Neste sentido, a constituição da noção de patrimônio está ancorada na relação entre objeto a ser patrimonializado e a memória coletiva sobre o mesmo.

Há de se pensar, ainda, que, o processo de constituição oficial de um patrimônio cultural ou histórico, está sujeito a instancias políticas e disputas de poder. O que, em grande medida, proporciona uma patrimonialização do bem cultural que, aqueles que detêm o poder pretendem valorizar.

Dentro do espectro do que se pode considerar patrimônio, é possível que uma comunidade interiorana considere algum bem, construção ou prática cultural típica da sua localidade como patrimônio daquela coletividade em particular. Esta percepção particular desta coletividade institui um valor afetivo ao bem em questão, sem necessariamente o bem passar por um processo de tombamento.

A percepção afetiva não é apenas a base de criação de laços de pertencimento dos membros (*indivíduos que compõe a comunidade*), mas também o sustentáculo das valorações e legitimações dos produtos (material e imaterial) dessas comunidades. (PRADO e OLIVEIRA, 2016, p.14). – *Grifo meu*.

Prado e Oliveira reafirmam e constata, justamente, esta percepção de que produtos construídos por uma comunidade, podem – ainda que não sejam reconhecidos oficialmente pelos órgãos responsáveis – ser reconhecido como um patrimônio daquela coletividade. E este reconhecimento enquanto patrimônio, é consequência da relação afetiva que a comunidade tem com o objeto “patrimonializado”. É, neste aspecto, que a escola pode, e deve, ser inserida como patrimônio coletivo da comunidade local.

1.2 Museu na Escola, por quê?

É farta a literatura que diz sobre a relação da Escola e do Museu, de suas práticas isoladas, contraditórias, até suas práticas interdisciplinares; seus diálogos. Desde o artigo *A favor da desescolarização dos museus* – obra de Maria Margareth Lopes (1991), até obras mais recentes como *Escola e Museu: diálogos e práticas* – organizada por Júnia Sales Pereira (2007)

– esta relação entre a escola e o museu, que havia sido dicotômica, tem sido bem explorada e ampliada a partir das experiências, vivências e debates sobre a utilização do patrimônio histórico-cultural como fonte para o ensino de história escolar.

A autora Maria Margareth Lopes inaugura esta discussão e, de certa forma, promove este caminhar para a aproximação dessa relação ao criticar as práticas educacionais escolares transferidas para os museus. A autora promove uma primeira reflexão sobre a importância dos museus e seus acervos na prática educacional e na relação com a escola, mas que, ao adaptar os métodos e práticas comuns à escola para os museus, ambas as instituições estariam deixando de promover uma perspectiva de ensino capaz de potencializar a aprendizagem do aluno, por meio de ações educativas que, de fato, explorem todo o potencial educativo dos objetos musealizados.

Na prática, o papel educacional que cabe aos museus, e há anos vem sendo debatido nos fóruns museológicos internacionais, reflete o fato de que a grande maioria do público que os frequenta é composto de crianças e jovens levados por suas escolas, para as tradicionais visitas guiadas, ou outras atividades que em essência vêm significado a transposição para o interior do museu das metodologias e práticas do ensino escolar. Chamamos escolarização a esse processo de incorporação pelos museus das finalidades e métodos do ensino escolar, cujas manifestações iniciais surgiram com os movimentos escolanovistas e vêm se aprofundando no bojo das propostas de educação permanente para museus. (LOPES, 1991, p.446)

Já na obra organizada por Júnia Sales Pereira – mais recente temporalmente, em 2007 – percebemos uma maior proximidade entre as duas instituições numa perspectiva de valorização do respeito às diferenças essenciais à prática educacional de cada uma. Nela notamos os benefícios possíveis, a partir do diálogo entre estas instituições, aos estudantes que mantêm contato com ambas as práticas educacionais (a escolar e a ação educativa).

O professor de história Bruno Pires entra em contato com o Museu da Industrialização de Minas Gerais para solicitar uma visita monitorada com uma turma de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental. Eles estão estudando a Revolução Industrial e a visita ao Museu lhe pareceu muito oportuna, embora ele não saiba muito bem como fazer uso do museu e de suas possibilidades educativas. Ele tinha em mente uma visita “ilustrativa” do conteúdo. Ele conversa com Cecília Mendes, profissional do museu responsável pelo setor de atendimento a escolas. Eles marcam uma visita prévia do professor, em que ele pode conhecer o acervo, as exposições e propostas, pôde dizer de suas expectativas como professor e teve a oportunidade de conhecer a proposta educativa do museu. Cecília falou da necessidade de que os professores repensem o uso corriqueiro que eles fazem do museu, visto como instituição detentora de um passado estático, de objetos antiquados e desprovidos de vida e como lugar para que os alunos anotem as informações de legendas dos objetos em exposição.

A partir do diálogo com Cecília e de sua aprendizagem a respeito do museu e de suas finalidades, Bruno construiu uma proposta para levar à sua turma. Entre outras questões, ele explicou o que é um museu, de que é feito, como se organiza e o que ele oferece ao público. Ele projetou para a turma um videodocumentário emprestado por

Cecília, que apresentava brevemente a história da criação do museu e da organização de sua primeira exposição. Propôs previamente que cada aluno fizesse o percurso da visita e que, no seu decorrer, escolhesse um objeto de sua preferência para com ele estabelecer uma conversa prolongada, imaginando seus usos possíveis na história da indústria mineira, o tipo de trabalhador que o teria fabricado, tipo de material de que foi feito, sua importância numa cadeia produtiva e também o tipo de trabalhador que o operava. Sobre isso, propôs que cada um pensasse nos ofícios industriais já extintos e nas novas formas de trabalho industrial que a sociedade já criou e que estão ausentes naquele acervo. A ideia do professor era que cada aluno apresentasse na escola uma pequena dramatização sobre o que ele percebeu, pensou e imaginou sobre a fabricação, uso e função daquele objeto histórico no processo de industrialização de Minas Gerais. (PEREIRA *et. al*, 2007, p. 34)

Esta discussão da aproximação entre a escola e o museu encontra eco, também, em nomes da produção científica em história em vozes paranaenses.

A pesquisadora e professora da Universidade Estadual de Maringá – UEM, Dra. Sandra C. A. Pelegrini – autora renomada em ambiente nacional, tendo títulos abordando a questão do Patrimônio Cultural e Histórico em parceria com o professor Pedro Paulo Funari, por exemplo, escreve a obra *Patrimônio Cultural: histórias, memórias e sustentabilidade* (2014). E, no capítulo 4, *Ensino de História e Educação Patrimonial*, onde ela problematiza a relação entre a escola e o museu a partir da relação entre ensino de história e da educação patrimonial, ela diz:

A associação entre a educação patrimonial e o ensino de História tende a enfatizar a diversidade e a pontuar as mudanças culturais, sociais e ambientais que têm se processado com o passar dos tempos, sem dissimular os conflitos de interesses de distintos grupos ou segmentos societários. O ensino e a aprendizagem nessa esfera devem tratar a população como agente histórico-social e como produtora de cultura. [...]

A relação entre ensino e aprendizagem nessa área pode facilitar a convivência dos indivíduos com a coletividade e com o meio onde vivem. Nesse contexto, poderão ser contemplados a pesquisa, o registro e a exploração das potencialidades dos bens culturais e naturais, que permitiriam reconstituir as memórias que ficaram soterradas sob os escombros do crescimento urbano e auxiliariam na redescoberta de raízes culturais e étnicas dos habitantes do nosso país. (PELEGRINI, 2014, p.50-51)

A autora ainda enfatiza que esta preocupação e aproximação entre ensino escolar e educação pelo patrimônio, é recente, não só no Brasil, mas na América Latina, onde, “essa atividade educacional é muito recente, mas vem se intensificando desde as décadas de 1980 e 1990”. (PELEGRINI, 2014, p. 52)

Em diferentes espaços e lugares, temos uma extensa bibliografia tratando do tema e relatando experiências bem-sucedidas de visitas, práticas e trabalhos em conjunto realizadas por instituições museais e a escola. De norte a sul do país, proliferam artigos, ensaios e capítulos de livros relatando tal prática.

À título de constatação, na obra *O Saber Histórico na Sala de Aula*, organizado por Circe Bittencourt (2013), no capítulo “*Por que Visitar Museus*”, escrito por Adriana Mortara Almeida e Camilo de Mello Vasconcellos, os autores falam da utilização do museu como mais uma instituição que produz conhecimento e ressaltam, enquanto estudos de caso, o MAE (Museu de Arqueologia e Etnologia da USP) e o Museu Paulista (mais conhecido como Museu do Ipiranga), dando ênfase à grande procura para visitação por parte de professores de História e seus alunos.

Há um problema quanto à concepção das exposições que os próprios museus reforçam frequentemente. Muitas vezes elas são apresentadas como uma reunião de objetos em vitrinas com etiquetas informativas, o que concorre para uma total dispersão e desinteresse do público visitante e para formar a imagem dessas instituições, consideradas como “lugar de coisas velhas/distantes” e sem sentido para a vida dos alunos.

(...)

Essa questão enfoca a museologia enquanto disciplina voltada para o estudo da referência patrimonial objetivando transformar o objeto-testemunho em objeto-diálogo. Nesse sentido, as exposições vêm sendo repensadas no âmbito de uma estrutura de comunicação através de propostas museológicas definidas, que utilizam uma linguagem compreensível e de fácil acesso aos visitantes. (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2013, p.106-107)

Outro exemplo é o autor e professor Francisco Régis Lopes Ramos (2004), que também foi diretor do Museu do Ceará, em sua obra *A danação do objeto – o museu no ensino de História*, que trabalha esta perspectiva da relação escola-museu a partir das experiências do Museu do Ceará.

Em sua fundamentação teórica, o trabalho com o objeto gerador tem íntima relação com o ensino de história, mas isso não significa uma restrição ao espaço da chamada educação formal. A pedagogia dos objetos pode ser um veículo de formação do pensamento crítico e atuante em vários outros espaços de convivência.

(...)

No projeto educativo do museu devem existir cursos para orientar a montagem de exposições na própria escola. Procuram-se, com isso, parâmetros básicos sobre o exercício de pensar os modos de construir atividades com objetos que, de alguma forma, fazem parte da vida dos alunos e professores. (RAMOS, 2004, p. 37)

Por último, no sul do país, em Passo Fundo – RS, a professora da UPF, Ironita Policarpo Machado, lidera o projeto *Momento Patrimônio*, juntamente com a professora Gizele Zanotto. O projeto possui programa em audiovisual e cinco volumes publicados com diversas experiências e propostas pedagógicas bem-sucedidas. No volume II da coleção, no capítulo 8, *Metodologia da Educação Patrimonial e o Ensino de História*, escrito pela professora e pesquisadora Dra. Ironita Policarpo Machado, há escrito:

Considerando a emergência da reforma educacional brasileira em curso, vemo-nos pressionados a elaborar os “planos de estudos/trabalhos pedagógico” com uma imediatez que desfavorece a construção coletiva da mudança, de forma mais refletida e fundamentada teoricamente. Algumas opções terão que ser feitas, mesmo que seja a de manter o atual modelo de ensinar e de aprender a história.

(...)

Aqui, a opção está centrada na Metodologia da Educação Patrimonial como possibilidade de dar voz e vez às comunidades e, em especial, aos alunos de indagar sobre sua identidade, sobre seu espaço de convívio, suas relações socioculturais, ou seja, sobre a sua memória individual, familiar e social. (MACHADO e ZANOTO, 2013, p. 127)

O que propomos é algo simples, mas incomum: *levar a prática de musealização para dentro da escola*. Prática de musealização é o processo técnico pelo qual todo objeto exposto em museus passa, basicamente consistindo em historicizar, organizar e instrumentalizar este objeto, de forma que o mesmo possa narrar uma memória.

Neste sentido, a escola se transformará em um espaço de construção da narrativa histórica, a partir da memória. Por quê? Ora, assim como incontáveis municípios brasileiros, Goioerê, no Paraná, não possui uma instituição de salvaguarda e preservação do patrimônio histórico-cultural. Assim, exclui-se a possibilidade de enriquecer o ensino de história, a partir das práticas museais e da educação patrimonial – comumente aplicadas nestes espaços.

Ao expor o aluno a uma prática de produção de uma narrativa histórica, o mesmo desenvolve habilidades e conhecimentos caros ao conhecimento da disciplina História. Ensinar a narrar também é ensinar o tempo, ensinar cronologia, ensinar que os acontecimentos têm momentos diferentes, e que podem ser reorganizados conforme aqueles que narram, que dão seus sentidos e significados aos acontecimentos.

Não se trata de absorver mais uma função para a escola, mas de possibilitar práticas de interação desta formação no próprio ambiente escolar, enquanto se valoriza e se promove a instituição como Patrimônio Cultural local. Prática esta que, se não tão comum em nosso território, já é mais comum entre nossos vizinhos latinos – apesar de também estarem em desenvolvimento, e, em grande medida, apresentarem problemas similares aos nossos – como relata o site <https://museodelasescuelas.wordpress.com/category/historia/>.

O primeiro projeto de extensão que procurou criar um Museu da Escola foi em 1985, tendo como idealizador o professor doutor Daniel Cano. Ainda segundo o site, a iniciativa do professor Daniel Cano, do departamento de História Social da Educação da UNLu, Universidad Nacional de Luján, na Argentina, não obteve êxito. Outra tentativa de se criar o Museo de las Escuelas, ocorreu anos depois, em 1998, no complexo museográfico da cidade de Luján, na

provincia de Buenos Aires. Mas, como afirma o artigo no site acima, “una vez más el museo no pude concretarse”¹¹.

Ainda segundo o site do *Museo de las Escuelas*, o mesmo só se concretizou no ano de 2002, e teve sua inauguração no dia 10 de setembro de 2002. Tendo, neste período, promovido outras tentativas, bem como exposições e mostras com o acervo que, desde 1985 vinha sendo trabalhado e pensado para o museu.



FIGURA 1: *AUSENTES PRESENTES*

FONTE: Museo de las Escuelas AUTOR: não informado

A exposição itinerante *Ausentes Presentes: un ciclo de representaciones de indígenas y afrodescendientes en textos imágenes escolares (1910-2010)*¹² procura demonstrar o esquecimento das narrativas sobre os negros e indígenas, quando começou a se construir a ideia da América branca, nos finais do século XIX.

¹¹ In: <https://museodelasescuelas.wordpress.com/2015/06/25/historia-del-museo/>

¹² In: <https://museodelasescuelas.files.wordpress.com/2018/08/paneles-de-la-muestra-ausentes-presentes.pdf>



FIGURA 2: LO QUE EL BORRADOR NO SE LLEVÓ
 FONTE: Museo de las Escuelas AUTOR: não informado

A mostra itinerante *Lo que el borrador no se llevó*,¹³ mostra itinerante de 2014, trazia as origens da escola na Argentina, procurou refletir sobre a educação do passado, a do presente com vistas à educação do futuro.

Já a mostra itinerante: *Educar en la memoria para construir el futuro*,¹⁴ também de 2014, “tiene como objetivo transmitir a los visitantes y a los docentes la necesidad de educar en la memoria sobre hechos traumáticos para las sociedades”¹⁵

¹³ In: <https://museodelasescuelas.files.wordpress.com/2014/03/paneles-lo-que-el-borrador-no-se-llevc3b3.pdf>

¹⁴ In: <https://museodelasescuelas.files.wordpress.com/2014/03/catc3a1logo-educar-en-la-memoria.pdf>
 e: <https://museodelasescuelas.files.wordpress.com/2014/03/educar-en-la-memoria-juego-verde.pdf>

¹⁵ In: <https://museodelasescuelas.wordpress.com/2014/03/06/1452/>

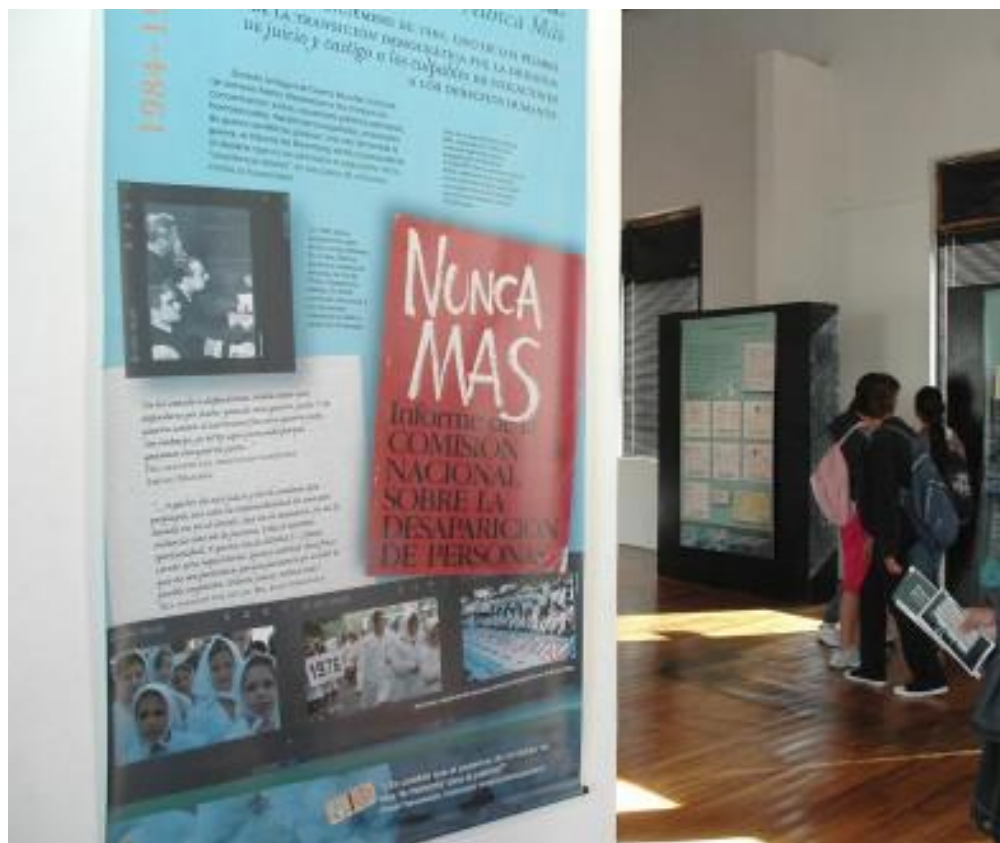


FIGURA 3: EDUCAR EN LA MEMÓRIA PARA CONSTRUIR EL FUTURO
 FONTE: Museo de las Escuelas AUTOR: não informado

Essas iniciativas do Museo de las Escuelas e de outros museus, tanto na Argentina, quanto em outros países da América Latina, demonstram, de certa forma, esta relação dialógica e de cada vez mais proximidade do museu e da escola. Neste sentido, autores como a professora e pesquisadora Silvia Susana Alderoqui, Nayeli Zepeda, a pesquisadora Georgina de Carli, juntamente com outros professores e pesquisadores da *Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía Manuel del Castillo Negrete* compõem um respeitável número de professores, museólogos e pesquisadores que, ao longo das últimas décadas, vêm buscando pensar a função educativa dos museus e as relações entre o museu e a escola na América Latina.

No capítulo *Museo y Escuela: una sociedad posible*, do livro *Museo y Escuela: socios a educar*, Silvia Susana Alderoqui trabalha as dificuldades e possibilidades da interação escola e museu no processo de ensino e aprendizagem.

El educador en el museo tiene que ocuparse de las personas que lo visita y de la relación que ellas establecen con los objetos; esta preocupación lo diferencia del tradicional curador que focaliza su acción en los objetos. El público escolar necesita de personal capacitado 'y especializado en niños y jóvenes, dispuesto a soportar su "ruido". No todos los grupos llegan motivados e inquietos con la temática del museo - y allí nacen muchos desencuentros entre ambas instituciones. Si el museo espera un tipo de grupo de alumnos prototípico, ideal, que hable solo cuando se le permite,

podría marginar a muchos grupos escolares. El personal debería estar preparado para trabajar con diversos tipos de público escolar. (ALDEROQUI, 2006, p. 34)

Ainda assim há de se realçar as diferenças entre as propostas e experiências de Museus Escolares para a proposta aqui presente: estamos falando de um Museu na Escola, do exercício de práticas museais e de preservação dentro do ambiente escolar e não de uma instituição (ainda que anexa ao prédio escolar) museal com fins de evocar o passado institucional da escola.

A prática de construção de Museus Escolares, bem como a Educação Patrimonial – tanto na América Latina, como um todo – tem se desenvolvido nas últimas décadas. Como ressalta a professora Sandra C. A. Pelegrini:

Na América Latina, essa atividade educacional é muito recente, mas vem se intensificando desde as décadas de 1980 e 1990. Em nosso país, como já afirmamos, essa preocupação foi contemplada mediante a inclusão de temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino Fundamental (PCNs/1998). (PELEGRINI, 2014, p. 52)

Ressaltando, ainda, algumas iniciativas nos nossos países vizinhos, temos o *Museo de la Escuela Rural de Asturias*.

No site do museu, os organizadores afirmam: “En teoría la simbiosis museo-escuela es perfecta. Son dos instituciones que deben trabajar juntas para mejorar la formación. En la práctica, surgen los problemas derivados seguramente del desencuentro y la falta de comunicación”.¹⁶

Na Colombia, temos o *Museo La Tertulia*, o qual, em 2016, estava com o projeto: *Proyecto Museo + Escuela*. Além deste projeto, o museu conta com um setor educativo permanente e, em sua página na internet, argumenta:

Las transformaciones sociales en las formas de encontrarnos, conocernos e identificarnos han propiciado cambios en las instituciones. El museo no ha sido ajeno a estos cambios: ha pasado a ser un lugar de experiencia donde, a través del arte, se construyen escenarios para la vida y la transformación social partiendo de la activación del sujeto, quien, como un péndulo, es invitado a cuestionar, explorar y expresar.¹⁷

A historiadora da arte e mestra em museografia, Nayeli Zepeda, dedicada a área educativa de museus desde 2005, em seu artigo *Razones de la vinculación entre escuelas y*

¹⁶ In: http://www.museodelaescuelarural.com/museo-de-la-escuela-rural/museo-de-la-escuela-rural/educacion_10_1_ap.html

¹⁷ In: <http://www.museolatertulia.com/educacion/>

museos, público no site *nodocultura.com*, fala da importância de que as práticas museais têm na formação do indivíduo, afirmando que “las experiencias educativas en los museos funcionan como otra posibilidad de acercarse al conocimiento y campos formativos, y construir la propia identidad y la realidad.” (ZEPEDA, 2014)¹⁸.

Todos esses exemplos nos remetem a uma tendência, não só no Brasil, mas na América Latina, de aproximação entre educação patrimonial e ensino escolar.

Aproximação que traz muitos desafios, mas também que abre horizontes para se pensar as práticas educacionais e o papel de ambas as instituições no processo de formação dos cidadãos. Este movimento tem aproximado cada vez mais o patrimônio histórico e cultural das práticas educacionais pensadas para os alunos no ensino de História.

1.3 Patrimônio histórico e educação patrimonial

A educação patrimonial no Brasil começa a ser discutida de forma sistemática a partir da década de 1970 e, desde então, houve várias mudanças de perspectivas visando valorizar e promover a educação patrimonial, bem como a importância do patrimônio histórico e cultural nacional. Historicamente, é possível perceber, a partir da análise revisional de documentos governamentais e ações do poder público nos últimos anos do século XX, as concepções e conceituações relacionadas à importância e intencionalidades atribuídas ao patrimônio nacional.

Para tanto, a partir da análise das fontes, buscou-se uma contextualização histórica das mudanças e perspectivas da educação patrimonial no Brasil do século XX, bem como sua relação com a formação subjetiva do sujeito e a valorização da diversidade cultural brasileira.

Ainda que enfoquemos as análises documentais a partir da década de 1970 no Brasil, faz-se necessário um olhar atento desde os anos de 1930, quando da criação do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, motivada por Mário de Andrade, que já indicava a “relevância do caráter pedagógico estratégico dos museus e das imagens.” (IPHAN, 2014, p.5). Esse anteprojeto de criação do IPHAN previa uma seção de museus voltada para a organização dos museus nacionais e concebia a preferência por exposições que representassem os valores da comunidade em que se inseria.

Durante a fase “heroica” do IPHAN – período compreendido entre 1937 e 1967 – as ações educativas foram direcionadas para a criação de museus, tombamento de coleções,

¹⁸ In: <http://nodocultura.com/2014/07/razones-de-la-vinculacion-entre-escuelas-y-museos/>

organizações de acervos artísticos e documentais, exemplares de arquitetura religiosa, civil, militar, assim como o incentivo a publicações técnicas e de divulgação. Todas estas ações foram tomadas no sentido de sensibilizar o público para a importância do acervo resguardado pelo Instituto. Neste período, o órgão foi dirigido por Rodrigo Melo Franco de Andrade, que também indicou a importância da educação no resguardo do Patrimônio Cultural. Nos seus últimos discursos, o diretor apontou que a melhor maneira de salvaguardar o patrimônio histórico cultural nacional seria por meio da educação da população: “ter-se-á de organizar e manter uma campanha ingente visando fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos que ficaram do passado”. (ANDRADE, 1987, p. 64, *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 32)

Porém, a questão da educação patrimonial foi abordada de forma mais insistente apenas com a criação do CNRC – Centro Nacional de Referência Cultural, e sua base de atuação se apresentava enquanto meios de valorizar e promover a diversidade cultural, inclusive, pensando seu desenvolvimento econômico.

sua proposta se orientava para a atualização da discussão sobre os sentidos da preservação e convergia para a ampliação da concepção de patrimônio para abranger questões como a necessidade de promover modelos de desenvolvimento econômico autônomos, a valorização da diversidade regional e os riscos da homogeneização e perda da identidade cultural da nação. (IPHAN, 2014, p.7)

Apesar do CNRC iniciar discussões mais profundas a respeito da educação patrimonial, acabou por não trabalhar efetivamente com a mesma. No entanto, seus modelos de discussão e propostas de ações, inovadoras no âmbito nacional, serviram de base fundante e de parâmetros de discussões para seminários posteriores.

Durante os cinco anos do CNRC, foram desenvolvidos projetos-piloto com caráter interdisciplinar “distribuídos em quatro grandes categorias: Artesanato, Levantamentos Socioculturais, História da Tecnologia e das Ciências no Brasil, Levantamentos de Documentação sobre o Brasil” (IPHAN, 2014), ancorados na noção de “referência cultural”, que

supõe a produção de informação e pesquisa de suportes materiais para documentá-las, mas significa algo mais: um trabalho de elaboração desses dados, de compreensão, de ressemantização de bens e práticas realizadas por determinados grupos sociais, tendo em vista a construção de um sistema referencial da cultura daquele contexto específico. (IPHAN, 2014, p.8, *apud*. FONSECA, 2012, p. 113)

Fonseca (2012) dá-nos uma ideia primeira dos direcionamentos das ações educativas incipientes voltadas à educação patrimonial no século XX, qual seja, construir um sistema referencial de cultura, ou seja, uma base de manifestação cultural pautada no contexto local em que se encontram os agentes culturais, a partir do levantamento de dados e alicerçadas pelas pesquisas iniciadas para valorização e compreensão dos bens e práticas dos grupos sociais *in loco*.

É importante ressaltar que a questão patrimonial tem sido pensada, no país, desde o surgimento do IPHAN em 1937. Basicamente – de 1937 até o início dos anos de 1970 – o conceito de patrimônio estava enraizado na lei de tombamento (que perdurou, de fato, até o ano 2000, quando, por decreto, é revisto o conceito de patrimônio histórico e cultural do país).

No Brasil, a publicação do Decreto 3.551/2000 insere-se numa trajetória a que se vinculam as figuras emblemáticas de Mário de Andrade e de Aloísio Magalhães, mas em que se incluem também as sociedades de folcloristas, os movimentos negros e de defesa dos direitos dos indígenas, as reivindicações dos grupos descendentes de imigrantes das mais variadas procedências, enfim, os “excluídos”, até então, da “cena” do patrimônio cultural brasileiro, montada a partir de 1937. Contribuem, ainda, para essa reorientação não só o interesse de universidades e institutos de pesquisa em mapear, documentar e analisar as diferentes manifestações da cultura brasileira, como também a multiplicação de órgãos estaduais e federais de cultura que se empenham em construir, via patrimônio, a “identidade cultural” das regiões em que estão situados. (FONSECA, 2003, p. 62-63).

É a partir da perspectiva do *1º Encontro de Governadores de Estado, Secretários Estaduais da Área Cultural, Prefeitos de Municípios Interessados, Presidentes e Representantes de Instituições Culturais*, em 1970 – de onde nasceu um documento chamado de “Compromisso de Brasília” – em que fica reconhecida “a inadiável necessidade de ação supletiva dos Estados e dos Municípios à atuação Federal no que se refere à proteção dos bens culturais de valor nacional,”¹⁹ além de definir competências e direcionar normativas de atuação nas diversas esferas governamentais referentes ao patrimônio cultural brasileiro.

Os anos de 1990 e a primeira década do nosso século foram marcadas por discussões a respeito do papel das instituições museais, da escola e da importância da ação educativa enquanto ferramenta pedagógica desta relação. Fruto destas discussões, os atuais setores educativos dos principais museus do país mantêm equipes atuantes na prática de pesquisa e extensão.

¹⁹ In: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Compromisso%20de%20Brasilia%201970.pdf>. Acesso em 20/08/2016.

Como já citado anteriormente, Maria Margareth Lopes é uma das autoras que inaugura esta discussão em seu artigo *A Favor da Desescolarização dos Museus*, de 1991, publicado na Revista Educação e Sociedade. A autora inicia seu texto:

As discussões sobre a ação educativa dos museus têm um pressuposto comum: os museus não pertencem ao domínio da educação escolar regular, seriada, sistemática - intra-escolar. Situam-se no campo da educação não-escolar, na qual, mediante uma grande diversidade de experiências, que relacionam práticas educativas e comunicação social, buscam novas alternativas para seu papel educacional. (LOPES, 1991, p. 443)

O Museu Mineiro, em Belo Horizonte, por exemplo, possui o *Programa Educativo do Museu Mineiro* e, em seu site, descreve a função do mesmo:

As ações do **Programa Educativo do Museu Mineiro** se articulam em dois pontos: a mediação de visitas e a pesquisa. Elas são resultado de um empenho na exploração e na reflexão sobre os registros e as manifestações da cultura de Minas Gerais.

(...)

As visitas mediadas têm como público crianças, jovens e adultos de escolas, assim como o público espontâneo. Elas se caracterizam pela proposição de atividades que provocam os visitantes de forma incomum, potencializando a fruição e a contextualização histórica e sociocultural das obras em exposição. A partir de ações disparadoras e experiências expansivas, procura-se explorar as discussões referentes ao Museu, que são suscitadas pelo seu acervo, estrutura arquitetônica, localização, ou mesmo por *performance* de artistas convidados ou exposições de arte contemporânea temporárias. Dessa forma, a missão da equipe do Educativo é estabelecer relações de sentido entre essas discussões, o cotidiano do visitante, a cidade, a contemporaneidade, os conteúdos do acervo exposto e suas relações com o patrimônio cultural mineiro.

(...)

A equipe do Museu Mineiro trabalha em parceria com universidades, instituições museológicas, ONGs e realiza programas de educação não-formal, conformando espaços de pesquisa, seminários, workshops e cursos, sempre com acesso gratuito. Articulando atendimento ao público e pesquisa, seu objetivo é promover a produção artística e cultural dos mineiros, tornando-a acessível ao maior número de pessoas possível. (MUSEU MINEIRO, 2000?)²⁰

²⁰In: <http://www.museumineiro.mg.gov.br/educativo-2/>



FIGURA 4: Ação Educativa_1

FONTE: Site do Museu Mineiro AUTOR da imagem: Desconhecido



FIGURA 5: Visitação

FONTE: Site do Museu Mineiro AUTOR da imagem: Desconhecido



FIGURA 6 Ação Educativa_2

FONTE: Site do Museu Mineiro AUTOR da imagem: Desconhecido

Outro exemplo é o do Museu Paulista, que, segundo informações do próprio site da instituição, presta o serviço de atividades educativas, ações educativas, desde 2001. O mesmo também disponibiliza materiais pedagógicos de apoio à mediação para os professores. O que demonstra a preocupação, não apenas com a prática educativa no museu, mas o processo de aprendizagem do estudante, ressaltando a importância da abordagem e reflexão da ação educativa quando do retorno à sala de aula.²¹

Se faz importante ressaltar que, a despeito desta manifestada preocupação com o patrimônio cultural e seu caráter educativo, na prática não se percebe uma difusão nas escolas – inclusive em referência a currículo – do patrimônio como processo de formação integrada à escola. Ao menos, não enquanto política pública efetiva.

Porém, desde o documento “Compromisso de Brasília” – citado anteriormente – houve sistematicamente encontros e conferências no intuito de acompanhar as discussões sobre a questão em nível nacional, repensar as nuances e particularidades nacionais a respeito de tais discussões e viabilizar a melhor aplicabilidade de uma cultura de preservação e manutenção patrimonial a partir da educação patrimonial.

²¹ Endereço eletrônico do setor educativo: <http://www.mp.usp.br/museu-do-ipiranga/educativo>. Endereço eletrônico dos materiais disponíveis para professores: <http://mp.usp.br/materiais-para-professores-do-servico-de-atividades-educativas-do-museu-do-ipiranga-0>

Nas décadas seguintes, foram publicadas, em 1987, a *Carta de Petrópolis*,²² onde se define o que pode ser entendido como “sítio histórico urbano”, inserindo a cidade enquanto expressão cultural e suas modificações como parte importante deste processo. Visa também a preservação e revitalização dos centros históricos urbanos. Outro exemplo é a *Declaração de São Paulo*, em 1989, onde o ICOMOS – Conselho Internacional de Monumentos e Sítios – em virtude do 25º aniversário da Carta de Veneza, lança novos olhares para a mesma e ressalta a importância de um repensar o patrimônio e a preservação a partir dos avanços tecnológicos e científicos das diversas áreas que possam auxiliar na preservação e restauro do patrimônio urbano e rural.

Outro desdobramento das discussões internacionais referente à questão patrimonial, com consequências no entendimento brasileiro, percebe-se no seminário promovido pelo IPHAN em 1997, em Fortaleza, com o seguinte objetivo:

O objetivo do Seminário foi recolher subsídios que permitissem a elaboração de diretrizes e a criação de instrumentos legais e administrativos visando identificar, proteger, promover e fomentar os processos e bens 'portadores de referência à identidade, à ação e a memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira' – art. 216 da CF. (IPHAN, 1997)²³

Manifestadamente preocupando-se com o patrimônio imaterial que constitui a formação subjetiva dos diferentes grupos étnicos que formam, historicamente, a sociedade brasileira, a *Carta de Fortaleza* se mostrou a compilação de um conjunto de ações que buscaram alinhar a noção de patrimônio, no Brasil, com o conceito de patrimônio divulgado pela UNESCO. A partir destas perspectivas, podemos inferir as mudanças constantes e graduais pelas quais passaram as políticas públicas voltadas para o patrimônio no século XX, bem como o seu encaminhamento para os novos rumos tomados no século atual. No arcabouço dessas mudanças, está o papel da Educação Patrimonial. Uma perspectiva importante a se ressaltar é a que se entende por Educação Patrimonial.

Para tanto, será adotado o conceito estabelecido por Maria de Lourdes Parreiras Horta, na obra *Guia Básico da Educação Patrimonial*, que, ao responder à questão “O que é, afinal, a Educação Patrimonial?”, traz a seguinte resposta: “Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de

²² Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Petropolis%201987.pdf>
Acesso em: 20/08/2016.

²³ In: ... <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Fortaleza%201997.pdf> Acesso em: 20/08/2016.

conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999. p.4).

E, ainda sobre os objetivos gerais da Educação Patrimonial, a autora continua: “(...) o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural”. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999. p.4).

Já para Leilane Patrícia de Lima, em sua tese de doutoramento, conceitualmente a Educação Patrimonial “é considerada toda e qualquer iniciativa educacional, desenvolvida em ambiente de educação formal ou não formal, que tem como foco o reconhecimento, a preservação e a valorização do patrimônio cultural brasileiro”. (LIMA, 2014. p. 54).

Nota-se que, para Horta, a Educação Patrimonial se faz necessária no processo de formação do sujeito, seja enquanto indivíduo, seja enquanto parte de uma coletividade, principalmente a partir da apropriação e valorização da cultura a qual este indivíduo pertença. E esta é uma das premissas aqui trabalhadas, a importância da Educação Patrimonial no processo de formação da subjetividade do sujeito enquanto indivíduo e, também, enquanto pertencente a uma sociedade. Esta formação identitária passa pela valorização da memória. Como ressalta Le Goff: “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (LE GOFF, 2013. p. 435)

A memória é objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, desde historiadores a neurocientistas, psicólogos e psicanalistas se preocupam com a composição e atuação da memória na constituição do sujeito. Este fenômeno que ocorre em nossos cérebros, nos permite perceber o tempo, nos situar no contexto histórico, cultural e social e, principalmente, nos afeta. Afeta nossos sentidos, nossas percepções sobre a realidade e as experiências vivenciadas. E é a partir desta percepção da importância da memória na formação subjetiva e objetiva do sujeito que a Educação Patrimonial, ao valorizar o Patrimônio Cultural como fonte de conhecimento, se utiliza da memória individual e coletiva acerca da relação indivíduo e patrimônio enquanto ferramenta de apropriação e valorização da herança cultural.

A questão da Educação Patrimonial no Brasil no século XX, como dito anteriormente, começou a ser pensada mais sistematicamente a partir dos anos de 1970. Analucia Thompson e Igor Alexander Nascimento de Souza escrevem, juntos, o artigo *A Educação Patrimonial no Âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural*, em 2015, onde os dois abordam, principalmente, o papel da Educação Patrimonial na política de patrimônio cultural do país com um enfoque maior nos primeiros anos do século XXI. Para os autores, patrimônio e educação é

uma relação que está “nas origens da política patrimonial” (THOMPSON e SOUZA, 2015.), apesar de a expressão “Educação Patrimonial” apenas ser “adotada na década de 1980” (THOMPSON e SOUZA, 2015.).

Thompson e Souza deixam claro que, apesar da Educação Patrimonial estar em ascensão, “sua condição ainda é secundarizada ou marginalizada” e “entendida como acessória às demais iniciativas” (p.154) no que se refere às políticas patrimoniais. Esta ascensão é devida, principalmente, pela adoção – por parte de membros do IPHAN – de “uma concepção político-pedagógica mais progressista”. Os autores ainda prosseguem, afirmando que:

No Brasil, este terreno vem sendo marcado pela disputa entre aqueles que concebem a EP como um instrumento de libertação e aqueles mais sectários, que se posicionam mais reativamente a essa conduta, lançando mão de compreensões educacionais mais conservadoras. (THOMPSON e SOUZA, 2015, p.155)

O que fica claro é que, na concepção dos autores Thompson e Souza, o divisor de águas para a ascensão de uma Educação Patrimonial mais progressista, no Brasil, está sendo “a ampliação da concepção patrimonial para abranger os elementos intangíveis da cultura” (THOMPSON e SOUZA, 2015, p.155). Inclusive, o marco legal do patrimônio cultural imaterial no Brasil, o Decreto nº 3.551/2000, corrobora a afirmação dos dois autores, como podemos apreender da afirmação de Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti: “a aprovação e promulgação desse decreto podem ser entendidas como a culminância de um processo de investimentos políticos e intelectuais realizados pelos diretores e técnicos do IPHAN.” (CAVALCANTI, 2008, p.17).

São essas novas leituras, perspectivas e definições que impulsionam a questão patrimonial no século XXI, definições tão debatidas e aos poucos implantadas nas três últimas décadas do século XX – se considerarmos as discussões do CNRC – que é quando recai nossa análise.

Outros marcos deste processo são os documentos oficiais como os PCN’s (Planos Curriculares Nacional) de História, as DCE’s (Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná) de História e a Política Nacional de Museus. Documentos essenciais para a aproximação entre escola e museu nas últimas décadas, os quais serão analisados com maior atenção posteriormente neste trabalho.

1.3.1 Patrimônio Imaterial: breve histórico documental

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) define como patrimônio imaterial “as práticas, representações, expressões, conhecimentos e

técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural”.²⁴

O IPHAN é, desde suas origens, - com a nomenclatura de SPHAN – o principal instrumento de preservação, salvaguarda e proteção dos bens culturais e patrimônio histórico e artístico nacional e incentivador das discussões que permeiam a área patrimonial. Mas é a atuação da Educação Patrimonial, enquanto metodologia, a partir das ações educativas dentro dos museus e escolas, que promovem a divulgação, promoção, proteção, e mesmo a criação, deste patrimônio. Não só ajudando a conhecer o patrimônio instituído, mas adotando atividades que demonstram o quanto é possível conhecer história por meio de museus e lugares de memória, num processo de “curricularização” do patrimônio.

Durante a “fase heroica” do IPHAN, entre 1937-1967, as principais ações educativas estavam voltadas para o tombamento de exemplares da arquitetura civil, militar e vernacular – arquitetura de característica local ou regional – e o incentivo a publicações. Esta centralização dos esforços políticos do IPHAN desde sua origem até os finais do século XX, pautados na lei de tombamento, formou nas pessoas uma imagem referente a expressão “patrimônio histórico e artístico” de “um conjunto de monumentos antigos que devemos preservar.” (FONSECA, 2003, p.56).

A noção de patrimônio no século XX é, sobremaneira, determinante para as perspectivas das ações educativas neste mesmo período, bem como a alteração da noção de patrimônio, no início do século XXI, recria uma nova dinâmica no processo e na importância da educação patrimonial no país. Ou seja, ao ampliar-se a concepção de patrimônio, ampliam-se as possibilidades de ações educativas significativas.

Não é por acaso que, a partir dos anos de 1970, mais especificamente a partir de 1975, com a criação do CNRC, o IPHAN começa a dar os primeiros passos para uma abertura na percepção da noção de patrimônio e a lançar olhares para as ações educativas voltadas para a Educação Patrimonial como ação necessária para o auxílio na formação do sujeito, e no caminho que culmina na ampliação da concepção da noção de patrimônio que verificamos na materialidade do Decreto 3.551/2000. Segundo Francisco Régis Lopes Ramos:

Atualmente, os debates sobre o papel educativo do museu afirmam que o objetivo não é mais a celebração de personagens ou a classificação enciclopédica da natureza, e sim a reflexão crítica. Se antes os objetos eram contemplados, ou analisados, dentro

²⁴ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>

da suposta “neutralidade científica”, agora devem ser interpretados. (RAMOS, 2004, p. 20)

A Educação Patrimonial, pelo seu caráter pedagógico, começa a ser discutida de forma mais enfática e, aos poucos, vai deixando de ser uma preocupação secundária nas questões referentes a políticas patrimoniais. Ainda assim, durante o século XX, a maior contribuição deste processo de mudanças foi o alargamento da noção de patrimônio cultural, que começou a abarcar também o patrimônio imaterial.

Arelado à noção de patrimônio cultural, é nos últimos anos do século XX, a partir de seminários e projetos pilotos, que a educação patrimonial se consolida culminando numa obra – que hoje é considerada um guia de educação patrimonial – já citada, *Guia Básico de Educação Patrimonial*, organizado pela professora e pesquisadora Maria de Lourdes Parreiras Horta, juntamente com Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro. Esta obra, até os dias de hoje, é basilar quando se trata de discutir a questão de educação patrimonial e ação educativa em museus no Brasil.

A utilização de metodologias da educação patrimonial no ensino de história, segundo Pelegrini (2014), torna-se importante, pois “o acesso à gestão dos bens culturais pode constituir-se em um fator crucial na inclusão social dos cidadãos, e também porque essa atividade pode ser tomada como uma das competências do ofício do historiador.” (PELEGRINI, 2014. p.47)

Maria Cecília Londres Fonseca – que, junto com Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti, concebeu a obra *Patrimônio Imaterial no Brasil: Legislação e Políticas Estaduais* – diz, em outro artigo, que “a proteção de bens culturais (...) é prática social consolidada no Brasil há mais de cinquenta anos” (FONSECA, 2012, p.111), e estas práticas de proteção iniciaram-se, no país, com a criação do SPHAN – atual IPHAN – na década de 1930. Sobre as práticas de proteção, a autora continua: “(...) não costumava, até os anos 70, suscitar maiores dúvidas quanto aos princípios que norteavam a aplicação do único instrumento legal disponível: o tombamento”. (FONSECA, 2012, p.111).

Durante o século XX, como ressaltado pela professora Maria Cecília, o único meio de proteção e salvaguarda do patrimônio era o tombamento, o que limitou, durante este período, o reconhecimento, enquanto patrimônio cultural, de diversas práticas culturais que, por uma questão ou outra, não se encaixavam nos requisitos para o tombamento.

Ainda assim predominava o patrimônio cultural material, o que foi acusado de ser voltado para as elites. Como afirma Maria Cecília Londres Fonseca:

A limitação, durante mais de sessenta anos, dos instrumentos disponíveis de acautelamento, teve como consequência produzir uma compreensão restritiva do termo “preservação”, que costuma ser entendido exclusivamente como tombamento. Tal situação veio reforçar a ideia de que as políticas de patrimônio são intrinsecamente conservadoras e elitistas (...). (FONSECA, 2003, p. 61).

A *Carta de Veneza* – citada antes – de certa forma procurou ampliar a concepção de patrimônio cultural. Mas foi com a Constituição de 1988 que o Brasil oficialmente progrediu nesta questão. Como afirma o professor Paulo Sérgio da Silva:

Contudo, o grande salto qualitativo em termos conceituais e normativos veio com a promulgação da Constituição brasileira de 1988. Nela e por ela expandiu-se a legislação relativa ao patrimônio cultural e foi consolidado o compartilhamento das competências pela promoção, regulamentação e fiscalização das práticas de preservação, atribuindo-as à união, estados e aos municípios. Reconheceu-se a importância do envolvimento das administrações locais e da participação popular nas políticas e na atuação pública mediante a apresentação de projetos de lei, a fiscalização de execução de obras e demais medidas e ações destinadas à proteção e à preservação dos bens culturais. Ampliou-se o conceito de patrimônio cultural ao compreendê-lo como os bens de natureza material (móvel ou imóvel) e imaterial – categoria inserida pela primeira vez neste rol –, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referências à identidade, à ação ou à memória dos grupos formadores da sociedade brasileira. (SILVA, 2011, p.3)

Este patrimônio imaterial, também chamado de “intangível”, que consiste nos modos de fazer, práticas religiosas ou rituais, tradições, etc. modifica a percepção do que pode ser considerado patrimônio, amplia-se o leque de possibilidades; e a inserção de práticas coletivas representativas de determinadas regionalidades ou municipalidades começam a ser valorizadas. Mais ou menos aos moldes da ideia de referência cultural do CNRC: exemplos como os modos de preparo de pratos típicos municipais, regionais e até mesmo nacionais (caso da feijoada, por exemplo), são emblemáticos, neste sentido. Outros exemplos são a Viola Caipira Mineira, o Queijo de Minas feito na Serra da Canastra e a Capoeira.



FIGURA 7: Concerto de Viola Caipira

FONTE: IEPHA/MG AUTORA da imagem: Izabel Chumbinho

O Conselho Estadual do Patrimônio Cultural - Conep aprovou em reunião nesta quinta-feira (14/06) o Registro dos Saberes, Linguagens e Expressões Musicais da Viola em Minas Gerais como patrimônio cultural imaterial. A preservação desses elementos tem grande importância pelos seus valores históricos, socioculturais e identitários para o Estado. O reconhecimento possibilita preservar, valorizar e compreender o universo das violas.

A importância desse registro é destacada pelo Secretário de Cultura Angelo Oswaldo, que vê no trabalho das equipes do Iepha-MG²⁵ mais uma contribuição relevante para o reconhecimento e a salvaguarda do patrimônio imaterial mineiro. “É empolgante o número de músicos e luthiers envolvidos, cada qual revelando detalhes distintos de um verdadeiro universo de criatividade”, disse o secretário. (IEPHA-MG. 2018)



FIGURA 8: Queijo de Minas – Serra da Canastra

FONTE: IPHAN/ AUTOR da imagem: Desconhecido

O Modo Artesanal de Fazer Queijo de Minas, nas regiões do Serro, da Serra da Canastra e do Salitre, em Minas Gerais, foi inscrito no Livro de Registro dos Saberes,

²⁵ IEPHA-MG: Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais.

em junho de 2008. Esse bem imaterial constitui um conhecimento tradicional e um traço marcante da identidade cultural dessas regiões. A produção artesanal do queijo de leite cru representa uma alternativa bem-sucedida de conservação e aproveitamento da produção leiteira regional, em áreas cuja geografia limita o escoamento dessa produção. (IPHAN, 2000?)²⁶

No Paraná, também percebemos este movimento de valorização e proteção do patrimônio imaterial, o Decreto 4841/2016 institui o *Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial* que constituem o Patrimônio Cultural Paranaense.²⁷ O site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná ainda cita algumas referências desse patrimônio imaterial, como, por exemplo, as *CAVALHADAS* em Guarapuava; o *FANDANGO*, no litoral paranaense; as lendas – *TAROBÁ* e *CAÁ-YARI* – respectivamente, a lenda das Cataratas do Iguaçu e a lenda da Erva Mate, entre outros.

É importante ressaltar, também, que em relação ao patrimônio imaterial do Paraná, segundo consta no site do IPHAN-PR; “o Paraná guarda, ainda, muitos saberes e práticas que demandam pesquisa, mas o Iphan concluiu, em março de 2015, os inventários do município de Lapa, de Bens do Patrimônio Cultural Imaterial, das Referências Culturais do Estado, e do Patrimônio Natural e Imaterial de Paranaguá”.²⁸ Ressalta-se assim, a necessidade de maiores pesquisas que divulguem e valorizem o patrimônio cultural imaterial paranaense.

²⁶ In: <http://portal.iphan.gov.br/mg/pagina/detalhes/65>

²⁷ In: <http://www.patrimoniocultural.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=259>

²⁸ In: <http://portal.iphan.gov.br/pr/pagina/detalhes/657>



FIGURA 9: Fandango (Dança Típica do Litoral Paranaense)
FONTE: HJ Construtora AUTOR: não informado

A partir da perspectiva legal, então, as ações de preservação, salvaguarda e instituição do patrimônio intangível só se dão no século XXI. Enquanto o IPHAN é responsável pela definição do que é patrimônio, as instituições, como o museu e a escola, tornam-se os principais agentes das políticas culturais e, conseqüentemente, das ações educativas que constituem o processo de Educação Patrimonial no Brasil. Ainda assim, é o IPHAN que fomenta, a partir de sua existência, as ações relacionadas ao Patrimônio.

Apesar do IPHAN definir o que é o patrimônio, são o museu e a escola os principais agentes de promoção e manutenção deste patrimônio. Muito mais o museu do que a escola, e aí reside a importância do produto proposto por este trabalho, que procura trazer a educação patrimonial para dentro da formação escolar em História.

Desde sua criação, em 1937, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN - manifestou em documentos, iniciativas e projetos a importância da realização de ações educativas como estratégia de proteção e preservação do patrimônio sob sua responsabilidade, instaurando um campo de discussões teórico-conceituais e metodológicas de atuação que se encontram na base das atuais políticas públicas de Estado da área. (IPHAN, 2014, p.5)

1.4 Memória, Identidade e Narrativa

O que são memória e identidade? De que forma esses dois conceitos se conectam e nos conectam ao mundo? De quais maneiras o Ensino de História e o Patrimônio Cultural tangenciam, ou se interseccionam, na construção da memória e na formação da identidade do indivíduo? São essas questões que procuraremos desenvolver agora.

A partir de três autores, Jacques Le Goff, Maurice Halbwachs e Joël Candau, discutiremos a função social da memória e a formação da identidade do indivíduo, buscando relacionar essa discussão com as conexões entre ensino de história e patrimônio cultural, e o impacto desta perspectiva na formação dos alunos. Começaremos a discussão referente a memória.

Segundo Candau, “Através da memória o indivíduo capta e compreende o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem (tanto no tempo como no espaço) conferindo-lhe sentido”. (CANDAU, 2018. p. 61)

A memória é um fenômeno individual e psicológico, porém está relacionada à vida social também. Como afirma Candau, no trecho acima, é a partir da memória que o sujeito compreende o mundo em que vive e organiza sua vida social.

Para tanto, interessa-nos a memória como fenômeno social e a relação desta memória na construção de sentido, que é individual. Ou seja, cada indivíduo percebe sua relação com o meio, ordena e significa as informações que recebe, a partir de sua compreensão.

Por ser individual, indivíduos distintos, expostos aos mesmos estímulos sociais, constroem significados diferentes para estes mesmos estímulos. Como afirma Le Goff, citando Changeux: “o processo de memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios”. (CHANGAEUX, 1972. p. 356 *apud*. LE GOFF, 2013. p.388)

Ou, como afirma Candau, a partir de suas leituras de Leach: “dois observadores não compartilham jamais a mesma experiência”. (CANDAU, 2018. p. 36)

Sendo assim, a percepção de mundo que cada indivíduo possui se constitui única, particular. Ainda assim, falamos em uma memória coletiva. Aqui, Maurice Halbwachs é essencial para a compreensão deste conceito.

J.-Michel Alexandre, na introdução à obra *A Memória Coletiva*, de Halbwachs (2003), diz que o autor “decididamente contestava a possibilidade de qualquer pensamento puramente individual” (p.17). Nesta introdução, o seu autor procura apresentar e explicar o que norteia o pensamento e a obra de Halbwachs e, ao apresentar autor e obra, ele diz que “as relações da

memória e da sociedade se haviam tornado o centro e a baliza do seu pensamento [*do pensamento de Halbwachs*]” (p.23). J. –Michel Alexandre afirma que, na concepção de Halbwachs, “o social se confunde com o consciente, mas também deve se confundir com a rememoração sob todas as suas formas” (p. 22), ressaltando que “ele nos permite apreender que não é o indivíduo em si ou alguma entidade social que recorda, mas ninguém pode se lembrar realmente a não ser em sociedade, pela presença ou pela evocação” (p. 23).

Mas, o que seria uma memória coletiva?

No primeiro capítulo da obra de Halbwachs, intitulado *Memória individual e memória coletiva*, o autor procura distinguir as diferenças e as aproximações de ambas as formas de memória, concluindo a relação entre elas, ou seja, como uma se apoia, ou se reforça na outra. “Recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós”. (HALBWACHS, 2003. p.29)

Esta afirmativa inicial percorre o capítulo, constituindo-se na dinâmica sobre a memória e como esta se configura, a partir do indivíduo que recorda ou que pensa recordar de determinadas situações.

Entre os argumentos apresentados, está a confirmação de que o testemunho de outro indivíduo pode proporcionar a memória individual. “Se a nossa impressão pode se basear não apenas na nossa lembrança, mas também na de outros, nossa confiança na exatidão de nossa recordação será maior” (p. 29), diz Halbwachs.

Candau vai afirmar que a ideia de uma memória coletiva “não é outra coisa que a transmissão, a um grande número de indivíduos, das lembranças de um único homem ou de alguns homens, repetidas vezes”. (CANDAU, 2018. p. 38)

Esta concepção - que Candau empresta de Spenser – nos remete a uma luta pela memória que se quer perpetuar, transmitir coletivamente, sobrepondo uma lembrança sobre outras. Memórias capazes de produzir narrativas que favorecem uma ou outra disputa por poder. Neste sentido, Candau vai ao encontro do que escreve Jacques Le Goff:

Nas manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura exercem sobre a memória individual. Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2013. p. 390)

É importante ressaltar que a memória é essencialmente individual, e a memória coletiva não existe em si, ela não é uma faculdade coletiva, pertencente à totalidade de um grupo ou sociedade. Mas se faz hegemônica, perpetuando um discurso, uma narrativa, uma lembrança que, de certa forma, aparenta fazer parte de toda aquela coletividade. Porém, para que haja memória coletiva é necessário que as memórias individuais se abram umas às outras.

Neste sentido, a memória é representativa, pois ela produz uma representação para além do fato lembrado. A memória representativa é chamada de “memória forte” por Candau. Suas características são: “uma memória massiva, coerente, compacta e profunda, que se impõe a uma grande maioria dos membros de um grupo” (CANDAU, 2018. p.44). E continua: “Uma memória forte é uma memória organizada no sentido de que é uma dimensão importante da estruturação de um grupo e, por exemplo, da representação que ele vai ter de sua própria identidade.” (CANDAU, 2018. p. 44)

A memória e a identidade se expressam por meio de narrativas – sejam elas textuais ou comportamentais – que as enquadram e conferem sentido a partilha comum de identidades e memórias. A narrativa é aquilo por onde se expressa a memória e a identidade. A identidade é, como ressalta o professor doutor Fausto Alencar Irschlinder:

Basicamente, podemos conceituar o termo *identidade* como um conjunto de signos, símbolos, rituais, pensamentos, comportamentos, sentimentos, ou seja, representações que se mantêm em continuidade por determinado tempo, estando, entretanto, passível de mutações, tornando o “eu” ou um grupo identificável em características homogêneas, ou ainda, semelhantes. Tanto a psicologia, que se baseia na identidade individual, como a antropologia e outras áreas relacionadas, como sociologia, que estudam a identidade coletiva, compreendem “que toda identidade é uma construção histórica”. (IRSCHLINDER, 2014, p. 55)

A identidade que tomamos para nós é construída, não nascemos com ela, e o sistema de referências que estabelecemos para definir nossa identidade – ainda que esta definição não seja estática nem inflexível, mas mutável – está diretamente ligada a nossas memórias, sejam elas individuais e/ou coletivas. Nossas experiências sociais, na família, no bairro, na escola, todas elas interferem e compõem o emaranhado de memórias que constituem a construção da identidade social do indivíduo. “A construção da identidade social, para Roberto DaMatta, é constituída de afirmativas e negativas, a partir dos posicionamentos dos indivíduos diante das situações do cotidiano”. (IRSCHLINDER, 2014, p. 55).

Neste sentido é que a memória e a construção da identidade se relacionam na formação do indivíduo, que, a partir da prática proposta poderá perceber onde sua experiência pessoal comunga ou se distancia da experiência coletiva em relação à escola.

Candau (2018) interpreta “o pensamento social vinculado a uma memória” (p.105) de Halbwachs (2003), como “transmissão de um capital de lembranças e esquecimentos” (CANDAU, 2018. p. 105). E continua:

Sem essa mobilização da memória que é a transmissão, já não há nem socialização nem educação, e, ao mesmo tempo, se admitimos (...) que a cultura é uma tradição transmissível de comportamentos apreendidos, toda identidade cultural se torna impossível. (CANDAU, 2018. p. 105)

É a partir da transmissão da memória, das lembranças e esquecimentos, do conhecimento constituído dentro da sociedade, que o “homem vai construir sua identidade” (CANDAU, 2018. p. 106).

A transmissão está, por consequência, no centro de qualquer abordagem antropológica da memória. Sem ela, a que poderia então servir a memória? Louis-Jean Calvet resume os questionamentos sobre a transmissão social em quatro perguntas: o que conservar? Como conservar? Quem conservar? Como transmitir? Poderíamos acrescentar uma quinta: por que transmitir? (CANDAU, 2018. p. 106)

Candau (2018) fala, ainda, da exteriorização da memória. Esta exteriorização permite “a transmissão memorial” (p.107). Ou seja, a capacidade do ser humano de externar sua memória, de demonstrar, de expressar suas memórias, permite transmiti-las a outros seres humanos, e perpetuá-las. Neste processo de transmissão estão inseridas a oralidade, a escrita, as artes etc. “A tradição escrita vai facilitar o trabalho dos portadores, guardiões e difusores da memória” (p. 107).

De uma maneira geral, todos os traços que têm por vocação “fixar” o passado (lugares, escritos, comemorações, monumentos, etc.) contribuem para a manutenção e transmissão da lembrança de dados factuais: estamos, assim, em presença de “passados formalizados”, que vão limitar as possibilidades de interpretação do passado e que, por essa razão, podem ser constitutivos de uma memória “educada”, ou mesmo “institucional”, e, portanto, compartilhada. (CANDAU, 2018. p. 118)

E, entre as diversas formas de extensão da memória, enquadra-se a narrativa. O ato de narrar, segundo Luiz Costa Lima (1989), é “o estabelecimento de uma organização temporal, através do que o diverso, irregular e acidental entra em uma ordem” (LIMA, 1989. p. 17).

Nossa prática pretendida nesta dissertação propõe a produção de uma narrativa feita pelo aluno, experimentando, na prática, quais elementos se relacionam com a escola para ele e, como ele, aluno, transmite sua memória sobre a escola.

CAPÍTULO 2: A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA

O processo de ensino-aprendizagem, em qualquer época, período ou civilização, não é algo natural, mas, sim, naturalizado. Os gregos atenienses educavam suas crianças de acordo com suas crenças e necessidades. Os espartanos, igualmente, preparavam seus jovens para serem grandes guerreiros; e os persas também tinham suas instituições escolares – por assim dizer – onde educavam e preparavam suas crianças e jovens para viverem em seu mundo.

Os dilemas encontrados em sala de aula, as situações-problema e as corriqueiras respostas a elas é o que permeia as dificuldades de se ensinar História. Afinal de contas, quais são essas grandes dificuldades? O que o professor deve superar diariamente para ver sua prática profissional reconhecida e atingir o objetivo, que é a apropriação do conhecimento pelo aluno?

Com quem o professor de História concorre hoje? Será que é a disciplina escolar o centro da questão?

Ora, se nos detivermos uns poucos instantes para observar as dinâmicas de nossos alunos, possivelmente uma das conclusões a que chegaríamos seria: “eles são ávidos por história”. Adoram filmes que se reportam a algum período histórico, se dedicam horas e horas em jogos virtuais com pano de fundo histórico, assistem vários youtubers que se propõem a falar de história, consomem história nas histórias em quadrinhos, etc...

Nossos alunos exigem, sim, uma disciplina História que os encante, que os fascine, que os prenda em sala de aula, pela capacidade que a aprendizagem pode ter de transportá-lo para o período estudado.

Neste contexto, o uso de novas linguagens, experiências de outras metodologias, exercem um papel único, permitindo uma maior interação entre professor, alunos e conteúdo. Mesmo não sendo o foco da proposta metodológica adotada neste trabalho, relatarei duas práticas, em que os alunos foram capazes de se empolgar e, conseqüentemente, se apropriarem do conteúdo curricular:

Experiência 1:

Em uma turma de 7º ano, ao trabalhar o Renascimento Cultural e as Reformas Religiosas, temas que centralizam as mudanças de valores da sociedade medieval para o início da sociedade moderna, propus aos alunos que fizéssemos uma Exposição de Arte. Eles recriariam a Monalisa, a partir de sua própria criatividade, cuidando para manter alguns aspectos essenciais da obra. Ao mesmo tempo, estes alunos produziram uma Exposição, com

fala dos artistas, onde eles contextualizavam a criação da emblemática obra inspiradora, ressaltando os valores daquela sociedade.

Experiência 2:

Em uma turma de 8º ano, ao trabalhar a Vinda da Família Real, e as mudanças ocorridas com este fato, os alunos se colocariam como editores da *Imprensa Real*, onde deveriam produzir um Jornal, Folhetim ou Informativo, relatando os acontecimentos do período – desde a Vinda da Família Real até o Retorno da mesma, e a permanência de D. Pedro como Regente.

Os alunos criaram nomes para os jornais, criaram sessões de economia, política e, até mesmo, de “fofocas” sobre a família real.

Os mesmos ainda envelheceram o papel e queimaram a borda, para aparentar ser um papel antigo.

A atividade foi de grande valor e os mesmos, alunos e alunas, ao se dedicarem à produção e edição do jornal, acabaram por se apropriar do conteúdo de uma forma bem mais significativa. Esta apropriação pode ser percebida, por exemplo, na confiança dos alunos e alunas na avaliação referente ao conteúdo, durante as aulas seguintes, quando esta apropriação se fez notável nas interações e intervenções deles durante a explicação dos conteúdos seguintes, ao notarem o processo de histórico e a forma como determinados fatos interferiram em outros. Como exemplo, a abertura dos portos brasileiros para as nações amigas em 1808, relacionando a mesma ao fim no pacto colonial.

O ensino é uma construção social, seleção de conteúdos e valores que se quer transmitir, neste sentido, nenhum dos conteúdos curriculares fica de fora desse processo de seleção.

A História e outras disciplinas escolares, como a Matemática, a Geografia e a Educação Física, têm, nas últimas décadas, feito parte do cotidiano de milhares de alunos e professores, de tal forma que acabamos por achar natural essa organização curricular e essa maneira de “ser da escola” (BITTENCOURT, 2011, p.34)

O primeiro ponto a se atentar nesta altura é o fato de acharmos “natural” essa maneira de ser da escola, o que, por conseguinte, torna natural a maneira de ser escola. A problemática de se pensar desta maneira é que limita as possibilidades de mudança no processo de ensino. Contribuindo para um imaginário da instituição escolar enquanto (quase) perpétua, (quase) imutável. A perspectiva aqui adotada é a de que as disciplinas fazem parte do contexto histórico-social ao qual pertencem e, portanto, modificam e são modificadas pelas interações sociais do período em que se encontram.

Assim, antes de fazermos uma contextualização histórica do ensino de História e da disciplina, pergunta-se: o que é disciplina escolar?

Sobre esta questão, Bittencourt (2011) argumenta que há duas perspectivas sobre o conceito de disciplina que, historicamente, permeiam os meios acadêmicos. A noção de “transposição didática” – que pautará uma dessas perspectivas – e a noção de “disciplina escolar como entidade específica” (BITTENCOURT, 2011, p.37).

Os debates mais significativos em torno da concepção de disciplina escolar têm sido realizados por pesquisadores franceses e ingleses, com divergências importantes e significativas entre eles. As posições não são iguais, com posturas conflitantes acerca do conhecimento escolar, notadamente entre os defensores da ideia de disciplina como “transposição didática” e os que concebem disciplina como um campo de conhecimento autônomo. (BITTENCOURT, 2011, p.35).

Podemos adotar duas formas de pensar a disciplina escolar:

- a) A disciplina escolar como “transposição didática”, onde “essa abordagem considera a disciplina escolar dependente do conhecimento (...) científico” (BITTENCOURT, 2011, p.36) – o que permite uma inferência de valores hierarquizantes entre a disciplina escolar e a disciplina de referência, universitária. Ainda nesta perspectiva, o conhecimento “para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática” (BITTENCOURT, 2011, p.36). E é esta “vulgarização” do conhecimento científico permeado pela didática que é chamado de “transposição”.
- b) A disciplina escolar como entidade específica: nesta perspectiva, a disciplina escolar também seria agente produtora de conhecimento e não mera facilitadora do conhecimento produzido na academia. A autora diz que

Para outros pesquisadores, especialmente o inglês Ivor Goodson e o francês André Chervel, a disciplina escolar não se constitui pela simples “transposição didática” do saber erudito, mas, antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar. (BITTENCOURT, 2011, p.37)

A escolha entre uma das perspectivas não se configura como simples embate teórico, “mas está relacionada a concepções mais complexas sobre a escola e o saber que ela produz e transmite” (BITTENCOURT, 2011, p. 35).

A maneira como a escola percebe a disciplina diz muito de como a instituição se coloca diante do processo de ensino-aprendizagem e de que forma a mesma pauta seu currículo. Assim

como o professor também é peça fundamental nesse processo, podendo o mesmo se alinhar a uma postura antagônica a da instituição. Como salienta Circe Bittencourt:

A preocupação em entender os fundamentos da disciplina ou matéria escolar não ocorre por acaso, como um dado de erudição ou de detalhamento, mas é ponto central do qual derivam as demais concepções, como a de escola, a de professor e, em nosso caso, do ensino e aprendizagem da História. (BITTENCOURT, 2011, p. 40)

Estes embates teóricos, metodológicos e curriculares que permeiam a disciplina escolar, em especial a História, são perceptíveis desde o processo de sua constituição enquanto disciplina escolar e permanece até os dias atuais. Isto porque a disciplina escolar e a própria escola estão inseridas numa sociedade que muda e exige mudança constantemente.

Mesmo que para muitos a História, enquanto disciplina, se traduza em um simples ato de memorizar datas, fatos e nomes importantes do passado, persistem os embates constantes dentro do processo de ensino-aprendizagem e nos núcleos escolares e universitários que se propõem a problematizar a disciplina História, o que enfatiza as possibilidades de abrangência metodológica para a mesma. A relação com o museu se traduz num exemplo deste processo.

Desde os anos de 1980, a história do ensino de História tem sido objeto de pesquisa de muitos historiadores. Circe Bittencourt (2011), no capítulo II, da Primeira Parte do livro *Conteúdos e Métodos de Ensino de História: Breve Abordagem Histórica*, se detém, de forma sucinta, mas bem didática e pedagógica, nas mudanças e nas diversas noções de ensino de história que se teve no Brasil desde meados do século XIX.

Este capítulo foi dividido pela autora em duas partes, estas duas partes são referentes a períodos diferentes, subsequentes, da concepção de história, a qual se relaciona a disciplina escolar.

Em linhas gerais, durante a chamada “escola primária”, o ensino de história tinha como função principal a Formação Moral e Cívica, em um esforço de forjar um espírito nacionalista e patriótico na sociedade. Para tanto, o método utilizado era a memorização.

Nesta perspectiva “aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas” (BITTENCOURT, 2011, p.67). No entanto, “desde o fim do século XIX, podia-se encontrar uma literatura pedagógica que sugeria a necessidade de novos métodos” (BITTENCOURT, 2011, p.70).

Esses novos métodos propunham a introdução dos “denominados *métodos ativos*” (BITTENCOURT, 2011, p.70), que, de uma maneira geral, era o incentivo a uma maior participação dos alunos no processo de aprendizagem.

Segundo Bittencourt: “A instituição escolar nasceu para propor uma nova forma de comunicação, o conhecimento pela escrita, mas não pôde nem eliminar as relações sociais e suas formas de transmissão de saber tradicionalmente estabelecidas, nem afastar-se delas. ” (BITTENCOURT, 2011, p.72)

No entanto, o método tradicional, voltado para as preleções orais dos professores, acaba utilizando do método o qual se quer superar para ensinar o método que queria implantar. Ou seja, estimula-se muito mais a oralidade do que a textualidade escrita ou lida.

Hoje, o método tradicional é bastante criticado, como afirma Teresa Kazuko Teruya, com base nas leituras de Paulo Freire:

O processo tradicional, atualmente, é condenado por quase todas as correntes da Pedagogia. Ele é acusado de reproduzir o conhecimento dominante, perpetuar a ideologia da opressão, a cultura do silêncio, por meio da ‘concepção bancária da educação’, que consiste no ‘ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimento’ (FREIRE, 1987, p. 67). Nessa visão bancária de educação, são negadas a criatividade e a transformação, pois o educador é aquele que possui esses saberes considerados universais, imutáveis e fixos e o educando não possui esses saberes, por isso deve receber, memorizar e repetir. (ALTOÉ *et al.*, 2016, p. 35).

A partir dos anos de 1930, no Brasil, começam a se difundir os conceitos da Escola Nova, inspirada no pensamento de Dewey, que, grosso modo, propunha o princípio da ação no processo educativo.

Ainda passamos, historicamente, pela perspectiva do processo tecnicista, construtivista – o qual ainda tem muitos partidários dentro das escolas e encontramos integrados na perspectiva de muitas escolas – a perspectiva histórico-cultural e a multicultural.

Esses diversos processos didáticos, propostos ao longo da história da educação no Brasil, foram, e ainda são, em maior ou menor grau, utilizadas e propagadas por diversos meios de conhecimento e práticas docentes. Porém, o que nos interessa é a percepção deste processo histórico e a constante mudança nas concepções de ensino ocorridas no último século.

No livro *História do Ensino de História*, no capítulo primeiro, Thaís Nivia Lima e Fonseca, também procura contextualizar o Ensino de História enquanto este processo de construção do campo da História escolar. Como enfoque destas mudanças de análise do processo de ensino-aprendizagem, a autora discorre sobre a distinção entre uma Sociologia dos Saberes Escolares e uma História Cultural:

Essa perspectiva não considerou um processo mais amplo no qual as disciplinas escolares estivessem envolvidas, desde a sua constituição formal até suas apropriações no espaço escolar. Tendo em vista essas dimensões, os estudos sobre o ensino e as disciplinas escolares começaram, na Europa, a partir do final da década de 70, a buscar

na História Cultural referenciais de análise que dessem conta da complexidade desses processos. [...] As análises tradicionais, portanto, não explicavam sozinhas de que forma a cultura poderia interferir ou interagir na definição dos conteúdos a serem ensinados, em seus objetos e em seus métodos e, menos ainda, as múltiplas formas de apropriação possíveis pelos diversos sujeitos envolvidos. (FONSECA, 2011, p.18-19)

O mundo globalizado, as novas interações sociais e culturais aliadas às novas tecnologias ampliaram as possibilidades de acesso e aquisição de informação, que podem – e devem – ser transformadas em conhecimento. A escola pode atuar nesta ponte, porém, com um mundo cada vez mais interativo, os métodos tradicionais são colocados em xeque e, conseqüentemente, as novas formas de linguagem vão sendo incorporadas às práticas de ensino.

2.1 Novas linguagens no ensino de história

Helenice Rocha, no capítulo *Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história*, do livro *O Ensino de História em Questão*, inicia dizendo que “desde o final da década de 1980 as linguagens vêm ganhando destaque em publicações sobre o ensino de história no Brasil” (ROCHA; MAGALHÃES e GONTIJO (org.), 2015, p. 97). Cabe, então, pensarmos por que essas linguagens ganham destaque? Mas, antes de justificar o interesse – e conseqüente destaque – ao termo, faz-se a pergunta: o que são essas novas linguagens?

Pautada em vasta bibliografia e levantamento de fontes acerca da questão, a autora dialoga com outras áreas do conhecimento na tentativa de pensar uma definição para o que seriam essas novas linguagens e seus sentidos. Assim, Rocha, na introdução do capítulo, anuncia sua percepção acerca do uso do termo *linguagens*:

A constituição da noção de “novas linguagens” aplicada ao ensino de história no Brasil ocorre entre os anos 1980 e 1990, em artigos e coletâneas de história e ensino. A partir de breve pesquisa exploratória, é possível concluir que, naquele momento, não houve menção semelhante em periódicos nacionais de outras áreas de conhecimento. (ROCHA; MAGALHÃES e GONTIJO (org), 2015, p.97)

Para a autora, a partir do contato com periódicos dos anos de 1980, a preocupação em usar essas novas linguagens no pensar e fazer o ensino está caracterizado dentro da área da disciplina história. A utilização do termo “novas linguagens”, nestes periódicos, invariavelmente está “associada a alternativas didáticas” (ROCHA; MAGALHÃES E GONTIJO (ORG.), 2015, p. 97).

Neste sentido, novas linguagens se configuram enquanto alternativas metodológicas para se adequar o ensino escolar a uma nova realidade social. Ainda que Helenice Rocha enfatize que os artigos e relatos de experiências publicados no período não tragam uma definição do que seriam essas novas linguagens, mas, sim, exemplifica, muito mais do que explica:

Ao esquadriharmos os textos que apresentam experiências ou propostas de “novas linguagens” para o ensino de história, bem como os textos de revisão sobre o tema, vemos um movimento discursivo que exemplifica mais do que define o que elas seriam: televisão, cinema, rádio, arte, novas tecnologias. E, nessa exemplificação, os meios de comunicação de massa e expressões artísticas vinculadas ou não a esses meios estão sempre presentes. (ROCHA, 2015, p. 98)

Para Rocha, a tônica das novas linguagens está vinculada às novas possibilidades de comunicação em contraponto a exposição oral, tida como linguagem tradicional do meio educacional. Em especial, no que tange ao ensino de história.

Além de Helenice Rocha, Circe Maria Fernandes Bittencourt, ao organizar o livro *O saber histórico em sala de aula*, que teve sua primeira edição em 1997, sintetiza algumas das possibilidades de usos dessas novas linguagens. Dentre essas possibilidades, são apresentados os possíveis diálogos entre a escola e o museu.

Respondendo ao porquê do destaque a este assunto – questão levantada no início do capítulo – além de Helenice Rocha, outros autores concordam que o momento histórico em questão possibilitou tal perspectiva. Horn (2013), por exemplo, ao apresentarem o livro *O ensino de história e seu currículo*, argumentam:

Tomam-se como parâmetro de análise as mudanças ocorridas na política educacional na década de 1980 e, com elas, o surgimento e a afirmação da pedagogia histórico-crítica, a qual, com o processo de consolidação da abertura política, tornou-se um dos fatores decisivos na revisão e reconceptualização do saber escolar como um todo, definindo, principalmente, seu papel no contexto social, político e econômico da sociedade brasileira.

(...)

Por um lado, impõe-se teoricamente a necessidade de renovar a concepção e a metodologia do ensino nos vários campos do conhecimento humano e em todos os níveis de escolaridade, o que, de certa forma, é determinado pelas mudanças de concepção de homem, sociedade e ciência, que vinham ocorrendo em função da transformação das relações sociais e de produção da sociedade daquele momento histórico. De outro lado, percebemos que algumas práticas escolares, mesmo que isoladamente, romperam com as modalidades tradicionais de ensino, tanto no sentido de sua concepção como da metodologia empregada. (HORN, 2013, p.7)

Para estes autores, dentro de um contexto de mudanças sociais e política interna e externa, o currículo e - consequentemente, o ensino - também sofrem a influência deste movimento de mudanças dos anos de 1980 e 1990. Horn e Germinari contextualizam a influência do pensamento marxista sobre o currículo de História.

A temática a ser examinada neste estudo pauta-se no trabalho como princípio organizador da teoria curricular de História e, vê nas relações sociais e de produção, o objeto da História e, na dialética, o método de produção de conhecimentos. Essas questões foram amplamente discutidas por Gramsci, com base em Marx, e por outros marxistas contemporâneos. (HORN & GERMINARI, 2013, p. 8)

Podemos ainda ressaltar esta percepção que Horn e Germinari dizem ter sobre algumas práticas escolares que “romperam com as modalidades tradicionais de ensino” (HORN, 2013, p.7). Esta afirmação desses autores corrobora as percepções enunciadas por Helenice Rocha sobre o uso das novas linguagens enquanto alternativas didáticas neste mesmo período.

Outra autora que escreve sobre este período de transição do ensino de História é Thaís Nívia de Lima e Fonseca – citada anteriormente – e a autora afirma que a análise da sala de aula e do Ensino de História mudam radicalmente a perspectiva quando a História Cultural chega com a razão de que é preciso consultar os receptores, os alunos, para saber o que eles estão aprendendo - porque é a eles que o Ensino se dirige.

Os trabalhos sobre as disciplinas escolares dedicaram-se, sobretudo até a década de 70, ao estudo da instituição escolar, das políticas educacionais e do pensamento pedagógico como contextos explicativos para os conteúdos ensinados nas escolas e para as metodologias aplicadas a este ensino. Sem outros recortes que as instâncias oficiais e formais de escolarização, esses estudos viam as disciplinas escolares nos quadros das formulações curriculares, em função de pressupostos pedagógicos ou de políticas públicas, sem o estabelecimento de outras relações.

(...)

Essa perspectiva não considerou um processo mais amplo no qual as disciplinas escolares estivessem envolvidas, desde a sua constituição formal até suas apropriações no espaço escolar. Tendo em vista essas dimensões, os estudos sobre o ensino e as disciplinas escolares começaram, na Europa, a partir do final da década de 70, a buscar na História Cultural referenciais de análise que dessem conta da complexidade desses processos. (FONSECA, 2011. p. 18-19).

Circe Bittencourt, na primeira parte da obra *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2011), faz um levantamento histórico dos métodos adotados da prática do Ensino de História no Brasil desde a segunda metade do século XIX. Para a questão do uso das novas linguagens, não se faz necessário este recuo, mas contribui, de forma significativa, esclarecermos alguns

movimentos de questionamento quanto aos métodos adotados pelas instituições de ensino durante o século XX, os quais culminou na perspectiva aqui trabalhada.

É importante ressaltar que a ciência da História também possui uma historicidade. Ou seja, a própria História enquanto ciência está inserida em um determinado período histórico e, portanto, sofre as possibilidades e limitações que o dado momento impõe a ela (História). E os métodos de ensino, bem como a relação ensino e aprendizagem; professor-aluno e disciplina, e currículo, são “filhos de seu tempo”, ou seja, estão sujeitas a percepções e considerações do seu tempo presente, influenciados pelas suas experiências passadas e, tentando responder aos desafios que se impõem à perspectiva do futuro.

A História, como toda ciência, define historicamente seu objeto. Há uma historicidade da própria Ciência da História e, por conseguinte, do objeto que constitui esta ciência como aceitável. Ou seja, é necessário que se tome o objeto da História na sua historicidade, pois sua definição tem mudado de acordo com as transformações e a forma como a História vem se construindo como campo de investigação científica, com método próprio, e enquanto disciplina, matéria que deve ser estudada. (HORN, 2013, p. 24)

Em linhas gerais, o cenário mundial e brasileiro nas últimas décadas do século XX se traduz em movimentos de mudanças em diversos sentidos e nas mais diversas áreas. O ensino não fugiu a esta regra e, influenciado pela massificação do acesso à informação e a novas tecnologias, percebe-se este movimento de inserção das novas linguagens no ensino de história.

Neste sentido, Helenice Rocha utiliza de balanços bibliográficos sobre o uso dessas novas linguagens no Ensino de História feitos por Selva Guimarães Fonseca:

Em uma primeira possibilidade, a linguagem ou sua expressão é usada como documento histórico. Em uma segunda, como recurso didático para o trabalho com determinados temas e, finalmente, seu uso se justifica pelo possível aumento do interesse dos alunos. (ROCHA, 2013, p. 101)

Justificando, assim, a abertura às novas linguagens, e também tecnologias, e a utilização desses recursos como elementos importantes na prática docente atual.

Tendo em vista esta perspectiva e, na tentativa de tornar o conteúdo histórico mais acessível aos estudantes, principalmente os estudantes do ensino fundamental II, propõe-se a utilização do “objeto-gerador” como eixo central e fomentador das discussões do conteúdo curricular.²⁹ Temática que será mais amplamente discutida no capítulo de proposta de produto.

²⁹ Objeto gerador: nome cunhado por Francisco Régis Lopes Ramos, “emprestado” da metodologia freiriana da palavra “geradora”, onde o objeto se torna central na prática de ensino, possibilitando uma maior materialização

CAPÍTULO 3: DOCUMENTOS REGULATÓRIOS: DCE's, PCN's, BNCC e o ENSINO DE HISTÓRIA

A perspectiva aqui é ater-se aos documentos oficiais que regem o ensino de História. Estes documentos têm norteado as práticas metodológicas e o currículo da disciplina desde suas implementações. Porém, é importante ressaltar a Constituição Federal de 1988 e a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Estes dois documentos são fundantes e é justamente na busca de alcançar o ideal de educação enunciado nestes dois documentos que temos, posteriormente, os PCN's e DCE's; e, atualmente, as discussões acerca da BNCC.

Os principais documentos que regulamentam o ensino de história no país e, especificamente no Estado do Paraná, são o PCN de História – Parâmetros Curriculares Nacionais de História – em nível nacional, a DCE de História – Diretriz Curricular do Estado do Paraná de História – e, ainda em processo de implantação, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – a qual, segundo seus defensores, vem para complementar os documentos anteriores.

Por serem documentos diferentes, produzidos em contextos distintos, muitas vezes eles propõem métodos e abordagens diferentes a respeito do ensino de história e de sua prática. Por isso, cada um dos documentos será trabalhado à parte, para, ao final do subtítulo, propormos uma análise comparativa, focada na atenção dada à educação para o patrimônio.

A DCE, por exemplo, em seu encaminhamento metodológico, diz:

Para os anos finais do Ensino Fundamental propõe-se, nestas Diretrizes, que os conteúdos temáticos priorizem as histórias locais e do Brasil, estabelecendo-se relações e comparações com a história mundial. Para o Ensino Médio, a proposta é um ensino por temas históricos, ou seja, os conteúdos (básicos e específicos) terão como finalidade a discussão e a busca de solução para um tema/problema previamente proposto.

(...)

O trabalho pedagógico com os Conteúdos Estruturantes, básicos e específicos tem como finalidade a formação do pensamento histórico dos estudantes. Isso se dá quando professor e alunos utilizam, em sala de aula e nas pesquisas escolares, os métodos de investigação histórica articulados pelas narrativas históricas desses sujeitos. Assim, os alunos perceberão que a História está narrada em diferentes fontes (livros, cinema, canções, palestras, relatos de memória etc.), sendo que os historiadores se utilizam destas fontes para construir suas narrativas históricas.

(...)

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com os conteúdos históricos deve ser fundamentado em vários autores e suas respectivas interpretações, seja por meio dos manuais didáticos disponíveis ou por meio de textos historiográficos referenciais. Espera-se que, ao concluir a Educação Básica, o aluno entenda que não existe uma

do conteúdo escolar de história. Em contraponto ao alto nível de abstração que – normalmente – os materiais didáticos de história exigem dos estudantes.

verdade histórica única, e sim que verdades são produzidas a partir de evidências que organizam diferentes problematizações fundamentadas em fontes diversas, promovendo a consciência da necessidade de uma contextualização social, política e cultural em cada momento histórico. (PARANÁ, 2008, p 68-69)

Ao priorizar “as histórias locais”, o documento está evocando – ainda que indiretamente – o trabalho com fontes patrimoniais.³⁰ Fontes que produzem sentido local, memórias e relatos, objetos, edificações e práticas culturais produzidas no local. Todas estas fontes contribuem na identificação com o local e se constituem enquanto bem cultural ou patrimônio afetivo.

O documento também propõe a percepção de que o conhecimento histórico é construído a partir das narrativas que o historiador produz a partir das fontes disponíveis. Proposta central de nosso produto, as diferentes narrativas produzidas.

O PCN de História, por seu turno, em sua apresentação traz um pré-texto com o título: *Objetivos Gerais do Ensino Fundamental*. Nele, faz-se uma apresentação dos parâmetros e de seus objetivos gerais. Mais adiante, no texto do PCN, ele se atém em específico à disciplina História – como veremos a seguir – no entanto, nos objetivos gerais ele já anuncia:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1997, p. 9)

Observemos que o texto nos diz em um de seus objetivos: “construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal”, como discutido no capítulo anterior, no subtítulo, *1.3 – Memória, Identidade e Narrativa*. É, pois, a constituição da memória que proporciona a percepção e condição de pertencimento e a noção de identidade, tanto individual quanto coletiva. Portanto, sentir-se pertencente à nação está intimamente conectado à sua formação e construção enquanto indivíduo que se socializa com o meio em que vive.

³⁰ Chamo, aqui, de “fontes patrimoniais” o conjunto de lugares, construções, monumentos, fazeres e saberes regionais que, em sua maioria, não são encontrados em documentos históricos ou materiais de caráter histórico; ou não foram utilizados como fontes históricas. Bem como, também, não se caracterizam como patrimônios tombados e/ou reconhecidos pelo IPHAN, porém, têm lugar de destaque no imaginário e na formação da região, configurando-se como um patrimônio a partir dos afetos.

Se é verdade que os bens culturais – patrimonializados ou não – produzem (e dão) significado a narrativas e a memórias, é verdade também que esses bens culturais contribuem na formação de identidade e na consciência de si. “Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente” depende da consciência individual de cada ser de pertencer, de ser não apenas indivíduo, mas coletivo e, neste sentido, construtor de sua própria história.

3.1 Perspectivas curriculares de História na DCE

Propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação social, econômica e política de seu tempo. (PARANÁ, 2008, p 20)

As DCE’s – Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – são documentos que tratam das questões norteadoras da educação no Estado do Paraná desde 2008. No sentido de pensar um currículo de caráter político com vistas à transformação social – como diz a citação acima.

Estes documentos contemplam dimensões políticas, sociais, econômicas e, obviamente, do conhecimento. Neste sentido, a DCE da disciplina de História tem especial relevância, pois a disciplina, historicamente, está relacionada à formação política do indivíduo e, principalmente com o advento da pedagogia histórico-crítica, a disciplina se propõe a formar um cidadão capaz de ler sua realidade social e intervir criticamente na mesma.

Sobre as dimensões do conhecimento, as DCE’s “possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano” (PARANÁ, 2008, p. 21).

Para que isso seja possível, o espaço escolar deve ser entendido como lugar de “confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular” (PARANÁ, 2008, p. 21).

Este conhecimento deve ser transmitido de forma a contemplar todas as suas três dimensões: filosófica, científica e artística. A prática escolar deve procurar abranger o conhecimento como um todo.

Neste sentido, o currículo escolar de História, por vezes, se prende em demasia às dimensões científicas e filosóficas, principalmente pela alta necessidade de abstração do objeto de estudo que, em sua maioria, não está materializado e ao alcance de professores e alunos. Assim, nós, professores, pautamo-nos nos textos e nos documentos escritos – que são fontes prediletas por parte considerável dos profissionais do campo historiográfico.

A DCE diz que “o professor elaborará seu plano de trabalho docente (...) vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação” (PARANÁ, 2008, p. 26). Continua ainda especificando a autoria do professor e a liberdade para adoção dos conteúdos específicos, metodologias e sistemas de avaliação. Se, portanto, é função do professor criar suas próprias práticas, adotando métodos ou adaptando-os à sua realidade local, adotar práticas educacionais pensadas por setores educativos de museus para atividades e conteúdos curriculares, apresenta-se como um, entre tantos caminhos possíveis, para se pensar o ensino de história.

A adoção da prática museológica e de metodologias voltadas para a educação patrimonial e ações educativas, provenientes dos grandes centros museológicos e de seus setores educativos, podem ser trazidos para o ensino de história. O que traria ao ensino de história uma prática educacional com maior contato com a cultura material, desenvolvendo assim outros aspectos cognitivos do estudante. Enquanto o aluno percebe o conhecimento que o livro didático e o professor – em suas aulas expositivas – procura estimular nele.

As práticas museológicas estão inseridas no universo de formação cultural, participando, efetivamente, da construção da subjetividade e do universo de valores particular e coletivo. Assim, influencia diretamente, na composição do escopo pessoal, interferindo, ainda que subjetivamente, na forma de se relacionar em sociedade.

Enquanto conteúdo estruturante, a DCE especifica as “relações culturais”, entendendo “a cultura como aquela que permite conhecer os conjuntos de significados que os homens conferiram à sua realidade para explicar o mundo.” (PARANÁ, 2018. p. 67).

Evocando Raymond Williams (2003), a DCE afirma que “a cultura tradicional é um patrimônio comum (...) que a educação tem o dever de difundir” (PARANÁ, 2008, p.67). Ressaltando o caráter de obrigatoriedade, “o dever de difundir”, de ensinar, de educar os alunos a partir desta tradição comum. Entendendo patrimônio comum como o conjunto de bens culturais e práticas matizadas no cotidiano das regionalidades e localidades, reconhece-se a construção de patrimônios ou, até mesmo, bens culturais regionais e/ou locais, ainda que não façam parte do patrimônio oficial, mas enquanto bem cultural, ou até mesmo patrimônio afetivo pelos indivíduos locais, é porque remete a uma tradição.

Continuando a leitura do texto normatizador, a concepção de cultura adotada pela DCE fica clara, não enquanto uma dualidade entre cultura popular e cultura elitista, mas, partindo de autores como Thompson, Roger Chartier e Carlo Ginzburg, entende-se “cultura a partir das práticas, apropriações e representações culturais que os sujeitos têm em relação aos artefatos culturais” (PARANÁ, 2018. p. 68), E ressalta a utilização de “documentos antes desvalorizados

pela historiografia metódica” (PARANÁ, 2018. p.68), enquanto fontes históricas. Neste aspecto, os bens culturais se tornam tão importantes quanto os documentos históricos clássicos – documentos oficiais e governamentais – tão valorizados pelos historiadores metódicos.

A valorização da escola enquanto bem cultural, a partir da prática de musealização de objetos que narram uma história da instituição e do processo de aprendizagem, a partir das vivências e experimentações dos alunos, caminha ao encontro dos objetivos propostos pela DCE, enquanto contempla as múltiplas possibilidades metodológicas e ressalta o patrimônio local como base do ensino fundamentado na historiografia. Conforme especifica a DCE:

Espera-se que, ao concluir a Educação Básica, o aluno entenda que não existe uma verdade histórica única, e sim que verdades são produzidas a partir de evidências que organizam diferentes problematizações fundamentadas em fontes diversas, promovendo a consciência da necessidade de uma contextualização social, política e cultural em cada momento histórico. (PARANÁ, 2018. p. 69)

E, sobre a aplicação de diferentes metodologias, a DCE sugere:

Para o aluno compreender como se dá a construção do conhecimento histórico, o professor deve organizar seu trabalho pedagógico por meio:

- do trabalho com os vestígios e fontes históricas diversos;
- da fundamentação na historiografia;
- da problematização do conteúdo;
- essa organização deve ser estruturada por narrativas históricas produzidas pelos sujeitos. (PARANÁ, 2018. p. 69. *Grifo meu*)

As diferentes metodologias aplicadas no ensino de história, como discutido anteriormente (*vide item 2.1*), proporcionam uma nova dinâmica no processo de ensino-aprendizagem – exigência sempre atual no ensino de história no século XXI – e as diferentes propostas pedagógicas, flexibilizando a prática em sala de aula com os conteúdos, fontes e problematizações possíveis em cada componente curricular, propõe-se a ampliar a compreensão das “narrativas históricas produzidas pelos sujeitos”.

O documento evidencia a importância do patrimônio, de forma particular na seção “Sobre o ensino fundamentado na historiografia”, onde é citado diretamente o respeito ao patrimônio e a valorização da função social das instituições responsáveis pela conservação do patrimônio histórico e cultural.

Colaborando com esta perspectiva e dando embasamento documental para esta relação, os PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais - trazem a Educação Patrimonial como tema transversal. Assim, propõe-se não trabalhar a Educação Patrimonial enquanto conteúdo e

metodologia à parte da História, mas valorizar o diálogo e a estreita relação de ambos, História e Educação Patrimonial.

3.2 Perspectivas curriculares de História no PCN

As pesquisas históricas desenvolvidas a partir de diversidade de documentos e da multiplicidade de linguagens têm aberto portas para o educador explorar diferentes fontes de informação como material didático e desenvolver métodos de ensino que, no tocante ao aluno, favorecem a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização de conhecimentos históricos escolares. (BRASIL, 1998. p.33)

Os PCN's foram, em certa medida, um primeiro movimento que buscou especificar e regimentar o processo de ensino-aprendizagem, após a redemocratização. Tendo em vista o papel específico de cada PCN com uma disciplina e área de conhecimento. Algo que a LDB e a Constituição não fizeram – e nem era objetivo delas –, portanto, são os PCN's que se preocuparam em se aprofundar na história – avanços e retrocessos – de cada disciplina dentro da educação brasileira, bem como são os PCN's que dão uma primeira proposta mais sistematizada em termos de regulamentação curricular das disciplinas em âmbito nacional.

A citação acima, que abre esta subseção, evidencia o foco do acesso a novas linguagens e o uso dessas linguagens na prática escolar. A normatização, que é publicada justamente nos anos finais do século XX, se preocupa em reconhecer a utilização de novos meios de se ensinar, buscando favorecer a aprendizagem do aluno.

Neste mesmo sentido, temos a discussão referente aos desafios de se ensinar História no século XXI e o uso de novas linguagens em sala de aula. Desafios estes que dizem respeito aos métodos de ensino e da importância da disciplina História, mas também falam dos objetivos e funcionalidades de se ensinar e aprender História.

Ao longo da história da educação brasileira, também os currículos escolares apontavam para a importância social do ensino de História. Uma das tradições da área tem sido a de contribuir para a construção da identidade, sendo esta entendida como a formação do cidadão patriótico, do homem civilizado ou da pessoa ajustada ao seu meio. Isto é, caberia à História desenvolver no aluno a sua identidade com a pátria, com o mundo civilizado ou com o país do trabalho e do desenvolvimento.

(...)

Atualmente é preciso considerar essa tradição no ensino de História, mas é necessário, simultaneamente, repensar sobre o que se entende por identidade e qual a sua relevância para a sociedade brasileira contemporânea. (BRASIL, 1998. p. 34)

Importante ressaltar que, independente da ideia de identidade que se quer construir, a História permanece sendo “um caminho” pelo qual o aluno pode desenvolver sua identidade e se perceber enquanto indivíduo. Este caráter formativo da disciplina deve permear seu currículo e as metodologias utilizadas em sala de aula.

A Educação Patrimonial aparece como possibilidade de tema transversal no PCN, não constituindo disciplina escolar, porém, sendo pensado enquanto possibilidade ou proposta de ensino e formação.

O produto proposto neste trabalho, a oficina de práticas museais na escola, se baseia nas ações educativas e na prática museal. Esta metodologia vem da Educação Patrimonial, com vistas a valorizar, promover e comunicar o patrimônio cultural e sua importância na formação da identidade. Assim, ao utilizar-se de uma prática ligada à Educação Patrimonial para o Ensino de História, esta, justamente, incrementando, o viés do patrimônio ao estudo de História.

3.3 Perspectivas curriculares de História na BNCC

A BNCC (Base Nacional Curricular Comum) recentemente aprovada e em fase de implementação³¹ se apresenta como uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares (...) e das propostas pedagógicas das instituições escolares”³², e elenca dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes, competências estas que “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (...), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores”³³.

Ainda em que pesem as críticas ao processo de implementação e produção da Base, o documento se propõe a ser balizador do processo educacional e formativo nos próximos anos, e é pensando ao que ele se propõe que abordaremos as possibilidades do uso de metodologias como as propostas pela Educação Patrimonial.

Em suas competências gerais, a Base ressalta a “valorização do conhecimento historicamente construído”,³⁴ “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer a abordagem própria das ciências”,³⁵ “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais”,³⁶

³¹ Sendo implementada em todo o território nacional, obrigatoriamente, até o início de 2020.

³² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>

³³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>

³⁴ Competência 1

³⁵ Competência 2

³⁶ Competência 3

“utilizar diferentes linguagens – verbal (...), corporal, visual, sonora e digital”,³⁷ entre outras. Essas competências elencadas, segundo o documento, deverão estar presentes em todo o processo formativo, inseridas em todos os componentes curriculares.

Estas competências acima podem ser desenvolvidas a partir de metodologias como a da Educação Patrimonial e com o uso de Ações Educativas, visto que são habilidades que são estimuladas a partir do contato com o passado materializado – objetos musealizados e patrimônios culturais e históricos – e as narrativas históricas produzidas a partir do contato do sujeito com essa materialidade.

Especificamente, em relação à disciplina de História, evidencia-se a preocupação do documento em pensar a relação do sujeito com o patrimônio, em uma perspectiva de formação da identidade do “eu” e identificação do “outro” na etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.³⁸ O texto afirma:

Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos. (BRASIL, 2018, p.404)

Já no que se refere ao Ensino Fundamental – Anos Finais, onde inicia o trabalho do professor historiador, o documento não enfatiza a utilização de metodologias e práticas específicas. Mas em seus procedimentos básicos ao processo de ensino aprendizagem ressalta:

O segundo procedimento diz respeito à escolha de fontes e documentos. O exercício de transformar um objeto em documento é prerrogativa do sujeito que o observa e o interroga para desvendar a sociedade que o produziu. O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos. Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu. Os procedimentos básicos para o trato com a documentação envolvem: identificação das propriedades do objeto (peso, textura, sabor, cheiro etc.); compreensão dos sentidos que a sociedade atribuiu ao objeto e seus usos (máquina que produz mercadorias, objeto de arte, conhecimento etc.); e utilização e transformações de significado a que o objeto foi exposto ao longo do tempo. Esse exercício permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro. (BRASIL, 2018, p. 418)

³⁷ Competência 4

³⁸ Etapa em que o professor que ensina história e as demais disciplinas ao aluno é o professor pedagogo e, não o professor historiador.

Ao enfatizar a importância que o contato com fontes e documentos históricos tem para o processo de aprendizagem na disciplina, mesmo que não explicitamente a BNCC elenque a Educação Patrimonial como um método ou prática a ser adotada pelo professor, ainda assim permite que o profissional lance mão desta prática. Mas se, por um lado, a BNCC não proíbe, nem impede a aproximação e o diálogo entre Ensino de História e Educação Patrimonial, por outro, não explicita nem menciona, de forma clara e objetiva, as contribuições que a educação pelo patrimônio podem trazer ao âmbito do Ensino de História.

Por fim, ao analisarmos os três documentos, todos evocam sua função de viabilizar ou proporcionar os anseios da nação sobre a educação estabelecidos na Constituição de 1988 e na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996). E, apesar de mencionarem direta ou indiretamente a valorização do patrimônio cultural e histórico como aspecto importante da formação e identificação do sujeito, a DCE de História e a BNCC nada falam de Educação Patrimonial e suas possibilidades em relação ao Ensino de História; enquanto o PCN de História a traz como “tema transversal” a ser trabalhado nas diferentes disciplinas estruturantes.

Neste sentido, ainda que se reconheça o valor do patrimônio cultural e histórico, os documentos normativos da educação, pouco se atentam com a aproximação entre o patrimônio e a educação como caminho para a formação do cidadão que reconheça e valorize sua história e identidade nos bens e valores culturais de sua sociedade. E, se não o único, a aproximação entre Educação Patrimonial e Ensino de História é um caminho que se apresenta promissor.

CAPÍTULO 4: AÇÃO EDUCATIVA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A RELAÇÃO ESCOLA/MUSEU

Sob a égide da Nova Museologia, o compromisso sócio-político dos museus é, antes de tudo, educacional e sua nova definição aponta para “instituições de serviço público e educação, um termo que inclui exploração, estudo, observação, pensamento crítico, contemplação e diálogo. (BARBOSA, Neilia Marcelina *et al.*, 2010, p.7)

A partir desta percepção, os museus e centros de memórias têm buscado uma prática didática que facilite o diálogo entre museu, sociedade e escola – que é seu principal cliente – focando seu trabalho no processo ensino-aprendizagem. Ainda que notadamente muitos museus não tenham perdido seu ideal preservacionista – algo que também não deve desaparecer – afinal, historicamente preservar e comunicar a memória tem sido os grandes objetivos dos museus. A Nova Museologia é um conceito aplicado às diversas propostas – práticas e teóricas – que desenvolvam esse compromisso sócio-político dos museus de educar. Neste aspecto, a própria definição de Nova Museologia se faz complexa.

É verdade, também, que a realidade dos bens culturais no Brasil, especialmente os museus, são aquém do ideal. Sempre faltam recursos, ou estes são mal-empregados. O que torna precária a atuação da instituição na sociedade, em um ciclo vicioso de pouco investimento – mal-uso de recursos públicos – abandono de setores culturais – desvalorização por parte da população; que leva a um ciclo desses processos.

Tão importante quanto o aspecto financeiro e político é o aspecto técnico. Se, de um lado, as dimensões políticas e financeiras não se mostram a contento, felizmente, em regra geral, as equipes educativas e corpo de profissionais que atuam em museus e centros culturais são muito bem qualificadas.

Pensando historicamente no processo de formação e na atuação das equipes educativas em museus, a aplicação de conceitos da teoria museológica, principalmente com o surgimento da Nova Museologia, pode ser considerada um marco no que se diz respeito às práticas e funcionalidades das instituições museais.

Mas, o que é Nova Museologia? A doutora Alice Duarte escreve:

A Nova Museologia é um movimento de larga abrangência teórica e metodológica, cujos posicionamentos são ainda centrais para uma efetiva renovação de todos os museus do século XXI. Hoje, a clareza da expressão parece deficitária, até pela proliferação de outras designações. (DUARTE, 2013, p. 99)

É importante ressaltar que a Nova Museologia não substitui a salvaguarda como um dos objetivos primeiros dos museus, outrossim amplia-se o campo de ação e de intersecção do museu com a sociedade e, conseqüentemente, com a escola. Voltando-se, também, para o processo educativo.

Na perspectiva de desenvolver este processo educativo, os Museus aprimoram e vêm aprimorando a prática de Ações Educativas juntamente com a escola. As funções, ou os objetivos de uma ação educativa, seria, para Magaly Cabral - citada por COSTA & WAZENKESKI:

- Buscar trazer para a sua ação o que o bem cultural pode oferecer para uma discussão a respeito da relação do indivíduo com a realidade;
- Buscar a identificação dos significados e sentidos, num contexto que é diferente para o usuário, já que percepções e identificações significadas e sentidos variam de acordo com as experiências passadas de cada um, vivenciadas dentro de seu contexto histórico-social;
- Tratar o bem cultural propondo hipótese sobre o que significa para o indivíduo, buscando um movimento de recriação e reinterpretação das informações, conceitos e sentidos nele contidos. (COSTA & WAZENKESKI, 2015, p. 67)

O conceito de ação educativa é diversificado, porém suas definições “apontam para o museu como espaço de educação e de comunicação” (BARBOSA *et al.* 2010, p.9) tendo nas ações educativas o elo entre os visitantes e o bem cultural. O museu não só resguarda, e recolhe, e preserva, mas ele tem de comunicar-se com a sociedade, e como a escola é sociedade, uma ação educativa é um ato de comunicar-se com a sociedade.

Com a valorização das ações educativas “os museus (...) passam a ter um importante espaço de interpretação de culturas e de educação dos cidadãos” (COSTA & WAZENKESKI, 2015, p.65) proporcionando aos alunos e visitantes uma aprendizagem significativa e uma apropriação do conteúdo.

Pensar uma ação educativa e, principalmente, colocá-la em prática demanda um trabalho árduo e dificilmente é pensado e fabricado de forma individual. Ação educativa é trabalho a quatro, seis, oito mãos. Ou seja, são necessários diversos saberes, acompanhados de uma abordagem interdisciplinar constante entre as principais áreas de convergência que se encontram atuantes na relação escola-museu.

A ação educativa possui metodologia própria e carrega consigo a característica de ser interdisciplinar, ou seja, se apropriar, dialogar e produzir métodos próprios a partir da experiência e da troca cultural, teórica e prática dos agentes culturais das diversas áreas do conhecimento que participam da elaboração da mesma. Ressalta-se, ainda, que toda ação

educativa está condicionada ao espaço e ferramentas disponíveis para efetivação da mesma, portanto se faz necessário conhecer os espaços disponíveis para a execução de ações educativas e o que seu acervo permite desenvolver.

4.1 Relação escola-museu-escola

Maria Margaret Lopes inicia seu artigo *A Favor da Desescolarização dos Museus*, artigo publicado na revista *Educação e Sociedade*, nº 40, dezembro, 1991, dizendo que “os museus não pertencem ao domínio da educação escolar regular, seriada, sistemática – intra-escolar. Situam-se no campo da educação não-escolar” (LOPES, 1991, p.443).

Apesar de distante, esta obra inaugura, juntamente com os escritos de Maria de Lourdes Parreiras Horta, as discussões sobre ações educativas em museus e seu diálogo com a instituição Escola. Tanto Lopes quanto Horta são autoras que ressaltam a necessária distinção entre ensino escolar (formal) e ensino não-escolar (não formal). Neste sentido, a aprendizagem oriunda das ações educativas e visitas aos museus e centros de memórias se localizam enquanto aprendizagem não-formal.

Ambas ainda enfatizam a necessidade desta delimitação para que, quando a instituição escolar lançar mão das atividades museais, não as façam de forma que, para o aluno, se torne apenas uma visita guiada ou que ocorra uma simples “transposição para o interior do museu das metodologias e práticas do ensino escolar” (LOPES, 1991, p. 446).

As autoras alertam para a emergência de metodologias próprias para as ações educativas em museus, onde a criança possa perceber-se em outro universo de aprendizagem. De forma que a mesma criança crie significado e aproprie-se do conteúdo de maneira mais dinâmica e, por conseguinte, atrativa.

Circe Bittencourt diz:

É comum encontrarmos crianças e jovens em museus, acompanhados de professores, percorrendo as salas onde estão expostos variados objetos em vitrinas com iluminação atrativa. Uma atividade educativa dessa natureza é sempre bem-vinda, mas para quem dela participa sempre fica a indagação sobre o que efetivamente se aprende nessas visitas, que demandam preparação e envolvimento dos docentes e da comunidade escolar. (BITTENCOURT, 2011, p.354)

Evidentemente que esta prática deve estar dialogando com o currículo escolar da disciplina. Assim sendo a ação educativa aplicada ao ensino de história inicia-se em sala de aula, passa pela ação educativa propriamente dita – no museu, centro de memória, ou, em nosso

caso, na oficina museal que será praticada dentro da própria instituição escolar – para, posteriormente, retornar à sala de aula e cumprir sua função educativa. Como nos permite compreender o pensamento de Cyanna Fochesatto, quando a mesma faz algumas indagações que surgem do contato do aluno com o acervo do museu:

O patrimônio que está no museu, sendo considerado um instrumento de alfabetização visual, fomenta algumas inquietações. Entre elas, indaga-se: os objetos memorialísticos guardados no museu representam e são significativos para aqueles grupos de alunos que fazer (sic) a visita? Possivelmente esses artefatos, obras e objetos não são parte do cotidiano dos alunos, mas foram em determinado momento importantes para as gerações passadas. E é esse entendimento e valorização que a relação museu-ensino da história deve focar para desenvolver as habilidades e possibilidades interpretativas nos alunos. (FOCHESATTO, 2017, p. 72)

Notadamente, Fochesatto elege o desenvolvimento de habilidades interpretativas como objetivo principal da ação educativa ao pensar a relação museu-ensino de história. E, prosseguindo em sua análise, a autora sugere:

As escolas que buscam e agendam visitas ao museu deveriam ter em princípio um plano pedagógico voltado a vincular a atividade ou exposição que o museu oferece às temáticas que estão sendo trabalhadas em sala de aula. O museu é um ambiente plural a ser explorado e um convite interdisciplinar de aprendizagem. E, por isso, necessita de projetos interdisciplinares para o melhor entendimento de tudo que esse espaço pode propiciar. (FOCHESATTO, 2017, p. 74)

Ressaltando, assim, a importância de se pensar o diálogo entre escola e museu, de forma que a visita se torne significativa e produtora de conhecimento que auxilie na formação intelectual, social e cultural do aluno.

Para o ensino de história, o museu assume um papel específico, o de trazer a concretude material do conteúdo do passado através de seu acervo. Para tanto, a metodologia empregada é de vital importância. E é, justamente, no pensar e aplicar esta metodologia que se faz concreta a relação dialógica escola-museu. No instante em que a metodologia museal tem a possibilidade de explorar uma perspectiva da formação do aluno, para a qual o ensino formal é deficitário: a dimensão cultural que o contato com o objeto museal/bem cultural e a socialização fora da instituição escolar proporciona a alunos e alunas.

Nesta relação, a escola entende e valoriza o significado do museu a partir das visitas de ação educativa, bem como o museu reconhece a importância da escola para sua existência social. A relação é sempre uma via de mão dupla: o museu faz bem à escola e a escola também faz bem ao museu.

Até aqui, a literatura tem apontado a relação escola-museu por intermédio da Educação Patrimonial e das Ações Educativas. Nosso produto, prevê-se a Educação Patrimonial e a adoção de práticas vinculadas a Ações Educativas em Museus, porém aplicadas numa oficina, dentro da própria escola. Portanto, esta aproximação com o Museu-instituição de fato não ocorrerá no produto proposto aqui.

Como já dito na introdução, o produto é uma adaptação, pensada a partir de práticas museais, que permitirão aos alunos e alunas terem a experiência de produzir uma narrativa histórica, pensando e criando a partir dos objetos relacionados à escola.

Neste sentido, há um esforço de adaptação. Diferentemente do museu, que possui sua equipe interdisciplinar, composta por museólogos, historiadores, pedagogos, etc; pensando e criando suas ações educativas e práticas educacionais, esta oficina se inspira nestas práticas, adota conceitos, métodos e dinâmicas, para pensar a narrativa possíveis do objeto.

Em uma ação educativa proposta pelo museu, os alunos e alunas vivenciam uma outra esfera proporcionada pelo ambiente, as pessoas, os objetos. O professor acompanha a Ação Educativa, porém, é no retorno à escola, que ele, professor, ressignifica a experiência educativa, fazendo as aproximações necessárias com o conteúdo curricular.

Na oficina, os alunos e alunas permanecerão no mesmo ambiente escolar, o que, ainda que ganhe contornos que se destoam de uma aula tida como “normal”, ainda assim os remete ao ambiente escolar; o professor, ainda, será o grande incentivador e condutor da atividade – outro aspecto que confere aos estudantes a percepção de “sala de aula”. Estas questões, porém, não impedem a ação educativa e o foco de se ensinar história a partir da educação patrimonial.

Os alunos e alunas se colocarão em atividade, escolherão os objetos relacionados a história da escola, darão sentido e organização temporal a esses objetos e, a partir de suas investigações, produzirão uma narrativa sobre a escola. Essas narrativas permitirão aos alunos e alunas observarem a escola, pensarem a escola para além do cotidiano da sala de aula. Essas possibilidades de novos olhares para a escola é o que se pretende enquanto produto da oficina, conjuntamente com a percepção da importância das narrativas históricas, suas fontes, suas perspectivas e sua temporalidade. Ensinar história a partir do patrimônio, de forma em que os alunos e alunas sintam-se pertencentes do processo de ensino-aprendizagem.

As práticas educativas em museus podem contribuir na dinâmica do processo de aprendizagem no ambiente escolar. A relação entre museu e ensino de História, nas clássicas visitas a museus e, principalmente, a partir dos setores educativos de museus, têm se transformado em uma ferramenta metodológica cada vez mais viável ao ensino de História. O advento e ampliação do campo das ações educativas e do papel educativo dos museus e do

patrimônio histórico e cultural, possibilitam uma maior interação no processo de aprendizagem da disciplina História. “A relação museu-escola tem conquistado sua relevância no campo do ensino de História, na perspectiva de promover formas de ensino-aprendizagem, dinamizando a construção de novos conhecimentos e aumentando o apreço dos educandos pela disciplina.” (PAZ e GRAEBIN, 2012, p. 103)

A prática de visita a setores educativos de museus deve estar composta, sempre, de três etapas essenciais: a inicial, que consiste no trabalho feito pelo professor, ainda na escola, sobre o conteúdo e instruções gerais sobre a visita; a segunda etapa, que consiste na visita e na prática educativa pensada pelo setor educativo do museu e, por último, o retorno à sala de aula e a avaliação do conhecimento produzido a partir da experiência museal.

Neste sentido, nossa prática proposta difere de uma visita museal, visto que esta não ocorre. O que ocorre em nossa oficina é a introdução de práticas museais de produção de narrativas a partir de objetos, práticas inspiradas pelo conhecimento museal e sua relação com objetos e fontes materiais.

A aproximação entre escola e museu que, em uma visita ao museu, se dá pela prática da ação educativa, pensada e condicionada ao espaço físico do museu, com suas perspectivas peculiares e intrínsecas a ele, em nossa proposta se dá na apropriação de práticas museais dentro da própria escola. Há, neste sentido, uma alteração do lugar, o espaço físico é o mesmo, mas as práticas adotadas o transformam em um espaço outro. Um espaço museológico.

Para a aplicação da oficina proposta, criou-se um roteiro de etapas a serem seguidas e coordenadas pelo professor.

4.2 Produto: práticas de musealização na escola – a escola no processo de musealização³⁹

A projeção de aulas para a prática desta oficina é de 6 a 8 aulas, durante mais ou menos 2 (duas) semanas. O professor deverá controlar o tempo utilizado pelos alunos nas primeiras etapas, principalmente na seleção dos objetos e na construção das narrativas.

4.2.1 Apresentação

³⁹ A experiência desta oficina foi aplicada na Escola Estadual Moreira Salles – E. F., na cidade de Moreira Sales-PR. A escola em questão faz parte do meu processo formativo: além de ter estudado nela, foi nela onde iniciei minha vida profissional de professor. Portanto, aqui já se evidencia a perspectiva da narrativa a partir do uso da memória afetiva.

A proposta de produto apresentada é uma prática docente que vincula o Ensino de História e a Educação Patrimonial, a partir da criação de um espaço museal dentro da própria instituição escolar. O trabalho vincula o Ensino de História a Educação Patrimonial utilizando-se das práticas originadas no espaço museal, porém é importante ressaltar que a Educação Patrimonial não é uma metodologia exclusiva de museus, e sim, que o museu é um dos espaços possíveis de aplicação da educação patrimonial.

Este “Museu na Escola” não será uma sala e/ou espaço permanente, onde estejam expostos objetos relacionados à escola. A perspectiva aqui trabalhada é a utilização de objetos previamente selecionados que acessem a memória afetiva⁴⁰ dos alunos e que, a partir destes objetos, eles possam criar suas narrativas sobre a escola.

Esta prática pedagógica se propõe a trabalhar com conceitos e conhecimentos essenciais para a disciplina História: temporalidade, fontes e objetos, memória e narrativa. Conhecimentos estes que perpassam todo o conteúdo curricular da disciplina, e que é trabalhado de forma direta no 6º ano do Ensino Fundamental II e, posteriormente, no 1º ano do Ensino Médio.

Elaborada para aplicação no Ensino Fundamental II, a escolha está pautada na percepção de que os alunos da faixa etária de entre 11 e 14 anos, via de regra, se mostram mais proativos e por acreditar que este primeiro contato com a disciplina História é muito importante no que toca a abertura de horizontes para o aluno.

Assim, uma prática que torne a História mais “palpável” – em um momento da etapa do desenvolvimento humano em que a criança e adolescente encontram mais dificuldade para entender os conteúdos abstratos – pode proporcionar uma compreensão mais significativa da História.

4.2.2 - 1ª Etapa – Seleção de Objetos Gerais

A primeira etapa consiste em selecionar os objetos que estarão disponíveis para os alunos na oficina. Os alunos se utilizarão de técnicas de catalogação e farão uma pesquisa-ação referente os objetos selecionados. Esta etapa deverá ser realizada em contraturno sob a supervisão do professor-aplicador, favorecendo a investigação e seleção dos objetos pelos alunos e alunas.

⁴⁰ A memória, enquanto representação da experiência vivida, pode modificar-se ao longo do tempo, pois as lembranças individuais e coletivas são influenciadas pelas experiências de vida, tanto boas quanto ruins. A memória produz uma informação que, não necessariamente, representa a realidade do passado. Ao utilizar a memória para narrar ou construir uma narrativa, a pessoa expressa os fatos a partir de sua experiência pessoal, sua afeição ou rejeição referente ao objeto investigado.

Esta seleção dos objetos ocorrerá a partir da coleta de material junto à comunidade escolar – professores, auxiliares administrativos, auxiliares gerais e, principalmente, os alunos – onde, depois desta consulta, será escolhido pelo professor-aplicador alguns desses objetos.

Assim, a primeira etapa acontecerá de acordo com o seguinte passo:

1. O professor procurará montar uma lista, a partir do questionamento aos alunos, de quais objetos remetem ao ambiente escolar, para que os mesmos possam ter uma ideia de quais objetos estão relacionados à escola. Não excluindo a possibilidade desses alunos e alunas pensarem em algo que não tenha sido lembrado pelo professor.
2. Com esta lista, os alunos irão procurar as pessoas que querem entrevistar, dentro do ambiente escolar (direcionar a entrevista para servidores das diversas funções dentro da escola – serviços gerais, administrativo, pedagógico, alunos selecionados, outros professores, etc).

4.2.3 - 2ª Etapa – Preparo do Ambiente

Após o professor-aplicador verificar a disponibilidade da utilização de um espaço fechado com a direção – uma sala de vídeo, de práticas ou até mesmo uma sala de aula comum - o preparo do ambiente é determinante para o processo e para se observar os resultados da oficina.⁴¹

A oficina se propõe a trabalhar a noção de *narrativa histórica* e de *fontes históricas*. Assim, os objetos não serão dispostos em uma ordem expográfica – nem temática, nem linear ou temporal – e é essencial que os objetos estejam espalhados, em “desordem”.

“Desordem” não se trata de um espaço bagunçado ou que os objetos estarão jogados no ambiente sem uma preocupação metodológica organizacional. Esta desordem se trata de uma desordem temporal e temática. Os objetos não estarão dispostos de uma forma que produza sentido linear. Pois é justamente a organização da disposição destes objetos feita pelos alunos que permitirá a produção narrativa construída de forma diferente pelos grupos.

A partir desta “desordem” dos objetos, os alunos serão estimulados a selecionarem os objetos que, para eles, contam uma “história da escola” ou tenham representatividade escolar

⁴¹ Caso não haja um espaço disponível, o professor pode adaptar a própria sala de aula. Seria interessante poder separar – inclusive visualmente – os alunos dos objetos possíveis de serem selecionados, para que cada grupo faça suas próprias escolhas sem influência dos outros.

para eles. Ou seja, os alunos e alunas deverão selecionar os objetos que, na percepção deles, têm maior ligação com o ambiente escolar e com a vivência deles neste ambiente.

Espera-se, a partir desta prática, que os diversos grupos de alunos percebam que o significado dado aos objetos altera a construção narrativa. E que, conforme o narrador lê a fonte histórica, a narrativa altera seu sentido.

4.2.4 - 3ª Etapa – Divisão da turma em grupos

Para cumprir o objetivo relacionado às *diferentes narrativas* históricas, a turma será dividida em grupos de 4 ou 5 alunos. Espera-se, com esta divisão, que os diferentes grupos selecionem diferentes objetos e construam diferentes narrativas influenciados pelas relações e experiências anteriores que os mesmos possuem com a escola.

Esta divisão é bem particular, dependendo do número de alunos e alunas, e a disponibilidade que o professor-orientador tenha de pessoal para ajudar na monitoria e da organização desses grupos durante as atividades. Independe de quem faça a monitoria, o pedagogo, outro professor ou, até mesmo, um aluno.

4.2.5 - 4ª Etapa – Seleção dos Objetos pelo Grupo

Nesta etapa, será necessário deixar cada grupo, individualmente, com os objetos.

Entre eles, sem interferência de ninguém externo, eles selecionarão os objetos que, para eles, façam sentido e estejam relacionados à escola. Depois de escolherem esses objetos, entre eles, também definirão uma ordem (farão uma disposição narrativa) – cronológica, de relevância ou temática – dos objetos selecionados. Esta etapa está diretamente ligada à *memória afetiva* dos alunos e à noção de *temporalidade*.

Enquanto um grupo escolhe seus objetos, os demais alunos estarão em sala de aula respondendo a um questionário prévio sobre os conceitos do componente curricular trabalhados durante as aulas expositivas, como requisitos básicos para a prática da oficina.

Esta etapa pode levar um tempo maior, dependendo do número de alunos e de grupos formados. O grupo em questão precisará fazer um registro dos objetos e elencar a ordem de importância dos objetos. Dependendo do número de grupos e da disponibilidade de um auxiliar, preferencialmente este auxiliar deverá ser um pedagogo ou outro professor que tenha disponibilidade e queira colaborar com a atividade. No entanto, se necessário, poderá ser designado um aluno que tenha demonstrado maior compreensão e desempenho dentro do tema, para, inclusive, auxiliar os demais em suas dúvidas.

Caso seja necessário, poderá ser adaptado, para dois ou três grupos, a escolha dos objetos ao mesmo tempo.

4.2.6 - 5ª Etapa – Construção das Narrativas

Para o momento das construções narrativas, todos os grupos já deverão ter feito a seleção dos objetos, para que o professor-orientador os distribua em grupos numa mesma sala, enquanto ele (professor) instrui os mesmos a iniciarem a construção das narrativas.

Cada grupo, após a seleção dos objetos, irá construir sua narrativa sobre a história dele na escola. Construirão sua narrativa, colocarão os objetos numa história, farão uma exposição dos objetos conforme o fio de sua narrativa. Relacionando os objetos com suas experiências e memórias.

Neste momento, o professor servirá como motivador e conselheiro, as narrativas deverão partir dos alunos, o professor deverá incentivar essas narrativas a partir de questões norteadoras e provocando os alunos intelectualmente sobre as escolhas das etapas anteriores. O professor também registrará as considerações dos alunos e alunas para posterior análise.

4.2.7 - 6ª Etapa – Apresentação e Discussão das Narrativas

A última etapa da prática contará com a intervenção do professor, explicando, a partir da oficina e das etapas anteriores, o conteúdo referente a fontes e objetos, tempo histórico e narrativa histórica.

Após uma breve introdução e contextualização da prática, os grupos apresentarão suas narrativas e suas exposições de acordo com a ordem por eles pensada. Os grupos registrarão sua narrativa e a disposição de sua exposição em folha de papel e imagens. A apresentação dos objetos e documentos na ordem narrativa de cada grupo será apresentada para a turma a partir da projeção das imagens.

Posteriormente, o professor procurará contextualizar as narrativas enfatizando as diferenças nas construções das mesmas, e de que forma a disposição dos objetos e as fontes selecionadas interferem nesta narração histórica, enquanto relaciona a prática com os conceitos teóricos trabalhados em sala anteriormente.

Espera-se que, ao final da oficina, os alunos e alunas compreendam a importância da narrativa histórica e o papel das fontes históricas e do historiador no processo de construção do conhecimento histórico. Esta percepção deverá ser demonstrada a partir da compreensão dos alunos e alunas da influência, determinando que a disposição de fontes e a forma como o indivíduo que narra se apropria do objeto e o insere no contexto.

CAPÍTULO 5: APLICAÇÃO DO PRODUTO

A aplicação do produto se deu no início do ano letivo de 2019, aplicado a turma do 9º ano “C”, do período vespertino da Escola Estadual Moreira Salles – Ensino Fundamental. Há de se fazer algumas considerações a respeito das condições em que se aplicou a prática.

No início do ano, a turma estava sem professor de História.

Então, pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), como professor colaborador, eu, Murilo de Almeida Brasil, assumi a turma no dia 15 de fevereiro de 2019. A equipe pedagógica havia solicitado que fosse feito um *nivelamento de aprendizagem*. Ao mesmo tempo, solicitei permissão para aplicar o produto, como nivelamento de aprendizagem, não considerando os conteúdos curriculares como um todo, mas com foco nos conceitos básicos da história. Devido a inviabilidade de todos os alunos e alunas comparecerem no contraturno, a atividade foi realizada no decorrer das aulas da disciplina de História.

Assim, caberia aplicar o produto e, posteriormente, retomar os conteúdos estudados pelos alunos antes. Ainda neste período, a escola contou com recessos e aplicação da *Prova Paraná*⁴², o que interrompeu o ciclo de aplicação do produto. Assim, foi necessário acelerar algumas etapas, gerando prejuízo para análise e verificação efetiva da prática.

5.1 – Relatório de Aplicação

Dia 18/02/2019

No dia 18 de fevereiro de 2019, houve a apresentação do professor à turma. Depois de um primeiro momento de interação, apresentei-lhes a proposta do projeto e incitei-os com questões como: *O que ensina a História? Por que estudar História? O que são fontes históricas?*

Dia 27/02/2019

Entregue aos alunos fichas catalográficas, os mesmos foram selecionar os objetos. Levei-os ao almoxarifado da escola, passeamos pelo pátio, observamos os quadros expostos, biblioteca, laboratórios e o setor administrativo. Neste dia, os alunos ficaram responsáveis de fazer a pesquisa-ação sobre os produtos, para trazerem no nosso próximo encontro.

⁴² A Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica com o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas por cada um dos estudantes e apontar habilidades já apropriadas no processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <http://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Objetivos>

(Interrupções mencionadas acima)

Dia 20/03/2019

Divididos os grupos de alunos, os mesmos selecionaram – entre os diversos objetos selecionados anteriormente – os objetos que, para eles, mais remetiam à escola. E os organizaram em ordem de relevância (do que mais representava a memória da escola para o que menos representava).

Dia 27/03/2019

Produção das narrativas sobre a escola, consideradas a partir da perspectiva do aluno: quais memórias são mais marcantes, o que estimulam essas memórias e de que maneira os objetos escolhidos anteriormente ativam ou se relacionam com essa memória.

(Novas interrupções)

A partir de então, o trimestre já estava adiantado e houve a necessidade de se trabalhar com os alunos os conteúdos curriculares do ano em questão, o que interrompeu a conclusão da atividade como planejada. Para encerrar, então, foi proposto aos alunos que produzissem um texto sobre a prática realizada e que eles relatassem a importância da escola para eles.

Assim, o que se constatou é que, no início do projeto houve uma empolgação e um maior envolvimento dos alunos, principalmente em relação à parte de catalogação dos objetos e de entrevista com os membros da comunidade escolar. Muitos deles procuraram saber sobre os primórdios da instituição. Como era a estrutura física? Quem eram os professores? Que tipo de materiais utilizavam? Quem foi o primeiro diretor? Entre outras.

Mas com as interrupções e a não realização da exposição, houve uma perda de interesse, e a atividade não pode ser completada da forma idealizada. Ainda assim, a experiência provou a essência da proposta desta dissertação: *o contato dos alunos com a materialidade, os objetos que evocam o passado, proporcionam uma possibilidade mais significativa de compreensão da história por parte do aluno.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do trabalho, aqui apresentada, é a de uma oficina museal, com vistas à valorização da cultura e da educação; da instituição escola. Mas, o contato com os textos, as experiências de outros professores e a teoria na produção desta oficina me permitiram também pensar outras metodologias, e o uso de novas linguagens.

A relação escola-museu e o diálogo entre ensino de História e Educação Patrimonial é um campo em expansão, onde ambos têm a ganhar. As mudanças sociais e políticas com certeza ditarão a que passo essa parceria vai se desenvolver e ganhar maior visibilidade e aplicabilidade na prática educacional.

A escola é o espaço formal da educação, possui os currículos, organiza as disciplinas e se põe a administrar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens. Enquanto instituição, é responsável pela formação humana, social e técnica do futuro cidadão juntamente com a família e com as diferentes religiões. A escola, dentre estas instituições, é a responsável pela formação formalizada e pela transmissão dos conhecimentos científicos relevantes para aquela sociedade.

A escola tem passado, nas últimas décadas, por uma constante adaptação, tanto de currículo como de práticas educacionais, buscando responder aos anseios e desejos da sociedade atual, ao mesmo tempo em que se adapta enquanto instituição às novas demandas da sociedade. “A crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover as aprendizagens, respondendo assim aos desafios da sociedade do conhecimento” (NÓVOA, 2009, p. 5).

Nóvoa (2009, 2009, p.1) procura entender o passado da instituição escolar para poder pensar seu presente e futuro, e propõe três perspectivas de ação que a escola pode seguir.

Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito. À maneira de Reinhart Koselleck (1990), interessa-me compreender de que modo o passado está inscrito na nossa experiência actual e de que modo o futuro se insinua já na história presente.

Nóvoa se preocupa em compreender como as ações do passado determinam o cenário atual e como a relação passado-presente pode condicionar o futuro. Esta concepção, como afirma a citação anterior, Nóvoa empresta de Koselleck (2006). O que Koselleck e Nóvoa estão

dizendo é que as perspectivas de futuro estão condicionadas a soma das ações do passado com as ações atuais.

A perspectiva futura para a educação depende, então, da maneira com que essa reestruturação caminhar. Nóvoa apresenta três perspectivas futuras: “1ª Educação pública, escolas diferentes; 2ª Escola centrada na aprendizagem e; 3ª Espaço público de educação: um novo contrato educativo”. (NÓVOA, 2009, p.10).

Nesta esteira de adaptações na prática educacional, Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008) se ocupam de pensar especificamente o Ensino de História e trazem algumas de suas considerações referentes ao uso de fontes e documentos históricos em sala de aula.

Os propósitos que movem este ensaio, acima explicitados, sustentam-se em duas problematizações: uma diz respeito ao longo processo de redefinição do conceito de fonte histórica; outra se refere à maneira como a sala de aula de história tem incorporado os avanços da historiografia, em estreita conexão com um conjunto de outras modificações pelas quais passa a escola atualmente. Vamos tratar um pouco de cada uma dessas problematizações. (PEREIRA; SEFFNER, 2008. pp. 114-115)

Esta dissertação se propôs a pensar as possibilidades de diálogo do ensino de História com a Educação Patrimonial como uma das possíveis práticas para o contexto atual, algo que proporcione uma nova produção do conhecimento histórico escolar e, principalmente, que possa permitir uma maior apropriação do conhecimento histórico por parte dos alunos e alunas.

Ressaltou o processo histórico de uso do bem cultural e do patrimônio histórico como fonte de conhecimento e o papel dos museus e das práticas museais na formação do sujeito.

Partindo do diálogo entre a escola e o museu, propusemos uma oficina museal que aproximasse as duas instituições, ao mesmo tempo em que se apresentasse como alternativa de prática educacional - principalmente em regiões e municípios em que seja dificultado o acesso a instituições museais.

A prática com o objeto museal, dentro da oficina de musealização, deve proporcionar ao oficinheiro (os alunos e alunas) a compreensão de como se constrói uma narrativa num museu histórico, as maneiras como se constrói a história. Envolve, também, noções de temporalidade, fontes e a relação entre História e Memória.

Independentemente de como a escola se reestruture, o foco de sua função social é o processo de ensino e aprendizagem, a formação e constituição do futuro cidadão e sua relação com o meio social em que vive. Educação e cultura caminham juntas na formação deste sujeito. Uma das possibilidades adotadas neste processo de reestruturação da instituição escolar é o crescente diálogo entre educação e cultura, principalmente através da Educação Patrimonial e

de Ações Educativas que visam promover o desenvolvimento humano e o conhecimento científico.

O ensino de História é peça importante nesta formação, e sua aproximação da questão do patrimônio histórico e cultural, contribui para uma aprendizagem mais significativa, enquanto fomenta a percepção da construção identitária do sujeito.

A adoção de novas linguagens e metodologias podem promover uma maior interação dos alunos e alunas com o conteúdo proposto, contribuindo para que os mesmos se apropriem da aprendizagem. Foi, neste sentido, que se apresentou a proposta da oficina *Práticas Museais na Escola: Narrativas sobre a Escola*. Enquanto proposta, ela está organizada e fundamentada na relação escola-museu, no diálogo com a Educação Patrimonial e Ações Educativas adaptadas ao ambiente escolar. Entrando na seara das novas linguagens e abordagens educacionais, apresentando-se enquanto metodologia de prática de ensino.

Enquanto resultado desta prática de ensino, espera-se, no âmbito do currículo escolar, que os alunos e alunas compreendam o que são *fontes históricas*, percebam a *temporalidade*, compreendam a importância desses elementos na construção da *narrativa histórica* e sejam capazes de diferenciar *história* de *memória*.

No âmbito cultural, espera-se que os alunos e alunas compreendam a importância do Patrimônio Histórico e Cultural, tanto para o conhecimento histórico, quanto para a formação da identidade do sujeito, a partir das *narrativas sobre a escola* que eles e elas (alunos e alunas) irão produzir. Espera-se, inclusive, que eles tenham prazer com a História. Como complemento dos objetivos do produto, a percepção que aluno e aluna têm sobre a instituição escola, ao nos colocarmos a pensar sobre este aspecto (alunos, alunas, professores e comunidade escolar), pretende-se incentivar uma valorização da escola enquanto patrimônio afetivo e local de produção de conhecimento e preservação da memória.

A escola é, e deve permanecer, sendo o local de aprendizagem, de troca, de experiências e vivências. A sala de aula é o campo de batalha em que, dia-a-dia, lutamos pela melhor formação de nossos alunos; o pátio da escola é extensão da sala, e é onde de fato observamos a confluência de relações, o processo de ensino-aprendizagem que está para além do currículo. É a vivência concreta do ambiente escolar. A escola é este espaço vivo e dinâmico que nos evoca emoções e sensibilidades e que, principalmente, nos forja enquanto sociedade.

É nesta perspectiva de escola que apresento a oficina “Práticas de Musealização na Escola”, procurando colocar o aluno na centralidade da dinâmica escolar, valorizando a instituição enquanto se dá voz à narrativa e a percepção que ele, aluno, constrói da escola e do mundo a sua volta.

Encerrar este trabalho tem sido tão, ou mais difícil, do que o iniciar ou tocá-lo em seu processo de construção. Estes dois anos foram uma constante luta, desafios relacionados à pesquisa e a organização de tempo, dividido entre o ProfHistória e o trabalho do dia-a-dia.

Encarei o desafio, por escolha, mas também por necessidade, ao mesmo tempo em que enfrentava 50, 60 horas semanais de trabalho. Definitivamente, não foi fácil. Não houve tempo para muita coisa que gostaria de ter feito, várias ideias que ficaram no meio do caminho, tornam-se propostas futuras de práticas em sala de aula. Outras tantas se configuraram enquanto trabalhos práticos, experiências e proposições feitas aos alunos no dia a dia.

Poder olhar para minha prática profissional de forma mais sistematizada e pensar metodologias diferentes para o enriquecimento do ensino de História é uma atividade ímpar, e o ProfHistória me permitiu, concebeu a mim a possibilidade de fazê-lo. O programa me modificou, tem feito de mim um professor mais proativo, inquieto e que busca inovar nas práticas em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Orgs.). **Memória e Patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2009.

ALDEROQUI, Silvia S. Museo y escuela: una sociedad posible. In: _____. **Museo y escuela**: socios para educar. Paidós, Argentina. 2006. p. 29-43.

ALEXANDRE, J.-Michel. Introdução. In: HALWBACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003. p. 17-23.

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 104-116.

ANDRADE, Mário de. **Rodrigo e o Sphan**: coletânea de textos sobre o patrimônio cultural. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura; Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.

BARBOSA, Neilia Marcelina *et al.* **Ação Educativa em Museus**: caderno 04. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/ Superintendência de Museus e Artes Visuais de Minas Gerais. 2010.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.165-196 (obras escolhidas vol.1).

BESSEGATTO, Mauri Luiz. **O patrimônio em sala de aula**: fragmentos de ações educativas. 2ª ed. Porto Alegre: Evangraf, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: 7ª ed. Contexto, 2002.

BORDINHÃO, Katia; VALENTE, Lucia; SIMÃO, Maristela dos Santos. **Caminhos da Memória**: para fazer uma exposição. Brasília: IBRAM, 2017.

CABRAL, Magaly. **Comunicação, educação e patrimônio cultural**. Texto apresentado no Fórum Estadual de Museus do RS. Inédito. Rio Grande, 2002.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, vol. 11, núm. 21, julho, 2006, pp. 17-32

CAMARGO, Ana Maria; GOULART, Silvana. **Centros de Memórias**: uma proposta de definição. São Paulo: Editora SESC, 2015.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2018.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CAVALCANTI, Maria L. V. de C; FONSECA, Maria Cecília Londres. Patrimônio Cultural Imaterial no Brasil: Estado da Arte. In: CAVALCANTI, Maria L. V. de C; FONSECA, Maria Cecília Londres. **Patrimônio Imaterial no Brasil** – Legislação e Políticas Estaduais. Brasília: UNESCO, Educarte, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAGAS, Mário de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. Chapecó: Argos, 2006.

CHANGEUX, J.-P. (1972). “**Discussion a J.-P e A. Danchin. Apprendre par stabilisation sélective de synapses em cours em cours de développement**”, in Morin e Piattelli Palmarini (orgs.), *L’unité de l’homme. Invariants biologiques est universaux culturels*. Paris: Seuil, 1974, pp. 351-57.

CHAUÍ, Marilena. Política cultural, cultura política e patrimônio histórico. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURAL. DEPARTAMENTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO. **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo: DPH, 1992. p.37-46.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **O patrimônio em questão: antologia para um combate**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

COSTA, Heloisa H. F. G.; WAZENKESKI. A Importância das Ações Educativas nos Museus. **Revista de História e Geografia Ágora**. Santa Cruz do Sul, v.17, n.02, p. 64-73, jul/dez 2015.

DECARLI, Georgina. Vigencia de la nueva museología en América Latina: conceptos y modelos. **Revista ABRA**, Costa Rica, vol. 24, nº 33, 2004. p. 55-75.

DUTRA, Soraia F.; NASCIMENTO, Silvania S. A educação no entre lugar museu e escola: um estudo das visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto. **Revista Educação**. Porto Alegre-RS. PUC-RS. Vol 39 nº esp. (supl.) p. dez/2016. 125-134.

FOCHESATTO, Cyanna Missaglia de. Os espaços museológicos e o ensino de história: possibilidades na educação básica. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria [Org.] **Um Pé de História: estudos sobre aprendizagem histórica**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição Especial Ebook LAPHIS/Sobre Ontens, 2017. p. 72-75.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: Regina Abreu, Mário Chagas (Orgs.) **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**/. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.56-76.

_____. Referências culturais: bases para novas políticas de patrimônio. In: **Políticas sociais: acompanhamento e análise**, 2012.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. 5ª ed. **O Ensino de História e Seu Currículo: teoria e métodos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan/Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação Patrimonial – Histórico, conceitos e processos**. Brasília. IPHAN, 2014.

IRSCHLINDER, Fausto Alencar. **Crise e Redenção: sensibilidades histórico-religiosas na construção de um projeto de Brasil – Plínio Salgado (1920 – 1950)**. 2014. 236f. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, Paraná.

KOBELINSKI, Michel. **Escritos Sobre História**. São Paulo: Annablume editora, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. Espaço de Experiência e Horizonte de Expectativa: duas categorias históricas. In: **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto. Ed. PUC-Rio. 2006. pp. 305-327.

LACERDA, Aroldo Dias. **Patrimônio cultural em oficinas: atividades em contextos escolares**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. 154 p.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

_____. **História e Memória**. 7ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LEMOS, Carlos A. C. **O que é Patrimônio Cultural?** São Paulo: Brasiliense, 2000.

LIMA, Leilane Patrícia. **A Arqueologia e os Indígenas na Escola: um estudo de público em Londrina-PR**. 2014. 295f. Tese (Doutorado em Arqueologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

LIMA, Luiz Costa. A Narrativa na escrita da história e da ficção. In: _____. **A Aguarrás do tempo: estudo sobre a narrativa**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989. pp. 15-116.

LIMA FILHO, Manuel Ferreira; BELTRÃO, Jane Felipe (Org.). **Antropologia e patrimônio cultural – diálogos e desafios contemporâneos**. Blumenau. Nova Letra Gráfica e Editora, 2006.

LOPES, Maria. M. A favor da desescolarização dos museus. **Educação e Sociedade**, n. 40, p. 443-455, dez.1991.

LOPES, M. M; MURIELLO, S. E. Ciências e Educação em Museus no Final do Século XIX. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 12 (suplemento), p. 13-30, 2005.

MACHADO, Ironita Policarpo; ZANOTTO, Gizele (Org.). **Momento patrimônio**: volume II. Passo Fundo: Aldeia Sul; Berthier, 2013.

_____. **Momento patrimônio**: volume IV. Erechim: Graffoluz, 2015.

MAGALHÃES, Marcelo *et al.* **Ensino de História**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação para o Patrimônio. **Educação em Revista**, nº 47. p. 135-155. Junho/2008.

MORENO, Luis Gerardo Morales (org.). **Tendencias de la museología en América Latina**: articulaciones, horizontes, diseminaciones. Córdoba, México. Ecrim, 2015.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13. nº 25/26. p 143-162. Set. 92/Ago. 93.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: A Problemática Dos Lugares. **Projeto História**. Revista do Programa De Estudos Pós-Graduados em História/ Departamento De História, PUC-SP, São Paulo (SP), v.10, p.7-28, 1993.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto. **Educação Patrimonial no Iphan** - Monografia (Especialização) Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Brasília, 2011.

PAIM, Elison Antonio (Org.). **Patrimônio Cultural e Escola**: entretecendo saberes. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: História. Secretária de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: Jam3 Comunicações, 2008.

PAZ, Felipe R. C. e GRAEBIN, Cleusa M. G. **Do museu para a escola: uma experiência de ensino a partir da Coleção Missionaria do Museu Júlio de Castilhos**. *Revista Espaço Acadêmico*. Nº 136. Ano XII. Setembro/2012. pp 102-110.

PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio Cultural**: histórias, memórias e sustentabilidade. Maringá: Eduem, 2014.

PEREIRA, Júnia Sales *et al.* **Escola e Museu**: diálogos e práticas. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Cultura. Cefor, 2007.

PEREIRA, Nilton Mullet e SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula**. *Revista Anos 90*. Porto Alegre, v. 15, n. 28. p. 113-128. Dez/2008.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, vol. 2, n. 3. Rio de Janeiro. 1989, p. 3-15.

POULOT, Dominique. **Museu e Museologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A Danação do Objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó/SC: Argos, 2004.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. *In.*: MAGALHÃES, Marcelo *et al.* **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 33-52.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **O Ensino de História em Questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

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

SISTEMA ESTADUAL DE MUSEUS DE SÃO PAULO (SISEMSP). **Conceitos-chave da educação em museus: documento aberto para discussão**. São Paulo: Secretária de Cultura de São Paulo, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. *Revista História & Ensino*. Londrina, v.9. out. 2003, p.223-241.

SILVA, Cristiani Bereta; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Ensino de História, memórias e culturas**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

SELANO, Alyne Mendes Fabro. **O museu escolar e reflexões históricas: usos e apropriações da memória no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira**. 2016 f 103 Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROFHISTORIA). Orientadora: Profª Dra. Carina Martins Costa. UERJ.

SEMEDO, Alice; NORONHA, Elisa (coord.). **Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola**. Vol 2. Porto (Portugal): Universidade do Porto, 2010.

THOMPSON, Analucia; SOUZA, Igor A. N. de. A Educação Patrimonial no Âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural. **Políticas Culturais em Revista**, 1(8), p. 153-170, 2015. Disponível em: <http://www.politicasculturaisemrevista.ufba.br>. Acesso em: 22/07/2017.

TOMAZ, Paulo Cesar. A Preservação do Patrimônio Cultural e sua Trajetória no Brasil. **Revista de História e Estudos Culturais**. Vol 7, Ano VII, nº 2. Maio-Junho-Julho-Agosto/2010. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br>. Acesso em: 27/07/2017.

WILLIAMS, R. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003

Sites:

ANDRADE, L.G. **Narrativas históricas e narrativas literárias: pontos e contrapontos.** In: Revista Biblos, nº 17. pg 23-31. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 12/07/2017.

DUARTE, Alice. **Nova Museologia: os pontapés de saída de uma abordagem ainda inovadora.** In: Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS: Unirio/ MAST – Vol 6, nº 1. 2013. p. 99-117. Disponível em:
<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/248/239>

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências culturais: bases para novas políticas de patrimônio. In: Políticas sociais: acompanhamento e análise, 2012. Disponível em
http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/referencia_2.pdf.
 Acesso em: 13/07/2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Secretária da Cultura lança o Programa Museus Paraná em três etapas.** 2012. Disponível em:
<http://www.museus.gov.br/secretaria-da-cultura-lanca-o-programa-museus-parana-em-tres-etapas/> Acesso em 12/04/2018.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Carta de Fortaleza.** Brasília: Iphan, 1997. Disponível em:
<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Fortaleza%201997.pdf>.
 Acesso em: 16/08/2017.

_____. **Carta de Brasília.** Brasília: Iphan, 1995. Disponível em:
<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20Brasilia%201995.pdf>. Acesso em: 16/08/2017.

_____. **Recomendação de Paris.** Brasília: Iphan, 1989. Disponível em:
<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20Paris%201989.pdf>.
 Acesso em: 16/08/2017

_____. **Modo artesanal de fazer queijo de Minas, 2000?.** Disponível em:
<http://portal.iphan.gov.br/mg/pagina/detalhes/65> Acesso em: 03/04/2018

INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE MINAS GERAIS (IEPHA-MG). **Minas Gerais reconhece as violas como patrimônio cultural do Estado.** Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em:
<http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/noticias/340-minas-gerais-reconhece-as-violas-como-patrimonio-cultural-do-estado>

HELOU, Cristina. **Ir ao Museu: A possibilidade de ser ator e espectador sem esperar respostas prontas – algumas considerações para contribuir com as reflexões sobre ensino de história.** In: *3º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História*. Abril/2017. Disponível em
<http://simpohist2017.blogspot.com.br/p/cristina-helou.html>. Acesso em: 07/04/2017.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. **Educação Patrimonial: uma análise conceitual**, Londrina, Outubro/2009. Disponível em
http://web.unifil.br/docs/semana_educacao/1/completos/05.pdf. Acesso em: 23/07/2016.

MUSEU MINEIRO. **Educativo**. Belo Horizonte. [2000?] Disponível em
<http://www.museumineiro.mg.gov.br/educativo-2/> Acesso em: 24/07/2018.

NÓVOA, António. **Educação 2021: para uma história do futuro**. 2009. Disponível em:
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf

PARANÁ, Secretaria da Cultura. **Programa Museus Paraná articula ações com o interior do Estado**. 2012. Disponível em
<http://www.cultura.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=968&tit=Secretaria-da-Cultura-lanca-o-Programa-Museus-Parana-> Acesso em: 12/04/2018.

PRADO, André P. e OLIVEIRA, Eduardo R. **O patrimônio para além do tombamento: uma reflexão sobre a percepção afetiva como suporte de valorização e legitimação de bens culturais.** In: *II simpósio internacional da ABHR e XV simpósio nacional da ABHR*. Jul/2016. Disponível em:
http://www.simpósio.abhr.org.br/resources/anais/6/1473725180_ARQUIVO_ARTIGO-ABHR-UFSC-VersaoFinal.pdf Acesso em: 08/01/2019.

PROFHISTÓRIA. **Regimento Geral do ProfHistória**. Rio de Janeiro – UERJ, 2017. Disponível em:
http://www.fecilcam.br/profhistoria/data/uploads/profhistoria_regimento_geral.pdf

SILVA, Paulo Sérgio. **Patrimônio cultural imaterial: conceito e instrumentos legais de tutela na atual ordem jurídica brasileira.** In: *XXVI Simpósio Nacional de História*. ANPUH, São Paulo – SP, 2011. Disponível em
http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312573747_ARQUIVO_Patrimonio_cultural_imaterial.pdf Acesso em: 08/08/2018.

ZEPEDA, Nayeli. **Razones de la vinculación entre escuelas y museos**. Jul. 2014. Disponível em
<http://nodocultura.com/2014/07/razones-de-la-vinculacion-entre-escuelas-y-museos/>
 Acesso em: 24/06/2018

ANEXO

OFICINA DE PRÁTICAS MUSEAIS: NARRATIVAS SOBRE A ESCOLA

GUIA DIDÁTICO

APRESENTAÇÃO

Este guia didático tem como objetivo demonstrar, a partir de uma sequência lógica e de forma objetiva, o passo-a-passo para se aplicar o produto: *Práticas Museais na Escola: Narrativas sobre a Escola*, produzido como requisito básico para aquisição do título de mestre em Ensino de História do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, pela UNESPAR, Campo Mourão-PR. Com o objetivo de facilitar a aplicação da atividade em sala de aula, este guia é direcionado a você, professor de História, que o mesmo possa te inspirar a criar também, suas próprias oficinas.

Para nortear os professores que se propuserem a aplicar a prática proposta com seus alunos, esperando poder contribuir de alguma forma com os desafios encontrados em sala. Esta atividade visa colocar o aluno no centro da atividade e da produção de conhecimento, a partir da construção narrativa, da escolha dos objetos e da organização temporal de seus elementos. Espera-se que a noção de temporalidade, o conceito de narrativa e a importância da preservação da memória possam ser estimuladas nos alunos e alunas.

PÚBLICO

Alunos e alunas do Sexto ao Nono ano do Ensino Fundamental II; faixa etária = 10 - 14 anos (sem considerar possíveis casos de distorção idade/série).

CONTEÚDO CURRÍCULAR

O Ensino de História: - Fontes Históricas;

- Temporalidades;

- Narrativas Históricas;

- Relação: História e Patrimônio Cultural* (alguns materiais didáticos não dão ênfase a esta relação, dentro do conteúdo curricular)

MATERIAL NECESSÁRIO

- Câmera ou Celular – para que os alunos possam tirar fotos dos objetos e, montar a ordem da narrativa a partir desses objetos;
- Material de escrita para as entrevistas e a produção da narrativa;
- Espaço para a disposição dos objetos (indica-se uma sala à parte);
- Diversos objetos relacionados à escola e ao processo de ensino-aprendizagem, alguns exemplos:

1. Cadernetas;
2. Giz;
3. Apagador;
4. Pincel para Quadro Branco;
5. Mapas Escolares;
6. Quadros de antigos de diretores;
7. Boletins;
8. Cadernos;
9. Instrumentos característicos de um professor;
10. Bolas, Jogos de Xadrez, Raquetes de Pigue-Pongue, etc;
11. Fotos de eventos;
12. Retroprojeter;
13. Datashow;
14. Mimeógrafo;
15. TV pendrive;
16. Videocassete;
17. Arquivos antigos;
18. Objetos antigos da escola (que por um acaso tenham sido guardados);
19. Fichas de lanches;
20. Pratos de merenda;
21. Provas;
22. Livros da Biblioteca;
23. Notícias de Jornais;
24. Foto de algum professor/turma/funcionário;
25. Computador

ATIVIDADES

1ª Etapa – Seleção de Objetos Gerais

1º Passo: O professor procurará montar uma lista, a partir do questionamento aos alunos, de quais objetos remetem o ambiente escolar para eles;

2º Passo: Com esta lista, os alunos sairão pela escola para entrevistar outras pessoas do ambiente escolar (direcionar a entrevista para servidores das diversas funções dentro da escola – serviços gerais, administrativo, pedagógico, alunos mais velhos, professores);

3º Passo: Os alunos e alunas, nas escolas que possuem um “armazém” ou sala com objetos e instrumentos que não são mais utilizados, irão até ele. e escolherão alguns objetos.

2ª Etapa – Preparo do Ambiente

4º Passo: Os objetos, instrumentos, documentos e demais fontes serão dispostos na sala preparada para a seleção de objetos;

3ª Etapa – Divisão da turma em grupos

4º Passo: Divisão da turma em grupos de 4 a 5 alunos cada.

Observação: dependendo do número de alunos os grupos poderão ser maiores, sendo facultado ao professor a melhor disposição entre número de equipes e quantidade de membros por equipe de acordo com a realidade de cada turma.

4ª Etapa – Seleção dos Objetos pelo Grupo

5º Passo: Entre os membros do grupo, os alunos, a partir de uma liberdade assistida pelo professor, selecionarão os objetos que, para eles, têm mais relação com a escola.

Observação: esta etapa pode levar um tempo maior, dependendo do número de alunos e de grupos formados.

6º Passo: O grupo em questão precisará fazer um registro dos objetos e elencar a ordem de importância dos objetos.

Observação: Dependendo do número de grupos e da disponibilidade de um auxiliar, poderá ser adaptado, para dois ou três grupos para a escolha dos objetos ao mesmo tempo.

5ª Etapa – Construção das Narrativas

7º Passo: os grupos, em posse de suas listas de objetos e, de acordo com a importância atribuída, iniciará a produção da narrativa. De que forma aquele objeto se insere na história da

escola? O professor, neste momento, precisará passar pelos grupos, direcionando e questionando os alunos e alunas, a fim de eles produzirem uma narrativa coerente.

Nesta etapa, os alunos precisaram visualizar os objetos escolhidos na ordem escolhida por eles⁴³

6ª Etapa – Apresentação e Discussão das Narrativas

7º Passo: Conclusão das narrativas e apresentação.

8º Passo: Discussão em sala com mediação do professor, relacionando a prática da oficina ao conteúdo curricular.

⁴³ Aqui, o professor deverá observar e adaptar-se à realidade dos grupos. Como, a possibilidade de objetos repetidos nos grupos é uma hipótese considerável, sugere-se que os grupos fotografem os objetos e, durante a construção da narrativa eles possam ter a imagem da fonte, junto com a ficha catalográfica – que também possui informações sobre o objeto – e, após a construção da narrativa, ai sim, com os objetos, fazer uma exposição contando sua narrativa.