



PROFHISTÓRIA

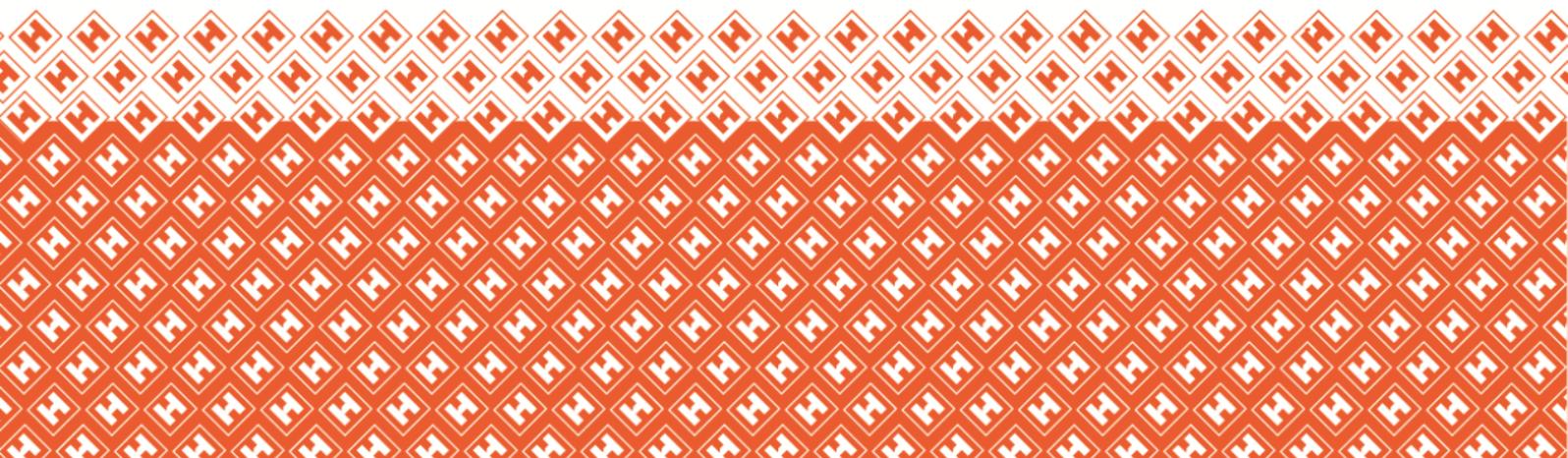
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FRANCISCO WBIRAJARA LOPES MARTINS

**ABORDAGEM DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR NO PIBID: DESENVOLVIMENTO
DE PRÁTICAS DE ENSINO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA NOÇÃO DE
PATRIMÔNIO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

SALVADOR-BA

2020



FRANCISCO WBIRAJARA LOPES MARTINS

**ABORDAGEM DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR NO PIBID: DESENVOLVIMENTO
DE PRÁTICAS DE ENSINO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA NOÇÃO DE
PATRIMÔNIO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Cristina Castro do Lago

SALVADOR-BA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

M386a

Martins , Francisco Wbirajara Lopes

Abordagem do Saber Histórico Escolar no Pibid: Desenvolvimento de Práticas de Ensino para a Ressignificação da Noção de Patrimônio dos Estudantes do Ensino Fundamental II / Francisco Wbirajara Lopes Martins .-- Salvador, 2020.

170 fls : il.

Orientador(a): Ana Cristina Castro do Lago .

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2020.

1.Ensino de História. 2.Saber histórico escolar. 3.Educação patrimonial. 4.Narrativas. 5.Pibid.

CDD: 900

FRANCISCO WBIRAJARA LOPES MARTINS

**ABORDAGEM DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR NO PIBID: DESENVOLVIMENTO
DE PRÁTICAS DE ENSINO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA NOÇÃO DE
PATRIMÔNIO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Ana Cristina Castro do Lago
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)
Orientadora

Prof.^a Dra. Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

Prof.^a Dra. Mônica Martins da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Dra. Ângela Silva Salse
Universidad SEK

Salvador-BA: 26/04/2019

Aos que estiveram presente neste sonho... em
especial, aos meus alunos(as) que me ensinam
mais e mais...

AGRADECIMENTOS

A realização dessa pesquisa foi possível graças à colaboração de diferentes sujeitos presentes em minha vida. Alguns me viram crescer e cresceram comigo. Outros, no espaço e tempo dessa pesquisa, dois anos, como anjos, caminharam ao meu lado, fortalecendo-me, orientando-me. Aproveito este espaço para agradecê-los.

Aos que me viram crescer e cresceram comigo, dando os primeiros passos na minha terra natal, Tauápe: Falo da minha família, tão grande, tão querida!

Especialmente, agradeço à minha mãe, grande incentivadora que, com as suas memórias, deixa-me mais vivo: meu eterno amor.

À minha irmã mais velha, Tantanha, pelo carinho e literalmente, pela correção.

À Zou, pelo apoio irrestrito em tempos difíceis.

À Dan, meu filho mais velho, pelas orientações tecnológicas.

Agradeço aos amados familiares, sem exceção.

À minha esposa, Fernanda, pelo carinho, pela paciência e incentivo.

Agradeço ao meu Aquiles, amado filho, razão maior da minha caminhada, hoje e sempre.

Aos amigos que cresceram comigo nos quintais de nossa infância; aos colegas de trabalho de Morrinhos, Mortugaba e Caetité, grandes lutadores...

À equipe do Pibid, meus colaboradores, que trabalharam comigo durante quatro anos na escola, contribuindo para este estudo. Agradeço toda dedicação...

À Secretaria de Educação de Guanambi, na pessoa da professora secretária Dra. Maristela de Souza T. Cavalcante, pela compreensão e incentivo.

Aos que, encontrados no decorrer do espaço/tempo dessa pesquisa, caminharam ao meu lado, meu eterno agradecimento:

À minha orientadora Dra. Ana Cristina Castro do Lago pelo carinho, pelos detalhes, pelo encorajamento, pela dedicação e sobretudo, pelo compromisso com a orientação. O seu apoio em toda caminhada fortaleceu-me e fez desse sonho uma realidade...

À toda equipe do ProfHistória da Universidade da Bahia (UNEB), na pessoa da professora Dra. Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes, grande incentivadora.

Aos novos colegas, amigos que este mestrado me deu, agradeço sinceramente pelo carinho.

Agradeço a Deus por colocar todos vocês no meu caminho. Caminhar ao lado de pessoas como vocês, além de tornar a vida mais fácil, tornou-a mais produtiva, mais prazerosa. Assim, meu eterno agradecimento: muito obrigado!

Ao lado da história escrita, das datas, da descrição de períodos, há correntes do passado que só desapareceram na aparência. E que podem reviver numa rua, numa sala, em certas pessoas, como ilhas efêmeras de um estilo, de uma maneira de pensar, sentir, falar, que são resquícios de outras épocas (Ecléa Bosi, 1994).

MARTINS, Francisco Wbirajara Lopes. **Abordagem do saber histórico escolar no PIBID**: Desenvolvimento de práticas de ensino para ressignificação da noção de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II. 2020. 170f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Este trabalho busca refletir acerca do saber histórico escolar a partir das atividades aplicadas pela equipe do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (Pibid-História) que objetivava ampliar as noções de patrimônio dos estudantes nas minhas aulas de História no ensino fundamental II do Colégio Estadual Seminário São José, Caetité-BA. Com este objetivo, a equipe do Pibid, composta por quatro estudantes universitários e eu, professor supervisor, elaborou e aplicou um projeto sobre educação patrimonial no ano de 2015, com estudantes do 7^a ano. Estas atividades aplicadas no ensino de História possibilitaram novas narrativas sobre o patrimônio local e uma reflexão mais profícua sobre o saber Histórico escolar na perspectiva da educação patrimonial. Este estudo utiliza a narrativa como método procedimental de pesquisa e dessa forma narra minhas experiências neste processo de construção do projeto, passando pelas negociações, tensões, possibilidades, desafios e narrativas construídas ao longo do percurso buscando compreender a questão central dessa pesquisa: como as práticas de ensino desenvolvidas pelo Pibid História problematizaram as noções de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II? Utiliza relatórios semestrais e interno dos bolsistas de iniciação à docência e narrativas escritas e visuais dos estudantes da educação básica sobre as atividades de patrimônio aplicadas nas aulas de História. Esta investigação compartilha minha experiência por meio da dimensão propositiva, através da criação de um site interativo que possa auxiliar professores da educação básica no ensino de História. Os resultados dessa investigação podem servir para fomentar o debate acerca dos saberes mobilizados no ensino de História por meio das abordagens adotadas e aplicadas pelo Pibid sobre educação patrimonial.

Palavras-chave: Ensino de História. Saber histórico escolar. Educação patrimonial. Narrativas. Pibid.

MARTINS, Francisco Wbirajara Lopes. **Approach of the historical school knowledge in PIBID**: Development of teaching practices to redefinition the notion of heritage of elementary school students II. 2020. 170f. Dissertation (Professional Master's Degree in National Network PROFHISTÓRIA). State University of Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

This work seeks to reflect about the school history knowledge from the activities applied by the team of the Institutional Teaching Incentive Scholarship Program (PIBID in Portuguese - History) which aimed to expand students' notions of heritage in my History classes in elementary school of Colégio Estadual Seminário São José, Caetité-BA. With this purpose, the Pibid team, composed by four university students and I, supervising teacher, developed and applied a project on patrimonial education in 2015, with students of the 7th grade. These activities applied to the History teaching enabled new narratives about the local patrimony and a more fruitful reflection on the historical academic knowledge on the perspective of heritage education. This study uses narrative as a procedural method of research and, therefore it narrates my experiences in this process of building the project, going through negotiations, tensions, possibilities, challenges and narratives built along the way searching to understand the central issue of this research: how the teaching practice developed by PIBID – History problematized the patrimony notions of the elementary school students? It uses semiannual and internal reports from scholarship initiates to teaching and written and visual narratives of basic education students about heritage activities applied in History classes. This investigation shares my experience through the propositional dimension, through the creation of an interactive website that can assist basic education teachers in teaching History. The results of this investigation can serve to foster the debate about the knowledge mobilized in the teaching of History through the approaches adopted and applied by PIBID on heritage education.

Keywords: History teaching. School history knowledge. Patrimony education Narratives. PIBID.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 -	Pibid: desenho do programa.....	53
FIGURA 02 -	Mapa PIBIDUNEB.....	57
FIGURA 03 -	Ficha de acompanhamento das atividades do Pibid.....	61
FIGURA 04 -	Oficina de Pintura sobre educação patrimonial.....	107
FIGURA 05 -	Oficina sobre educação patrimonial na UNEB.....	119
FIGURA 06 -	Esboço da Casa do Barão de Caetité feito por um estudante da escola pesquisada.....	122
FIGURA 07 -	O patrimônio de Caetité na visão de estudantes da escola pesquisada.....	123
FIGURA 08 -	Igreja São Benedito na visão de estudante da escola pesquisada.....	125
FIGURA 09 -	Observatório Astronômico na visão de estudante da escola pesquisada.....	127
FIGURA 10 -	Cemitério Jardim da Saudade na visão de estudante da escola pesquisada.....	128
FIGURA 11 -	Quadra de futsal na visão de estudante da escola pesquisada.....	130
FIGURA 12 -	Cadeia velha, Arquivo Público Municipal, na visão de estudante da escola pesquisada.....	131
FIGURA 13 -	Núcleo Urbano Histórico de Tombamento-Poligonal.....	134
FIGURA 14 -	Estudante da escola pesquisada em atividade na oficina de educação patrimonial.....	136
FIGURA 15 -	Saberes e fazeres da benzedeira na visão de estudante da escola pesquisada.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Projeto temático por turma, 2015.....	64
Quadro 02 -	Cronograma das atividades, 2015.....	65
Quadro 03 -	Projeto temático por turma, 2016.....	66
Quadro 04 -	Cronograma idealizado do Pibid, 2016.....	67

LISTA DE SIGLAS

AC -	Atividade Complementar
ANPUH -	Associação Nacional de História
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESSJ -	Colégio Estadual Seminário São José
CETEP -	Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo
CNE/CP -	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
DCNEB -	Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Básica
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EMC -	Educação Moral e Cívica
FAPESB -	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FNFI -	Faculdade Nacional de Filosofia
ID -	Iniciação à Docência
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEAT -	Instituto de Educação Anísio Teixeira
IES -	Instituições de Ensino Superior
IHGB -	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPAC -	Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia
IPHAN -	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB -	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LICEEI -	Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena
MEC -	Ministério da Educação
OSPB -	Organização Social e Política do Brasil
PCN -	Planos Curriculares Nacionais
PIBID -	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROFHISTÓRIA -	Mestrado Profissional em Ensino de História
SPHAN -	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TCC -	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA -	Universidade Federal da Bahia
UFSC -	Universidade Federal de Santa Catarina

UNE - União Nacional de Estudantes
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
1.2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	30
2 DO LUGAR DE ONDE FALO: MEMÓRIAS DO TEMPO DE FORMAÇÃO.....	37
2.1 O PROFESSOR ANTES DO PIBID.....	46
2.2 O ENCONTRO COM O PIBID.....	49
2.2.1 Traçando o percurso do Pibid.....	51
2.2.2 O Pibid de História no Colégio Estadual Seminário São José e as atividades de patrimônio.....	60
2.3 DOCÊNCIA APÓS PIBID.....	68
3 ENTRELAÇANDO SABERES: ENSINO DE HISTÓRIA, SABER HISTÓRICO ESCOLAR E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.....	70
3.1 A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	70
3.1.1 Ensino de História e a legislação do ensino no Brasil a partir da década de 1990.....	75
3.2 SABER HISTÓRICO ESCOLAR.....	80
3.3 PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL.....	84
3.4 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.....	91
3.5 O ENTRELAÇAMENTO ENTRE PATRIMÔNIO, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA.....	94
4 NARRATIVAS SOBRE PATRIMÔNIO EVIDENCIADO NA EXPERIÊNCIA DO PIBID NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	100
4.1 TENSÕES NA VIVÊNCIA DO TRABALHO SOBRE PATRIMÔNIO NO PIBID NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	108

4.2	“...EU ESCOLHI...”: UM OLHAR SOBRE AS NOÇÕES DE PATRIMÔNIO CONSTRUÍDAS NAS ATIVIDADES DO PIBID.....	113
4.2.1	Noções de patrimônio a partir dos olhares da equipe do Pibid História.....	115
4.2.2	Entre a materialidade e a afetividade: narrativas de estudantes sobre o patrimônio local.....	121
4.2.3	Para além da materialidade: uma experiência com as práticas da benzeção.....	133
4.3	ESTUDO HISTORIOGRÁFICO DE PATRIMÔNIO E SEUS SENTIDOS.....	140
5	CONCLUSÃO.....	145
	REFERÊNCIAS.....	153
	APÊNDICES.....	162
	ANEXOS.....	165

APRESENTAÇÃO

A presente proposta de trabalho tem como título “Abordagem do saber histórico Escolar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): desenvolvimento de práticas de ensino para a ressignificação da noção de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II”. Ela se insere na linha de pesquisa do PROFHISTÓRIA: “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, pois trata-se do enfoque sobre o Patrimônio local, possibilitando novas narrativas e uma reflexão sobre o saber histórico escolar, a partir do trabalho desenvolvido pela equipe do Pibid nas aulas de História, no ano de 2015, com estudantes do 7ª ano “A”.

Mais que a obtenção do título de Mestre, esta investigação servirá para incrementar as discussões a respeito dos saberes mobilizados no cotidiano da educação básica por professores, alunos e demais agentes envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Muitas são as abordagens trabalhadas no interior das escolas. Algumas rompem os muros que a cercam, e outras tantas ficam restritas às instituições ou aos professores que as desenvolveram. Esta pesquisa, no entanto, poderá, não só visibilizar os saberes mobilizados pela equipe do Pibid-História do Colégio Estadual Seminário São José, Caetité-BA, a respeito do patrimônio local, como seus resultados poderão servir de **material didático** a ser trabalhado por professores e alunos das demais instituições de ensino.

Apresento, nas páginas seguintes, a dissertação que está delineada da seguinte forma: Na Introdução narro o meu interesse pela pesquisa e algumas práticas pedagógicas da instituição de ensino acima citada, da qual fiz parte como professor durante doze anos; levanto algumas discussões iniciais sobre o patrimônio local; apresento a questão problematizadora, os objetivos, geral e específicos e a justificativa da pesquisa; narro minha relação com o Pibid e os trabalhos desenvolvidos que mais me instigaram e dos quais me interessei em pesquisar.

Ainda na parte introdutória, dedico-me à fundamentação teórica desta pesquisa, onde apresento as bases que fomentaram esta investigação: Saber histórico escolar, educação patrimonial e memória. Em seguida, abro uma segunda subseção para abordar as veredas da metodologia de pesquisa deste estudo, que será de corte qualitativo e centrada na metodologia narrativa.

Na sequência, apresento as três seções que compõem esta dissertação, intituladas: Do lugar de onde falo: memórias do tempo de formação; Entrelaçando

saberes: ensino de história, saber histórico escolar e educação patrimonial; narrativas sobre patrimônio evidenciado na experiência do Pibid no ensino fundamental II. Na introdução específico cada um desses capítulos. Em seguida, faço uma conclusão sobre os achados dessa pesquisa que se deu, sobretudo, pelo meu envolvimento com a temática e, portanto, diz respeito à minha própria prática enquanto professor/pesquisador. Neste sentido, convido a todos para a apreciação dessa dissertação.

1. INTRODUÇÃO

O propósito desta investigação nasceu da minha tomada de consciência, enquanto professor/pesquisador acerca do processo que envolve saberes mobilizados para o ensino e a aprendizagem sobre a abordagem do saber histórico escolar, em especial, sobre a noção de patrimônio cultural, ou seja, brotou do entendimento de que as abordagens mobilizadas no cotidiano escolar por professores são fontes riquíssimas para uma pesquisa (auto) reflexiva e que podem fomentar os estudos historiográficos sobre aprendizagem, elucidando noções - ainda carentes - que envolvem os principais agentes do processo de construção do conhecimento, professores, alunos e alunas.

Há dezessete anos sou professor da educação básica, pública, no âmbito estadual e municipal. Sempre trabalhei com o ‘olhar voltado para os livros’, os conteúdos, obviamente para os estudantes e o universo social que os cercam, buscando um sentido naquilo que fazia diariamente, ensinar História. Nunca pensei na possibilidade de fazer uma reflexão sobre meu próprio trabalho, desenvolvido junto aos estudantes. Aliás, durante todo esse período de atuação na educação básica não imaginava que isso seria possível, que os saberes mobilizados no trabalho da docência poderiam servir de pesquisa.

No entanto, ao ingressar no Mestrado no início de 2018, depois de algumas discussões teóricas sobre saberes produzidos por professores na disciplina “Metodologia no ensino de História: o pesquisador-professor e o professor-pesquisador” fui fortemente atraído pelo desejo de pesquisar a minha própria prática, pois, entre os anos de 2014 e 2017, à frente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como professor supervisor de História, desenvolvi atividades que me impressionaram bastante. O estudo do patrimônio local esteve muito presente nas discussões cotidianas das minhas aulas de História, sobretudo por meio das abordagens realizadas pela equipe do programa que representa uma das, senão a mais importante, ação da política de formação de professores do Ministério da Educação (MEC).

Estava tolamente envolvido com o programa e, naturalmente, com as diversas possibilidades de trabalho desenvolvido e, como foi dito, principalmente no que se concerne ao estudo do Patrimônio local. Debruçar-me sobre elas, possibilitou-me, dentre outras coisas, além de uma aprendizagem em formação, refletir como se deu

o ensino de História e como as abordagens adotadas implicaram na aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental II do Colégio Estadual Seminário São José, Caetité-BA. Portanto, meu interesse neste estudo é investigar ‘como as práticas de ensino desenvolvidas pelo Pibid História problematizaram as noções de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II?’

Vale ressaltar que Caetité, localizada no Sertão Produtivo da Bahia, na região Sudoeste, a aproximadamente 636 km de Salvador - capital do Estado - é possuidora de um rico e variado patrimônio, alguns deles estigmatizados na “Memória Coletiva” como imprescindíveis ao estudo da história local, tais como: Casa de Anísio Teixeira, Casa do Barão, Casa da Chácara, “Terra da Educação”, “Princesinha do Sertão”, Observatório astronômico, Cadeia Velha, dentre outros. Dificilmente um cidadão, independentemente da idade ou posição social não apontaria alguns desses patrimônios e até mesmo se sentiria orgulhoso e fiel em suas “narrativas patrimoniais” sobre a história de sua cidade.

Fruto de tradições que se repetiram oralmente ao longo do tempo e até mesmo tentativas do poder público, por meio de obras e eventos, em preservar essa memória que tem notoriedade, em alguns casos, nacional, e, sobretudo, ao pouco trabalho desenvolvido dentro da educação básica, a temática ainda é carente diante da diversidade que contempla o estudo de Patrimônio. Tomo como referência para tal afirmação as práticas de ensino desenvolvidas no colégio Estadual Seminário São José em que era professor desde 2005, e percebia claramente a necessidade de ampliar as discussões acerca da temática.

Esta diversidade parte da ideia de que existem outros tipos de Patrimônios além desses estereotipados pela população e que podem ser discutidos pelos estudantes, com outros olhares. Neste sentido, é importante compreender, principalmente por parte dos estudantes, que todos são agentes da história e que, portanto, o conjunto de fontes materiais e imateriais existente no seu espaço de convívio social compõe o patrimônio, e não apenas um número reduzido de bens que afirma uma história elitista.

O interesse por investigar como as práticas de ensino desenvolvidas pelo Pibid História problematizaram as noções de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II, objetivo geral da pesquisa, emerge desde as primeiras discussões como estudante do mestrado profissional em “Ensino de História”, da Universidade do Estado da Bahia.

Acredito que esta pesquisa, longe de hierarquizar os sujeitos envolvidos, pode contribuir para o conjunto de estudos sobre saber histórico escolar, assim como, pode também contribuir para o reconhecimento da história local na perspectiva do estudo do patrimônio, e mostrar que, através de práticas de ensino racionalizadas e adotadas no Colégio Estadual Seminário São José, as aprendizagens tornam-se mais significativas e poderão servir de ferramentas pedagógicas para serem estudadas por todos que acreditam que o ensino de História potencializa a aprendizagem.

Neste sentido, para sustentar o problema da pesquisa, e em conformidade com o objetivo geral, levantamos os seguintes objetivos específicos: reconhecer as características do saber histórico escolar e da educação patrimonial no ensino de história no ensino fundamental II; analisar os limites e as possibilidades das proposições de trabalho desenvolvidas pela equipe do Pibid de História sobre saber histórico escolar e educação Patrimonial; narrar, a partir de narrativas de estudantes do ensino fundamental II e dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID), como o saber histórico escolar e a educação Patrimonial no ensino de História foram priorizados para seu conhecimento científico; contribuir para o conjunto de estudos historiográficos voltados para o saber histórico escolar, especialmente no que se concerne aos sentidos da aprendizagem histórica dos estudantes do ensino fundamental II.

Pesquisar o patrimônio a partir de práticas de ensino adotadas para estudantes do fundamental II, atendidas pela equipe do Pibid do Colégio Estadual Seminário São José, se justifica pelas oportunidades de reflexão que envolvem o ensino de História e os saberes mobilizados cotidianamente e que podem favorecer o debate acerca do ensino de História na educação básica.

É importante salientar que minha relação com o Pibid é bem anterior ao ingresso no mestrado. Entre os anos de 2005 e 2016, lecionei História no Colégio Estadual Seminário São José, especialmente nas turmas do 7º ao 9º ano. Ingressei no Pibid em 2014, Edital 18/2013, e atuei na condição de professor supervisor até início de 2018. Completando o último ano do programa no Instituto de Educação Anísio Teixeira, Colégio para o qual fui transferido após o fechamento do Colégio Seminário São José. Assim, minha relação com o Pibid foi de quatro anos, totalizando 1536 horas de atividades intensas, sendo 1152 horas no Colégio Seminário São José, especialmente no que se refere ao ensino de Patrimônio. Percebia neste programa uma oportunidade de aproximar minhas ações da educação básica com a

universidade. Finalizado o Programa, Edital 18/2013, em 2018, entrei no mestrado e fui fortemente tocado pelo desejo de pesquisar as ações desenvolvidas no programa, sobretudo as narrativas construídas pelos estudantes por meio das abordagens adotadas pela equipe do Pibid.

Dessa forma, este estudo torna-se relevante também porque oportuniza reflexões sobre o patrimônio local a partir de narrativas construídas por alunos do ensino fundamental II do Colégio Estadual Seminário São José que poderão servir de material – dimensão propositiva, prática exigida pelo ProfHistória, além da dissertação - para o ensino de História a partir do Patrimônio local.

O Colégio Estadual Seminário São José, localizado na Rua Barão de Caetité, em Caetité - BA, foi inaugurado em 1970, com o nome Escolas Reunidas Seminário São José. Antes, no entanto, esse espaço físico se destinava às finalidades de Seminário - Casa de formação de seminaristas - onde muitos jovens se abrigavam, envolvendo-se em estudos que os preparavam para o sacerdócio. Durante 31 anos a escola ofereceu o Ensino Fundamental I, o que era denominado Ensino Primário, nos turnos matutino e vespertino.

Em 1994, instituiu o turno noturno através do curso de Aceleração para alunos a partir de 14 anos. Assim, aconteceu com o curso de Suplência, Aceleração I e II e por fim, Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de 2001, passou a ministrar aulas para o fundamental II, no turno matutino. Com essas modalidades a escola passou a denominar-se Escola Estadual Seminário São José. Posteriormente, com a implantação do Ensino Médio, a escola passou a ser denominada Colégio Estadual Seminário São José. No final de 2016, as atividades nesta instituição foram encerradas - em decorrência da política governamental de fechar escolas de pequeno porte, além da política de municipalização das escolas estaduais de ensino fundamental - e professores e alunos foram removidos para outras escolas da cidade.

Professor nesta instituição desde 2005, até o seu fechamento, em 2016, sinto-me seguro em apontar algumas características de ordem pedagógica deste Colégio que o tornou peculiar e que de alguma forma influenciava o ensino. Com uma direção que primava pela disciplina, pela ordem, evitando a todo custo os transtornos de aulas vagas e com professores engajados nesta prática, alguns vieram do ensino fundamental I da própria escola, muitos pais depositavam no Seminário São José total confiança, afinal esta era uma imagem que satisfazia a todos.

Diariamente, antes da primeira aula, todos se reuniam, em fila, para fazer uma oração e ouvir os possíveis avisos. Penso que esta prática permaneceu como herança católica do tempo em que este espaço funcionava como Seminário para formação de padres antes dos anos 1970. Escola de maioria católica e localizada num prédio alugado da diocese de Caetité manteve esta prática até o seu fechamento.

O envolvimento dos professores nos projetos da escola era claro, muitos não hesitavam em buscar novidades, envolver-se em apresentações teatrais, gincanas estudantis e mostra de trabalhos à comunidade no final de cada ano letivo. Talvez a energia dos alunos do fundamental II, maioria a partir de 2001, tenha contribuído para tudo isso. Por três vezes consecutivas este Colégio ficou à frente das demais escolas estaduais do município no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A partir de 2014, convivendo com boatos de fechamento nos meios de comunicação local, fechamento do turno vespertino, atrasos de aluguel, cancelamento de alguns programas, o Colégio Seminário São José foi paulatinamente perdendo suas forças até culminar com o seu fechamento no final de 2016. Foi neste espaço e contexto não muito favorável que comecei a me relacionar com o Pibid, caminho minuciosamente traçado na seção 'Do lugar de onde falo: memórias do tempo de formação' desta pesquisa. Antes, porém, farei duas observações acerca dessa relação, imprescindíveis para compreender o meu envolvimento no programa.

A primeira observação diz respeito à minha posição dentro do programa como supervisor. De certa forma, por um lado, uma posição privilegiada, uma vez que tinha liberdade para conduzir os licenciandos da forma que achasse mais adequada de acordo com as demandas diárias: observação e coparticipação nas aulas; aplicação de oficinas, minicursos, projetos, dentre outros; por outro lado, muita responsabilidade, afinal, os bolsistas de iniciação à docência, estavam ali para "aprender" comigo, com minhas práticas de ensino adotadas no interior da sala de aula.

Os graduandos em História, bolsistas ID¹, acompanhavam as minhas aulas com o intuito de vivenciar a docência sob minha supervisão. Dessa forma, havia uma dupla tarefa: As turmas nas quais eu lecionava e os bolsistas que estavam iniciando suas aprendizagens em formação. Este aspecto aparece como positivo, pois há sempre um esforço em fazer o melhor, tanto por parte do professor supervisor quanto

¹ Esta sigla significa Iniciação à Docência. Recebia em média entre 5 e 6 graduandos por ano. Alguns deles permaneceram por três anos consecutivos na mesma escola.

por parte dos licenciandos que atuaram positivamente no programa. Vale afirmar que várias sugestões apontadas pelos licenciandos foram colocadas em prática durante o período de atuação do Pibid na escola, sobretudo as atividades de patrimônio.

É interessante observar que todo o trabalho desenvolvido pela equipe do Pibid, neste caso específico composto pelo professor supervisor, os bolsistas de iniciação à docência e a coordenação do programa, visava tanto o licenciando quanto os alunos da educação básica. Os licenciandos, em processo de aprendizagem, contribuíam para o andamento das aulas, coparticipando, orientando as atividades diversas, interagindo com os alunos do fundamental II. Estes tinham o privilégio de ter várias pessoas auxiliando nas atividades de História e outras afins que a escola desenvolvia, principalmente nos projetos.

A segunda observação remete-se às narrativas construídas pelos estudantes a partir das abordagens adotadas pela equipe do Pibid, em que o patrimônio local foi escolhido como locus de estudo e expresso como produto final de cada ano de trabalho em uma revista, um livro, um documentário, uma galeria de arte, devidamente registrado. É importante salientar que o trabalho da equipe caminhava junto às propostas desta instituição de ensino que eram discutidas na Jornada Pedagógica e repassada para o grupo do Pibid nas primeiras reuniões realizadas nas terças-feiras nas atividades complementares (AC's) da escola.

Assim, ciente de que um olhar diferenciado pelo passado a partir do estudo do Patrimônio local materializado no espaço de vivência dos estudantes é necessário e que este olhar não se concentra unicamente no espaço escolar, foi desenvolvido pela equipe do Pibid, no ano de 2015, metodologias de trabalho cuja intenção era despertar nos estudantes um olhar diferenciado sobre o patrimônio local, possibilitando outras narrativas.

Durante este período, buscando oportunizar aprendizagens diversas para além dos estigmas do livro didático e do currículo pré-estabelecido, a equipe do Pibid-História nas suas atividades teóricas e práticas dialogou com conceitos de memória, patrimônio, fontes e outros, além de aulas no “chão da escola”, propondo atividades que pudessem levar os alunos a analisar, discutir e refletir sobre produção histórica de forma sistematizada, afinal os estudantes não são uma tábula rasa que chega na escola sem nenhum conhecimento, pelo contrário, trazem do seu mundo saberes importantes que podem constituir situações de aprendizagem no processo de construção do conhecimento.

Refletir, a partir das suas próprias produções, foi um caminho viável nesta pesquisa. Assim, selecionei as produções realizadas pelos alunos do 7º ano “A” do ensino fundamental II sobre o patrimônio a partir das atividades aplicadas pelo Pibid, no ano de 2015, que possibilitaram narrativas diversas que serão evidenciadas neste estudo, a saber, sobre a Galeria de arte sobre o Patrimônio local, desenhados, pintados e expostos à comunidade em eventos do Pibid e da instituição de ensino parceira do programa. Hoje essa produção se encontra registrada em fotografias em arquivo pessoal. Junto às imagens encontra-se uma narrativa escrita em que cada aluno justifica a sua opção pela escolha do patrimônio para estudo.

As narrativas construídas pelos estudantes inseridas no espaço escolar e também em outros espaços foram fundamentais, pois forneceram pistas para entender a relação dos estudantes com o saber histórico escolar no âmbito das abordagens adotadas pela equipe do Pibid sobre patrimônio. O diálogo com as narrativas potencializou o trabalho, uma vez que nosso interesse na pesquisa parte do olhar do aluno(a) para a escola, ou seja, para o projeto desenvolvido naquele ano de 2015 e a forma como foi constituindo os saberes ao longo desse percurso.

Nada é mais apropriado para tal reflexão do que debruçar-se sobre suas próprias escritas. Assim, diante de algumas possibilidades de fontes, a opção pelas narrativas se justifica por ser a mais adequada. Esta discussão encontra-se mais esquematizada na fundamentação metodológica na última subseção desta introdução.

É possível afirmar que existem diversas possibilidades de trabalhar a história local, tais como, por via da literatura, uso de fontes orais, biografias e patrimônio, apenas para citar algumas. O Patrimônio foi escolhido pela percepção de ampliar a visão acerca do seu significado, muitas vezes restrito às construções de tijolos e massa e a alguns personagens “ilustres”, ao tempo em que um estudo sistemático com alunos possibilita novos saberes e amplia a ideia de pertencimento dos estudantes.

Estas propostas apresentaram-se como desafios, pois exigem bastante dos agentes que compõem o interior da sala de aula, diferentemente de posturas consagradas de reprodução de conhecimento. Além dessas observações, Fonseca afirma que:

A organização do processo de ensino por meio de projetos não é panaceia, nem uma tábua de salvação para os problemas. Muito menos modismo. A meu ver, é algo concreto e complexo. Parte de duas premissas básicas: primeiro, a concepção de projeto pedagógico como um trabalho intencional, compreendido e desejado pelo aluno. A segunda é o entendimento de que todo projeto visa a realização de uma produção, sendo o conjunto de tarefas necessárias à sua concretização empreendidas pelos alunos sob a orientação do professor (FONSECA, 2009 p. 139).

Como algo concreto e complexo, desejado pelo aluno, visando a realização de um projeto sob a orientação do professor, o trabalho é possível, sobretudo quando teoria e prática caminham juntas e pessoas envolvidas no processo encarem os desafios diários do processo ensino-aprendizagem, pois ensinar História não “é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços” como afirma Silva e Fonseca (2010, p.14), e que na escola, ainda segundo estes estudiosos, existe também uma produção escolar.

Assim, propus este estudo a partir da documentação produzida pela equipe do Pibid do Colégio Estadual Seminário São José, do ano de 2015, que apontou pistas para nossas inquietações a respeito da relação do aluno com este universo proposto pelo Pibid. Reafirmo que, para o problema basilar dessa pesquisa, as narrativas construídas pelos discentes da educação básica são essenciais. Para tensionar a pesquisa, recorri também às narrativas nos relatórios dos bolsistas de iniciação à docência e o projeto de 2015 sobre patrimônio que apontaram dicas para uma reflexão sobre o saber histórico escolar no âmbito deste programa e seu impacto nas noções de patrimônio pelos estudantes. Portanto, os ecos produzidos no interior da escola são melhor compreendidos quando paramos para ouvi-los.

Apesar do Pibid ter um tempo relativamente curto de existência, um pouco mais de uma década, existe hoje uma variedade de pesquisas sobre a temática, quase sempre voltadas para o licenciando e apontando as potencialidades desse programa para as licenciaturas, seja em trabalhos de TCC, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Nesta pesquisa, até o momento, sobretudo no ProfHistória, não há nenhum trabalho acerca do ensino de História referente ao patrimônio local a partir do Pibid. Dessa forma, esta investigação torna-se cada vez mais desafiadora e, ao mesmo tempo, empolgante, principalmente quando o pesquisador se propõe a narrar suas experiências.

Aqui destaco, nesta dissertação, três seções em especial. Na seção intitulada **“Do lugar de onde falo: memórias do tempo de formação”** narro, primeiramente, meu percurso formativo desde que entrei na escola até quando me tornei professor. Em seguida, na subseção “O professor antes do Pibid”, discorro minha trajetória profissional entre os anos de 2002 e 2013. Na subseção “O encontro com o Pibid”, narro o primeiro contato que tive com a coordenadora do Pibid em Caetité, a adesão da minha escola ao programa e como me tornei professor supervisor. Em seguida, na subseção “Traçando o percurso do Pibid” narro o itinerário desse programa a partir da sua criação no ano de 2007 até a chegada à minha escola no ano de 2014. Na subseção “O Pibid de História na escola e as atividades de patrimônio”, evidencio as atividades desenvolvidas pela equipe do Pibid durante os três anos de atuação no Colégio Estadual Seminário São José e finalizo apontando o projeto “Minha Cidade, História, Cultura e Identidade”, que teve a Educação Patrimonial como essência do trabalho e, em particular as atividades do 7º ano “A” cujo tema “O meu lugar: Mitos, espaços e seres de Luz”, que foi escolhido para investigação nesta pesquisa. Por último, na seção “Docência após PIBID”, descrevo meu percurso pós Pibid e meu ingresso no mestrado em 2018 que não permitiu o desligamento com o programa, já que esta pesquisa se centrou nas abordagens desenvolvidas no Pibid juntamente com os estudantes do 7º ano “A” da educação básica.

Na seção **“Entrelaçando saberes: Ensino de História, saber histórico escolar e educação patrimonial”**, traço, inicialmente, “A história do ensino de História” no Brasil de meados do século XIX até os dias atuais. Em seguida, na subseção “Ensino de História e a legislação do ensino no Brasil a partir da década de 1990”, abordo o ensino de História a partir da legislação (LDB 9394/ 96; PCN, 1997; Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002) no final do século XX e início do século XXI. Posteriormente faço uma discussão sobre o saber histórico escolar, o patrimônio histórico cultural e a educação patrimonial. Por último, faço o entrelaçamento entre patrimônio, memória e ensino de História.

Na sequência, na seção **“Narrativas sobre patrimônio evidenciado na experiência do Pibid no ensino fundamental II”**, narro detalhadamente as quatro fases do projeto aplicado em 2015 que possibilitaram as narrativas dos estudantes; trato dos objetivos e expectativas da equipe do Pibid dentro da proposta da educação patrimonial para o leitor e a leitora entenderem as abordagens adotadas. Na subseção

“Tensões na vivência do trabalho sobre patrimônio no ensino fundamental II,” narro os limites, as negociações, a saída da escola para realizações das atividades de patrimônio. Na subseção “...Eu escolhi...”: um olhar sobre as noções de patrimônio construídas nas atividades do PIBID” e na subseção “Noções de patrimônio a partir dos olhares da equipe do Pibid História” trabalho os resultados da primeira oficina em que dois pibidianos narraram minuciosamente as noções de patrimônio “antes” e “depois” das atividades aplicadas. Em seguida, na subseção “Entre a materialidade e a afetividade: narrativas de estudantes sobre o patrimônio local”, uso as narrativas dos estudantes, escrita e visual, em que 97% da turma trabalhou com a materialidade do patrimônio e na subseção “Para além da materialidade: uma experiência com as práticas da benzeção”, trabalho o imponderável em que apenas uma estudante optou pelo intangível.

1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para sustentar o problema da pesquisa e garantir os quatro objetivos da mesma, já mencionados nesta introdução, utilizei como suporte teórico o saber histórico escolar, a educação patrimonial e memória. Nesta subseção tratei de apontar quais autores me orientaram neste caminho e quais as suas contribuições nesta investigação. Em tempo, vale salientar que na terceira seção intitulado “**Entrelaçando saberes: Ensino de História, saber histórico escolar e educação patrimonial**”, fiz uma discussão teórica mais profunda e específica sobre cada uma dessas abordagens.

No tocante ao saber histórico escolar este trabalho assume os referentes utilizados, especialmente, por Ana Maria Monteiro (2007) do livro “Professores de História: entre saberes e práticas”. As ideias de Monteiro, ao fazer uma pesquisa minuciosa a respeito de como professores de História mobilizam os saberes que dominam para ensinar o que ensinam, aproxima-se bastante das nossas concepções, sobretudo ao consentir a existência de um saber específico na escola.

Este estudo minucioso da autora sobre a História ensinada é mais robusto, mais esquematizado que outros trabalhos pioneiros sobre a mesma temática. Em Monteiro (2007), ao reconhecer as especificidades desse saber, a partir do contexto de revisão da concepção de escola, agora não vista apenas como espaço de reprodução e hierarquização do saber entre professores e estudantes, vários aspectos

relativos tanto a atuação dos professores e produção de conhecimentos num espaço altamente articulado com o universo social vivido pelos agentes que compõem efetivamente este espaço, ficam mais lúcidos, mais articulados.

Seu posicionamento nos auxilia a compreender as nuances que compõem o processo de ensinar e aprender, dentro de uma peculiaridade pedagógica escolar. Neste sentido, nesta dissertação, o diálogo com o trabalho de Ana Maria Monteiro (2007), discutido mais profundamente na seção “Entrelaçando saberes: Ensino de História, saber histórico escolar e educação patrimonial”, que é de extrema importância para meu suporte teórico.

Sendo Monteiro (2007) a principal referência adotada nesta pesquisa para se discutir o saber histórico escolar, menciono o trabalho de Chervel (1990), Abud (1993) e Goodson (1998), onde Monteiro amplia a discussão sobre a temática abordada pelos citados autores ao considerar, principalmente, a peculiaridade da escola e indo além de referenciais estritamente historiográficos para abordar o saber histórico escolar.

Por outro lado, faço referência ao trabalho de Fonseca (1997, 2007, 2009), Araújo (1998), Santos (1999) e Gabriel (1999, 2003, 2017) que aproxima muito das inquietações da autora e nos auxilia na pesquisa. As preocupações desses autores, centram-se no professor, no aluno e, obviamente, nas questões do conhecimento tais como o que pode ser aprendido pelos alunos, como os professores lidam com os saberes, as expectativas de professores e alunos.

Estas observações convergem com o trabalho de Monteiro (2007) e nos orienta nesta investigação ao trazer inquietações específicas que envolvem os saberes neste espaço específico que é a escola. Corroboramos com Gabriel (2017) ao defender a importância de se discutir os saberes escolares no âmbito de uma disciplina para um projeto de sociedade mais igualitária.

No que diz respeito à educação patrimonial, este trabalho assume os referentes utilizados pelos autores Pereira e Oriá (2012) que discutem uma educação para o patrimônio numa perspectiva processual em que sensibilize todos, professores, alunos, escola e comunidade na construção de sua memória e Tolentino (2016) que nos convida a conceber o patrimônio de uma forma crítica, não contemplativa, mas cidadã, numa perspectiva de uma educação patrimonial libertadora.

Entendendo o patrimônio como um campo amplo, possível de se pensar na articulação com diversas áreas, assim como a educação patrimonial nesta mesma

perspectiva, encontrei na obra “Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos”, organizada por Abreu e Chagas (2009) a base de sustentação do campo do patrimônio e da educação patrimonial por meio de reflexões instigantes e atuais por diversos autores que contribuíram para esta pesquisa.

Sant’Ana (2009) ao contextualizar a concepção do patrimônio após aprovação da Convenção do Patrimônio Mundial, Cultural e Nacional da Unesco, em 1972, deixa claro que o saber fazer importa mais que o objeto em si. FONSECA, (In ABREU, 2009) ao discutir o patrimônio “para além da pedra e cal” nos instiga a conceber o patrimônio além da materialidade, tornando a educação patrimonial o caminho viável para tal concepção. Assumo neste estudo estas referências desses autores, assim como, entendo o patrimônio como um bem coletivo e que se encontra num espaço de conflitos e de interesses contraditórios (ABREU, 2009).

Paim (In OLIVEIRA, 2010), Silva Junior (2016) e Gonçalves (2009) me auxiliaram a entender a origem do termo e sua associação com outras estruturas presentes na sociedade, seu caráter milenar e o uso diário da palavra patrimônio. Gonçalves (2009), aproxima bastante das ideias de FONSECA, (In ABREU, 2009,) ao discutir “O patrimônio como categoria de pensamento” onde estão os lugares, as festas, as músicas, as danças, a culinária, as técnicas, e outros.

Esses autores, de forma direta ao tratar do patrimônio ou indiretamente da educação patrimonial, me ampararam nesta pesquisa ao conceber a educação patrimonial como potencializadora dessa criticidade e caminho possível para inserir a temática no ensino de História ao entender o patrimônio para além da simples contemplação, do mero encantamento.

Como esta pesquisa é narrativa, o trato com a memória é essencial, pois, ao investigar narrativas, que não necessariamente seja oralidade, como é este caso, deve-se trabalhar com o conceito de memória que, a partir das leituras de alguns estudiosos, apresenta multiplicidade de sentidos, essencial para esta investigação. Portanto, elegi alguns autores que me sustentaram no trato com a memória. Assim, como fiz com os conceitos de saber histórico escolar e educação patrimonial, a discussão de memória, articulada com ensino de História e educação patrimonial, se encontra mais esquematizada na terceira seção.

Ao ler as considerações de Nora (1993), Pollak (1992) Le Goff (2003). Halbwachs (2006) e Ricoeur (2007) sobre memória pude compreender elementos constituintes que foram imprescindíveis para o meu trato com ela neste estudo e que

me deixou mais seguro e sensível ao trabalhar com as suas considerações. Nora (1993) ajudou-me a compreender o conceito de “lugares de memória” que vão do concreto ao abstrato desde que a imaginação o invista de aura simbólica. É preciso ter “vontade de memória”, intenção memorialista.

Pollak (1992), ao discutir elementos constituintes da memória, orientou-me a compreender as sutilezas que permeiam as questões individuais (vivas pessoalmente) e coletivas (vivas por tabela) que constituem a memória. Suas considerações deixaram-me mais sensível para lidar com memória e ciente de que elas muitas vezes são silenciadas, selecionadas ou até mesmo esquecidas.

Sobre este esquecimento apoio nos referenciais de Ricourt (2007) que diz que lembrar é buscar o esquecido e nesta busca pela lembrança os fenômenos aparecem como automáticos. Dessa forma, eles podem ser tanto agradáveis quanto penosos. Ainda sobre este esquecimento Catroga (2001) fala que nós vivemos numa “sociedade amnésica” (Gadelha, 2013), em que os laços são muito frágeis e os esquecimentos são característicos. Estes elementos, laços que se unem e esquecimentos, são importantes para se apropriar e levar em consideração quando se trata da memória.

Já Le Goff (2003) apresenta um outro elemento interessante no trato com a memória que, para o autor, ela deve sempre servir para a libertação e não para a servidão. Neste aspecto ele insere o caráter de identidade como fundamental para entendê-la como algo a ser conquistado. Halbwachs (2006), traz uma íntima ligação entre memória individual e memória coletiva, em que a memória individual é constituída a partir da memória coletiva, ou seja, uma pessoa ao narrar um fato, ou a sua história de vida narra sempre outros sujeitos.

Todos esses elementos constituintes da memória, discutidos por esses autores, fortaleceram a minha percepção sobre a temática dando suporte teórico para esta pesquisa que, no seu âmago, tem a memória como princípio, seja no trato com as fontes disponibilizadas pelos colaboradores da pesquisa ao narrar suas experiências no programa por meio dos relatórios escritos e ao narrar o patrimônio local por meio da escrita e do visual, seja na postura ética do professor/pesquisador que a utiliza no processo de rememoração das suas práticas ao abordar o patrimônio e a educação patrimonial no ano de 2015 no Colégio Estadual Seminário São José.

1.2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Na fundamentação metodológica da pesquisa aqui apresentada, busco dar conta de sistematizar os estudos referentes ao saber produzido acerca da própria pesquisa, delineada nas páginas seguintes. Importa-me apresentar aqui o constructo lógico do processo desenvolvido ao longo desta pesquisa. Esta intenção remete à ideia de dar vistas ao leitor acerca do processo de crescimento pessoal sobre o sentido de pesquisar, delineado na própria pesquisa. Então, apresento abaixo a episteme desse trabalho, desde as opções acerca da natureza da abordagem que escolhi, passando pelos processos desenvolvidos, até os instrumentos eleitos para a conclusividade da dissertação.

Inicialmente, torna-se necessário dizer que tracei caminhos científicos ancorados na abordagem de natureza qualitativa, metodologia que ajuda a compreender a realidade pesquisada. Sobre esta abordagem, Minayo (1995, p. 10) declara que

Consiste no fato dos cientistas terem conseguido estabelecer uma linguagem fundamentada em conceitos, métodos, e técnicas para compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações.

Esta linguagem utilizada de forma compreensível caracteriza esta pesquisa de natureza qualitativa porque ela não tem por princípio quantificar, padronizar, tabelar, coisificar, objetivar numa perspectiva neutra de ciência. Pelo contrário, este estudo se preocupa com questões particulares, ou seja, ele direciona por um caminho diferente da quantificação de dados estatísticos.

A realidade pesquisada busca um caminho mais profundo em que a relação dos sujeitos envolvidos está numa subjetividade específica. Neste sentido, esta investigação procura entender os fenômenos de forma mais profunda e não quantificada num panorama mais intrínseco, pois a minha intenção é a qualidade e não a quantidade.

O objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante (MINAYO, 1995, p. 15). O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isso significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo

passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído (MINAYO, 1995, p. 13).

Esta opção deve-se ao entendimento de que se trata de uma singularidade própria do espaço escolar, portanto, a pesquisa qualitativa nesta investigação apresenta-se como mais adequada para caminhar pelas tessituras que os indivíduos estão envolvidos, tanto individualmente quanto coletivamente. Esta singularidade e o dinamismo próprio do espaço escolar não se apresentam de forma isolada do espaço e do contexto histórico em que investigador, colaboradores da pesquisa e o universo social se encontram. Este embate constante parte das intencionalidades, dos julgamentos, conflitos, contradições, ações, reações, crenças, valores, significados, dentre outros, construído por meio das relações sociais em que as pessoas estão envolvidas.

Ao ancorar este estudo nos referenciais de abordagem qualitativa, optei por uma abordagem lógica procedimental vinculada aos pressupostos etnológicos, por ser um caminho possível, instigante e que atende às inquietações deste estudo, partindo da compreensão de Gil (1987, p. 14) de que “o objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito”. O citado autor sustenta essa afirmação, baseado na perspectiva de que...

[...]. O que interessa ao pesquisador não é o mundo que existe, nem o conceito subjetivo, nem uma atividade do sujeito, mas sim, o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, se realiza para cada pessoa. Interessa aquilo que é sabido, posto em dúvida, amado, odiado etc. (BOCHENSKI, 1962 apud GIL, 1987, p. 14).

Do ponto de vista fenomenológico, a realidade não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado como um conhecimento que privilegia explicações em termos de causa e efeito. A realidade é entendida como o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. A realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado (GIL, 1987, p. 14).

A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado (GIL, 1987, p. 14).

Neste sentido, a objetividade, na perspectiva positivista, não dimensiona a realidade social desta pesquisa que se propôs uma natureza qualitativa. Observar e quantificar numa perspectiva de causa e efeito não dimensiona as peculiaridades da realidade social pesquisada. O caminho que sigo nesta investigação permeia pelo cotidiano, pelas relações e pelos significados que os sujeitos dão às coisas, aos objetos, ou seja, por um caminho possível pela abordagem de natureza qualitativa.

Para avançar no tratamento metodológico desse estudo, utilizei a Narrativa como método procedimental da pesquisa (FERRAROTTI, 2014; CLANDININ e CONNELLY, 2011), pois ele atende aos objetivos aos quais me propus neste percurso de pesquisa, a saber, reconhecer os participantes da experiência efetivada através do Pibid, em 2015, como sujeitos de direitos, capazes de narrar legitimamente sua própria história e de refletir sobre ela.

O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela (PASSEGGI, NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2016, p. 114).

A escolha da Narrativa como pesquisa, ancorada nas ideias de Ferrarotti, justifica-se sobretudo pela atenção dada ao corriqueiro, ou como o autor afirma 'história vista de baixo'. Neste sentido,

[...] a narração histórica já não trata, de modo por assim dizer exclusivo, de guerra e paz, de negociações diplomáticas e vicissitudes pessoais de chefes de Estado, mudanças de governo e dados biográficos, mas procura, antes, compreender as situações políticas e sociais em diferentes épocas e ambientes, o nível de vida das populações e o volume das trocas, os idealismos e as necessidades, as manifestações coletivas e a realidade cotidiana (FERRAROTTI, 2014, p. 56).

Esta investigação caminhou nesta perspectiva: encontrar na cotidianidade a importância das narrativas em função das suas subjetividades. As abordagens adotadas pelo Pibid sobre educação patrimonial e as narrativas construídas a partir dessas abordagens apareceram como possibilidades reais de investigação. Para Paiva² (2008), no nosso meio, muitos são os significados de narrativas, tais como,

² A pesquisa narrativa: uma introdução de Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>>. Acesso em: 20/10/2019.

uma história; algo contado e recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, circulando em textos orais, escritos e visuais, bastante investigada nas áreas da Educação, Linguística, História, Literatura, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Medicina, Semiótica, entre outras.

Presentes nas novelas, filmes, nas séries, na epopeia, nos contos, romances, nas poesias, nas cidades, nos bairros, nas ruas, nas praças, nos monumentos, nos templos, nas igrejas, no bate papo, em casa, nas escolas; enfim, a narrativa se faz presente em todas as épocas e em todos os cantos e nas mais diferentes formas de expressão e experiências das pessoas com o seu mundo. Portanto, é importante tratar todo esse conteúdo como uma tipologia procedimental de pesquisa e fazê-lo pelo enfoque da narrativa de si ou autobiografia, como perspectiva epistêmica, coaduna com o que Passeggi, Nascimento e Oliveira, (2016, p.112) falam acerca da tradição narrativa: “As narrativas na primeira pessoa constituem há quase um século fontes privilegiadas no campo epistêmico da pesquisa qualitativa interpretativista”.

Ao usar a metodologia narrativa nessa pesquisa, contei sobre como a abordagem do saber histórico escolar no ensino fundamental II, através do desenvolvimento de práticas de ensino no Pibid, possibilitou a ressignificação da noção de patrimônio dos estudantes, então, utilizar esta metodologia revelou-se mais coerente. Segundo Paiva (2008, p. 3) a narrativa pode ser descrita como “uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinados fenômenos”. Ao permitir relatar as experiências cotidianas, a narrativa aparece como

[...] o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento é narrativo é uma forma-chave da experiência e um modo chave de escrever e pensar sobre ela (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 48).

Ao conceber como ponto chave de entender a experiência narrativa ‘porque o pensamento é narrativo’, me debrucei na experiência que vivi no Pibid para compreender a ressignificação da noção de patrimônio dos estudantes sobre o patrimônio local. Neste sentido, as experiências vividas e narradas servem também como aprendizagem, pois aprendemos com o outro, com as suas experiências, suas

vivências. Esta pesquisa proporcionou a oportunidade de conhecer, por meio das narrativas, possibilidades de ensinar e aprender História; assim como deu suporte para uma reflexão sobre os saberes construídos por meio das atividades aplicadas pela equipe do Pibid e a reflexão a respeito dos limites e das possibilidades do ensino de História, a partir do patrimônio local do município de Caetité-BA.

Tomando por base o conceito de Minayo (1995) que aponta ser a imersão de pesquisador no contexto da pesquisa fundamental para compreender e interpretar os fatos, percepções, comportamentos e interações entre os participantes do grupo investigado, trago para essa pesquisa o que vivi e presenciei ao longo de um ano de atividades como supervisor do Pibid na escola que se constitui contexto da pesquisa.

Mais especificamente, o contexto dessa pesquisa centra-se nas narrativas dos estudantes do 7º ano “A” da educação básica do Colégio Estadual Seminário São José (CESSJ), Caetité-BA, e de três licenciandos do curso de História, integrantes do Pibid, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a partir da aplicação das atividades do Pibid sobre o patrimônio local, inseridos no projeto norteador da escola intitulado “Minha Cidade: História, Cultura e Identidade” que foi desenvolvido especificamente nesta turma cujo subtema foi “Mitos, espaços e seres de Luz”, no ano de 2015.

Neste ano, recorte temporal deste estudo, lecionava para cinco turmas do ensino fundamental II, com alunos entre doze e dezesseis anos de idade que participaram, em parceria com o Pibid, do projeto “Minha Cidade: História, Cultura e Identidade”. Embora o projeto tenha sido aplicado nestas turmas, o que nos interessa nesta investigação são as abordagens feitas pela equipe do Pibid na turma do 7º ano “A” sobre a educação patrimonial, mencionada no parágrafo acima.

Na sequência, repasso as características dos participantes desta pesquisa, aqui assumidos como ‘colaboradores’, pois na metodologia narrativa estes encontram-se numa perspectiva colaborativa entre os participantes (CLANDININ e CONNELLY, 2011), e entre eles e o pesquisador, mesmo que haja diferença de posicionamentos (FERRAROTTI, 2014) frente ao objeto estudado.

Os estudantes da educação básica, colaboradores desta pesquisa, faziam parte de uma turma de trinta e cinco alunos, do 7º ano “A”, com dezenove meninos e dezesseis meninas, entre onze e doze anos de idade. Integravam uma turma onde não havia a problemática tão acentuada de distorção idade e série. Como o Colégio Estadual Seminário São José localizava-se no centro da cidade, área considerada

nobre e muito valorizada na cidade, a maioria dos estudantes moravam nos bairros que a circundavam.

Os colaboradores pibidianos, iniciantes à docência, cursavam entre o V e VII semestre de licenciatura em História. Eram duas mulheres, uma casada e uma solteira, e um homem, solteiro. Os colaboradores não tinham experiência em sala de aula, sendo o Pibid o principal caminho na sua formação docente e que proporcionou uma vivência ativa na escola. Um colaborador que cursava o VII semestre tinha grande afinidade com tecnologia e suas habilidades também foram extremamente úteis para as atividades realizadas neste projeto de 2015.

As narrativas que operei desses colaboradores foram recolhidas por meio de relatórios escritos semestrais dos pibidianos, do projeto de 2015, narrativas escritas e visuais dos estudantes da educação básica referentes às atividades do projeto sobre educação patrimonial. O universo desta pesquisa, gira em torno de quinze narrativas escritas de justificativas sobre patrimônio e oito pinturas que retratam o patrimônio local e quatro relatórios semestrais dos pibidianos, sendo dois referentes ao primeiro semestre e dois ao segundo semestre, já que em todo final de semestre os participantes do Pibid faziam um relatório descrevendo suas experiências nas atividades da escola nas quais estavam inseridos.

Desses relatórios, um era interno, referente à aplicação da primeira oficina. Foi solicitado por mim que os bolsistas de iniciação à docência fizessem um relatório sobre a primeira oficina de patrimônio aplicada pela equipe do Pibid para ser discutido posteriormente. Consta-se em mãos apenas um relatório que passou a ser de grande valia quando começamos a recolher os dados. Assim, esta pesquisa conta com três relatórios semestrais e um relatório interno em que os pibidianos narram minuciosamente algumas tramas dessa oficina. Assim, recorri aos relatórios, revisei este primeiro momento das atividades aplicadas na turma em que os pibidianos rememoraram por meio das narrativas, pois, por intermédio delas

[...] as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 91)

Posteriormente, para entender a construção do saber histórico ao longo da caminhada de 2015, recorri às narrativas construídas pelos estudantes da educação

básica, um universo de 17 colaboradores. Levando-se em consideração o objetivo geral dessa pesquisa, a saber, investigar como as práticas de ensino desenvolvidas pelo Pibid História problematizaram as noções de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II.

Para coleta dos dados neste estudo, elegi os seguintes dispositivos de coleta e de construção de dados: I - relatórios semestrais de três estudantes universitários envolvidos no programa e um relatório interno; II - narrativas escritas e visuais construídas pelos estudantes do 7º ano “A” sobre as atividades de Patrimônio aplicadas pelo Pibid; III - o projeto elaborado e aplicado no ano de 2015 pela equipe do Pibid.

Como instrumento de coleta, utilizei o critério de maior sentido para menor sentido, a partir das minhas impressões, ou seja, daquilo que me afetou bastante enquanto professor das turmas e supervisor do Subprojeto do Pibid História do CESSJ, discutido com mais propriedade na seção Narrativas sobre patrimônio evidenciado na experiência do pibid no ensino fundamental II. Neste sentido, este estudo não pretende encontrar “verdades preexistentes, mas como os sujeitos dão forma às suas experiências e sentidos como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização” (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 371). Assim, extraí excertos dos relatórios dos licenciandos bolsistas do Pibid e dos alunos da Educação básica com o propósito de encontrar vozes para a problematização proposta nessa pesquisa e garantir os objetivos deste estudo.

Cabe salientar que, embora tenha autorização para divulgar o conteúdo das narrativas dos colaboradores da pesquisa, nomeei cada colaborador com um código alfabético, com o intuito de preservá-los. Como a pesquisa envolve narrativas de sujeitos em dois espaços diferentes, a escola e a universidade, identifiquei com três letras os colaboradores, sendo a primeira representando o espaço, ‘E’ para escola, referindo-se ao aluno da educação básica, e ‘U’ para representar o estudante bolsista da Universidade. A segunda e terceira letra representam o primeiro e segundo nome respectivamente do colaborador da pesquisa.

2. DO LUGAR DE ONDE FALO: MEMÓRIAS DO TEMPO DE FORMAÇÃO

A narrativa sempre fez parte da história das pessoas, e, portanto, deve ser estudada dentro dos contextos presentes na história humana, ou seja, no emaranhado de relações sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais. Assim, vou rememorar as experiências vividas no meu percurso de vida e na minha constituição profissional. Ingressei na escola pública no início dos anos 1980, aos sete anos de idade, num período de efervescência política marcado pelo movimento das ‘diretas já’ e declínio do regime militar que, na prática, mesmo acabando formalmente em 1985, continuou presente após este período e deixou marcas profundas no sistema educacional brasileiro, sobretudo nos lugares mais distantes das capitais, onde o civismo, a ordem e a disciplina soavam como sinônimo de boa educação.

Naquela época estava iniciando minha vida estudantil, aprendendo as primeiras palavras, as primeiras frases, interagindo, insistindo em livrar-me das letras trêmulas que me adotaram como companheiro por toda minha vida. Lembro-me perfeitamente dos colegas, das brincadeiras no pátio da escola, da merenda, em especial. Ainda sinto o cheiro do macarrão com almôndegas e vejo perfeitamente o colorido das lancheiras de plástico dependuradas sobre os ombros da molecada que, quase sempre, bebia “Ki-suco” de uva no recreio. Vejo perfeitamente Inês, a merendeira, magrinha, não muito alta, mexendo o caldeirão mais cobiçado de Tauápe, distrito de Licínio de Almeida, minha terra natal, distante 730 Km de Salvador, capital da Bahia. Foi ali, nas salas do Colégio Estadual Fernando Presídio que formalmente me eduquei, cresci e senti vontade de continuar crescendo.

Foi ali que aprendi a respeitar os professores: Arlene, primeira professora, sentia que gostava muito de mim. Sempre me perguntava sobre os conteúdos trabalhados, e tentou, sem sucesso, melhorar minha caligrafia; Bia, professora de Português, tornou-se inesquecível. Suas atividades eram variadas. Ler em voz alta sem nenhum erro era pré-requisito para mudar de lição. Neste aspecto, minha turma da 4ª série primária caminhava de forma diferente, alguns dominavam a leitura, outros sofriam com essa atividade. Recordo, como sugestão da professora Bia, de escrever a letra “i” mais de quinhentas vezes, pois frequentemente esquecia de colocar os pingos nos “is”. Incrível, mas aprendi; Dilma, muito paciente, carinhosa, era querida de todos. Mais tarde, no fundamental II, em apenas uma atividade, ela me “colocou” no mundo da poesia.

Digo que foi no Fernando Presídio que iniciei formalmente os estudos, que me eduquei, porque fora da escola teve uma pessoa que exerceu grande influência na minha formação, alfabetizando-me, orientando-me, incentivando-me, inovando numa época e região onde educação, livros e coisas desse gênero não eram prioridades, frente às necessidades básicas do povo do distrito de Tauápe, distrito humilde, pacato, com poucos habitantes que viviam principalmente da agricultura de subsistência, mineração (minas de manganês, garimpo de ametista), pequeno comércio e raros funcionários públicos. Esta pessoa, minha mãe Ana Evangelina Lopes Martins, que de fato despertou em mim o interesse pelos estudos e, sutilmente, entendido apenas nos últimos anos, já formado, pela História do Brasil. Tive a oportunidade, durante os cinco primeiros anos de escola, de ser literalmente acompanhado de perto por ela. Era de fato uma educação integral. Um privilégio que marcou profundamente meus estudos.

Durante todo o ensino fundamental I, no turno oposto às aulas do Fernando Presídio, dirigia-me todos os dias, de segunda a sexta, para o Posto de Correios, local de trabalho da minha mãe, para estudar com ela. Respondia todas as atividades (tarefas) da escola e as atividades direcionadas por ela, professora leiga, primária, que atuou no distrito no final dos anos 1950 e meados da década de 1960. Lembro-me perfeitamente das contas, da tabuada, dos verbos e dos algarismos romanos. Nas contas, era preciso tirar a prova de todas as operações; A tabuada teria que estar na ponta da língua, sobretudo as de multiplicar e dividir; os verbos, de fato, eram para decorar; orgulhava-me de conseguir escrever corretamente de um a mil em algarismo romanos ainda cursando a terceira série primária. Engraçado que fazia tudo isso sem nenhuma pressão. Eu me lembro que era divertido, afinal a praça do mercado onde o Correio estava localizado foi transformada, sempre, num espaço de lazer da criançada da Vila.

Ganhei da minha mãe, na quarta série primária, hoje quinto ano, uma coleção de livros intitulada Lila e Sibila. Cada livro era um episódio em que a menina Lila com sua cachorrinha brincava na praia, no mercado, no parque, na roça, dentre outros lugares. Li esta coleção compulsivamente, algumas histórias até sabia de cor alguns pequenos trechos. Neste ano, 1989, lembro claramente que fiz uma redação na escola onde usei um trecho que havia lido no livro “Lila e Sibila na Roça”. Sei que usei uma figura de linguagem, uma onomatopeia (lembro que foi a frase “Zum Zum dos bichos”)

onde a professora Bia, professora de português, elogiou bastante. Fiquei muito feliz. Compreendi que deveria continuar lendo.

O correio, trabalho da minha mãe, era a extensão da escola. Embora gostasse e nos ensinasse as quatro operações, tabuada e algarismo, minha mãe gostava mesmo era de História. Repetia para mim, cotidianamente, o que havia aprendido na sua época de estudo, na Escola Normal de Caetité-BA. Falava sobre D. Manuel, o rei de Portugal na época do descobrimento; falava sobre as caravelas, a primeira missa no Brasil, Frei Henrique Soares Coimbra, da carta de Caminha, o escrivão. Detestava os “emboabas e mascates”, a Guerra do Paraguai. Dizia que esta parte da História do Brasil era ruim de estudar. Ainda hoje, um pouco esquecida, me pergunta o que ensino para meus alunos, e, continua afirmando que não gosta desta parte. Estas histórias, fragmentos da História tradicional do Brasil eram naturalmente narrados por ela, para mim. Eu gostava disso tudo, tinha uma facilidade impressionante para memorizar. As perguntas, tanto na escola quanto em casa e no correio, eram do tipo: Quem foi o rei de Portugal na época do descobrimento? Quem celebrou a primeira missa no Brasil? Quem escreveu a carta ao rei D. Manuel na época do descobrimento? Dentre outras.

Numa gincana, ainda cursando o ensino fundamental, foi apresentada uma prova cuja tarefa era memorizar o nome do primeiro Imperador do Brasil, em vinte minutos. Fui escolhido para ser o representante da minha equipe. Consegui memorizar os dezessete nomes do Imperador e venci esta prova. Fiquei radiante, afinal o representante da outra equipe era um adulto. Esta foi uma grande experiência com um personagem da História do Brasil. Não que fosse uma das melhores, falar em público, ter que decorar, mas ela marcou bastante, pois até hoje faço uso dessa experiência nas minhas aulas de História. Costumo falar o nome do Imperador, algo que deixa os estudantes impressionados, para explicar que decorar nomes e datas não é prioridade no ensino de História. Geralmente uso isso para fazer discussões que giram em torno da História Tradicional e da Nova História.

Ainda estudando o fundamental I, final dos anos 1980, onde a democracia tinha sido restabelecida e o governo Sarney (1985-1990), que ficou caracterizado pelos inúmeros planos econômicos para conter a gigantesca inflação que assolava o país, caminhava para seu fim, as escolas do distrito de Tauápe ainda comemoravam o sete de setembro nos moldes de um civismo patriótico marcante, com bandas, desfiles, apresentação de personagens da nossa História (Maria Quitéria, os bandeirantes, D. Pedro, Tiradentes, entre outros). Fui criado e educado neste meio. Como aluno, fazia

parte ativa dos festejos: eu me lembro de desfilar vestido de marinheiro, ensaiando todas as tardes, hasteando a bandeira, cantando uma infinidade de hinos, da independência, à bandeira, da proclamação da República e o Hino Cenecista e recitando nos ensaios poemas escolhidos por minha mãe.

Em 1990, quando concluí o fundamental I, fui matriculado no grupo escolar Cenecista Padre Anchieta, escola de fundamental II. Estudar nesta escola era sinal de que estava crescendo. Cursei todo o fundamental II, entre 1990 e 1993, neste espaço, bem maior, parecia menos acolhedor e mais rigoroso. Período de grandes agitações políticas. Externamente o mundo assistia o fim da União Soviética, naturalmente fim da Guerra Fria, consolidação da democracia em várias partes do mundo, intensificação do processo de globalização, dentre outros. Internamente o brasileiro ainda convivía com a grande instabilidade econômica como o plano Collor. Período marcado por escândalos de corrupção, violência urbana, violência no campo, agitações dos movimentos sociais, dos caras pintadas e do *impeachment* do presidente Fernando Collor (1990-1992).

No ensino fundamental I e II, ainda respirando os ares da ditadura, tive uma educação muito tradicional, com práticas de ensino de História positivista, onde o herói, a data e o grande evento eram de fato o que mais interessava. As festas cívicas, sobretudo o sete de setembro, o quinze de novembro e o dia do soldado eram sempre lembradas; as gincanas com provas de decorar, incentivo a memorização, (o caso do Imperador do Brasil), as provas de completar, dentre outras, faziam parte do cotidiano escolar. No entanto, dentro deste modelo, havia ideias que ampliavam as práticas ditas tradicionais e potencializavam minha relação com a História. O grande exemplo foi a poesia, embora não tenha sido exatamente numa aula de História, mas o tema geral escolhido por mim foi o universo social que o Brasil passava na época, início dos anos 1990: criminalidade, desmatamento, corrupção de políticos, etc. Ainda hoje lembro-me dessas questões. Num dos últimos eventos na escola municipal Anísio Cotrim Fernandes, distrito de Morrinhos, Guanambi-BA, fiz questão de ler o poema Brasil que fiz na época de estudante do fundamental II.

A diretora desta minha nova escola era minha tia, esposa de um grande político da região, fundador e primeiro prefeito de Licínio de Almeida-BA, biblioteca humana, acessível a todos, com apenas dois anos de estudo. Tia amável, D. Elvira, nossa Mãe Dinda, diretora rígida. Ia nas casas buscar os alunos que “queimavam aula”. Todos a respeitavam. Neste novo espaço, passei a caminhar paulatinamente sozinho, ainda

que frequentasse, no primeiro ano de ginásio, 6º ano, o Correio. Minha mãe dizia que a partir daquele momento era eu quem iria ensiná-la, já estava no ginásio, e este espaço tão importante seria ocupado a partir desse momento apenas pela minha irmã caçula. Já haviam passado pelo Correio antes de mim mais outras duas irmãs.

No fundamental II, além de outras questões relacionadas sobretudo a afetividade, o que mais me marcou a ponto de carregar até os dias atuais para dentro das minhas aulas de História foi o encantamento pela poesia. Confesso que foi por acaso, embora tivesse dentro de casa uma poeta respeitada na região, autora de vários livros, fundadora, ao lado dos meus tios Mário Morais Sant’Ana e a diretora Elvira Viana Santana e primeira professora do Ginásio Padre Anchieta, minha irmã Tânia Martins. Até este momento, início dos anos 1990, me orgulhava de ser irmão de uma escritora. Não me lembro de ter feito nenhum verso até este exato momento, recitei vários, como havia dito, nos festejos da escola. No entanto, numa determinada aula, a professora nos pediu para fazer uma poesia, tema livre. Influenciado pelos noticiários da época, escrevi um poema cujo título era “Brasil”

Brasil: Entre serras e montes / entre rios e vales / entre águas e fontes / entre praias e mares / entre cidades e estados / há um povo maltratado / há seca, há queimada / há floresta desmatada / tem políticos corruptos / ladrões desonestos / há também recursos, / há chacinas, há sequestros / um país onde tudo tem que ter / e ainda nos pede: ORDEM E PROGRESSO (Escrito em 1992) (MARTINS, 2006).

Fiquei encantado com esta atividade, mais ainda com a poesia, fui muito elogiado pela professora, mostrava com orgulho aos colegas, aos meus irmãos, aos meus pais e a minha irmã poeta. Este encantamento acompanhou-me por toda vida profissional. Em 2004, já como professor de História, no Colégio Luís Eduardo Magalhães, Mortugaba-BA, numa turma de 1º ano do ensino médio, estudando o Renascimento Cultural, pedi a turma que elaborasse uma poesia sobre a temática. Claro, lembrei dessa aula que tive há 27 anos atrás no ensino fundamental II, antigo primeiro grau. Como incentivo, e extremamente empolgado, sem nenhum receio, escrevi o poema “Mona Lisa” para ser trabalhado também com os estudantes.

Mona Lisa: Mona lisa, tu és tão linda! / Por que não minha? / Por que tão “sozinha”? / Linda e donzela / tão meiga, tão bela. / Teus olhos encantadores! / Por que não meus? / Por que só seus? / Linda e donzela / tão meiga, tão bela. / Leonardo, por que assim/ tão misteriosa, tão bela / tão meiga e toda ela? / Vinci, por que não

abandonas? / Não basta ser poeta, / engenheiro, músico e também escultor? / Por que não deixa esta beleza/ para este humilde professor? (MARTINS, 2004, não publicado).

No momento de planejamento desta aula lembrei-me da professora de Didática da graduação, professora Nalva, e da professora do fundamental II, Dilma. Nalva, professora, amiga, depois de uma apresentação de um seminário, me disse que muitas ideias, muitas vezes, aparecem de onde menos esperamos e que às vezes julgamos muito simples. Mas o resultado pode surpreender. Foi o que aconteceu com a minha ideia de usar a poesia nas aulas sobre o Renascimento Cultural. De Dilma, herdei a ideia que imagino tenha julgado no seu planejamento como algo muito simples, porém marcou profundamente a vida de um aluno e sua trajetória profissional. Veja bem, estudando com meus alunos a ditadura militar, tema extremamente sensível, durante alguns anos seguidos optei por utilizar a poesia na sala de aula, ou seja, trabalhar “arte e política”, pois acreditava no potencial desta linguagem no processo ensino aprendizagem. Numa dessas aulas de “arte e política”, escrevi para ser trabalhado o poema “Pisando na bola”.

Pisando na bola

É domingo na praça / muito peixe no cais / tem cachaça de graça / futebol no maraca / sufocando os gemidos dos porões oficiais. / Tão pisando na bola / tem uns dribles bacanas muitos gritos de olé / mas tem neguinho em cana / a gente não faz o que quer / O inimigo é declarado / proibido falar / com a caneta na mão / o rabisco então surgirá... / dão prazer / dão lazer / mas, há aqueles de não querer / enquanto a rede balança / esses caras aqui dançam / uma moda sem graça / no meio da praça / tem cacete na mão / sobe um cheiro de pólvora / veja um corpo estendido no chão / dão prazer, querem lazer / mas há aqueles de não querer (MARTINS, 2002, não publicado).

Hoje, percebo claramente a forte ligação entre minhas aulas como professor e as aulas do fundamental II do colégio Padre Anchieta, como aluno, que se estenderam até os anos de 1993, quando concluí o antigo primeiro grau. Em 1994, me mudei para Caetité, cidade vizinha de Tauápe, para continuar os estudos. Caetité, conhecida como “terra da educação”, terra de Anísio Teixeira, cidade natal de minha mãe, era para nossa mãe, o local ideal para estudo, onde, afinal, a filha mais velha, poeta, estudou e fez o magistério e estava morando e lecionando em Caetité.

Entre 1994 e 1996, fiz o ensino médio, antigo acadêmico, atual formação geral, no Colégio Estadual Tereza Borges Cerqueira. Foi uma época difícil, porém de grande

aprendizagem, tive que aprender a fazer várias atividades que nunca havia realizado, como lavar e passar roupas, fazer comida, e, no início, a conviver com a solidão e dormir sozinho num casarão antigo. Estudava à noite e passava boa parte do dia sozinho, pois minha irmã no ano de 1994, muito doente, viajava sempre para Salvador. Dinheiro escasso, vendia os livros de poesia da minha irmã para complementar a renda. Aprendi a jogar baralho para distrair e, além das atividades da escola, lia ufologia na casa de meu primo que gostava também de mineração e fazia da sua casa um “laboratório geológico”. Tudo isso foi muito enriquecedor para mim.

Neste período, especialmente a partir de 1995, cursando o segundo ano do ensino médio, fiz novos amigos, novos professores e continuei fortalecendo os laços de amizade da época de infância em Tauapé. Ampliei minha visão de mundo, comecei a falar de política, ouvir músicas diferentes, a sair com os colegas, acampamento nas férias, frequentar festas e pensar em vestibular.

No ensino médio, o ensino de História não diferenciava muito da época do fundamental. Porém, os tempos eram outros, eu era adolescente e começava a pensar na universidade, acho que era mais crítico. Meu sonho era ser médico. Prestei o vestibular para medicina na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no final de 1996, ano de conclusão do ensino médio. Perdi e não tinha condições de fazer cursinho. Decidi estudar em casa, sozinho, me preparar para o próximo ano. Alguns colegas do ensino médio prestaram vestibular para licenciatura em História e tiveram êxito. Eles foram importantes neste momento quando a grande maioria dos jovens se sentem indecisos quanto a escolha do curso a seguir. Mantivemos o contato durante todo o ano de 1997, ao tempo em que estudava em casa. Falavam muito bem do curso de História. Estavam encantadas com as aulas, novas descobertas.

Fui aos poucos, contaminado por este encantamento dos colegas, afinal tinha acabado de ler neste período de estudo para o vestibular “As Veias Abertas da América Latina”, do Eduardo Galeano, “A História da Riqueza do Homem”, de Leo Huberman, O Mito da Caverna de Platão. Um pouco antes, li os doze trabalhos de Hercules e a coleção “Os Reis Malditos” de Maurice Druon. Esta coleção é uma série de sete romances históricos sobre a nobreza francesa e inglesa que me foi apresentada por minha irmã, também apaixonada por História. Fiquei muito impressionado com essas leituras. No final do ano, 1997, prestei o vestibular para História na Universidade do Estado da Bahia, *campus* VI, Caetitê-BA e fui aprovado.

Entre 1998 e 2001, cursei licenciatura em História. Estava radiante, primeiro universitário da família, um dos poucos da minha terra, inspiração para familiares e colegas. Um mundo novo abria as portas para mim. Na universidade, não ingressei formalmente no movimento estudantil, mas estava presente nos eventos e fazia parte do ciclo de discussão dentro e nos arredores do *campus*. Este foi um período de “rebeldia”, deixei o cabelo crescer, aproximei bastante das ideias socialistas e de figuras que representavam a luta por justiça social, tendo Che Guevara e Raul Seixas como grandes ídolos, lia bastante revistas e livros de esquerda, criticava sempre o sistema capitalista, escrevendo textos e poesias de cunho político. Na comemoração dos 500 anos de “descoberta” do Brasil”, cursando o penúltimo ano de faculdade, escrevi um texto que mostrava claramente minhas angústias com este evento que tomou conta dos meios de comunicação de massa. Segue, abaixo, o texto na íntegra:

Saudades do Brasil (Brasil 500 anos): Quando se fala de 500 anos de Brasil, fico muito triste e até mesmo confuso: onde já se viu um povo comemorar o dia em que foi invadido, dominado e massacrado! Coisas desse tipo me deixam revoltado: Champagne francês, whisky escocês, fogos, risos para festejar o domínio de uma terra. Povo doente, inculto, infeliz...
 Mais indignado fico em saber que não existe Brasil, existe sim Inglaterra, França, Japão, Espanha, Alemanha, EUA, cravados nesta terra, boa terra, lucrativa terra.
 Poxa, como é chato transar com uma camisinha alemã, dentro de automóvel japonês e ter que esperar nove meses para ter um filho num hospital espanhol, pagando seguro de saúde inglês, com um cartão de crédito iankee!
 Isto é Brasil, ou melhor era Brasil. Talvez seja ironia, mas tenho que confessar: este texto foi escrito com uma caneta coreana num papel chinês (MARTINS, 2000, não publicado).

Na graduação, aos poucos, as coisas foram mudando, principalmente a partir do terceiro semestre, já ingressado na monitoria de pesquisa e lendo alguns clássicos da História do Brasil e Geral, Gilberto Freire, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior e sobretudo os autores da ‘escola dos Annales’, movimento historiográfico do século XX liderado por Lucien Febvre e Marc Block. Surgia para mim uma outra história, longe do heroísmo tão presente nas narrativas da nossa infância e adolescência. Este período foi inspirador, surgiu “Uma história popular”.

Uma história popular: Não quero mais / saber dessa vida passiva, / complicada e muito louca / quero uma história simplesmente popular. / Não quero ler Maquiavel / e nem voar até o céu / nem conhecer o rio

Nilo / não quero ter nenhum estilo / não quero ver nenhum ator / e muito menos ser doutor / não quero mais os grandes homens: / Don Juan, Rousseau, / Napoleão e muito menos / o Godard. / Quero saber dos meus avós, / da sua voz, de algum de nós, / daquela curva no meio da rua, / da negra nua, do Zé no bar; / quero saber da pinga boa, / o velho Di, / do bate papo, da empregada, / do orfanato, do vento torto / que vai soprando até / chegar no meio do mar... (MARTINS, 1999, não publicado).

Penso que esta atmosfera de contestação influenciou muito o início da minha carreira profissional que começou em 2001. Era constantemente convidado para recitar poemas e textos críticos de natureza política. A universidade, de alguma forma, potencializou a minha escrita que já havia sido despertada para a poesia, a crônica, desde o ensino fundamental II. O terceiro milênio chegou e novos e velhos problemas se revezavam no cenário social e político do país.

A partir do terceiro semestre, segunda metade do ano de 1999, me inscrevi num projeto de monitoria sob a supervisão do professor Nivaldo Osvaldo Dutra. Fiquei mais da metade da graduação neste projeto que tinha como campo de pesquisa a Casa de Caridade de Caetité. Foi uma grande experiência. Amadureci bastante, pois, iniciei-me na pesquisa; fiz muitas leituras, analisei documentos impressos e iconográficos, frequentei regularmente o Arquivo Público Municipal, fiz e transcrevi entrevistas com idosos, ou seja, mergulhei também na história oral. Esta experiência além de render um certificado de quase 1000 horas como monitor, me inspirou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com tema da História social, tendo o abrigo de Caetité - Idosos e benfeitoras do sertão - como campo de pesquisa e também serviu de inspiração para continuar a pesquisa na pós-graduação que fiz em História do Brasil. Porém, sentia falta do ensino, da sala de aula, do ensino de História, pois, nossa licenciatura estava voltada 'praticamente' para a pesquisa. Nosso estágio se resumiu em um curso de extensão de aproximadamente um mês para alunos do pré-vestibular.

No último ano de faculdade, 2001, felizmente, consegui um contrato pela prefeitura Municipal de Caetité para lecionar no fundamental II numa escola do distrito de Maniaçu, Caetité-BA. Esta foi minha verdadeira experiência. Um ano convivendo diariamente com estudantes da 5ª e 6ª série, atual 6º e 7º ano. Porém, não era na minha área. Era Matemática e Cultura Baiana. Não vacilei em aceitar o convite, pois, antes de qualquer coisa, era uma excelente oportunidade de aprendizagem. Creio que aprendi bastante, estava sempre atento, lia muito, respondia muitos problemas e

conversava com os colegas mais experientes. Estava empolgado, dividia meu dia entre números e textos da graduação. Ainda neste ano, prestei três concursos para professor de História e fui aprovado nos três.

2.1 O PROFESSOR ANTES DO PIBID

Em 2002, com o diploma na mão, me tornei professor efetivo do Estado da Bahia, com 20 horas semanais e professor efetivo da prefeitura Municipal de Guanambi, também com 20 horas semanais. Foi assim que me tornei professor de História, aprendendo na prática e em toda caminhada como estudante, na formalidade das instituições e na informalidade do cotidiano fora das salas de aula, sobretudo nas narrativas da minha mãe que amava História do Brasil e detestava a Matemática.

Entre os anos de 2002 e 2019, o ensino de História continuou presente rotineiramente na minha vida, tanto pessoal quanto profissional, pois, como professor da educação básica, neste período, sou também um narrador que se encontra totalmente mergulhado num conjunto de relações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais. Neste período, após dezessete anos de docência, percebo claramente três fases: o professor antes, durante e depois do Pibid. Dedico a rememorar-las, pois, ao tempo em que apresentam distinções, até mesmo pelos contextos em que estavam inseridas, elas se completam fortalecendo meu percurso formativo.

Iniciarei nesta seção, a primeira fase, “O professor antes do Pibid”, compreendida entre os anos de 2002 a 2013, quando trabalhava em dois municípios diferentes, Guanambi-BA, lecionando no Colégio Municipal Anísio Cotrim Fernandes, distante 32 Km de Caetité-BA, onde residia, com meus pais, e Mortugaba-BA, no Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães, distante 180 Km. Ainda influenciado pela atmosfera da universidade e pelo contexto sócio-político da época, eu me sentia muito motivado e bastante à vontade (livre) para lecionar.

Envolvia-me prazerosamente nas atividades cotidianas e dedicava-me plenamente aos projetos da escola. A força da juventude ajudava a superar os obstáculos, sobretudo no que diz respeito ao deslocamento da cidade em que morava para as cidades vizinhas nas quais trabalhava. Eram quatro horas de Caetité para Morungaba-BA e dez horas de aulas seguidas em turmas que variavam entre trinta e quarenta alunos.

Ao longo desse período, além de História, lecionei também Geografia, Filosofia, Sociologia, Ensino religioso, Artes e Educação Física, uma experiência interessante, pois o diálogo com outras áreas, algumas delas representando o campo de fronteira com o Ensino de História, ampliavam a minha visão no campo das humanidades, principalmente no sentido de mobilizar saberes no interior da escola visando a prática docente, além, obviamente, de incentivar uma intensa prática de leitura, afinal, a experiência com o ensino de História na universidade, na época de estudante, foi muito escassa, e, agora, deparo-me com alunos do ensino médio que pretendiam prestar vestibular e depositavam total confiança no professor licenciado. Era único em uma escola e na outra, éramos dois.

Assim, a “cobrança” de alguns alunos, o diálogo com outras disciplinas, o envolvimento nas atividades foram essenciais para superar algumas adversidades do início da docência, tais como: inexperiência, variedade de conteúdo, apego demasiado ao currículo oficial devido à falta de material, turmas superlotadas e indisciplina de alguns estudantes e que ainda persistem até os dias atuais, algo não muito raro na educação básica, principalmente a respeito da atuação em outras áreas e turmas com um contingente muito grande de estudantes.

Entre 2005 e 2016, depois de ser transferido da instância estadual de Mortugaba-BA para Caetité-BA, e um curto período de atuação no Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP), antigo Colégio Luís Eduardo Magalhães - Caetité-BA, trabalhei no Colégio Estadual Seminário São José, onde permaneci, até final de 2016, quando o Colégio encerrou suas atividades no município de Caetité. Continuei atuando também no município de Guanambi. Foram 12 anos de trabalho intenso, nos quais empolgação, entusiasmo e liberdade de atuação faziam parte do cotidiano das duas escolas onde trabalhava.

Nessa época, mais especificamente entre 2005 e 2013, antes de entrar no Pibid (2014 e 2017), trabalhei exclusivamente com o ensino fundamental II, com alunos da 5ª a 8ª séries, atuais 6º ao 9º ano. A partir de 2005, mais experiente na docência, a empolgação e o entusiasmo conviviam com altas doses de frustração e impotência diante da realidade vivida no interior das duas escolas onde trabalhava, nada não muito diferente das escolas públicas do Brasil, tais como salas superlotadas, falta de recursos materiais, atos de indisciplinas, falta de motivação tanto de alunos como de colegas de trabalho, formação continuada ainda carente das reais necessidades, incentivo financeiro incipiente, dentre outros. Lembro-me que para comprar meu

primeiro computador tive que trabalhar mais 20 horas aulas, somando 60 horas semanais. Um choque, época difícil, pai doente e trabalho intenso.

Como salienta Mariano e Lima (In COLARES, 2009, p. 87) quando discute a formação de professores e o início da docência:

Esse choque refere-se, sobretudo, à diferença entre o real e o ideal. Durante os cursos de formação inicial, os estudantes visualizam a docência por seu caráter normativo, o que ela deveria ser. Todavia, quando se deparam com o caráter prescritivo, aquilo que realmente acontece na prática, passam pela sensação de choque com a realidade.

Quanto ao ensino de História, as angústias não eram diferentes. Incomodava-me os resultados gerais no que dizia respeito à aprendizagem histórica, apesar de em algumas turmas alguns alunos desenvolverem habilidades importantes para o ensino de História, tais como escrita, discussão oral, interpretação de textos, e de documentos. Talvez por tudo isso, o desejo de aproximar minhas práticas na educação básica com a universidade crescia cada vez mais. Acreditava que este seria o meio mais eficaz de fazer uma interseção entre o saber histórico produzido na academia e o saber histórico escolar, afinal já havia um bom tempo que estava fora da universidade e ansiava em encurtar essa distância que a meu ver é tão nociva à educação como um todo. O contato restrito ao estágio, era bem pontual, uma turma ou outra recebia estagiários e nada mais, pouca troca de experiências para os sujeitos envolvidos nesse processo. Precisava de algo mais intenso, mais presente. Acreditava na parceria universidade e educação básica como um meio de potencializar o ensino.

Assim, dentro desse contexto de angústia, autorreflexão do trabalho desenvolvido e da vontade de mudar, encontrei o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que proporcionou alguns caminhos interessantes na docência entre os anos de 2014 e 2016 quando estive à frente como bolsista professor supervisor no Colégio Estadual Seminário São José e que possibilitou, em alguns aspectos, uma conexão com a universidade, conexão esta que eu desejava muito.

2.2 O ENCONTRO COM O PIBID

Era o segundo semestre de 2013 quando me deparei pela primeira vez com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mesmo que de forma bastante tímida. Já acumulava doze anos de experiência na docência. Tempo suficiente para entender que a formação continuada é essencial na profissão, porém, se restringe apenas aos cursos oferecidos pela secretaria de educação do estado, ou realizado particularmente, a nível de qualificação profissional, torna-se incipiente frente aos desafios e sutilezas do processo que envolve o ensino e a aprendizagem.

Parece incontestável que a educação continuada do professor em exercício tenha se tornado uma necessidade imperativa do cenário escolar. Deparamo-nos, frequentemente, com muitos cursos de formação que, sem o necessário aprofundamento teórico-metodológico, pouco têm contribuído para o processo reflexivo sobre a prática docente (ALMEIDA, 2016, p. 13).

Internamente, professores, alunos, pais de alunos e demais funcionários do Colégio Estadual Seminário São José, sofriam com os boatos de fechamento da escola. No âmbito nacional, ainda pairava sobre os ares de algumas capitais, resquícios das manifestações populares ocorridas pelo Brasil que teve início com estudantes que se mobilizaram em luta pela revogação do aumento das tarifas de transporte público e que, posteriormente, acabou tomando outros rumos na história política recente do país.

Imerso nesta atmosfera de acontecimentos políticos, de angústias com o rumo que a instituição de ensino, que existia desde 1970 e na qual trabalhava desde 2005, estava tomando e pelo desejo de buscar alternativas para melhor atuar na educação básica, foi-nos apresentada, neste segundo semestre de 2013, por uma professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do curso de licenciatura em História, a proposta para a escola aderir ao Pibid. Este foi o primeiro contato, o primeiro diálogo entre tantos que viriam ao longo da aplicação do subprojeto que me foi apresentado.

Lembro-me perfeitamente dos detalhes apontados pela professora que era uma das idealizadoras do subprojeto e que teve o cuidado, mesmo sendo uma primeira conversa, de esclarecer o projeto e o papel dos sujeitos envolvidos no programa.

A adesão do Colégio Seminário São José era essencial para este projeto, pois era a única escola exclusivamente de ensino fundamental. A possibilidade do diálogo

com a universidade, essencial tanto para os estudantes de licenciatura do *campus* VI - Caetité-BA e a escola onde trabalhava, foi o ponto chave desse primeiro encontro. Para mim foi um caminho importante em direção a uma nova fase do meu percurso profissional, a saber, ser professor durante o Pibid; uma oportunidade de aprender também com outros sujeitos, além, é claro, de receber uma bolsa caso fosse aprovado na seleção que aconteceria no início de 2014.

Como tinha apenas dois professores de História lecionando naquele ano, a professora Valéria e eu, sem muito conhecer o programa, mas confiando na proposta apresentada, aceitamos o convite de adesão. Dessa forma, o Colégio Estadual Seminário São José se juntava a mais três escolas estaduais (Instituto de Educação Anísio Teixeira, Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo-CETEP, antigo Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães e Colégio Estadual Tereza Borges Cerqueira) nas quais o programa já funcionava.

Fui o único interessado na minha escola em participar do Pibid-História, pois na minha opinião a proposta era uma possibilidade de aproximar as práticas que eu desenvolvia na educação básica com a universidade, uma vez que desde 2002, quando concluí o curso de graduação, estava distante deste universo. Fui submetido, com êxito, a uma seleção para professor supervisor do Pibid-História. Esta seleção para bolsista de supervisão deu-se conforme o Edital N° 010/2014:

[...] a) a escola da rede pública (estadual ou municipal) que aderiu ao Pibid UNEB, ouvidas as orientações do coordenador do subprojeto do qual participará, dará ampla e irrestrita divulgação a este; b) em reunião colegiada, a escola elegerá os docentes para participar da seleção dos bolsistas de supervisão, cumprindo os critérios exigidos no item 7 analisando os princípios do Programa; c) a escola informará ao coordenador do subprojeto, através de ofício, os nomes dos docentes eleitos para participarem da seleção; d) os docentes eleitos pela escola serão avaliados mediante análise dos documentos apresentados no ato da inscrição e entrevista individual pela comissão de seleção; e) após cumprimento das etapas acima, a comissão de seleção procederá à classificação final dos candidatos (BAHIA, 2014, p. 6).

Esta seleção deu-se mediante análise dos documentos apresentados no ato da inscrição (documentos pessoais, carta de intenções) e mais entrevista individual realizada pela comissão de seleção, composta por dois professores da Instituição superior de ensino, UNEB, Campus VI, Caetité-BA. Nesta seleção havia seis vagas para professor supervisor. O subprojeto que nos foi apresentado e do qual concorri

era intitulado “A Formação Inicial do Professor de História e Sua Atuação na Educação Básica: o ofício do historiador na docência”, coordenado por três professores efetivos da Universidade do Estado da Bahia.

A partir deste momento, início de 2014, o Pibid se fez presente cotidianamente nas minhas aulas nesta instituição, até o final de 2016. Posso afirmar que o universo que contempla o programa foi um divisor de águas na minha prática como professor de História e, conseqüentemente, despertou em mim o interesse em refletir sobre o trabalho desenvolvido pela equipe do Pibid local³.

Imerso neste universo durante três anos consecutivos nesta instituição, numa constância diária de ensino e aprendizagem mútua entre os sujeitos envolvidos nas mais variadas atividades e que me afetaram profundamente como professor, investi em pesquisar esta experiência de aprendizagem sobre/com o Pibid e que está sistematizado nas páginas subsequentes.

2.2.1 Traçando o percurso do Pibid

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação positiva da Política Nacional da Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que objetiva incentivar a inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas, incentivando a prática da docência através de bolsas de estudo para os participantes dos projetos em parceria entre Instituição de Ensino Superior (IES) e as redes de ensino.

Este programa foi lançado em 2007, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da publicação do Edital do MEC/CAPES/FNDE, de 12 de dezembro de 2007, cujo objetivo maior é inserir o licenciando ainda em formação na docência. Esta inserção, foco maior do programa, vem acompanhada dos seguintes objetivos:

- a) Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida

³ Chamamos de Equipe local todos os Bolsistas envolvidos: bolsistas ID (graduandos(as)), professor supervisor (docente do colégio) e o professor coordenador da IES.

formação docente inicial; e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (BRASIL, 2007, p. 1-2).

Incentivar o estudante da graduação a permanecer no curso e inseri-lo no universo que contempla a educação é um meio de valorizar as licenciaturas num contexto crítico que vem sofrendo nas últimas décadas, principalmente no aspecto relacionado aos altos índices de evasão.

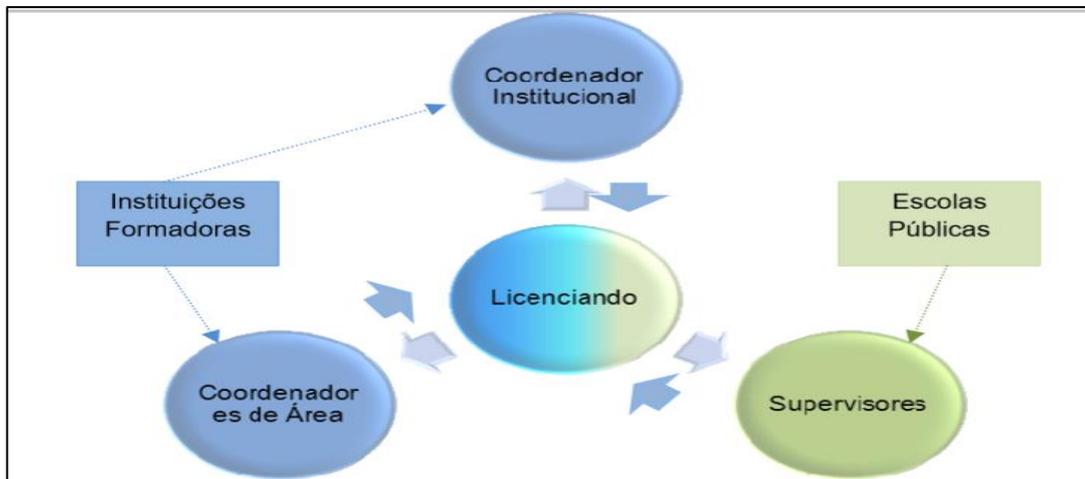
A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos (SILVA FILHO, MOTEJUNAS, HIPOLITO, LOBO, 2007, p. 642).

Esta situação se agrava ainda mais nas disciplinas consideradas críticas, seja por carência de professores, seja por apresentar, algumas delas, os piores índices nas avaliações institucionais, tais como: Matemática, Português, Química, Física e Biologia.

Talvez, por este motivo, no lançamento do Pibid, em 2007 - Portaria Normativa nº 38 do MEC - priorizou o ensino médio e os últimos anos do ensino fundamental, restrito apenas às universidades federais, priorizando as licenciaturas em física, química, matemática e biologia; para os anos finais do ensino fundamental os cursos de licenciatura em Ciências e Matemática; de forma complementar para os cursos de licenciatura em letras (Língua Portuguesa), licenciatura em Educação Musical e Artísticas e demais licenciaturas. Somente a partir de 2009 toda a educação básica foi contemplada, incluindo a educação indígena, educação no campo, quilombola e educação de Jovens e Adultos, estendendo também para as esferas estaduais e municipais. As ciências humanas foram contempladas no Pibid a partir de 2009.

O fluxograma a seguir faz uma ilustração panorâmica da dinâmica do Pibid.

Figura 01 - Pibid: desenho do programa



Fonte: Relatório Capes - 2009-2013

Este fluxograma, embora deixe claro as instâncias envolvidas no programa, como Instituição formadora (CAPES), as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas parceiras, além dos diferentes sujeitos envolvidos, coordenador de área, coordenador institucional, supervisor (professor da escola) e licenciandos, conhecidos como bolsistas (ID), não dimensiona a relação do licenciando com a escola, algo que na prática, em muitos casos, esteve bem além desta ilustração, em que os estudantes das licenciaturas se engajaram nas escolas públicas não somente por intermédio do supervisor da forma como na ilustração acima. Afirmando isso a partir da realidade vivida no Pibid-História do Colégio Estadual Seminário São José, Caetité-BA, em que oportunizou um diálogo profícuo entre a escola, coordenação de área, professor supervisor, estudantes da educação básica e licenciandos.

O programa era constituído da seguinte forma: coordenador Institucional, o coordenador de Gestão, coordenador de área, supervisor e o licenciando. O coordenador institucional é o docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES. O coordenador de Gestão surge somente a partir do Edital de 2011. Os coordenadores de área são docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos nas áreas de conhecimento que participam do programa. Em IES com elevado número de bolsistas, podem ser definidos coordenadores de área de gestão de processos educacionais, que atuam como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para

garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas; os supervisores são professores das escolas públicas, onde acontecem a prática docente, designados para acompanhar os bolsistas de iniciação à docência. Os bolsistas ID são licenciandos das instituições participantes e são o foco do Pibid. Nesta perspectiva dialógica entre os diferentes sujeitos, o Pibid tem

[...] como princípio a modificação das concepções dos sujeitos que estão implicados no processo: licenciandos, professores da educação básica e professores das IES. Para tanto, as atividades são organizadas de modo a valorizar a participação desses sujeitos como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como, também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à constituição de uma rede formativa (BRASIL, 2013d, p. 30)

Criado, inicialmente, como programa de formação de professores, o Pibid, após seis anos de vigência, em 2013, evoluiu para política pública de formação, pela então presidente da República, por meio da Lei 12.796 que modificou o texto da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96. Esta evolução fica evidente, por exemplo, no Art. 62, §5 da LDB:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Esta lei sem dúvida representou um grande passo positivo dentro da perspectiva de formação de professores à medida que institucionaliza o programa para política pública, a partir da lei acima.

O caminho de institucionalização do Pibid se delineou com mais concretude, afetando sujeitos, instituições e debates, nos quais o Programa passou a ser reconhecido como Política estruturante da formação de professores, assegurando a continuidade de suas ações em fluxo contínuo, evitando interrupções inconsequentes, causadas pelas vontades dos governos e de seus governantes (ALMEIDA, 2016, p. 44.)

Esta importante medida, no entanto, não impediu uma série de tensões nos anos subsequentes, sobretudo a partir da tentativa de aprovar a Portaria Nº 46

(BRASIL, 2016), tão nociva à proposta inicial do programa de formação de professores, com ameaças de redução de bolsas, supressão de subprojetos, redução de sua autonomia, enfim, medidas que afetavam todos os envolvidos no programa. Felizmente as manifestações pró Pibid impediram a aprovação desta referida Portaria que representava de fato um grande retrocesso (ALMEIDA, 2016).

Embora o Pibid tenha começado em 2007, de forma tímida, restrito apenas às universidades federais, já em 2013, com a adesão de várias universidades estaduais, institutos federais, instâncias municipais,

[...] participavam do referido programa 284 Instituições de Educação Superior, desenvolvendo 288 projetos de iniciação à docência em, aproximadamente 4 mil escolas públicas de educação básica. O número de bolsas concedidas atingiu 49.321 (SILVA, 2016, p. 77).

O grau de evolução das bolsas concedidas entre 2009 e 2013 que representa o total de bolsas concedidas nos editais de 2007 a 2012, nos dá uma noção da grandiosidade que se tornou o programa, numa ascensão impressionante para um curto período de vigência, aumentando de três mil e oitenta e oito bolsas, em 2009, para quarenta e nove mil trezentas e vinte e uma bolsas, no ano de 2013. Sem dúvida, o interior das instituições envolvidas neste programa, tanto as IES quanto as escolas parceiras, tiveram impacto positivo afetando diferentes sujeitos envolvidos em projetos institucionais, projetos no interior das escolas, debates, congressos e tudo que o Pibid representou para a formação docente.

É neste contexto que, em 2009, o Pibid inicia seu percurso na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com 11 subprojetos, ampliando para 18 em 2011, 39 em 2012, e, em 2013, ano da publicação do Edital 18/2013 do qual concorri para uma vaga como professor supervisor, 49 subprojetos distribuídos em 19 Campi. Em 2014, ano que iniciei no programa no Colégio Estadual Seminário São José acompanhando 6 licenciandos de História, havia na UNEB 66 subprojetos, em 21 Campi, com 1801 bolsistas de iniciação à docência, 263 supervisores, 127 coordenadores de área, contemplando 13 licenciaturas.

Esses subprojetos eram desenvolvidos a partir do lançamento do projeto institucional elaborado pela universidade. O projeto inicial era intitulado “A docência partilhada: universidade e escola como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência”, cujo objetivo principal é “[...] promover a inserção

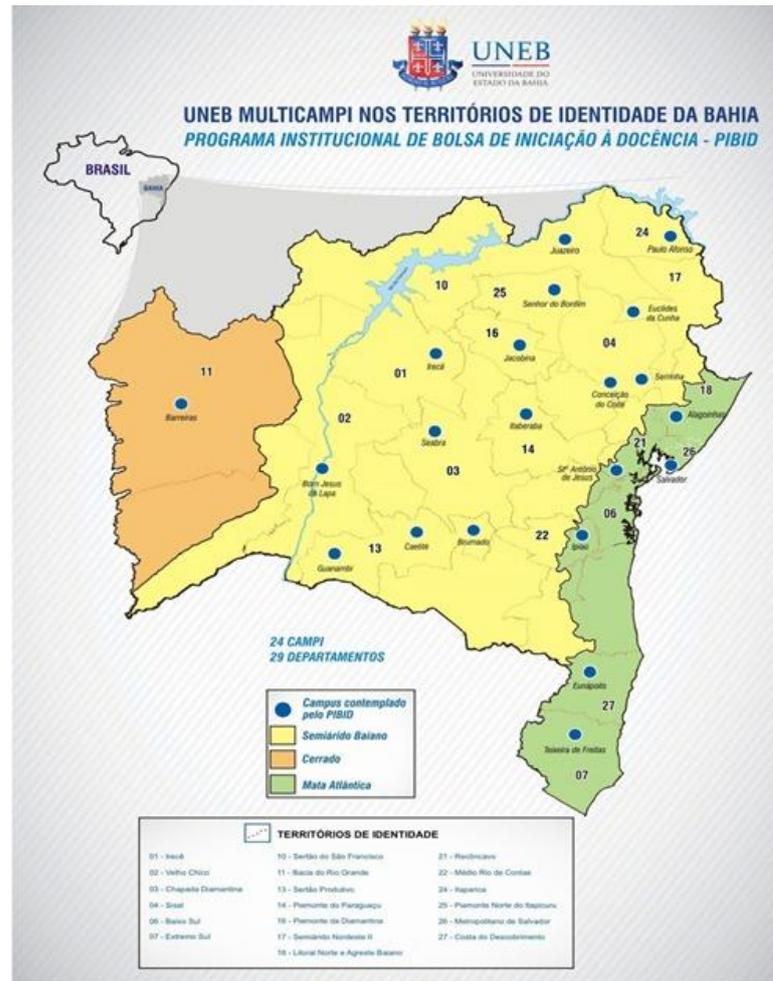
dos estudantes das licenciaturas no cotidiano das escolas, a fim de compreender a docência em suas diferentes e complexas dimensões” (UNEB, 2009a).

Em 2011 foi lançado o Projeto Institucional “Ensino superior e educação básica: articulando saberes”. Em 2013 foi aprovado o projeto institucional “Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente”. Ainda no ano de 2013, pelo Edital Pibid nº 18/2013 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), a UNEB ampliou o número de vagas no programa com o Projeto Institucional “Caminhos da/para a docência: da iniciação à profissão docente”, com dez subprojetos desenvolvidos em dez Campi.

Pelo Edital Nº 066/2013 foi lançado o Pibid Diversidade que tinha como objetivos promover a partilha de experiências docentes intra, inter e transculturais evidenciadas dialogicamente entre pedagogia da terra e a pedagogia indígena nos âmbitos da educação básica e superior. O Pibid diversidade contemplou sete subprojetos no interior da Bahia: “ Refletindo e Ressignificando a práxis Pedagógica Indígena”; “Produzindo Saberes: A Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI) e a Produção de Material Didático Para as Escolas Indígenas do Norte da Bahia”; “Educação Escolar Indígena: Construção de Conhecimento e Gestão Territorial”; “Construindo Economias Cognitivas para o Ensino da Matemática e das Ciências da Natureza”; “Leitura e Escrita: Um Compromisso de Todas as Áreas”; “Leitura da Terra: Entre Letras, Números, Jogos e Brincadeiras”. Percebe-se uma predominância da temática indígena em quatro subprojetos, três em Paulo Afonso e um em Teixeira de Freitas.

Embora no âmbito nacional o nordeste apareça com 56 instituições de ensino superior e 66 projetos inscritos no programa Pibid, incluindo projeto Pibid Diversidade, segundo Edital CAPES nº 61/13 e 66/13, atrás do sudeste com 117 e sul com 72 projetos, a Bahia, por intermédio da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), disseminou este programa para as mais longínquas regiões do estado, interiorizando à docência em formação. O mapa a seguir dimensiona as áreas atendidas pelo Pibid no estado da Bahia.

Figura 02 - Mapa PIBIDUNEB



Fonte: SILVA, 2016. p. 47

O Pibid UNEB, a partir de 2009, gradativamente chega em várias escolas públicas do estado da Bahia, na Capital, Salvador, e no interior, nas cidades de Alagoinhas, Juazeiro, Jacobina, Santo Antônio de Jesus, Caetité, Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Conceição do Coité, Irecê, Bom Jesus da Lapa, Eunápolis, Euclides da Cunha e Seabra.

O quantitativo de subprojetos na UNEB, referente ao número de bolsistas de iniciação à docência, se configurou da seguinte forma:

- Salvador: Pedagogia - 42; Interdisciplinar - 27; Letras-Português com 10; Letras-Espanhol 08; Química - 06; letras com Inglês - 05.

A UNEB, com mais de três décadas de história, é a grande responsável pela interiorização da educação superior no estado da Bahia com seus vinte e quatro campi em dezenove territórios de identidade do estado, ocupando os mais distantes lugares.

A adesão dessa universidade multicampista ao Pibid foi um importante passo na política de formação de professores, já que as licenciaturas se destacam nesta instituição, com o objetivo de qualificar a formação docente, tornando-a mais significativa.

O Pibid enquanto processo formativo dos bolsistas [...] possibilita a construção da fundamentação e do embasamento teórico que consiste na percepção de um saber mais inclusivo que promova o alcance de uma aprendizagem mais significativa e consistente do fazer-se docente (LAGO, PORTELA e SILVA, 2016, p. 73).

No interior, especificamente em Caetité, lócus da pesquisa aqui apresentada, em 2014, este programa contemplava as seguintes licenciaturas, Geografia, História, Letras com Português, Letras com Inglês, Ciências Biológicas e interdisciplinar no Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, Instituto de Educação Anísio Teixeira, Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP), Grupo Escolar Senador Ovídio Teixeira, Colégio Estadual Pedro Atanásio Garcia, Colégio Estadual Seminário São José, Grupo Escolar Manoel Lopes Teixeira, Anexo de Pajeú dos Ventos vinculado ao Colégio Estadual Thereza Borges de Cerqueira, Anexo de Brejinho das Ametistas, vinculado ao Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, com um quantitativo de bolsas que superava a capital, com 281 bolsas de iniciação à docência e quarenta bolsas de supervisão (PIBID-UNEB).

Essas escolas parceiras do Pibid em Caetité são tanto estaduais quanto municipais e atendem estudantes do ensino fundamental ao ensino médio, educação de jovens e adultos, além do ensino médio inovador. Estas modalidades de ensino, na prática, representam um universo de possibilidades de formação para o licenciando.

A distribuição dos licenciandos do *campus* VI, Caetité-BA, em seis áreas atendidas pelo Pibid era da seguinte forma: Letras com Português com 25% dos estudantes, Interdisciplinar com 23%, Ciências Biológicas com 18%, História com 14%, Letras com Inglês com 11% e Geografia com 9%. Vale salientar que estes dados são referentes ao projeto institucional “Da iniciação à docência: Ressignificando a prática docente” que foi aprovado em 2013 e teve seu início com os subprojetos em março de 2014. Esta mesma divisão proporcional se aplicava aos professores bolsistas de supervisão.

Como o programa é voltado para a docência em formação, incluindo estudantes a partir do segundo semestre até o penúltimo, o fluxo de entrada e saída é muito dinâmico, podendo em alguns casos, ao longo do subprojeto, alterar esses números, visto que, os bolsistas são livres para permanecer ou não no programa, além da versatilidade que compõe o projeto. Esta última opção, não permanecer no programa, parece um pouco distante da realidade. Segundo Coutinho (2017) em pesquisa desenvolvida em Caetité, em 2016, num total de 832 alunos, 269 discentes participavam do PIBID, sendo a bolsa um meio de “subsistência e permanência dos alunos ao longo de quatro anos na universidade”. Em seguida acrescenta que

A turma de 2013, por exemplo, permaneceu com uma quantidade de 34 alunos, tiveram apenas seis desistentes ao longo de todo o curso. Esse é um número considerado pequeno, uma vez que em outras turmas anteriores, o número de formandos não ultrapassou metade da quantidade de matriculados de um total de quarenta alunos (COUTINHO, 2017, p. 23).

Ainda sobre os números apresentados, no subprojeto no qual estava inserido foram ofertadas seis vagas para supervisão. No entanto, surgiu mais uma vaga que foi ocupada por uma colega, totalizando sete supervisores. Portanto, reafirmo, estes dados representam os números a partir da aprovação dos subprojetos e se encontram no Portal UNEB Pibid. A progressão do número de subprojetos em quatro Campi da UNEB, Salvador, Jacobina, Caetité e Teixeira de Freitas, entre 2009 e 2013 foi da seguinte forma:

- Salvador, *campus* I: 2009, um subprojeto; 2011, dois subprojetos; 2012, um subprojeto; e 2013 com seis subprojetos.
- Jacobina, *campus* IV: 2009, dois subprojetos; 2011, um subprojeto; 2012, três subprojetos; e 2013 com quatro subprojetos.
- Caetité, *campus* VI: 2009, nenhum subprojeto; 2011, dois subprojetos; 2012, três subprojetos; e 2014 com seis subprojetos.
- Teixeira de Freitas, *campus* X: 2009, dois subprojetos; 2011, um subprojeto; 2012, dois subprojetos; e 2013 seis subprojetos.

Esses dados constam na tese “A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no programa institucional de bolsa de iniciação à docência Pibid / capes na universidade do estado da Bahia – UNEB”, defendida por Silva, em 2016. Este trabalho proporciona visibilidade aos licenciandos dos campi I,

IV, VI e X, respectivamente Salvador, Jacobina, Caetité e Teixeira de Freitas. Ao contrário dos três campi acima citados que começaram em 2009, o *campus* de Caetité inicia seu percurso no Pibid a partir de 2011 e gradativamente chega a seis subprojetos em 2013. O Subprojeto 'A Formação inicial do professor de História e sua atuação na Educação Básica: O ofício do Historiador na docência' integrou o projeto institucional intitulado 'Da iniciação à docência: Ressignificando a prática docente', cujo objetivo era

[...] consolidar e ampliar as ações que vêm sendo desenvolvidas, a fim de garantir a inserção dos licenciandos da UNEB no processo de iniciação à docência, a partir de ações articuladas entre Universidade e Educação Básica, contribuindo para a qualificação do seu percurso acadêmico, bem como para a valorização e o desenvolvimento profissional do professor, que tem como objetivo principal reconhecer o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores na educação básica, analisando a problemática educacional através do diálogo acadêmico com a experiência universitária e de docentes em exercício (Pibid UNEB, 2013, p.3).

Este subprojeto iniciou em março de 2014 e finalizou em fevereiro de 2018. Ele contemplava as quatro escolas estaduais da cidade de Caetité, Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP), antigo Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (Ensino médio); Instituto de Educação Anísio Teixeira (Ensino fundamental e médio); Tereza Borges Cerqueira (Ensino fundamental e médio) e o Colégio Estadual Seminário São José com enfoque apenas no ensino fundamental II. No total, foram sete supervisores, 41 bolsistas de iniciação à docência e três coordenadores. Como o fluxo de entrada e saída no programa era dinâmico, apresentamos esses dados a partir do Edital de seleção PROGRAD PIBID/ UNEB/ CAPES nº 10/2014.

2.2.2 O Pibid de História no Colégio Estadual Seminário São José e as atividades de patrimônio

O Pibid História atuou no Colégio Estadual Seminário São José entre os anos de 2014 e 2016. Período em que a escola encerrou suas atividades em função da política de fechamento de escolas de pequeno porte realizada pela Secretaria de Educação do estado da Bahia.

Durante esse período acompanhei cotidianamente quatorze estudantes de licenciatura que ao longo desses três anos de duração atuaram também em outras escolas, num sistema de rodízio. A ideia, segundo a coordenação, era proporcionar aos licenciandos uma vivência nos diferentes níveis de ensino da educação básica, além, é claro, de experimentar outras práticas de ensino por intermédio dos supervisores e da realidade das escolas na qual se inseriam.

Ao longo de três anos de atuação no referido Colégio, acompanhamos anualmente uma média entre cinco e seis bolsistas de iniciação à docência. Além dos estudantes de licenciatura, completavam a equipe um supervisor e três coordenadores, sendo um responsável direto pela coordenação no Colégio Estadual Seminário São Jose. As atividades desenvolvidas na escola parceira eram compartilhadas com a coordenação a partir do preenchimento da ficha que se segue:

Figura 03 - Ficha de acompanhamento das atividades do Pibid

 		UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB Departamento de Ciências Humanas – DCH, Campus VI Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID				
Ficha de acompanhamento das atividades						
SUBPROJETO			A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E SUA ATUAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA: o ofício do historiador na docência.			
COORDENADOR DE ÁREA			Antonietta Miguel			
SUPERVISOR			Francisco Wbirajara Lopes Martins			
Dia	Atividade	Etapa do Subprojeto	Bolsistas envolvidos	Turmas envolvidas	Carga horária	Encaminhamentos
Assinatura do(s) Coordenador(es) de Área						

Fonte: Pibid História – Caetitê/BA

Esta ficha discrimina as atividades desenvolvidas, as etapas do subprojeto, os bolsistas e turmas envolvidos. Era preenchida e enviada para a coordenação todos os meses. Este era o meio principal de ligação entre a Coordenação e as atividades na Educação Básica, além das reuniões mensais e, obviamente, e-mail, *Facebook*, dentre outros. Com uma carga horária de, no mínimo 32 horas mensais, incluindo atividades no espaço escolar, na sala de aula propriamente dita e nas atividades complementares (AC's) e em outros espaços de aprendizagem, traçamos várias atividades de ordem prática e teórica para serem desenvolvidas no decorrer do ano letivo.

Ao longo dessa formação continuada, extracurricular, os bolsistas de iniciação à docência envolveram-se nas seguintes atividades ligadas ao processo ensino aprendizagem: Coparticipação nas aulas ministradas pelo professor regente, supervisor; oficinas temáticas; minicursos; projetos estruturantes da escola parceira; projetos internos da escola e projetos elaborados pelos sujeitos envolvidos no Pibid em consonância com as demandas da escola parceira e os eventos de natureza acadêmica.

No período de vigência do Pibid, alguns trabalhos chamaram a atenção, em especial as atividades de Patrimônio que foram realizadas no ano de 2015 em parceria com o projeto maior da escola cuja tema daquele ano de 2015 foi “Minha Cidade: História, Cultura e Identidade”, quando a equipe do Pibid planejou diversas atividades para trabalhar o Patrimônio Local. Em seguida, listarei em sequência cinco trabalhos, em forma de projeto, que chamaram nossa atenção durante os três anos de atuação do Pibid.

Em 2014, ano inicial do Pibid no Colégio Seminário São José, desenvolvemos o projeto intitulado “Uma visão sobre a África e a cultura afro-brasileira”, onde seis estudantes de licenciatura atuaram em turmas do 7º ao 9º ano em que estiveram à frente deste projeto, sob minha supervisão. Este projeto propôs

Aos professores e alunos do Colégio Estadual Seminário São José, como também a toda sociedade civil que o circunda, pensar, discutir e promover atividades que proporcione a reflexão acerca da cultura africana e afro brasileira. Faz-se necessário, trabalhar com os estudantes desta UE o contexto histórico, no qual é de riquíssima importância o conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da sua cultura na construção histórica e cultural brasileira (CESSJ, 2014, p. 1 e 2).

O objetivo desse projeto era fazer

[...] uma releitura da história do mundo africano, sua cultura e os reflexos sobre a vida cotidiana dos afro-brasileiros, destacando a grande importância e a valorização da cultura afro, criando espaços com manifestações artísticas desenvolvendo atividades variadas a fim de que essas diversidades sejam respeitadas e valorizadas (CESSJ, 2014, p. 2).

Para este projeto, em especial na culminância, várias atividades foram desenvolvidas, como oficinas de fotografias, oficinas de capoeira, oficinas de

turbantes, apresentação teatral, musical, exposição de filmes, longa e curta metragem, amostra de conhecimento, dentre outras.

Ainda neste ano de 2014, em parceria com a professora de Identidade e Cultura, desenvolvemos o projeto “Vestígios da Memória” que nasceu “da necessidade de oportunizar os estudantes da 6ª série do Colégio Estadual Seminário São José de vivenciarem a experiência de conhecer um pouco mais da história de Caetité e conseqüentemente das suas próprias histórias enquanto sujeitos e cidadãos dessa cidade” (Projeto Pibid, 2014, p. 1). Depois de algumas aulas teóricas nas disciplinas de História e Identidade e Cultura, fomos para uma atividade prática no Arquivo Público Municipal de Caetité e na Casa Anísio Teixeira quando os alunos entraram em contato com documentos materiais, audiovisuais, iconográficos e documentos escritos dessas duas instituições.

No segundo semestre de 2014, uma outra atividade despertou meu interesse, intitulada “Oficina de Arte Abayomi”, cujo objetivo era “desenvolver entre os participantes a expressão criativa e a capacidade de cooperação, através de práticas lúdicas”. (Projeto Pibid, 2014, p. 3). Esta atividade constava de duas partes: a parte teórica, em que os bolsistas ID narravam o processo histórico em que estava inserida a construção da boneca Abayomi e como produzi-la, apenas com nós e sem a utilização de cola e a parte prática em que os estudantes confeccionavam suas bonecas que foram expostas para a comunidade local no final do ano letivo.

No ano de 2015, as atividades do Pibid voltaram-se especificamente para a Educação patrimonial e artística em consonância com a temática do projeto maior da escola “Minha Cidade: História, Cultura e Identidade”. Após definição desta temática pela escola na jornada pedagógica, no início do ano letivo, reuni-me com os bolsistas de iniciação à docência para traçarmos o percurso do Pibid no ano de 2015. Decidimos trabalhar com todas as turmas nas quais eu lecionava no referido ano: 7º ano “A”, 8º “A” e “B”, e 9º “A”, tendo o patrimônio local como locus de estudo.

O quadro apresentado na próxima lauda dá uma visão geral das atividades desenvolvidas no Pibid no que diz respeito à Educação Patrimonial no ano de 2015.

Quadro 01 - Projeto temático por turma, 2015

Projeto	Temática por turma
Projeto: “Minha Cidade: História, Cultura e Identidade”	7º ano “A” - O meu lugar: Mitos, espaços e seres de Luz. Proposta de Produção: Galeria de arte.
	8º ano “A” - História e memória da educação no Colégio Estadual Seminário São José. Proposta de produção: Documentário
	8º ano “B” - Cotidiano: Conhecendo Particularidades de Caetité. Proposta de produção: Revista
	9º ano “A” - Um olhar sobre uma outra Caetité. Proposta de produção: Um livro (histórias de famílias).

Fonte: CESSJ, Pibid-História, 2015.

Este projeto foi pensado de forma interdisciplinar para ser desenvolvido ao longo do período letivo. Em História, como supervisor do Pibid, priorizei as ações de 2015 neste projeto. Assim, a equipe do Pibid desenvolveu nas turmas acima citadas, diversas atividades (temática por turma), como especifica o quadro 1 acima, com uma proposta de criar um produto em cada turma para ser compartilhado com a comunidade escolar, como acontece no final de todos os anos letivos.

Nesta perspectiva,

[...] compreende-se a necessidade de permitir aos estudantes o contato e conhecimento sobre os diversos tipos de patrimônios existentes, estimulando o interesse por ações de preservação ao identificar-se com os bens culturais de sua comunidade e região, a partir de referências da história local. Todavia, o diferencial deste projeto consiste em direcionar a abordagem para o patrimônio histórico e cultural da cidade de Caetité no que tange as questões históricas, culturais e identitária. A priori além de esclarecer a noção de patrimônio também busca proporcionar novos olhares sobre a herança cultural em nossa região, permitindo o reconhecimento e valorização desta pelos alunos na construção de sua identidade (CESSJ, 2015, p. 2).

Estas atividades de Patrimônio foram realizadas em quatro etapas, em paralelo às discussões dos conteúdos selecionados por turma, como recomenda o currículo da educação básica. No primeiro momento, fizemos uma discussão teórica sobre os

conceitos de patrimônio, memória e fontes históricas. No segundo momento, as discussões foram realizadas especificamente por turma. Posteriormente, as atividades estiveram centradas na produção prática e, no quarto momento, na forma de culminância do projeto, fizemos a exposição das produções realizadas ao longo do ano letivo para serem apreciadas pela comunidade. O quadro abaixo discrimina o cronograma das atividades do Pibid de 2015.

Quadro 02 - Cronograma das atividades, 2015

Atividade	Data	Local
Primeiro momento Aula extraclasse (Conceitos acerca de Patrimônio/Memória e Fontes Históricas)	12/04/2015 e 19/04/2015 7:30hs	UNEB
Segundo momento Campo e pesquisa (específico de cada turma)	Meses de junho e julho	CESSJ / ARQUIVO PÚBLICO / RODA DE CAPOEIRA / BARAÚNA, OUTROS, ETC.
Terceiro momento Produção de conhecimento; Coleta de material e dados; Visita à comunidade quilombola; Visita ao Terreiro (Pibid e professores); Organização do álbum)	Meses de agosto e setembro	CESSJ
Quarto momento Exposição dos trabalhos; Produção de documentário (Pibid);	Mês de novembro	CESSJ

Fonte: CESSJ, Pibid-História, 2015.

Como nos anos anteriores, em 2016, o projeto maior da escola parceira, apresentado no início do ano letivo, norteou as atividades do Pibid no Colégio Estadual Seminário São José. O tema daquele ano foi “Leitura”. O Pibid trabalhou com “leituras de fontes” históricas em três turmas específicas, como indica a tabela abaixo.

Quadro 3 - Projeto temático por turma, 2016

- Projeto: "Leitura"	7º ano "A" - Lendas africanas Proposta de produção: Produção escrita sobre a experiência de diferentes (re)leituras
	8º ano - Arquivo Público de Caetité Proposta de produção: Análise e (re)leituras das fontes; relato de experiência
	8º ano - Coletânea de Entrevistas e Documentários

Fonte: CESSJ, Pibid-História, 2016.

Com o objetivo de "refletir junto com os alunos sobre a importância da leitura para a formação da consciência histórica e proporcionar um olhar amplo sobre as temáticas que serão trabalhadas e sobre o conceito de fonte" (CESSJ, 2016), foi proposto aos estudantes que entrassem em contato direto com fontes históricas a partir do acervo documental do Arquivo Público de Caetité. Nesta turma específica, formada por estudantes do 8º ano do fundamental II, foi analisada, depois de aula teórica e visita prática ao Arquivo, documentos escritos (cartas) e iconográficos (fotos) com o intuito de atender os objetivos do projeto elaborado pelo Pibid. Posteriormente os estudantes narraram suas experiências com estas atividades práticas de análise de fontes e interação do ambiente histórico em que foram desenvolvidas as atividades.

Para o 9º ano, pensamos em refletir acerca das produções realizadas pelos alunos do 8º ano de 2015, entendidas como fontes históricas, especificamente a produção do documentário sobre o Colégio Estadual Seminário São José enquanto patrimônio e um Catálogo de entrevistas realizadas com pessoas da vizinhança sobre Baraúna Tênis Clube, entendido pelos estudantes como Patrimônio cultural da cidade de Caetité. Esta análise documental não foi possível realizar, pois uma série de dificuldades relacionadas a imagens de pessoas envolvidas, dificuldades de transcrição e autorização tornaram esta atividade inviável naquele momento.

Já a atividade com "Lendas Africanas", com alunos do 7º ano "A", seguiu as etapas programadas pela equipe do Pibid: Aulas sobre o tema, contextualização do continente africano; distribuição e leitura explicativa das lendas pelos estudantes com um final diferente, criado e representado em desenho para ser exposto no final do ano

letivo na culminância do projeto. O quadro abaixo apresenta o cronograma idealizado das atividades do Pibid no ano de 2016.

Quadro 04 - Cronograma idealizado do Pibid, 2016

ATIVIDADE	DATA	Local
<p>7º ano "A"</p> <p>I Unidade: Oficina sobre Fontes Históricas: A importância da Oralidade</p> <p>II Unidade: Leitura das Lendas</p> <p>III Unidade: Atividade prática Produção</p> <p>IV Unidade: Produção Oficina de Arte ou História de Quadrinho</p>	DURANTE O ANO LETIVO	UNEB E NO COLÉGIO SEMINÁRIO SÃO JOSÉ
<p>8º ano "A"</p> <p>I Unidade: Oficina Como se comportar no Arquivo</p> <p>II Unidade: Visita ao Arquivo Público de Caetité - Produção Relato de Experiência</p> <p>III Unidade: Produção de uma Carta História</p> <p>IV Unidade:</p>	DURANTE O ANO LETIVO	UNEB, ARQUIVO PÚBLICO E NO COLÉGIO SEMINÁRIO SÃO JOSÉ
<p>9º ano</p> <p>I Unidade: Atividade com as Fontes: Coletânea e Documentário produzido pelos alunos no ano de 2015</p> <p>II Unidade: Distribuição das Fontes e Estudo.</p> <p>III Unidade: Documentário e Religiosidade</p>	DURANTE O ANO LETIVO	UNEB E COLÉGIO SEMINÁRIO SÃO JOSÉ

IV Unidade: Exposição dos trabalhos		
-------------------------------------	--	--

Fonte: CESSJ, Pibid-História, 2016.

Durante o percurso do Pibid no Colégio Estadual Seminário São José entre os anos de 2014 e 2016, como relatado nesta subseção, foram desenvolvidos ao todo cinco projetos em parceria com a proposta da escola. Direta ou indiretamente a temática Patrimônio permeou por todos eles e, em todos, a equipe buscou conciliar teoria e prática ocupando diversos espaços de aprendizagem, para além dos muros que limitam a escola. No entanto, as atividades de 2015, do projeto “Minha Cidade: História, Cultura e Identidade”, têm a Educação Patrimonial como essência do trabalho e, em particular a atividade do 7º ano “A” cujo tema “O meu lugar: Mitos, espaços e seres de Luz”. Esta atividade amplia as discussões sobre a temática a partir das narrativas feitas pelos estudantes e serão narradas na seção “Narrativas sobre Patrimônio evidenciado na experiência do Pibid no Ensino Fundamental II.

2.3 DOCÊNCIA APÓS PIBID

Em fevereiro de 2018 encerrei a participação no PIBID. Antes, porém, trabalhei no ano de 2017 no Instituto de Educação Anísio Teixeira (IEAT), ainda como supervisor, em função da minha transferência do CESSJ para este instituto de ensino.

Esta parece ser a fase mais difícil de trabalhar. Primeiro, pela mudança para outra escola, Instituto de Educação Anísio Teixeira, em função do fechamento do Colégio Seminário São José. Novos alunos, novos colegas, outras disciplinas e o receio de ficar excedente. Embora ainda estivesse ligado ao Pibid por todo o ano de 2017 o empenho e as condições de desenvolver o trabalho neste programa como vinha realizando desde 2014, não eram as mesmas, pois, recém-chegado, não consegui lecionar a disciplina de História na qual eu sou habilitado, pois, pelos critérios de distribuição de carga horária que levava em consideração o tempo de serviço na escola, os recém-chegados ficavam no final da fila. Dessa forma, neste ano lecionei geografia para o 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do Ensino médio e Sociologia para o 3º ano do ensino médio. Assim, o trabalho do Pibid ficou restrito às atividades de oficinas temáticas dentro da escola e outros espaços.

Segundo aspecto complicado nesta fase da docência, talvez o mais cruel, seja pelo contexto político da época, onde o retrocesso instalado após o fim dos governos de caráter popular, entre 2003 e 2016, tornou tão hostil a ação do professor. O medo de retaliação, de ser mal interpretado, ameaçado direta e indiretamente criou um ambiente nocivo à docência, que intimida as ações. No entanto, nos instiga a reinventar, a seguir em frente.

Dessa forma, ainda acreditando na parceria educação básica e universidade, e em busca de um sonho, fiz a seleção para o mestrado profissional em “Ensino de História,” UNEB - *campus* I, Salvador-BA e fui aprovado. A partir de março de 2018, formalmente fora do Pibid, passei a dividir meu dia a dia com atividades da educação básica e do mestrado.

Por escolha, não rompi completamente com o PIBID, pois optei por fazer esta dissertação, uma pesquisa narrativa, na qual proponho uma reflexão sobre minha própria prática enquanto professor supervisor do programa. Assim, os laços traçados neste percurso que vão do professor antes, durante e após Pibid se entrelaçam por meio das minhas narrativas. Essas vivências e experiências narradas e construídas na minha trajetória de vida até este momento me fazem refletir sobre a presença da História na minha trajetória pessoal e profissional. É inegável que nas diferentes fases da minha vida estudantil/profissional ela foi se transformando à medida que novas pessoas, novas abordagens, novos espaços, temporalidades se tornaram parte do meu cotidiano.

Encontrar todas essas narrativas e fazer o esforço prazeroso de lembrar é simplesmente reconhecer os caminhos do eu professor, professor de História, pois que sou o resultado dessas experiências vividas no percurso de minha existência.

3. ENTRELAÇANDO SABERES: ENSINO DE HISTÓRIA, SABER HISTÓRICO ESCOLAR E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Fiz, primeiramente, nesta seção, uma discussão teórica sobre a história do ensino de História e a legislação do ensino no Brasil, bem como uma discussão sobre o saber histórico escolar, para, em seguida, abordar o patrimônio histórico cultural e a educação patrimonial. Por fim, abrirei uma discussão para tratar do entrelaçamento entre patrimônio, memória e ensino de História.

3.1 A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta subseção tratei da história do ensino de História a partir da sua criação como disciplina no século XIX, vinculada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e ao Colégio D. Pedro II e do ensino de História e a legislação do ensino no Brasil a partir da década de 1990 pautado sobretudo na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 9394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1997, que nortearam as discussões no final do século XX e início do século XXI que impactaram na formação e no ensino propriamente dito.

A história do ensino de História “tem-se caracterizado por uma longa trajetória de confrontos e disputas entre intelectuais e políticos encarregados da organização e institucionalização do saber escolar” (BITTENCOURT, 1993, p. 193).

Centro de muitos debates ao longo da sua existência enquanto disciplina, sobretudo no aspecto da “História ensinada”, ela tem passado de um tradicionalismo marcante principalmente no século XIX e boa parte do século XX para uma “História-problema”, utilizando uma linguagem dos Annales (Burke 1997, D’ASSUNÇÃO, 2013), onde conceitos como passado/presente, mudanças e permanências, dentre outros, estão na ordem do dia e potencializa o debate no interior das instituições de ensino e fomenta o debate historiográfico.

Desde o século XIX a História faz parte do componente curricular nas escolas brasileiras, sofrendo alterações relevantes ao longo desse período, ora sendo utilizada como instrumento para legitimar governos, exaltar heróis e consolidar projetos de nação, ora ganhando em alguns momentos espaços significativos, ora perdendo, naturalmente, campo de atuação, ao ser suprimida por medidas governamentais, por entendê-la como “perigosa”, como “ameaça”.

A princípio, o ensino de História no Brasil esteve ligado ao Colégio D. Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Ambos estiveram à frente na elaboração e difusão de uma História do Brasil que priorizava os aspectos políticos da nossa História, marcando o ensino desta disciplina no Brasil por todo o século XIX e grande parte do século XX.

O IHGB, criado em 1938, para Guimarães (1998) tinha “um duplo projeto: dar conta de uma gênese da Nação brasileira, inserindo-a, contudo, numa tradição de civilização e progresso”. (p. 8). Ainda, segundo este autor, “é no bojo do processo de consolidação do Estado Nacional que se viabiliza um projeto de pensar a história brasileira de forma sistematizada”. (GUIMARÃES, 1998 p. 6).

Influenciada pelo contexto da sua criação, o ensino de História, neste período, segunda metade do século XIX e princípio do século XX, primeiros anos da República no Brasil, foi fortemente marcado por um civismo patriótico pincelado por uma quantidade significativa de heróis que representaria uma nação em formação, inspirada nos moldes europeus, a serviço de uma sociedade branca e fortemente influenciada pelas ideias iluministas, rumo à civilização e o progresso, onde o povo (negros, índios e pobres) estava ausente desse projeto de consolidação nacional. Neste sentido,

[...] a História tinha como objetivo auxiliar a compor uma casta de privilegiados brasileiros, incluindo-lhe os padrões culturais do mundo ocidental cristão fazendo com que se identificassem com o mundo exterior civilizado (BITTENCOURT, 1993, p. 199).

É inegável que todo esse embate em torno da história, do ensino de História, da “história ensinada”, foi fundamental para seu “**amadurecimento**” ao longo do século XX, saindo da esfera religiosa e assumindo novas funções frente aos projetos de governo e intelectuais brasileiros envolvidos ainda com a ideia de progresso, civilização e educação política.

Segundo Abud (1993, p. 165), no início da década de 1930, “a História era tida como a disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporavam essa concepção”.

Podemos afirmar que a visão de História, neste período, tinha uma finalidade bastante prática: articular-se com as ideias do governo Vargas que se notabilizou ao

longo dos seus períodos de governo por seu caráter modernizador, centralizador e com traços marcantes de autoritarismo.

Fica evidente nas reformas educacionais que surgiram após a década de 1930, seja na Francisco Campos, na Gustavo Capanema e outros decretos, que o currículo ainda continuou elitista, priorizando uma minoria à frente do projeto de modernização imposto na época, em detrimento do povo reduzido ao currículo escolar técnico, profissional, onde ideias educacionais e o sistema sociopolítico se contemplavam.

Neste contexto, o ensino de História ganha significativo espaço, aumento de carga horária, separação entre a História Geral e do Brasil. Apesar de tentativas de renovação, inovação, continuou com uma concepção limitada de História, uma História pragmática, com um forte viés ideológico, cumprindo a função de trazer para a prática cotidiana das escolas um Brasil coeso, marcado por uma história sem conflitos, unidos por um passado comum e heroico, fortalecendo o sentimento nacionalista do povo brasileiro.

Com a instalação do governo militar em 1964, intensos e calorosos debates promovidos por professores, intelectuais e estudantes nos anos anteriores foram intimidados pela política governamental. A História enquanto campo disciplinar, pela Lei 5692/71 perdeu espaço quando ficou atrelada aos Estudos Sociais. Neste contexto, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, fomentavam um currículo recheado de valores éticos e morais para a formação dos indivíduos. Esta supressão da disciplina possibilitou difundir valores propícios a uma sociedade que se almeja ordeira e refletiu no ensino por um longo tempo, pois, com a nova ideologia imposta pelos militares a partir de 1964, a escola desempenhava este papel.

Para Bittencourt (2010, p. 197), nos anos 70, temos um currículo

[...] de caráter científico, mas entendido em sua formulação apenas tecnicista, consegue se impor e as áreas humanas passam por um amplo processo de descaracterização e perda de status. A história do Brasil se mescla a estudos de Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), formando um amálgama de conhecimentos superficiais e sem base científica.

Se, ao longo da sua história, o ensino de História, muitas vezes esteve voltado para uma finalidade, seja na exaltação de heróis, seleção de eventos sinalizando um passado comum, glorioso, despertando o sentimento nacionalista de um povo,

civilizado, rumo ao progresso, agora, com o novo regime instalado, esta serventia não seria diferente. Era preciso legitimar. Por isso, o conjunto de reformas, programas, projetos, leis, criado durante a ditadura militar, com disciplinas que exalta a moral, o civismo, o físico, o ensino técnico, profissionalizante, em detrimento de outras disciplinas, como a desvalorização da História, muito claro com a implementação dos “Estudos Sociais”, pode ser considerado como instrumento ideológico de doutrinação a serviço de interesses do grupo que se instalou no poder.

Depois de vinte e um anos (1964-1985), com muita pressão social e negociações diversas, o regime militar foi extinto no Brasil. Certamente pensar uma educação e conseqüentemente um ensino de História para a cidadania era o centro das discussões políticas educacionais. Foi, portanto,

[...] pós-década de 1970, que as preocupações com a formação do professor, do ensino de história e seus correlatos, passam a se constituir, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de História, em geral (OLIVEIRA, 2003, p. 48).

Na década de 1980 quando o Brasil caminhou rumo à democratização do regime político e mergulhado numa crise econômica sem precedentes, herança das décadas anteriores, novas abordagens, embates e propostas contribuíram para a reformulação curricular que, de alguma forma, repercutiu positivamente na História ensinada. Claro, “o encerramento daquela experiência ditatorial não significa a inexistência de novas e velhas dificuldades a serem enfrentadas no cotidiano do ensino de História” (SILVA e FONSECA, 2010, p. 13). Porém, houve o

[...] aumento da produção historiográfica, contemplando vários temas, as críticas a uma determinada formulação da História política, a crescente produção da História Social e a mudança do perfil dos alunos criavam novas necessidades e possibilidades de repensar o ensino da História nacional e o seu papel na constituição da identidade Nacional (BITTENCOURT, 2010, p. 197).

Inserir novos temas na produção historiográfica era uma necessidade frente a história política ainda hegemônica neste período. Este parece ser o grande desafio: repensar o ensino de História e a produção historiográfica frente as demandas da sociedade a partir da década de 1980 em que a democracia ia se consolidando no país.

Os livros produzidos nos anos 1980, quando compreendidos em seu contexto, podem ser bons auxiliares para pensarmos essa vitalidade do conhecimento histórico, o diálogo entre memórias e a atribuição de valor ao passado, proposições com as quais nos defrontamos ainda nesta segunda década do século XXI (MORENO, 2017, p. 365).

Na década seguinte, que será aprofundada na próxima subseção, intitulada “Ensino de História e a legislação do ensino no Brasil a partir da década de 1990”,

[...] cresceu a pesquisa científica cujo objeto de estudo é o ensino e a aprendizagem de História; passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo. Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar (SILVA e FONSECA, 2010, p. 14).

A preocupação expressa no quantitativo de pesquisa sobre os saberes e fazeres dos docentes no interior das suas aulas, assim como a preocupação com a cultura escolar e a produção que se faz neste ambiente rompe com a visão convencional do ensino de História como mera reprodução do conhecimento científico.

Além do interesse por outro objeto de pesquisa, como o ensino e a aprendizagem de História, tem contribuído também a introdução de novos sujeitos, outras vozes e conteúdos que paulatinamente potencializam o ensino de História que durante muito tempo esteve atrelado aos interesses de uma minoria, dentro de um modelo tradicional, e que deixou um legado de uma história política por um longo período no ensino de História na educação básica brasileira. Para esta mudança significativa tem contribuído temáticas “como mulheres, crianças, religiosidades e porque não dizer temas relacionados à própria estrutura do conhecimento histórico como fontes, documentos, temporalidade começam a fazer parte dos conteúdos” (CAINELLI, 2010, p. 23).

Embora velhos e novos problemas relativos ao ensino de História ainda persistam, é importante salientar que na última década novas abordagens têm contribuído para um ensino de História mais significativo. Além das leis acima citadas, o programa de incentivo à docência, em destaque o Pibid que foi trabalhado nesta

dissertação, e o mestrado profissional tem dado também a sua parcela de contribuição.

Criado em 2013, reconhecido pelo Ministério da Educação, o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) tem como objetivo proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica. Da sua criação aos dias atuais tem-se formado centenas de professores com uma variedade de trabalhos voltados para o ensino, trabalhos inovadores e que possibilitam disseminar conhecimento a partir das propostas de “dimensão prática”.

Vale ressaltar que a intensa luta dos profissionais da educação e de movimentos sociais foram importantes para a implementação de diversas leis governamentais - como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em 1997, Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) Nº 1 de 2002, e programas voltados para Iniciação à Docência, dentre outras - que repercutiram bastante na concepção de História na virada do século e o seu papel na formação dos indivíduos.

3.1.1 Ensino de História e a legislação do ensino no Brasil a partir da década de 1990

Paralelo à crescente produção historiográfica e intensa preocupação com o ensino de História e a aprendizagem em História, a partir da década de 1990 (BITTENCOURT, 2010; Silva e Fonseca, 2010), houve a aprovação de importantes leis governamentais que contribuíram para normatização e regulamentação do ensino no Brasil, atribuindo funções a estados, municípios e união, bem como traçando metas e objetivos muitas vezes ousados, para educação básica no Brasil.

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96), Art. 3º, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos

oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, LDBEN, 1996. p. 01-02).

Consideramos este conjunto de leis um grande avanço, sobretudo no que diz respeito ao ensino fundamental que, segundo o Art. 4º o Estado deve garantir a esta modalidade o ensino “obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria”. É inegável que medidas governamentais legais como esta têm contribuído para um avanço na educação em geral e, no nosso caso, para o ensino de História, como institui os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1997, que ao tratar dos conteúdos deixa claro que eles devem

[...] propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Assim, estes conteúdos procuram sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir de acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo (BRASIL, 1997).

Neste sentido, os conteúdos a serem trabalhados com os estudantes devem ir além dos fatos históricos propriamente ditos e estudados. Esta coleção de documentos que compõem a grade curricular da instituição educativa, teoricamente, prima por um ensino em que os conteúdos potencializem nos estudantes a aprendizagem para o entendimento do mundo que o cerca. Assim,

[...] o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere (BRASIL, 1997).

Tanto na LDB quanto nos PCN, espera-se que ao longo do percurso do ensino fundamental os estudantes possam ampliar a compreensão de sua realidade histórica e a realidade histórica de outros indivíduos e outros grupos. Dessa forma, espera-se que os estudantes do ensino fundamental sejam capazes de

[...] identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; • situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; • reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; • compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; • conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; • questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; • dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; • valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; • valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (BRASIL, 1997).

Esses objetivos gerais dos PCN comungam com uma educação em que a formação dos formadores seja de qualidade para que a teoria seja vivenciada na prática. Ao traçar esses objetivos gerais requer pensar na formação dos professores, responsáveis junto aos estudantes, pela relação ensino e aprendizagem, ou seja, mediador direto do diálogo constante com os estudantes no interior das instituições de ensino, para concretizar passo certo para o sucesso das formas de ensinar e aprender.

O Art. 62º da LDB 9394/96 salienta que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. O artigo 2º, incisos do I ao VII da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 estabelece que a formação para a atividade docente visa o preparo para

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Vale salientar que estas formas de orientação à formação docente apresentam-se em consonância com os artigos 12 que trata das incumbências dos estabelecimentos de ensino e o 13 da Lei 9.394/96 que trata das incumbências dos docentes e representam um passo importante em que a aprendizagem do aluno, sobre o efeito da lei, se vincula à diversidade e práticas investigativas bem como a sua articulação com o uso de tecnologias da informação e o trabalho em equipe. Neste mesmo documento, o artigo 12 que discute a prática nos cursos de formação de professores sinaliza que

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 1996).

Sabe-se que teoria e prática se entrelaçam de modo que uma não sobrevive, com sucesso, sem a outra. Na educação, principalmente em se tratando dos cursos de licenciaturas que têm por premissa o preparo para a docência, isto se apresenta de forma mais acentuada. Este importante artigo garante, por efeito de lei, ampliação do campo da prática na formação à medida que sinaliza para sua ampliação para além dos estágios, fazendo-se presente desde o início do curso e permeando por toda a formação.

Pela Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passa de 8 (oito) para 9 (nove) anos, alterando a atual LDB, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Esta lei concede “aos sistemas de ensino o prazo até 2009 para que procedam às devidas adequações de modo que a partir de 2010 esse Ensino Fundamental de 9 (nove) anos seja assegurado a todos” (BRASIL, 2013e, p. 109)

É sabido que a trajetória do ensino fundamental obrigatório no Brasil teve sua consolidação de forma gradual e significativa, quanto ao tempo de permanência dos estudantes na escola. Esta obrigatoriedade remete-se ao período de governo do presidente Getúlio Vargas, 1934, em que a Constituição deste mesmo ano estabelece o tempo de 4 (quatro) anos para o Ensino Fundamental.

No início do regime militar, 1967, a Carta Constitucional amplia para 8 (oito anos) e transforma o ensino médio, antigo 2º grau, em ensino profissionalizante. Pela

Lei nº 5.692//71 a estrutura do ensino é modificada, unificando o curso primário e o ginásio em um único curso, o antigo 1º grau, com duração de 8 (oito) anos e, pela lei 11274, ampliou para 9 (nove) anos o Ensino Fundamental, em conformidade com o artigo 26 da LDB 9394/96, ampliou a obrigatoriedade nesse tempo educativo.

A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabelece os seguintes componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Fundamental, organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e) Educação Física II – Matemática III – Ciências da Natureza IV – Ciências Humanas: a) História b) Geografia; V – Ensino Religioso (DCNEB, 2013e, p. 114).

Em se tratando do ensino de História, em especial a História do Brasil, este documento assegura que ele levará em consideração as contribuições das diferentes culturas para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes africanas, indígenas e europeia (art. 26, §4º da LDB). Dessa forma, foi necessário estabelecer outras Leis - como a 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras e, cinco anos depois, a Lei Nº 11.645/2008 que alterou a Lei 10. 639/2003 para contemplar a temática indígena também obrigatória nas escolas brasileiras - “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Consideramos que as Leis governamentais foram e são fundamentais no processo de normatização da rede de ensino, porém, por outro lado, é importante salientar, como afirma Décio Gatti Júnior que

[...] as mudanças no ensino escolar de História não resultaram exclusivamente de alterações legais e governamentais, mas sim, respondem, fundamentalmente, as pressões exercidas pelo movimento de docentes de História que, após o término do período da Ditadura Militar, em 1985, fomentou alterações nos programas de ensino e nos livros didáticos de História (In MARGARIDA, 2010, p. 105).

Neste sentido, podemos afirmar que as leis governamentais e as pressões exercidas pelos docentes de História têm contribuído sistematicamente para a melhoria do ensino de História na educação básica. Porém, estas medidas não são

suficientes para entender o universo que contempla o ensino. É salutar questionar quais aportes teóricos e práticas metodológicas adotar no interior da escola e, ao refletir como se aprende e como se ensina História, pode potencializar o ensino numa época em que se democratiza o acesso, não na mesma proporção que o ensino e num contexto em que cidadania, diversidade, direitos, respeito, dentre outros, devam, de fato, ocupar o seu lugar no ensino de História no cotidiano das escolas da educação básica.

3.2 SABER HISTÓRICO ESCOLAR

Nesta subseção tratarei do saber histórico escolar fundamentado sobretudo nas ideias de Ana Maria Monteiro extraída do livro *Professores de História: Entre saberes e práticas*, resultado da sua tese de doutoramento em 2002, revisto em 2007. A autora desenvolve conceitualmente o saber histórico escolar a partir de uma intensa pesquisa com educadores e faz um rico apanhado de uma vasta bibliografia.

Para fundamentar melhor, aponto outros autores, como Chervel (1990), Carmem Teresa Gabriel (1999, 2003, 2017), Abud, (1998), Fonseca, (1997) e outros, em que alguns aproximam e outros distanciam das ideias de Monteiro (2007). Justifica-se esta opção por aproximar bastante das nossas perspectivas ao reconhecer a existência de um saber específico na escola. Quando nos referimos ao saber histórico escolar, estamos falando de um saber que tem sua especificidade, ou seja, o saber histórico na escola vai além da simples transmissão dos saberes de referências, saber acadêmico, portanto, vai além da simplificação banal dos conteúdos.

Neste sentido, é importante discutir a relação entre os saberes acadêmicos e escolar. A partir do reconhecimento de que não há privilégio de um sobre o outro, não se estabelece um grau de importância de um em detrimento do outro. Assim, partindo da ideia de que o saber escolar não é tão somente uma simplificação do saber científico, mas todo um conhecimento presente no universo escolar criado “pela escola, na escola e para a escola” (CHERVEL, 1990, p. 181), e para além da escola corroboramos com a ideia de que há um saber histórico que é construído tanto pelas práticas dos professores quanto dos alunos, acumuladas ao longo do tempo, envolvidos num universo de valores, tendências, pressão, entre outros.

Esta é uma ideia que nos aproxima bastante do trabalho desenvolvido por Monteiro (2007) e que nos ajuda a compreender esta abordagem da pesquisa aqui desenvolvida que amplia esta visão de Chervel (1990), sobre as formas como os professores de História mobilizam os saberes que dominam para ensinar o que ensinam, ou seja, trata-se da História ensinada. A referida autora desenvolve também conceitualmente o saber histórico escolar a partir do apanhado bibliográfico de teóricos que a antecederam nesta abordagem. Para Monteiro (2007), embora alguns autores tenham mencionado o saber escolar, como Abud, (1998), Goodson, (1998), e Chervel, (1990), suas contribuições estão presas a referenciais literalmente historiográficos, sem levar em consideração a construção peculiar do saber ensinado na escola, possibilitando ampliar a análise dessa categoria.

Já as contribuições de Fonseca (1997); Araújo, (1998); Gabriel (1999, 2003); e Santos (1999), aproximam bastante das preocupações de Monteiro. Esses autores colocam como centro de pesquisa o professor e o aluno, agentes importantes na construção do saber escolar. Fonseca (1997) investiga relatos reflexivos de professores de História; Araújo (1998), preocupa-se com a questão do conhecimento, na ótica dos estudantes; Gabriel (1999), aproxima bastante das suas preocupações, nas perspectivas de abordagens, e, no trabalho de Santos, 1999, a preocupação é investigar como os professores lidam com os saberes, quais as expectativas de professores e alunos dentro da escola.

Gabriel (2017) ao apontar a potencialidade do debate para a construção dos saberes escolares no âmbito de uma disciplina, afirma que

Discutir hoje sobre o processo de construção dos saberes escolares no âmbito de uma disciplina específica significa, logo de saída, se colocar contra a corrente de ideias que tendem a esvaziar e/ou negar o papel desempenhado pela escola na construção de um projeto de sociedade menos dogmático e mais igualitário (GABRIEL, 2017, p. 9).

Mesmo com todas estas contribuições desses teóricos sobre a relação dos professores com os saberes que ensinam, esta área “ainda é pouco investigada” (Monteiro, 2007, p. 31) e pode proporcionar outras potencialidades, pois “oferece pistas para lidar com a tensão entre epistemologia e poder”; “contribui para romper com fronteiras disciplinares”; “assegura o olhar de dentro do campo educacional”; constitui “novos olhares para abordar temas clássicos e/ou, antigas discussões” (GABRIEL, 2017 p. 6-15).

Estas discussões a respeito do saber escolar (saber histórico escolar) constituem-se num contexto de revisão da concepção de escola, nas décadas de 1970 e 1980,

No Brasil, rompia a tradição da história tradicional oficial, oriunda do século XIX, e com uma acentuada vertente nacionalista e integracionista, que ocultava ou negava as contradições sociais na busca de uma imagem pacifista e legitimadora de formas de dominação seculares, vivemos nas três últimas décadas do século XX, um processo de renovação da pesquisa histórica extremamente rico, que propiciou o rompimento de verdades estabelecidas e iluminou aspectos desconhecidos do nosso passado (MONTEIRO, 2007, p. 110).

A escola ainda era vista como um lugar para reprodução do conhecimento. Ali o estudante exercia apenas a função de aprender, absorver todo o conhecimento do professor, detentor do saber que estava ali apenas para transmitir os conteúdos, ou seja, o professor era considerado um mero instrumento de transposição de saberes produzidos por outros e em outros lugares (Monteiro, 2007). O aluno entendido como sujeito passivo, o professor entendido como sujeito ativo e a escola um espaço privilegiado de transmissão e absorção do conhecimento caracterizava o cenário escolar. A concepção que se tinha de História era entrelaçada com esta perspectiva de ensino. A partir desse momento começa toda uma revisão dessa concepção limitada de escola. A escola passa a ser vista como um espaço que produz conhecimento. Há toda uma relação complexa neste processo que merece ser apontada.

O professor faz escolhas, seleciona, tem tendências, concepções de vida, de mundo, uma ética. “Tanto na história acadêmica quanto em sua versão escolar, a postura ética revela-se um orientador que não pode ser dispensado” (MONTEIRO, 2007, p. 105). Essas ações tendem a aparecer nos seus espaços de convivência profissional, pois, “professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferentes, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação” (MONTEIRO, 2007, p. 82).

Estes agentes inseridos neste meio não são sujeitos passivos do universo que o cerca. O aluno não é um ser totalmente desprovido de conhecimento, sem brilho, aliás ele chega à escola, mesmo que cedo demais, com uma experiência de vida no seu meio familiar, midiático e nos diferentes espaços de convívio social que faz e deve ser considerada como um conhecimento. A História escolar,

Dialoga com as visões, textos e expressões históricas presentes em diferentes e específicas práticas sociais – a dos autores, diretores e narrativas de filmes históricos, documentários, programas de televisão, novelas ou peças teatrais; na prática social de curadores de exposições museológicas, artísticas, científicas; dos jornalistas e dos comentaristas políticos; dos guias de atividades de turismo, nas práticas e discussões das diferentes religiões; nas práticas cotidianas dos diferentes grupos sociais, entre eles o familiar, e que servem de referência e dialogam com o saber acadêmico na constituição do saber escolar, chegando à escola através dos diferentes meios de comunicação, dos alunos, dos professores e de seus pais (MONTEIRO, 2007, p. 107).

Foi a partir das décadas de 1970 e 1980 que começou a mudar todo este conjunto de concepções simplistas sobre a escola e os agentes que a compõem. Segundo Chevallard (1991), outros saberes emergem no bojo dessas discussões que se constituem a transposição didática, como, por exemplo, saber docente, saber ensinar, saber ensinado, saber a ensinar. Neste sentido, o professor, que também não age sozinho neste processo tem um papel fundamental por meio da “transposição didática” que se constitui como o

[...] conteúdo de saber que foi designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torna-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991, p. 45).

Segundo Monteiro (2007), Chevallard apresenta uma visão muito presa ao universo acadêmico, principalmente quando prioriza o saber acadêmico ao saber ensinado.

A perspectiva que encaminho neste estudo, entende que o saber escolar (saber histórico escolar) não é uma simplificação do saber acadêmico e muito menos se constrói apenas a partir do professor para o aluno, isento das experiências vividas, mas todo um processo que se constrói cotidianamente por meio das ações, reflexões e construções de sentido feitas pelos agentes envolvidos em todo o processo, desde a seleção de conteúdo, a escolha dos conceitos e as estratégias de ensino, até o diálogo no interior da escola, esses elementos vão constituindo o saber escolar (saber histórico escolar), adquirindo seus próprios significados e especificidades, pois a História escolar

[...] é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, em que interagem as características do professor (e em que também são expressas as disposições oriundas de uma cultura profissional) dos alunos e aquelas da instituição (ai podendo ser considerados tanto a escola quanto o campo disciplinar), características estas que criam um campo do qual emerge a disciplina escolar (MONTEIRO, 2007, p. 106).

Dessa forma, entendo que toda essa discussão sobre o saber histórico escolar emerge neste contexto de revisão da escola, sobretudo no reconhecimento de um lugar mais complexo, mais amplo, mais rico, portanto, possuidor de uma especificidade própria desse meio.

3.3 PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL

Nesta subseção abordei o patrimônio histórico cultural sob a perspectiva de alguns autores de referência. Parti do significado da palavra patrimônio para, em seguida, adentrar nas discussões que caracterizaram as diferentes épocas até chegar nos dias atuais em que se apresenta como um campo vasto de possibilidades, portanto numa perspectiva mais ampla do seu conceito.

A palavra patrimônio sempre foi entendida como um conjunto de bens que pertencia ao *pater*, utilizado no sentido de herança, legado, ou seja, é aquilo que o pai deixou para os filhos. Assim, este termo estava associado ao conjunto de bens de uma instituição, empresa, associação ou de pessoas (PAIM In OLIVEIRA, 2010, p. 90), como assinala o autor, a sua origem deriva do latim *pater*, que significa pai, num sentido mais social do que a mera referência à paternidade física. “Ligou-se, desde suas origens, às estruturas familiares, econômicas e jurídicas de uma sociedade estável e bem enraizada no espaço e no tempo” (SILVA JUNIOR, 2016 p. 16).

Segundo Gonçalves (2009), “Patrimônio” está entre as palavras que as pessoas mais usam com frequência no cotidiano, tornando ilimitado o processo de qualificação da palavra. Hoje, segundo o autor, falamos dos patrimônios econômicos e financeiros de uma família, de uma empresa, de um indivíduo, falamos do patrimônio etnográfico, material, imaterial, arquitetônico ou edificado, ambiental ou natural, arqueológico, artístico, religioso ou sacro, cultural e genético.

Embora muitos estudos apontam que esta categoria se constitui juntamente com a formação dos Estados nacionais, em fins do século XVIII, não se deve omitir seu caráter milenar. Existente em outras épocas e diferentes civilizações, “o patrimônio esteve presente no mundo clássico, na idade média e nas sociedades tribais” (GONÇALVES, 2009, p. 26).

Do ponto de vista dos modernos, segundo Gonçalves (2009, p. 26) “a categoria “patrimônio” tende a aparecer com delimitações muito precisas. É uma categoria individualizada, seja como patrimônio econômico e financeiro, seja como patrimônio cultural, seja como patrimônio genético etc.” Sendo essas divisões construções históricas, como aponta Gonçalves (2009, p. 27), elas resultam de processos de transformação e estão em constantes mudanças, nem sempre, como se usa na atualidade, “conheceu fronteiras tão bem delimitadas”.

Ainda, segundo o autor, que possamos usar esta categoria em contextos muito diversos, é preciso adotar certas precauções, sendo necessário contrastar cuidadosamente as concepções do observador e as concepções nativas.

A noção de patrimônio traz em seu âmago a ideia de propriedade (Abreu, 2009; Gonçalves, 2009). Os bens materiais são atrelados ao proprietário, mas, nem sempre com um caráter utilitário, mas, em muitos casos, servem a propósitos práticos e carregam, ao mesmo tempo, significados mágicos, religiosos e sociais (Gonçalves, 2009, p. 27).

Para Abreu (2009, p. 35):

[...] foi apenas a partir do ideário desencadeado pela Revolução Francesa que o significado de patrimônio se estendeu do privado, dos bens de uma pessoa ou de um grupo de pessoas - a nobreza -, para o conjunto dos cidadãos. Desenvolveu-se a concepção de bem comum e, ainda, de que alguns bens formam a riqueza material e moral do conjunto da nação. É no período pós - revolucionário que obras de arte, castelos, prédios e também paisagens vão constituir todo um arsenal de bens a serem preservados para um conjunto maior de pessoas.

É dentro desse contexto histórico, marcado por revoluções e pós-revoluções e de forte sentimento de perda que emerge inicialmente a noção de patrimônio como um bem coletivo (Abreu, 2009). No entanto, como assinala Abreu (2009, p. 36), “a tensão entre uma vertente particularista - nacionalista - e uma vertente universalista

do patrimônio esteve presente por todo o século XIX, atravessando o século XX (...)", sobressaindo a noção de que o patrimônio nacional era "histórico e artístico".

Em meados do século XX, mais especificamente a partir da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a visão universalista da noção de Patrimônio da humanidade ganha destaque, bem como emergiu o conceito antropológico de Cultura. Arquetetava a ideia de que existia "um patrimônio cultural a ser preservado e que incluía não apenas a história e a arte de cada país, mas o conjunto de realizações humanas em suas mais diversas expressões" (ABREU, 2009, p. 37). A noção de cultura incluía não apenas os acervos materiais, mas também acervos imateriais do convívio em sociedade, ou seja, hábitos, costumes, crenças, tradições, dentre outros.

Dessa forma, como salienta Abreu (2009), a apropriação do conceito antropológico de cultura no campo do patrimônio revelou uma passagem importante com consequências ainda nos dias de hoje. Nesse ínterim, cientistas sociais, antropólogos, como Claude Levi-Strauss e folcloristas destacam-se no sentido de registrar as tradições, as narrativas orais, as diferentes formas de musicalidade e da imaginação poética popular (Abreu, 2009). No final do século XX, o estudo da cultura e a luta pela preservação das mesmas expande consideravelmente: todos se convenceram de "ter seus próprios patrimônios" e da necessidade de preservá-los (Abreu, 2009).

Atualmente, o campo do patrimônio apresenta-se como um espaço de atritos e interesses divergentes centrado em duas mudanças consideráveis: "a organização da sociedade civil e a afirmação do conceito antropológico de Cultura, com a consequente naturalização da noção de diversidade cultural" (ABREU, 2009, p. 45).

As discussões sobre patrimônio, atualmente, ainda segundo a referida autora recaem mais sobre a diversidade e pluralidade cultural, solidificando este debate, do que a ideia atrelada ao passado de uma nação que precisava ser preservado tanto do "vandalismo" quanto do esquecimento. Nos últimos anos construiu-se uma nova qualificação para o Patrimônio:

[...] o "patrimônio imaterial" ou "intangível". Opondo-se ao chamado "patrimônio de pedra e cal", aquela concepção visa a aspectos da vida social e cultural dificilmente abrangidos pelas concepções mais tradicionais. Nessa nova categoria estão lugares, festas, religiões, formas de medicina popular, música, dança, culinária, técnicas, etc. (GONÇALVES, 2009, p. 28).

Esta recente qualificação, notadamente, amplia o conceito de patrimônio para além das materialidades como o próprio termo sugere. Para além da “pedra e cal”, usando o termo de FONSECA, In ABREU, 2009, “em contraste com o tradicionalismo, a proposta existe no sentido de registrar essas práticas e representações e acompanhá-las para verificar sua permanência e suas transformações” (GONÇALVES, 2009, p. 28).

Neste sentido, podemos falar em inovação e flexibilização deste campo. Podemos pensar o patrimônio pelo intangível, pela memória, pelos fazeres que vão se constituir no Brasil a partir dos anos 70 do século XX. Passa-se a pensar no patrimônio como algo construído por uma coletividade, relacionado com o conceito de cultura que emerge a partir dos anos 1970. Cultura como todas as formas de expressão de todas as pessoas.

Mas nem sempre foi assim. No mundo ocidental, segundo Sant’Ana (2009, p. 51) “o patrimônio durante muito tempo foi associado unicamente a coisas corpóreas”. Para esta autora o saber fazer que importa mais que o objeto em si, só começou a ser considerado no Ocidente após a aprovação da Convenção do Patrimônio Mundial, Cultural e Nacional da Unesco, em 1972, quando países do terceiro mundo requereram “a realização de estudos para a proposição, em nível internacional, de um instrumento de proteção às manifestações populares de valor cultural” (SANT’ANA, 2009, p. 53).

Em fins dos anos 1980, por meio da Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular, um documento aprovado pela Conferência Geral da Unesco,

[...] recomendava aos países membros a identificação, a salvaguarda, a conservação, a difusão e a proteção da cultura tradicional e popular, por meio de registros, inventários, suporte econômico, introdução de seu conhecimento no sistema educativo, documentação e proteção à propriedade intelectual dos grupos detentores de conhecimento tradicionais (...) instrumentos bem diversos dos comumente utilizados na salvaguarda do patrimônio cultural de natureza material (SANT’ANA, 2009, p. 53).

A ideia tradicional de que o patrimônio é algo dado de uma geração a outra, deixado do pai para o filho e, em especial o edificado, o físico, e obra de arte erudita, perdurou também no Brasil por muito tempo e sua ressignificação acontece

lentamente. No começo dos anos 30 do século passado Mario de Andrade pensou numa defesa do patrimônio para além do físico, num projeto elaborado para o Serviço do Patrimônio Artístico Nacional em 1936. Sant'Ana, (2009) interpreta o projeto Andradino de patrimônio da seguinte forma:

Assim ao lado das jazidas funerárias, dos sambaquis, das cidades lacustres, dos mocambos, da arquitetura popular, estavam no rol matrimonial de Mario de Andrade os vocabulários, os cantos, as lendas, a medicina e a culinária indígenas, a música, os contos, os provérbios, os ditos e outras manifestações da cultura popular (SANT'ANA, 2009, p. 54).

Porém, as ideias revolucionárias de patrimônio do artista modernista foram derrotadas pela visão oficial de que o patrimônio é o edificado, o consagrado pelo estado, portanto quase sempre reconhecido pelos órgãos do estado, associado ao poder, à política, aos homens, aos brancos, ao catolicismo, enfim à burguesia. Vale salientar que este é o período do Governo Vargas (1930-1945) em que as ideias de nação e fortalecimento do estado eram prioridades, encontrando na materialidade uma base para consolidação do poder.

A primeira legislação patrimonial do Brasil foi o Decreto Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, dentre outras determinações, estabelecia quais bens constituíam o patrimônio nacional. Neste sentido, a supremacia do físico sobre o intangível, neste decreto, sobressaía, aumentando, nas décadas seguintes, um número considerável de patrimônio aplicável apenas no plano material.

Os representantes do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), criado em 1937, ao priorizar como símbolo do patrimônio brasileiro as edificações da elite, conforme Paim (In OLIVEIRA, 2010, p. 92) “estavam condenando ao apodrecimento, à demolição e ao esquecimento os vestígios dos templos não católicos, das senzalas, dos bairros operários, enfim de tudo o que fosse do povo em comum”. A imagem sobre patrimônio conduzida pelo estado brasileiro, por várias décadas, “está longe de refletir a diversidade, assim como as tensões e os conflitos que caracterizam a produção cultural do Brasil, sobretudo a atual, mas também a do passado” FONSECA, (In ABREU, 2009).

A partir de 1970 o SPHAN passou a ser denominado de IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), incorporando nas suas preocupações a

ideia de turismo cultural, atribuindo novos significados às cidades históricas, revitalizando-as e assumindo uma perspectiva econômica PAIM, (In OLIVEIRA, 2010).

Pelo Art. 216 da Constituição Federal de 1988, constituem como patrimônio cultural brasileiro

[...] aos bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, as quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; [...] V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

É importante lembrar que esta definição contida na Constituição de 1988, extremamente ampla, contribuiu, por efeito de lei, para ampliar a visão tradicional e limitada de patrimônio, sobretudo em se tratando do conceito de bem cultural. Entende-se como Bens culturais “toda produção humana de ordem emocional, intelectual e material, independentemente de sua origem, época ou aspecto formal, bem como a natureza, que propiciem o conhecimento à consciência do homem sobre si e sobre o mundo que o rodeiam” (GODOY, 1985, p. 72).

Pouco mais de uma década após a promulgação da Constituição de 1988, pelo Decreto no 3.551/2000, considerado como uma das mais importantes medidas governamentais a nível federal sobre políticas de patrimônio cultural, ficou instituído o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial como patrimônio cultural brasileiro. Este Decreto amplia o Decreto Lei nº 25 de 1937 que versava sobre o tombamento de bens de natureza material. Por ele constituiu os bens de natureza imaterial por via de registro que se fará em um dos seguintes livros:

I - Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades; II - Livro de Registro das Celebrações, onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; III - Livro de Registro das Formas de Expressão, onde serão inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; IV - Livro de Registro dos Lugares, onde serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas (BRASIL, 2000).

Esta lei que regulamenta o patrimônio imaterial deixa claro ainda quais critérios serão utilizados para inscrição num desses livros de registro que levarão em consideração “a continuidade histórica do bem e sua relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira” (BRASIL, 2000).

Sobre a imaterialidade do patrimônio, ou patrimônio intangível como muitos preferem dizer e que o Decreto nº 3551/2000 regulamenta, FONSECA, (In ABREU 2009, p. 66, 67) sinaliza que “é preciso pensar na produção de patrimônios culturais não apenas como a seleção de edificações, sítios e obras de arte [...]” e muito menos “reduzir o patrimônio cultural de uma sociedade às expressões de apenas algumas de suas matrizes culturais, pois é tão problemático quanto reduzir a função de patrimônio à proteção física do bem”.

Sobre esse entendimento amplo da noção de patrimônio cultural, Fonseca (In ABREU, 2009) aponta três consequências importantes. Primeiro, dilui certas dicotomias, que, tradicionalmente, organizam o campo das políticas culturais: produção x preservação; presente x passado; processo x produto e popular x erudito. Em segundo lugar, esclarece certos mal-entendidos, como a ideia de que o patrimônio imaterial se restringe ao folclore e/ou a cultura popular. Por último, a questão abre espaços para estender a grupos e nações de tradição não europeia as políticas de patrimônio cultural.

E mais, a preservação da memória das representações ligadas aos bens não edificados, apresenta uma série de efeitos:

1) Aproxima o patrimônio da produção cultural; 2) viabiliza leituras da produção cultural dos diferentes grupos sociais, sobretudo daqueles cuja tradição é transmitida oralmente, que sejam mais próximas dos sentidos que essa produção tem para seus produtores e consumidores, dando-lhes voz não apenas na produção, mas também na leitura e na preservação do sentido de seu patrimônio; 3) cria melhores condições para que se cumpra o preceito constitucional do “direito a memória” como parte dos “direitos culturais” de toda sociedade brasileira; 4) Contribui para que a inserção em novos sistemas, como o mercado de bens culturais e do turismo, de bens produzidos em contextos culturais tradicionais possa ocorrer sem o comprometimento de sua continuidade histórica, contribuindo, ainda, para que essa inserção aconteça sem o comprometimento dos valores que distinguem esses bens e lhes dão sentido particular (FONSECA, In ABREU, 2009, p. 74).

Embora não se possa negar a importância de toda a construção histórica que envolve o patrimônio material a partir de 1937, Lei nº 25 de 1937, também não se pode contestar que a partir dos anos 2000, com a regulamentação do patrimônio imaterial, além de ampliar o conceito de patrimônio para além das materialidades, tornou-se urgente a resignificação das concepções do patrimônio brasileiro, tendo, no nosso entendimento, a educação patrimonial como uma grande aliada neste processo.

3.4 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Trato nesta subseção da educação patrimonial entendida como uma abordagem extremamente necessária nesta pesquisa. Abordo a educação patrimonial numa perspectiva mais ampla a partir da Constituição de 1988 que amplia a visão de patrimônio e do Decreto 3551/2000 que regulamenta o patrimônio imaterial que me permitiram encontrar outras memórias que estavam à margem das “grandes” narrativas oficiais locais.

Em relação à educação e patrimônio (Pereira e Oriá, 2012, p. 163) discutem a possibilidade de uma Educação para o Patrimônio, “não apenas reduzida a uma mera técnica de ensino, mas enquanto dimensão processual que sensibilize alunos, professores e comunidade escolar na construção de sua(s) memória(s)”. Esta discussão parte do reconhecimento de que há outros lugares de memórias (Nora, 1993) para além dos museus, arquivos, bibliotecas e monumentos consagrados pela oficialidade, e estão pelas ruas, praças, bairros, fazendas, nas casas, em manifestações dos diferentes grupos sociais, dentre outros, e que muitas vezes não são percebidos, compreendidos pelos sujeitos sociais.

Numa perspectiva mais remota, pode-se afirmar que a preocupação com a dimensão educativa do Patrimônio Histórico encontra-se presente desde meados do século XVIII, respaldado no modelo francês de organização, preservação, e valorização dos conhecimentos culturais “reveladores do passado histórico” (PEREIRA e ORIÁ, 2012, p. 163). Assim, preservar o patrimônio de uma nação é, antes de qualquer coisa,

[...] uma missão educativa, pois o que se pretende com essa ação é levar ao conhecimento das gerações futuras o passado nacional com

o objetivo de fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento dos cidadãos. Em última instância é a herança cultural das gerações passadas que se lega à posteridade e isso nada mais é do que, em sentido mais amplo, promover a educação (PEREIRA e ORIA, 2012, p. 163).

Embora muitos acreditem que no Brasil a preocupação com a dimensão educativa do Patrimônio seja mais recente, remetendo-se aos anos 80 do século passado, vinculada ao grupo ligado ao Museu Imperial, da qual Horta (1999) desenvolveu uma importante e significativa atuação, “a educação patrimonial surge muito antes da própria existência do termo” (TOLENTINO, 2016, p. 41). Chagas (2013), Silveira e Bezerra (2007) também defendem essa ideia de uma relação entre educação e patrimônio bem mais remota que a realização no 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, promovido pelo Museu Imperial, em Petrópolis, Rio de Janeiro, no ano de 1983, quando introduziu-se a expressão educação patrimonial no Brasil. Proveniente do termo inglês *heritage* educativo, a educação patrimonial, segundo Horta; Grunberg; Monteiro (1999), no Guia Básico de Educação Patrimonial

Trata-se de um processo **permanente** e **sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento**, **apropriação** e **valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo** contínuo de **criação cultural** (1999, p. 5, grifo das autoras).

Ainda, para Horta (1999), a educação patrimonial pode ser entendida como uma metodologia que representa “um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (HORTA, 1999, p. 6).

Como metodologia, a sua aplicação deve seguir as seguintes etapas (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999): - **observação**: refere-se ao que está sendo visto. Nesta etapa, são feitas as perguntas ao objeto que está sendo analisado para que se obtenha o máximo de informações a seu respeito; - **registro**: neste momento, os

alunos demonstram, de forma escrita, oral ou por meio de desenhos, o que descobriram de mais significativo a respeito do objeto por eles analisados; - **exploração**: consiste na análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão dentro do grande grupo, pesquisa em outras fontes, as dúvidas e opiniões de cada um sobre o objeto; - **apropriação**: é o significado que ficou para cada pessoa do grupo a respeito do objeto, ou seja, o que cada um aprendeu sobre o objeto estudado.

Vale salientar que estas ideias eram pautadas numa perspectiva museológica e não dimensionava a amplitude que o patrimônio tomou a partir da Constituição de 1988 e do Decreto 3551/2000 que regulamentou o patrimônio imaterial no Brasil. Embora reconheçamos a importância do seu trabalho, este modelo proposto pela autora “é meramente instrumental e se concentra na análise do objeto museológico em si, preterindo outras dimensões importantes do processo educativo, ou seja, os sujeitos da aprendizagem é que são, também, sujeitos históricos” (PEREIRA e ORIA, 2012, p.164).

Observar, registrar, explorar e apropriar apresenta-se como estágios a serem seguidos de uma educação patrimonial etapista, não problematizadora, pois ela nasce num contexto dos anos 80 do século XX, como salienta Pereira e Oriá (2012, p. 164) ainda “tributário das lutas sociais e institucionais pela preservação dos registros patrimoniais (inclusive e sobretudo aqueles vinculados à identidade nacional e, em especial, os bens culturais consagrados)”.

Dessa forma, deve-se pensar a educação patrimonial para além dessa relação etapista e das materialidades; deve-se pensar numa educação patrimonial como um campo vasto de trabalho, de reflexão e ação dos indivíduos inseridos no universo de pluralidade de memórias, lugares “a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e dos cidadãos para a importância da preservação desses bens culturais” (PEREIRA e ORIA, 2012, p. 164-165). Se concebemos o patrimônio, já mencionado neste texto, como algo construído socialmente, e não dado, corroboramos com Tolentino (2016) quando discute as cinco falácias sobre a educação patrimonial

[...] é concebida também a partir da noção de referências culturais, que são conformadas socialmente com a participação efetiva dos detentores e produtores dessas mesmas referências, por meio de um processo permeado de consensos e conflitos a ele inerentes. O importante é o processo dialógico e democrático dessa prática educativa, numa perspectiva freiriana, que preza pela alteridade, pelo

respeito à diversidade cultural e pela participação ativa dos produtores e detentores do patrimônio como sujeitos sócio históricos (2016. p. 40).

Ainda, segundo Tolentino (2016, p. 45) “é necessário compreender o patrimônio de uma forma crítica e não apenas contemplativa”. Isto, no nosso entendimento, é um convite ao desenvolvimento de uma consciência crítica, cidadã, para o uso da Educação Patrimonial “libertadora” onde os sujeitos possam entender as tramas, os conflitos, os enredos, enfim as memórias que constituem o universo em que estão inseridas. Neste sentido, a educação patrimonial aparece como potencializadora dessa criticidade pois possibilita uma compreensão do patrimônio para além do mero encantamento.

Segundo Gonçalves (2005) os objetos que compõem o patrimônio precisam encontrar ressonância junto ao seu público. Nesta pesquisa, faço uso dessa sinalização para ampliar a interpretação dessas narrativas dos estudantes. Para isso utilizo o historiador Stephen Greenblatt (1991: 42-56) ao se referir “ao poder de um objeto exposto atingir um universo mais amplo, para além de suas fronteiras formais, o poder de evocar no expectador as forças culturais complexas e dinâmicas das quais ele emergiu e das quais ele é, para o expectador, o representante”.

Aqui, este conceito de ressonância é fundamental e o trabalho com a Educação Patrimonial possibilita uma discussão sobre patrimônio para além da posição oficial das instituições gestoras do Patrimônio Cultural, como evidenciado nas narrativas dos estudantes do ensino fundamental II na seção intitulada “Narrativas sobre patrimônio evidenciado na experiência do Pibid no Ensino fundamental II

3.5 O ENTRELAÇAMENTO ENTRE PATRIMÔNIO, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Concebendo a ideia de que o professor não é, como se pensava, um ser iluminado no sentido de ser o único detentor do saber e que o aluno também não é um sujeito sem brilho, sem conhecimento, e que a escola, ao contrário do que se pensava, é detentora de um saber peculiar, trato nesta subseção do entrelaçamento entre a educação patrimonial, memória e o ensino de História.

Trabalhar o patrimônio na perspectiva da educação patrimonial pode potencializar o ensino de História ao despertar a criticidade dos estudantes por meio

de várias possibilidades de atividades práticas. Os Planos Curriculares Nacionais (PCN), 1997, p. 77, aponta uma série de sugestões para os anos finais do ensino fundamental, através das quais poderemos nortear nossas ações práticas no ensino de História, tais como:

Desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos, etc.) e confrontar dados e abordagens; trabalhar com documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meio de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes; ensinar procedimentos de pesquisa, consulta em fontes bibliográficas, organização das informações coletadas, como obter informações de documentos, como proceder em visitas e estudo do meio e como organizar resumos (BRASIL, 1997, p. 77).

Esta referência aos PCNs, relaciona-se às perspectivas contextuais vivenciado no PIBID no ano de 2015, recorte temporal da pesquisa e aplicação do projeto sobre Educação Patrimonial. Atualmente, quando se trata do processo ensino e aprendizagem, para o ensino fundamental II, o ensino de história está pautado em três procedimentos básicos, a saber:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico. 2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. 3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BNCC, 2018, p. 416).

Paim (In OLIVEIRA, 2010, p. 97) salienta que para “minimamente darmos conta da tarefa de despertar as crianças e jovens para a questão da memória e patrimônio como forma de constituição de identidades **nosso papel** enquanto **educadores** deve ser o de **mediadores** do processo” (grifo nosso). A expressão “mediadores” é bastante apropriada, pois o professor inserido neste atual contexto de grandes mudanças deixa de ser o ser “iluminado”, assim como o estudante não é mais um sujeito sem “luz”, e a escola deixa de ser aquele espaço isolado do social, pois ela

passa a ser entendida como um espaço que tem um saber próprio, como foi discutido nesta dissertação.

Cainelli (2009), dá uma importante contribuição ao sugerir interpretar o trabalho com patrimônio fora dos limites da escola:

[...] ultrapassar os muros da escola significa dar um passo em direção à realidade, tornando significativo aquilo que se aprende, ao se conseguir relacionar os conteúdos ensinados ao cotidiano vivido [...]. É no cotidiano das cidades que se apresenta a possibilidade de ensinar a leitura do mundo a partir das representações construídas, como patrimônios e monumentos (CAINELLI, 2009, p. 149-151).

Fonseca (2010) argumenta que é importante a educação patrimonial associada ao ensino e a aprendizagem em História, ou seja, é necessário

[...] o trabalho, desde os anos iniciais, com o patrimônio histórico e cultural, com os bens culturais que nos marcam, nos distinguem e nos identificam perante os outros povos e culturas; com os bens materiais como os casarões, objetos, monumentos, com os sítios históricos ou, arqueológicos, as paisagens, os parques ou áreas de proteção ambiental, os centros históricos urbanos e comunidades rurais. Também as manifestações populares, as cantigas, o folclore, as religiões, os modos de falar, de vestir e muitos outros elementos que compõem a riqueza e a diversidade cultural do nosso país (FONSECA, 2010, p. 178).

Nesta perspectiva entendemos que a Educação Patrimonial seja fundamental no sentido de que “Professores e alunos abordam o Patrimônio Cultural como construção histórica e seletiva da memória de uma dada comunidade, em suas dimensões sensíveis, éticas e políticas” (PEREIRA e ORIÁ, 2012, p. 165).

Inserir temas relacionados ao Patrimônio aparece como um método potencializador do ensino de História relacionado ao currículo escolar, portanto o trabalho com outras disciplinas torna-se fundamental. Segundo Pereira e Oriá (2012, p.165) “a Educação Patrimonial, ao articular conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo da área de Ciências Humanas e Sociais, requer um tratamento interdisciplinar e contextualizado por parte da escola, no âmbito de seu projeto político-pedagógico”. Para Tolentino (2016, p. 45) cabe ao “educador patrimonial, criar possibilidades para uma construção coletiva do que é patrimônio cultural, a partir do diálogo e da negociação, sabendo que, nesse processo,

necessariamente pode haver **consensos, dissensos, dilemas e conflitos**” (grifo nosso).

Para tais observações é necessário dialogar com o conceito de memória, pois Patrimônio e Memória estão entrelaçados de modo que não se pode pensar em um sem a dimensão do outro, principalmente numa época em que há um grande esforço de diferentes indivíduos e grupos sociais em querer narrar suas memórias para, dentre outras questões, preservá-las, caracterizando-as, assim, como um lugar de memória (NORA, 1993).

Os lugares de memória, Segundo Nora:

[...] nascem e vivem do sentimento que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar as celebrações, pronunciar as honras fúnebres, estabelecer contratos, porque estas operações não são naturais (...) E se em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento de história, mas que lhe são devolvidos (1993, p. 13).

Fica evidente nesta observação do autor que esses lugares de memória vão além da materialidade consagrada, encontrando também ressonância no intangível, na simbologia, em todo processo de construção do que se quer preservar, “perpetuar”, ou seja, no “vai-e-vem” constante das pessoas ou dos grupos em busca de sua identidade.

Para Pollak (1992) existem lugares de memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico (POLLAK, 1992, p. 2-3). Este autor apresenta três elementos constituintes da memória individual ou coletiva que são relevantes para a escrita da história quando se trata da memória individual ou coletiva. O primeiro discute os acontecimentos vividos pessoalmente; o segundo discute os acontecimentos, como ele mesmo chama, ‘vividos por tabela’. Estes são:

[...] **acontecimentos** dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. [...] além desses acontecimentos, a memória é constituída por **pessoas**, personagens. [...] Além dos acontecimentos e das personagens, podemos finalmente arrolar os **lugares**. Existem lugares de memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança

que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico (POLLAK, 1992, p. 2-3, grifo nosso).

Estas observações nos alertam de como trabalhar com as fontes de forma crítica, uma vez que as memórias podem ser esquecidas propositalmente ou não, selecionadas e até mesmo silenciadas. Elas são construídas por pessoas de carne e osso que tem tendências, formação e interesses. Estas sutilezas soam importantes também para fortalecer o ensino de História crítica, plural que o atual momento nos apresenta.

Rapidamente nos esquecemos das coisas, dos acontecimentos, das pessoas, tornando o ato de rememorar importante, assim como é importante ressignificar o patrimônio, as narrativas construídas, pois usando o termo de Catroga (2001) vivemos em “ sociedades amnésicas” em que as memórias são efêmeras e a ameaça de perdê-la é enorme e fortalecer os laços é uma necessidade. Lembranças e esquecimentos são íntimos da memória: “Lembrar-se é ter uma lembrança ou ir em busca de uma lembrança” Ricoeur (2007, p. 25); “Esquecer um período de sua vida, é perder contato com aqueles que então nos rodearam” (HALBWACHS, 2006, p. 32).

Nesse sentido, contra o esquecimento, a lembrança torna necessária. Assim, as lembranças e esquecimentos são característicos das pessoas ao longo das suas existências, muitas vezes de forma dolorosa, outras vezes, prazerosa, ora intencional ou não, visto que

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 5).

No sentido de nutrir a história, é necessário a construção de uma memória coletiva, em que a memória, “na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão” (LE GOFF, 2003, p. 471).

Esta libertação entrelaça memória, história e identidade. Portanto,

[...] a melhor forma de preservação da memória é lembrá-la. A melhor forma de contar a história é pensá-la. A melhor forma de assegurar a

identidade é mantê-la. Tudo isso se faz através da educação, e educar para a preservação e valorização cultural é denominado de Educação Patrimonial (ROSSI, 2003, p. 25).

Dessa forma o estudo do Patrimônio, numa perspectiva de educação patrimonial, aparece como oportunidade de buscar o conhecimento em diferentes espaços de convívio social dos estudantes, como defende vários autores citados neste texto. Seu estudo oportuniza aos estudantes identificar-se enquanto sujeitos históricos, cercados de memórias vivas que compõem a história de cada um.

O Patrimônio local que é abordado na pesquisa, representa, portanto, lugares de memória, construído coletivamente, e deve ser entendido para além dos estereótipos consagrados, como de elite, em lugares privilegiados, desvinculados do cotidiano das pessoas. Pelo contrário, ele é vivo, é libertador.

Assim, entendemos que a educação patrimonial no ensino de História trata de inserir os estudantes dentro de uma compreensão histórica de que as memórias, os lugares de memórias, enfim, o que se chama de patrimônio são construções humanas, cercadas de sentidos e marcadas por intensas disputas.

4. NARRATIVAS SOBRE PATRIMÔNIO EVIDENCIADO NA EXPERIÊNCIA DO PIBID NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Esta seção é dedicada à sistematização dos dados recolhidos da pesquisa com o intuito de narrar a partir de narrativas de estudantes do ensino fundamental II e dos bolsistas ID, como o saber histórico escolar e a educação Patrimonial no ensino de História foram priorizados para seu conhecimento científico.

Para melhor sistematização desse material recolhido, inseri nesta seção algumas subseções nas quais tratei, primeiramente, das tensões vivenciadas nas atividades de patrimônio, para, posteriormente, abordar as noções de patrimônio dos estudantes a partir do olhar da equipe do Pibid. Abordei, em seguida, as narrativas dos estudantes sobre o patrimônio local com forte presença da materialidade e tratei do imponderável em que apenas uma colaboradora teve uma experiência de pesquisa para além da materialidade.

Por fim, nesta seção, abordei a dimensão propositiva que tem por objetivo contribuir para o conjunto de estudos historiográficos voltados para o saber histórico escolar, especialmente no que se concerne aos sentidos da aprendizagem histórica dos estudantes do ensino fundamental II.

Ao rememorar meu percurso formativo na seção “Do lugar de onde falo: memórias do tempo de formação” e ao entrar em contato diretamente com a documentação produzida⁴ pela equipe do Pibid-História, entre os anos de 2014 e 2016, percebi que as atividades desenvolvidas no ano de 2015, no Colégio Estadual Seminário São José, referentes às atividades sobre educação patrimonial, com estudantes do 7º ano “A” do ensino fundamental II, cuja temática “O meu lugar: mitos, espaços e seres de luz” encontraram vozes para a problematização desta pesquisa sobre como as práticas de ensino desenvolvidas pelo Pibid-História problematizaram as noções de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II.

Toda esta documentação refere-se ao material que foi produzido pela equipe do Pibid e estudantes da educação básica ao longo de três anos de atuação no colégio em diferentes turmas do ensino fundamental II. Após a primeira experiência no ano

⁴ Refere-se a todo material produzido entre os anos de 2014 e 2016 e que foi arquivado pela equipe do Pibid, tais como: projetos, fotografias, relatórios, revistas, um livro, um catálogo de entrevistas, relatos de experiências dos estudantes em atividades desenvolvidas dentro e fora da escola e slides utilizados nas oficinas.

de 2014, pedimos aos estudantes da educação básica do Colégio Estadual Seminário São José – Caetité-BA, nos anos subsequentes, 2015 e 2016, que cada turma envolvida no projeto aplicado pela equipe do Pibid desenvolvesse material (um produto) que seria exposto no final do ano letivo. O material produzido que utilizei nesta pesquisa foi: O projeto elaborado e aplicado pela equipe do Pibid sobre educação patrimonial, fotografias e narrativas (relatórios) dos bolsistas IDs e narrativas (escritas e visuais) dos estudantes do 7º ano “A” sobre as atividades de patrimônio desenvolvidas neste projeto de 2015.

Esta pesquisa é o resultado da organização sistematizada dessas atividades, por meio das narrativas construídas pelos colaboradores da pesquisa que são os estudantes do 7º ano “A” da educação básica envolvidos nestas atividades específicas sobre patrimônio e a narrativa de três licenciandos bolsistas do Pibid, recolhidos dos relatórios semestrais que estão depositados na página do Pibid UNEB.

Portanto, os participantes dessas atividades são os colaboradores desta pesquisa qualitativa que ao lidar com as narrativas, muitas vezes sensíveis, do outro

[...] fundamenta-se no reconhecimento de sua historicidade e de seu pertencimento social, com base na hipótese de que o ato de narrar as histórias por ele experienciadas está na origem do conhecimento de si [...] processos reflexivos e de ressignificação das experiências são importantes, tanto para a pessoa que narra, quanto para quem as escuta, incluindo o pesquisador, que se forma com a pesquisa e com quem dela participa (PASSEGGI, NASCIMENTO, OLIVEIRA, 2016, p. 115).

Os achados neste estudo permitiram identificar diversas variáveis que se apresentam ao longo da pesquisa e que evidenciam as resistências, confluências, atravessamentos e até mesmo o imprevisível.

Para melhor refletir sobre as descobertas desta pesquisa e, naturalmente, os conhecimentos produzidos na mesma, proponho-me a partir desse momento, primeiramente, visitar o processo de construção do projeto que foi aplicado na turma do 7º ano “A” no ano de 2015 e as expectativas da equipe do Pibid com a temática da educação patrimonial. Posteriormente, debruçei-me sobre as narrativas construídas pelos colaboradores deste estudo a partir da aplicação das atividades propostas neste projeto.

No início do ano letivo de 2015, na jornada pedagógica, direção e professores do Colégio Estadual Seminário São José acordaram que para aquele ano a escola

trabalharia de forma interdisciplinar um projeto com temas referentes à Cidade de Caetité, afinal, no dia 5 de abril daquele ano completaria 205 anos de sua fundação. Como experiência exitosa dos últimos anos, foi agendado para o mês de novembro a culminância do projeto quando a escola abriria suas portas à comunidade local para apreciação dos conhecimentos produzidos ao longo do ano letivo a partir do projeto norteador desenvolvido junto aos estudantes.

De posse da ideia de construção de um projeto sobre a cidade de Caetité para ser trabalhado com os estudantes, numa terça-feira, início do ano letivo, dia de atividade complementar (AC) de ciências humanas na escola que, era também o dia escolhido para a reunião semanal do Pibid, já com um ano de experiência no programa, apresentei a proposta para os bolsistas de iniciação à docência.

Como prática de atuação do Pibid no Colégio, todas as terças-feiras a equipe do Pibid, composta pelo professor supervisor da escola e os bolsistas de iniciação à docência se reunia para avaliar as atividades da semana e o andamento do projeto que traçamos para ser desenvolvido no interior da escola parceira. Escolhemos as terças porque era o dia das AC's de humanas, portanto, mais adequado para as reuniões, visto que, este dia, é reservado para o planejamento.

Éramos cinco e, após quatro horas aulas de AC, com a empolgação típica do início do ano letivo, ficou combinado que escreveríamos um projeto com propostas de atividades para as quatro turmas do ensino fundamental II, do 7º ao 9º ano, nas quais eu, professor supervisor do programa na escola, iria lecionar naquele ano e, obviamente, os licenciandos iriam atuar no seu processo formativo.

A partir da sugestão de trabalhar a Cidade de Caetité, a equipe do Pibid-História passou o mês de março e início de abril discutindo e escrevendo o projeto com atividades que foram desenvolvidas durante todo o ano letivo. Dessa forma, o trabalho do Pibid nas turmas do ensino fundamental II para aquele ano letivo estava entrelaçado ao projeto norteador que emergiu na jornada pedagógica, portanto, dentro da escola. Registro que nos últimos anos, o trabalho com projetos dessa natureza tornou-se uma prática no Colégio Estadual Seminário São José.

Assim, concomitantemente ao desenvolvimento das atividades do currículo oficial para o ensino fundamental II, foram inseridas atividades organizadas pela equipe do Pibid referentes à proposta de trabalhar com a Cidade de Caetité. É importante frisar que a História local não consta no currículo oficial do 7º ano, antiga 6ª série, do ensino fundamental II, reservando grande parte do conteúdo à História

antiga e europeia, com poucos conteúdos sobre Brasil. Sobre esta questão, Flávia Eloisa Caimi (2010) sinaliza que

[...] temas da história local/regional aparecem nas séries finais do ensino fundamental, isso quando são expressivos no contexto da história nacional, como por exemplo, Canudos, Contestado, Guerra dos Farrapos, Inconfidência Mineira, Conjuração Baiana, dentre outros (2010, p. 70).

Estes conteúdos, geralmente, são trabalhados no 8º e 9º ano. No entanto, para este projeto, na disciplina de História, em parceria com o Pibid, optou-se por trabalhar a Cidade de Caetité a partir do patrimônio local, ou seja, a partir da Educação Patrimonial e Artística que, segundo a equipe do Pibid, esta temática apresentava como

Um importante instrumento para inserir na Educação Básica a discussão sobre a valorização dos mais diversos tipos de bens patrimoniais bem como sua ampliação de noção de Patrimônio e reflexão sobre sua importância na formação da identidade histórico-Patrimonial dos alunos (CESSJ, 2015).

Este trecho do projeto de 2015 representa o desejo que a equipe tinha de inserir a educação patrimonial nas turmas que iria acompanhar naquele ano por meio da realização do já citado projeto. Esta proposta para o ensino fundamental II, especialmente as séries iniciais, tornou-se interessante uma vez que o trabalho com patrimônio possibilitava o estudo da história local que inexistia no livro didático adotado pela escola em 2015.

Com o título “Minha Cidade: História, Cultura e Identidade” a equipe planejou diversas atividades com diferentes subtemas para serem desenvolvidas nas turmas do 7º ao 9º ano pois, compreendia-se neste projeto, escrito pela equipe do Pibid,

[...] a necessidade de permitir aos estudantes o contato e conhecimento sobre os diversos tipos de patrimônios existentes, estimulando o interesse por ações preservação ao identificar-se com os bens culturais de sua comunidade e região, a partir de referências da história local (CESSJ, 2015).

Assim, com o objetivo geral de “desenvolver nos estudantes a valorização e noção de pertencimento ao patrimônio histórico-cultural material e imaterial de origem

local e regional”, foram traçadas quatro etapas para o desenvolvimento desse projeto que

Prevê a construção de conhecimento a partir das experiências e realidade do aluno, tendo em vista a formação do cidadão crítico e atuante, contribuindo para o conhecimento da própria história do educando e sua conscientização como parte atuante do processo histórico e social, ou seja, ele faz parte da História e faz História (CESSJ, 2015, p. 08).

Este trecho deixa claro que, além do foco ser o aluno, não é possível falar em construção do conhecimento sem levar em consideração o universo social em que estes sujeitos estão inseridos. E mais, que naturalmente os estudantes trazem vários elementos da sua vivência para o interior da escola.

Vale salientar que foram levantados treze objetivos específicos para garantir a eficácia das atividades. Desses objetivos, cinco chamam a atenção pela necessidade de reconhecer o patrimônio além do edificado dentro da perspectiva da educação patrimonial:

Conceituar patrimônio histórico-cultural material e imaterial; identificar diferentes tipos e significados de patrimônio em sua região; conhecer patrimônios de origem materiais e imateriais; despertar na comunidade escolar a valorização da educação patrimonial como ação transformadora; reconhecer pelas características um patrimônio material e imaterial (CESSJ, 2015, p. 04).

Este projeto foi constituído em quatro etapas. Narrarei agora as quatro etapas do projeto para evidenciar os caminhos traçados pela equipe para discutir o patrimônio local ao longo do ano letivo, como foi combinado logo após a jornada pedagógica. Assim, na primeira etapa do projeto, de caráter prático/teórico, foram aplicadas duas oficinas nos dias doze e dezoito de abril de 2015 para quatro turmas do ensino fundamental II, com o intuito de discutir os conceitos de patrimônio, memória e fontes históricas. Optamos em realizá-la no auditório da UNEB, pois, além de ser fisicamente adequado possibilitava o trabalho em outro espaço fora da escola, o que nos agradava e motivava bastante os estudantes da educação básica.

Como iríamos iniciar um trabalho de patrimônio, caminhar pelas ruas de Caetité apreciando o patrimônio local do percurso entre o Colégio Estadual Seminário São

José e o *campus* VI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pouco mais de 700 m de distância, era antes de tudo instigante.

Nesta etapa, a equipe do Pibid esperava que

[...] as oficinas propiciarão aos/as estudantes a aquisição de novos conceitos, noções e significados a respeito de patrimônio e história local, assim como desmistifica visões pré-estabelecidas ou cristalizadas sobre estes bens materiais e imateriais (CESSJ, 2015, p. 10).

Neste primeiro momento da oficina os estudantes receberam uma folha de papel ofício, escrito “o antes” na metade superior da folha e “o depois” na parte inferior. Após as boas vindas e a explicação do projeto que estávamos iniciando naquele momento e que terminaria com a culminância no final do ano com a exposição das produções sobre o patrimônio local feitas pelos estudantes, demos início às atividades.

A dinâmica nesses dias, doze e dezoito de maio, desenvolveu-se da seguinte forma: Primeiro os estudantes expressaram por meio de desenho, de frases o que eles entendiam por patrimônio na primeira parte da folha que estava escrito “o antes” - obviamente o antes da oficina. Depois de alguns minutos, recolhemos as folhas devidamente nominadas. Em seguida, fizemos uma discussão teórica a respeito de patrimônio, memória e fontes históricas, utilizando slides com ênfase em imagens. Após essa discussão, devolvemos a folha aos estudantes para expressarem o que entenderam por patrimônio na outra parte da folha que representava o “depois” da discussão teórica sobre patrimônio.

Na segunda etapa, trabalhamos com as especificidades de cada turma, ou seja, com as atividades programadas para as quatro séries que lecionava. Como neste estudo o que me interessa são as atividades voltadas para o patrimônio, desenvolvidas no 7º ano “A”, narrarei, a partir dessa etapa, apenas as atividades específicas da turma. Com o subtítulo “O meu lugar: mitos, espaços e seres de luz”, entre os meses de junho e julho, a turma desenvolveu a parte de campo e pesquisa, além de discussões teóricas nas aulas de História. Entende-se por campo e pesquisa o período em que os estudantes, sob a orientação da equipe, passaram a observar atentamente o seu bairro e trazer curiosidades do seu bairro, informações sobre pessoas que se destacam, festas, enfim, informações sobre aquilo que consideravam importante, que para eles eram patrimônio.

Sabendo que a discussão teórica do primeiro momento era incipiente para o entendimento do que seria patrimônio e a importância da educação patrimonial, trabalhamos nos referidos meses para potencializar a teoria, com o objetivo de incentivar os estudantes a pensarem o espaço onde vive como lugar de ricos Patrimônios e Memórias, construindo uma galeria de arte a partir destas observações. (CESSJ, 2015).

Posteriormente, na terceira etapa programada para os meses de agosto e setembro, as atividades do projeto voltaram-se para a coleta de material e dados para a “produção do conhecimento”. Esta produção, como fica claro no projeto, foi “feita a partir dos materiais obtidos por meio da segunda etapa referente ao tema de estudos” (CESSJ, 2015), quando os estudantes, com a proposta de fazer uma galeria de arte, individualmente, “elegeram” o patrimônio a partir do seu espaço de convívio para pesquisar, pois, como salienta Fonseca.

Mas não são apenas os museus, arquivos e bibliotecas que guardam histórias. Quantos registros, objetos importantes estão desprezados nas casas das famílias dos alunos, em fazendas, nas ruas das cidades! [...], no entanto em nossa rotina estressante não temos tempo de observar, localizar, recuperar e refletir sobre esses artefatos, objetos (FONSECA, 2009, p. 177-178).

Nesta etapa, aplicamos outra oficina onde os estudantes numa tela de papel paraná expressaram as suas noções de patrimônio da cidade de Caetité, especialmente do seu espaço de convivência diária. Para elucidar melhor esta última oficina da qual resultou uma produção denominada ‘galeria de arte’ para a culminância no mês de novembro, colocada em evidência nesta seção, narrarei as ações do Pibid desde algumas semanas antes da exposição a respeito do patrimônio, para melhor entendimento acerca da disposição das atividades.

Após cada aluno definir o que seria seu patrimônio e discutir os motivos da sua escolha em sala de aula, recomendamos que produzissem um esboço do patrimônio selecionado, numa folha de papel ofício ou do próprio caderno, para apreciação da equipe do Pibid que fez um acompanhamento individual. Em seguida, através da escrita, o aluno deu sentido à sua produção, construindo um texto narrativo contando o porquê da escolha, a importância do patrimônio e fatos sobre ele. Por último, no turno oposto, de posse do rascunho, realizou-se a oficina de pinturas que resultou num quadro que foi exposto quando da culminância do projeto no final do ano letivo

como ficou combinado no início daquele ano, representando a quarta e última etapa do projeto de educação patrimonial.

Figura 04 - Oficina de pintura sobre educação patrimonial



Fonte: Arquivo Pibid-História

Nesta última etapa do projeto que aconteceu no mês de novembro, na semana da Consciência Negra, a equipe do Pibid entendia que

Ao expor estas produções a escola proporciona um momento de encontro entre pais e alunos, diretores e professores comunidade escolar, onde todos vivenciam o resultado dos trabalhos realizados pelos alunos desta Unidade de Ensino (CESSJ, 2015, p. 10).

Ao narrar esse projeto a partir da revisitação do mesmo, caminhei pelas suas tessituras que me fizeram perceber o quanto as ações do Pibid se interligavam com as demandas da escola para aquele ano, a nível de projeto, de formação, de mobilização de saberes para se ensinar História. Realço que embora o tema tenha surgido dentro da escola, ele foi adaptado pela equipe do Pibid que levou em consideração as demandas, tanto do currículo oficial para o ensino fundamental II, quanto as do programa de iniciação à docência. Foi neste entrelaçamento de demandas que se aplicou as atividades sobre educação patrimonial com os estudantes da educação básica. Em síntese, disponho abaixo as principais atividades que constam em cada uma das etapas supracitadas:

1ª etapa – Oficina teórica e prática sobre educação patrimonial. Antes das discussões teóricas sobre educação patrimonial, memória e fontes históricas, os estudantes expressaram numa folha de papel ofício por meio de desenhos e/ou frases o que entendiam por patrimônio. Em seguida, recolhemos a folha de papel ofício e

iniciamos a discussão teórica. No final da oficina devolvemos a folha para os estudantes que, no espaço reservado, expressaram novamente o que entenderam sobre patrimônio. A ideia era observar as noções de patrimônio antes e depois da oficina.

2ª etapa –Atividade denominada campo e pesquisa realizada entre os meses de junho e julho, tempo em que aprofundamos a discussão teórica dentro de sala de aula e, com o tema “O meu lugar: mitos, espaços e seres de luz”, orientamos os estudantes para observar, localizar e pesquisar no seu entorno de convívio social o patrimônio.

3ª etapa – Oficina de pintura, quando os estudantes, com tintas em papel paraná, deram sentido às suas produções sobre o patrimônio pesquisado, apontando o porquê da escolha, a importância do patrimônio para si e fatos sobre ele.

4ª etapa – Culminância do projeto, quando o colégio abriu suas portas para que a comunidade local, em visita, apreciasse a produo do ano letivo. Para o 7 ano “A”, colaboradores dessa investigao, apresentamos uma galeria de arte com suas produes.

Saliento que uma suposta linearidade proposta no projeto, bem como as expectativas e seus objetivos tiveram suas possibilidades e limites. Estes últimos evidenciados por resistências da parte dos diversos sujeitos envolvidos, na escola e na universidade, muitas vezes marcados por encontros, desencontros, mas que possibilitou ressignificar, construir, reconstruir num movimento constante de reflexão sobre o trabalho formativo que  próprio, portanto, singular, de um saber específico da escola e que será evidenciado a partir deste momento nas páginas seguintes. Antes, porém, narrarei alguns tensionamentos na vivência do trabalho sobre patrimônio no Pibid no ensino fundamental II.

4.1 TENSOES NA VIVÊNCIA DO TRABALHO SOBRE PATRIMÔNIO NO PIBID NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Ao revisitar o projeto intitulado “Minha Cidade, História, Cultura e Identidade” encontrei de imediato na capa do trabalho, mais três sugestões de nomes: “Caetité, patrimônios materiais e imateriais”; “Eu escolho a história”; “Conhecendo os patrimônios materiais e imateriais de forma identitária”. Esta variedade de sugestões  um forte indicador da existência de um diálogo constante entre os sujeitos

responsáveis pela elaboração da proposta “[...] estabelecendo uma paridade de relações, ainda que, na disparidade de posições [...]” (FERRAROTTI, 2014, p. 34)

No contexto desta investigação que utilizei a narrativa como método procedimental da pesquisa esta expressão “disparidade de posição” significa reconhecer que os colaboradores deste estudo, estudantes do fundamental II, e iniciantes à docência, são sujeitos de direito, aptos a narrar legitimamente suas experiências e refletir sobre elas, numa “paridade de relação”.

Esta dimensão, variedade de sugestões de nomes do projeto, fica mais evidente quando constato diferentes nomenclaturas nos relatórios do segundo semestre de dois pibidianos ao narrar suas experiências:

[...] ao longo do ano nós, pibidianos de história, trabalhamos com um projeto **“Caetité, Patrimônios Materiais e Imateriais: história cultura e identidade”**, desenvolvido nas turmas do 7º, 8º e 9º, o mesmo consiste em direcionar a abordagem para o patrimônio histórico e cultural da nossa cidade no que tange as questões históricas, culturais e identitárias (UMS).

Ao longo deste semestre, foi construído e aplicado o Projeto: **Minha Cidade, História, Cultura e Identidade: Patrimônios Significativos** (...) (UCR, grifos nosso).

Estas narrativas dos colaboradores, citadas acima, que podem indicar possíveis desencontros na elaboração e execução das atividades do projeto, revelam os bastidores de toda uma caminhada de um ano de trabalho em que as tramas vivenciadas pelos agentes do projeto (professor supervisor do Pibid, bolsistas de iniciação à docência e estudantes do fundamental II), muitas vezes, não seguiram a orientação teórica apontada na escrita do projeto. E nem poderia ser visto que, o diálogo que propicia esta diversidade de opiniões é essencial em qualquer espaço de formação e, na educação básica não deve ser diferente, pois a escola como espaço de aprendizagem está carregada de sentidos, afetos, intenções e singularidades que são, muitas vezes, compreendidos por meio dos tensionamentos.

Esta resistência encontrada no nome do projeto e nos relatórios acima citados perpassou por todo o ano letivo de 2015, uma vez que a produção do projeto se iniciou no princípio das atividades do ano letivo e o relatório dos bolsistas do segundo semestre foram feitos no final do ano, ainda constando diferentes nomenclaturas. Este tensionamento que atravessa e qualifica todo o processo de construção e execução das atividades sobre educação patrimonial com os estudantes do 7º ano “A” do ensino

fundamental II, é revelador de práticas que só agora, por meio dessa pesquisa, começo a enxergar os limites, as dificuldades e as importantes e necessárias negociações diante da diversidade própria da escola.

A negociação foi fator imprescindível para a execução das etapas desse projeto, porque a estrutura física da escola não disponibilizava de um espaço para a equipe se organizar, se reunir, guardar material. Carente desse espaço, fazíamos, de início, nossas reuniões semanais numa pequena sala abarrotada de material escolar, ao lado da sala dos professores, onde muitas vezes, tive que controlar as conversas que de alguma forma incomodavam alguns professores. Posteriormente, passamos a nos reunir no laboratório de informática, poucas vezes utilizado pelos alunos, em função da carência de profissional capacitado e da ausência de disciplinas específicas para uso mais constante desse espaço.

Dando prosseguimento às negociações, ressaltamos que algumas atividades do projeto foram programadas para serem executadas em outros espaços fora dos limites da escola, como oficinas e atividades de campo, com estudantes menores de idade, portanto precisava de autorização dos pais para participarem, além da necessidade de negociar as aulas com os professores das turmas, uma vez que essas atividades, algumas vezes, ultrapassavam três aulas por dia.

Dessa forma, fazíamos as seguintes negociações: trocava as aulas com os colegas, pedia algum funcionário da secretaria e até mesmo algum colega para aplicar atividades para os alunos que não levaram autorização e para as turmas que eu não conseguia fazer as trocas das aulas necessárias.

Como professor das turmas e supervisor do Pibid, era o responsável por conduzir os estudantes aos locais combinados para a realização das atividades. Em todas as atividades extraclasse combinávamos de nos encontrar na escola, onde recolhíamos os termos de autorização assinados pelos pais ou responsáveis e resolvíamos as pendências relacionadas ao deslocamento para outros espaços. Antes de alguma saída a campo, era um momento de tensão porque alguns alunos não traziam as autorizações, outros esqueciam em casa, alguns responsáveis telefonavam para a escola autorizando, enfim, todos queriam participar, porém, alguém sempre esbarrava nas normas da escola. Resolvidas questões como essas, a saída da escola, como disse anteriormente, nos agradava bastante: professor, estudantes da educação básica e os bolsistas de iniciação à docência, como narra a colaboradora.

Nos dias 12 e 19 de maio de 2015 nós bolsistas do Colégio Estadual Seminário São José tivemos o imenso prazer de ministrar as oficinas de Patrimônio para os alunos da sexta a oitava série e através desta percebemos o quanto **é importante levar os alunos para conhecer novos espaços pois sai da rotina e fica muito mais dinâmico** (UTP, grifos nossos).

A partir deste momento, como foi mencionado na metodologia, os colaboradores da pesquisa foram identificados com três letras. A primeira representando o seu espaço de atuação (U para universidade, representando o bolsista de iniciação à docência e E para o estudante da educação básica). As outras duas letras representam o primeiro e segundo nome, respectivamente, do colaborador.

Sair da rotina e buscar um “dinamismo” para as aulas de História parece ser uma boa opção, no entanto, a intencionalidade de buscar outros espaços de conhecimento, em especial o *campus* VI da UNEB, visto que este relato foi feito a partir da experiências de duas atividades realizadas nesta instituição, parte também de um desejo de aproximar nossos estudantes da educação básica com o ambiente acadêmico, bem como, a intenção em incentivá-los para um projeto que estava iniciando e que atravessaria todo o ano letivo e, por que não, a constatação de que nossa escola não tem uma estrutura física para este primeiro momento teórico/prático das nossas atividades.

Realizou-se nos dias doze e dezenove de maio de 2015 a primeira etapa do projeto que teve como título real “Minha Cidade: História, Cultura e Identidade” na Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Levamos duas turmas no dia doze e outras duas no dia dezenove, ambas para o auditório da UNEB para a realização da primeira etapa do projeto. Como a demanda era grande, duas turmas por vez, dividimos as tarefas. Eu e mais dois pibidianos conduzimos os estudantes da escola para a universidade onde outros dois pibidianos nos aguardavam no auditório dessa instituição com o material previamente planejado para a realização das atividades.

Entre o sair da escola, andando pelas ruas da cidade de Caetité, apreciando a paisagem urbanística, a uma distância de 700 metros, como já mencionado anteriormente, com pouco mais de 50 alunos, e o retorno, incluindo neste interstício o acomodar no auditório e toda a dinâmica que envolveu essas duas oficinas sobre os conceitos de patrimônio, memória e fontes históricas, gastamos três horas aulas.

Como não havia verba para o lanche no local das oficinas, combinávamos com a merendeira da escola para guardar os lanches após nosso retorno, quase sempre depois de tê-lo servido aos demais alunos da escola. O retorno seguia a mesma lógica da ida, eu e mais dois pibidianos acompanhávamos os estudantes à escola, enquanto os outros dois se encarregavam de arrumar o material das oficinas aplicadas.

Na segunda etapa do projeto, centrado nas especificidades de cada turma, optou-se em dividir a turma em subgrupos com componentes do mesmo bairro para produzir algo que fosse significativo para o aluno em seu espaço, através de observação do(s) espaço(s) de convivência cotidiana (CESSJ, 2015). Depois desse segundo momento de conscientização e interação com o meio de convívio social, avançamos para a produção do material que seria exposto no mês de novembro. No caso do 7º ano “A” apresentamos, como última etapa, à comunidade, uma galeria de artes.

Estas etapas contidas no projeto de forma contínua passaram por algumas adaptações, fruto da dinâmica que envolve uma sala de aula e das resistências de alguns estudantes às suas singularidades. Dessa forma, na prática, reelaboramos alguns pontos, adaptamos outros à realidade da turma naquele momento. Por exemplo, a ideia de dividir os estudantes em subgrupos com componentes do mesmo bairro esbarrava-se na empatia dos colegas, no desmembramento de grupos de alunos já formados e no pedido de alguns pais de não realizar trabalhos extraclasse em grupo alegando possíveis problemas. Pensando, sobretudo nesta última questão, pedido dos pais, não dividimos esta turma em grupo. Individualmente, os estudantes fizeram sua pesquisa no seu próprio bairro.

Outro exemplo merece atenção: O limite espacial da atividade era o seu bairro, seu espaço de convivência cotidiana. O projeto foi pensado partindo da ideia de que o Colégio Seminário São José, apesar de ser localizado no centro, recebia alunos de todos os cantos da cidade, em especial das áreas distantes (periféricas). Assim, tínhamos uma discussão sobre patrimônio a partir de diversas perspectivas. No entanto, uma aluna, em particular, ultrapassou os limites estabelecidos na atividade e pesquisou o patrimônio para além do seu bairro.

Como a maioria seguiu as instruções espaciais da pesquisa, tivemos o levantamento repetido de vários patrimônios: nove (9) estudantes escolheram igrejas; quatro (4) estudantes, estádio; três (3) estudantes, cemitério; dois (2) estudantes, cadeia velha; dois (2) estudantes, observatório; dois (2) estudantes, quadra de futsal;

três(3) estudantes, escolas; um(a) (1) estudante, a estátua do Cristo; dois (2) estudantes, despenhado; um(a) (1) estudante, praça, um(a) (1) estudante, restaurante; um(a) (1) estudante, sítio; um(a) (1) estudante, benzedeira e um(a) (1) estudante, Casa do Barão, somando trinta e três (33) pesquisas com quatorze (14) patrimônios diferentes. Desses, trinta e dois edificadas, ou seja, de pedra e cal, segundo Maria Cecília Londres Fonseca (In ABREU, 2009), e apenas um (1) imaterial que será evidenciado mais adiante.

Essas nuances são reveladoras de práticas cotidianas no interior da escola que tem uma particularidade de saberes que são constituídos por encontro, desencontros, no elaborar e reelaborar das práticas cotidianas e nas tessituras próprias do saber específico da escola.

4.2 “...EU ESCOLHI...”: UM OLHAR SOBRE AS NOÇÕES DE PATRIMÔNIO CONSTRUÍDAS NAS ATIVIDADES DO PIBID

Ao tomar conhecimento das narrativas dos estudantes sobre o patrimônio local foi possível adentrar num universo de aprendizagem repleto de significados, simbolismo, crenças e sentimentos dentro de uma subjetividade imersa no seu meio de convivência. Entendemos a subjetividade como “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas que constitui o aspecto característico da psicologia humana” (VYGOTSKY, 1991, p. 65).

Neste sentido, ciente de que os estudantes não são uma tábula rasa e que as experiências construídas socialmente e historicamente são significativas e parte de todo um processo em que eles estão inseridos, optamos por construir noções de patrimônio a partir das suas experiências com a temática, estimulando uma primeira fala e uma escuta atenta, a partir do questionamento sobre o que é patrimônio, como consta na primeira fase do projeto mencionada no tópico anterior.

Esta primeira fase foi realizada no auditório da UNEB, da seguinte forma: Primeiro explicamos aos estudantes a proposta do projeto que se estenderia por todo o ano letivo. Em seguida, entregamos para cada estudante uma folha de papel ofício dividida ao meio em que os estudantes escreveram e/ou desenharam o que entendia por patrimônio. Recolhemos a folha e iniciamos uma discussão teórica sobre patrimônio, memória e fontes históricas como dito anteriormente neste estudo.

Para a parte teórica, utilizamos vinte e nove slides, dando ênfase às imagens do patrimônio local, conhecidos dos estudantes, referentes à definição de patrimônio, patrimônio histórico cultural, material, imaterial e natural; discutimos a importância da preservação e o papel do Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e Ipac (Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia). Abordamos, também nesta oficina, os conceitos de fontes históricas e memória que são imprescindíveis para o estudo da temática.

Na sequência, devolvemos a folha de papel ofício para os estudantes escreverem no espaço destinado “depois” da oficina o que entenderam sobre patrimônio.

É importante salientar que este momento foi marcado por tensões, discutidas na subseção “Tensões na vivência do trabalho sobre patrimônio no Pibid no ensino fundamental II”, mas também momentos de descobertas e encantamentos, como salienta a colaboradora (UTP):

[...] ao realizar as coparticipações em sala de aula no CESSJ, **observei que o ensino de História se torna mais prazeroso** quando há participações, debates e discussões realizadas entre aluno e professor na sala de aula [...] Nos dias 12 e 19 de maio de 2015 nós bolsistas do Colégio Estadual Seminário São José **tivemos o imenso prazer de ministrar as oficinas de Patrimônio** para os alunos da sexta a oitava série e através desta **percebemos o quanto é importante levar os alunos para conhecer novos espaços pois sai da rotina e fica muito mais dinâmico** (UTP, grifos nossos).

A expectativa dos bolsistas com a participação nas aulas e no projeto era muito grande. A minha expectativa seguia na mesma proporção, afinal já se passava mais de um mês de preparação para este momento de atuação prática na docência. De uma situação de apreensão por parte de todos, timidez, próprio do início da docência, por parte de alguns e uma maior desenvoltura por parte de outros, os bolsistas ID foram mobilizando estratégias previamente organizadas e divididas em partes específicas para cada um, segundo o que havia sido planejado.

As narrativas que surgiram desse primeiro momento, entendidas como atividades diagnósticas e que representaram uma ação avaliativa com intenção de obter informações dos estudantes sobre o patrimônio no início de um processo de aprendizagem que pretendeu atravessar todo o ano letivo de 2015, foram evidenciadas pela equipe do Pibid-História nos relatórios semestrais e interno que

destacaram variados aspectos da turma, sobretudo a respeito das noções de patrimônio e sua relação com o meio de convívio cotidiano que serão narrados a seguir.

4.2.1 Noções de patrimônio a partir dos olhares da equipe do Pibid História

Esta subseção será dedicada à primeira etapa do projeto descrito acima, realizado no auditório da UNEB. Como as noções dos estudantes do 7º ano “A” sobre patrimônio “antes” e “depois” da oficina se perderam, busco, por meio de três narrativas de dois bolsistas de iniciação à docência, por meio de relatórios semestrais e um relatório interno, evidenciar as noções de patrimônio dos estudantes a partir dos olhares desses colaboradores neste primeiro momento.

No segundo momento desse projeto, específico de cada turma, entre os meses de junho e julho, priorizou-se o conteúdo oficial do 7º ano acima citado, afinal, trabalhar todo o conteúdo era uma norma da escola, porém, como o principal objetivo era despertar nos estudantes um olhar sobre seu bairro, entre um assunto e outro, direcionávamos para algumas particularidades da cidade de Caetité, monumentos, festas, personagens, sempre no final de algumas aulas (quatro). No terceiro momento, com a proposta de coleta de material e dados para a exposição no final do ano letivo (quarto momento), demos uma atenção maior às atividades do patrimônio, visando a produção do conhecimento que resultou em narrativas visuais e escritas que serão realçadas a seguir.

Ao priorizar a escuta das discussões do primeiro momento da oficina, poucas vozes foram ouvidas, talvez fruto da timidez, talvez por estarem em outro espaço (auditório da UNEB) e, até mesmo dificuldade na articulação de frases mais elaboradas como respostas naquele exato momento, curto momento. Alguns

arriscaram: “Casa Anísio Teixeira⁵”, “Cadeia velha⁶” e “Casa do Barão⁷”. É importante salientar que esses três citados patrimônios são conhecidos por todos e estão presentes nas narrativas cotidianas dos caetiteenses. Portanto, vale à pena fazer uma pausa para narrar alguns aspectos desses patrimônios.

A Casa Anísio Teixeira é uma entidade cultural ligada à Fundação Anísio Teixeira e por esta administrada. Restaurada pelo governo do estado da Bahia, por intermédio do IPAC e inaugurada em 1998, está localizada na Praça da Catedral, Caetité-BA e tem por objetivo preservar e divulgar o pensamento e a obra do ilustre educador (IPAC-BA).

A Cadeia Velha, Casa de Câmara e Cadeia Velha, hoje Arquivo Público Municipal de grande serventia para assuntos de pesquisa histórica e a Casa do Barão também relevante como patrimônio para o povo caetiteense são originárias do século XIX.

Isto posto, ainda neste primeiro momento, retomando a primeira fase do projeto, priorizamos a técnica da escuta “[...] na qual se estabelece, em pé de igualdade, entre o pesquisador e o grupo investigado [...] uma comunicação significativa” (FERRAROTTI, 2014, p. 66), ao solicitar que escrevessem ou desenhassem na folha em branco, entregue no início da oficina, no espaço intitulado o “Antes”, foi possível acessar mais informações sobre as impressões dos estudantes, sobre o que entendiam por patrimônio. A partir dos relatórios feitos pelos pibidianos para este caso específico, posso levantar algumas pistas sobre esse entendimento. Segundo a colaboradora UTP.

Logo no início da oficina fizemos uma atividade escrita para saber o que os alunos entendiam sobre Patrimônio, percebemos que pouco se

⁵ Casa Natal de Anísio Teixeira, localizada na Praça da Catedral, nº 57- Caetité-BA. Tombamento nº 003/1981. Resolução de Tombamento: Nº 28.398/81, de 10/11/1981. Livro do Tombo dos Bens Imóveis: Inscr. nº 5 (Disponível em <<https://www.infopatrimonio.org/?p=46773>>. Acesso em: 22/09/2019).

⁶ Nome atribuído: Casa de Câmara e Cadeia. Localização: Praça Dr. Deocleciano Teixeira, nº 52 – Caetité-BA. Território de Identidade: Sertão Produtivo. Processo de Tombamento: Nº 003/1981 Resolução de Tombamento: nº 28.398/81, de 10/11/1981. Livro do Tombo dos Bens Imóveis: Inscr. nº 4 Uso Atual: Arquivo Público (Disponível em: <<https://www.infopatrimonio.org/?p=46773>>. Acesso em: 22/09/2019).

⁷ Nome atribuído: Casa do Barão de Caetité. Localização: Rua Barão de Caetité, nº 160 – Caetité-BA Território de Identidade: Sertão Produtivo. Processo de Tombamento: nº 003/1981 Resolução de Tombamento: nº 28.398/81, de 10/11/1981. Livro do Tombo dos Bens Imóveis: Inscr. nº 6 (Disponível em: <<https://www.infopatrimonio.org/?p=46773>>. Acesso em: 22/09/2019).

sabia a respeito, pois **a maioria não soube definir claramente o que é Patrimônio**. (UTP - Relatório semestral, 2015.2, p. 02, grifos nossos).

A intenção dessa atividade diagnóstica visava o primeiro contato com a temática. Evidentemente definir “claramente o que é patrimônio” não estava nos planos da equipe, embora algumas noções fossem esperadas, por isso, representar também por meio de desenho fez parte da atividade, a partir do entendimento de que essa era uma forma fácil de comunicação, considerando, ainda, a idade dos estudantes, onze (11) e doze (12) anos, visto que pretendíamos em outros momentos potencializar as noções apresentadas.

Outro colaborador, narra este mesmo momento da atividade da seguinte forma:

Ao adentrarem o auditório do *campus* VI e ao serem questionados acerca de determinados conceitos a trabalhar no projeto, **muitos dos educandos, apresentaram** aos bolsistas, **considerações vagas com pouca ou nenhuma propriedade** (UCR - Relatório interno, 2015, p. 01).

Consideramos o conceito vago de patrimônio no início do projeto, quando suas concepções se remeteram à associação do patrimônio com apenas o aspecto material, ao antigo, ao passado desvinculado do presente e a percepção de que o patrimônio é algo distante e, portanto, inexistente no seu meio de convívio social, especialmente seu bairro.

É importante salientar que este relatório interno do colaborador (UCR) foi realizado dias depois da aplicação das oficinas e, portanto, de posse do material produzido neste primeiro momento, com narrativas escritas e visuais (desenhos) sobre o patrimônio. “Considerações vagas e com pouca ou nenhuma propriedade” foram as impressões que este colaborador teve ao entrar em contato com os dados fornecidos nesta primeira atividade. Em seguida ele continua narrando

Diante das inquietações, **as crianças não souberam identificar patrimônios dentro das suas relações sociais e espaços de vivências**. Constatou-se ao fim de cada momento, que **a ineficiência em identificar os patrimônios, se deu por conta de desconhecer suas particularidades** (UCR, grifos nossos).

Conceber o patrimônio dentro das suas particularidades no espaço de vivência cotidiana (PEREIRA e ORIA, 2012; CAINELLI, 2009; FONSECA, 2009 e FONSECA, In

ABREU, 2009) aparece como uma grande preocupação, afinal, segundo o colaborador (UCR) as narrativas dos estudantes deixavam bem claro essa “ineficiência”. Sobre estas inquietações a colaboradora (UTP) narra as noções de patrimônio dos estudantes associadas “apenas como algo velho e material, como casas e igrejas”.

A necessidade de se pensar o patrimônio a partir do seu espaço de vivência foi fortemente desejada por toda a equipe a partir da constatação de uma fragilidade dos estudantes neste aspecto. Como o projeto de patrimônio foi pensado para todo o ano letivo, a cada fase reajustava-se, reconstruía-se, ressignificava-se, quebrando, muitas vezes, a lógica linear dos fatos, numa tentativa de reconstrução dessa experiência, “abrindo, dessa forma, espaços para uma autoanálise e criando bases para a compreensão da sua própria prática (MORAES, 2004, p.170).

Esta realidade experienciada pela equipe do Pibid com as atividades sobre o patrimônio, já no início do processo de ensino e aprendizagem, pode ser entendida como uma tomada de consciência da nossa prática educacional, visto que ao tentar obter informações e aptidões prévias dos estudantes e de posse dessas noções, automaticamente sentimos a necessidade de uma autoanálise. Aspecto importante e desencadeador a partir das narrativas.

Este primeiro momento foi importante porque ao penetrar nas narrativas dos estudantes, a partir das palavras dos bolsistas de iniciação à docência, segundo colaborador “ficou evidente a necessidade de se trabalhar com as crianças cultura documental e patrimonial” (UCR), assim como ficou também evidente a necessidade de se trabalhar a educação patrimonial que “vai além do estudo de ambientes específicos como museus ou edificações, ela lança um olhar sobre as histórias das culturas que estão presentes nos espaços e tempos mais diversificados” (ROSSI, 2017, p.117)

Apesar dessas constatações iniciais do primeiro momento, a colaboradora (UTP) sinaliza que “houve um grande desempenho dos alunos em aprender o que é Patrimônio, para que serve Patrimônio, e como preservá-lo”. Isto foi imprescindível dentro do processo de construção do conhecimento e foi marcadamente influenciado pelo espaço físico adequado, com cadeiras confortáveis e ar condicionado, contrastando com o cotidiano vivido na escola, além do material e metodologia utilizada na oficina e o acompanhamento de cinco bolsistas, incluindo o supervisor, do Pibid na orientação das atividades.

Após o primeiro momento diagnóstico da oficina, a equipe se encarregou de discutir a respeito de patrimônio, memória e fontes históricas. Para o colaborador (UCR) “Ao tempo que a oficina ocorria, observou-se uma apropriação dos estudantes, sobrevivendo posicionamentos mais diretos e precisos, ao fim era possível perceber um olhar diferente acerca do que veio ser explorado”,

Como a proposta dessa atividade priorizou bastante as imagens focadas no patrimônio da cidade de Caetité, com imagens conhecidas dos estudantes, a oficina ficou mais dinâmica e empolgante com vários questionamentos a respeito dos aspectos materiais do patrimônio, de personagens, das festas, gravuras rupestres da moita dos porcos, enfim possibilitou um aprofundamento no estudo do patrimônio local com mais propriedade. A Moita dos Porcos é uma região de Caetité, distante 12 km da sede do município. Possui um rico sítio arqueológico em um abrigo sob rocha e em suas paredes encontram-se gravuras rupestres.

Figura 05 - Oficina sobre educação patrimonial na UNEB



Fonte: Arquivo Pibid-História

Sobre os resultados dessa oficina, num olhar que atravessa o início, meio e fim das atividades, o colaborador narra da seguinte forma:

Da análise dos questionários, atividade realizada **no início** e ao fim da oficina, constatou-se no primeiro instante, que **parte dos alunos**, antes do cumprimento da parte teórica, **não souberam responder ou evidenciar elementos patrimoniais da cidade de Caetité**, os que o fizeram, **apresentaram apenas patrimônios materiais e elitizados**, fruto de uma reprodução de memória social de grandes nomes e “personalidades ilustres”. **Ao fim**, ao refazer a proposta de atividade,

verificou-se que todas as crianças haviam identificado e realizado o registro de algum patrimônio, material ou imaterial de suas vivências, alguns ainda conseguiram se enxergar enquanto sujeitos atuantes da história, pois atingiram a percepção que algo só é patrimônio quando é significativo para os indivíduos sociais que o vê assim (UCR, grifos nossos).

Pela narrativa, percebe-se, na visão do colaborador da pesquisa, um avanço significativo a respeito da apropriação da noção de patrimônio pelos estudantes entre o antes e o depois da oficina, numa perspectiva bem positiva das atividades desenvolvidas pela equipe, afinal a turma do 7º ano “A” apresentava-se como ideal para realizar as atividades propostas. A colaboradora corrobora com a mesma visão ao narrar que

Então para completar a oficina pedimos para que dessem continuidade a atividade proposta e percebemos que mudou muito a forma que eles passaram a ver Patrimônio. **Antes Patrimônio** era visto por eles **apenas como algo velho e material**, como casas e igrejas e **após** a oficina souberam melhor explicar sobre Patrimônio dizendo que **é tudo aquilo que tem valor para as pessoas, que não é somente algo material, mas também imaterial, cultural, natural**. Citaram cartas, fotos, jornais, escolas, praças, objetos entre outras coisas (UTP, grifos nossos).

As narrativas desses dois colaboradores, dados recolhidos e utilizados para evidenciar este primeiro momento das atividades, convida-nos a adentrarmos nas trilhas dessa fase inicial do projeto, que apresenta um movimento interessante neste processo de ensino/aprendizagem sobre o patrimônio a partir do olhar dos colaboradores: deslocando de uma situação inicial de incipiência das noções de patrimônio (UCR, UTP), passando por um entusiasmo “houve um grande desempenho dos alunos em aprender” (UTP) e apropriação de alguns conhecimentos (UCR e UTP).

É notável que o meio em que os estudantes vivem, carregado de significados “fruto de uma reprodução de memória social de grandes nomes e “personalidades ilustres” (UCR), influenciou as suas produções de sentido e se viu presente nas atividades da escola. Ao citar, no começo da conversa, na parte diagnóstica, dois patrimônios tombados, como a Casa de Anísio Teixeira (Praça da Catedral) e a casa do Barrão, localizada numa rua que tem toda uma simbologia (onde acontece os principais desfiles, residência do Barão de Caetité) para a cidade e onde sua escola

está localizada e, ao mencionar, uma “casa velha”, “uma igreja”, notamos indicadores de que saberes construídos na escola entrelaçam com a vivência além dos muros que a cercam.

Ao fim desse primeiro momento prático/ teórico, encaminhou-se para mais três fases do projeto que foi desenvolvido na escola, mencionadas acima, a partir da vivência dos alunos no seu cotidiano. Vale frisar que o projeto com patrimônio caminhou alinhado com o conteúdo oficial do Currículo para o 7º ano: os povos germânicos, feudalismo, o islamismo, África antes dos europeus, China medieval, as cruzadas, formação dos estados nacionais, o absolutismo monárquico, renascimento, reforma protestante, as grandes navegações, os povos pré-colombianos, a colonização espanhola, a colonização portuguesa do Brasil, paralelo aos conceitos de patrimônio que a equipe considerou importante aprofundar, dados os resultados do primeiro momento realizado na UNEB.

4.2.2 Entre a materialidade e a afetividade: narrativas de estudantes sobre o patrimônio local.

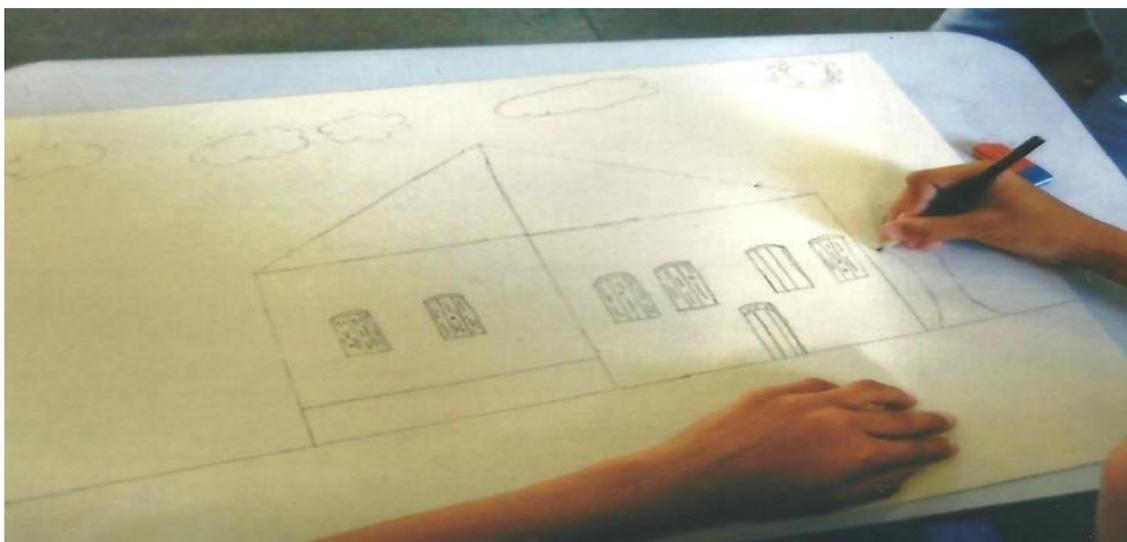
Cabe retornar à terceira fase do projeto, quando foi realizada outra oficina de pintura para sistematizar a produção dos estudantes, já que faltava pouco tempo para a exposição para o momento de culminância do projeto - que nesta turma apresentou uma galeria de arte. Passamos oito aulas dedicando-nos a esta tarefa, incluindo quatro aulas para a oficina no turno oposto. Primeiro, os estudantes “elegeram” um patrimônio para pesquisar, de preferência do seu bairro, compartilhando com a turma, em duas aulas. Em seguida, individualmente, fizeram um desenho esboço que a equipe do Pibid apreciou antes da oficina, já que iríamos expor esta produção na galeria de arte. Posteriormente, cada estudante, fez considerações por escrito sobre sua escolha quanto ao patrimônio, em duas aulas, e, finalmente, a exposição nos dias 19, 20 e 21 de novembro de 2015.

Esta experiência foi compartilhada pelos estudantes em dois momentos específicos. O primeiro, configurou-se no interior da sala de aula quando cada estudante teve seu momento para narrar para a turma o patrimônio pesquisado. Citou o nome do patrimônio, narrou alguns aspectos históricos, curiosidades e sua relação com o patrimônio, além de apresentar para os colegas o esboço/desenho do patrimônio que foi aprimorado na oficina, terceira fase do projeto. É interessante

salientar que o desenho do patrimônio foi o que mais chamou a atenção dos colegas, ao mesmo tempo que perceberam a forte presença da religiosidade nas narrativas quando apresentaram a “igrejinha” do bairro.

No segundo momento, aconteceu também dentro da sala de aula, porém, com outra dinâmica, afinal era a culminância do projeto quando os estudantes das outras turmas, professores, direção, funcionários e a comunidade foram convidadas a apreciar o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo com todas as turmas. Um, e às vezes dois estudantes ficavam na porta da sala controlando e tomando assinaturas dos visitantes que iam apreciar a “galeria de arte” composta pelas narrativas escritas e visuais dos estudantes, enquanto outros estudantes se encarregaram de explicar o trabalho. Os bolsistas de iniciação à docência e eu, supervisionávamos e auxiliávamos os estudantes neste processo de compartilhamento dessa experiência com a Educação Patrimonial.

Figura 06 - Esboço da Casa do Barão de Caetité feito por um estudante da escola pesquisada



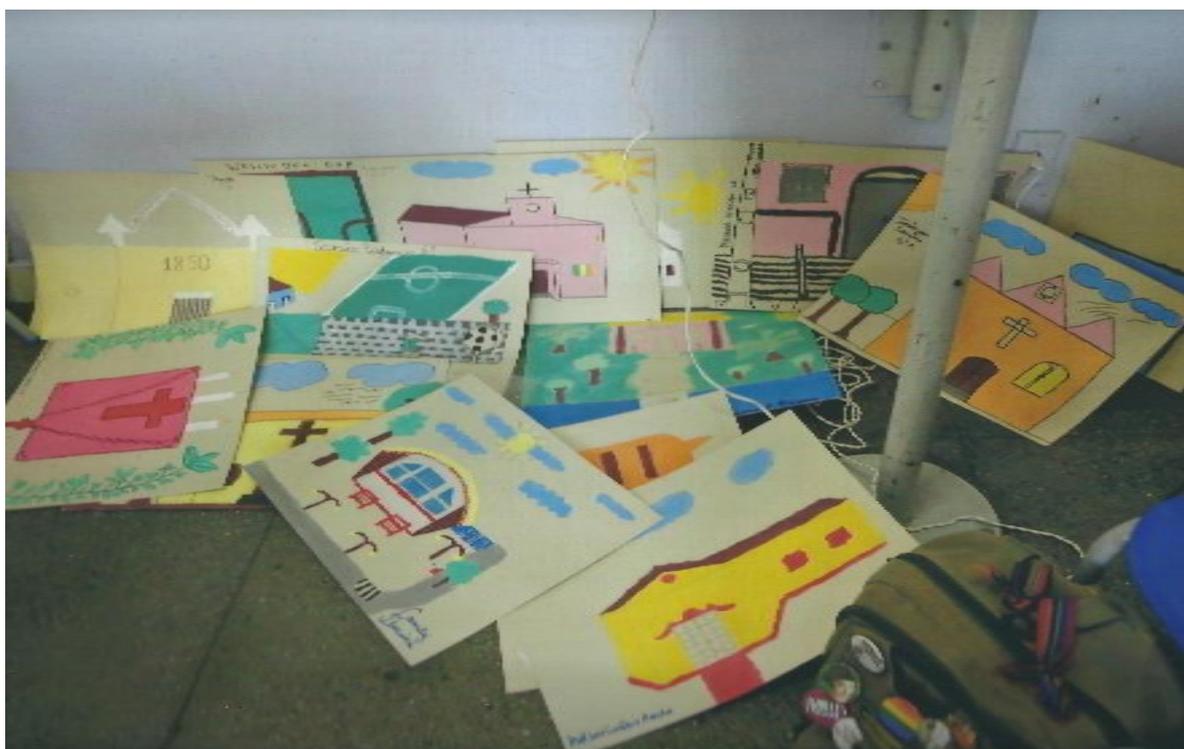
Fonte: Arquivo do Pibid-História

A turma era composta por trinta e cinco estudantes. Trinta e três cumpriram todas as quatro fases do projeto. Desses, a materialidade foi bastante expressiva com um total de trinta e duas opções de pesquisa e apenas uma opção pelo imaterial, totalizando quatorze patrimônios diferentes, localizados em diversas partes da cidade.

Com foco na história local de Caetité, a partir do patrimônio local, segundo colaborador que produziu o relatório semestral 2015.1 (UCR), “buscou-se por parte

da equipe, fugir das armadilhas de uma memória, ritos e fragmentos de elite”. No entanto, ao recolher esses dados, fica evidente a predominância da opção pela materialidade nas narrativas dos estudantes com aproximadamente 97% seguindo essa linha.

Figura 07 - O patrimônio de Caetité na visão de estudantes da escola pesquisada



Fonte: Arquivo Pibid-História

Embora tenham priorizado o conjunto de bens culturais físicos da cidade de Caetité-BA - com apenas uma exceção que será evidenciada mais à frente - ao retratar suas narrativas, os estudantes deram visibilidade a sentimentos particulares, em especial a afetividade; perceberam o patrimônio enquanto serventia à sociedade e com importante função educativa-social e entenderam como guardião da memória, mergulhados nas suas experiências singulares.

O ponto de convergência que foi mais evidenciado entre as trinta e três narrativas foi a afetividade, distribuída da seguinte forma: nove (9) opções pela igreja do bairro, prevalecendo o aspecto religioso, uma (1) pela escultura do cristo, uma (1) pelo cemitério, uma (1) pela escola e uma (1) pelo estádio de futebol, totalizando treze (13) narrativas patrimoniais com cinco (5) monumentos diferentes, porém caminhando na mesma direção. Como fica evidente nas seguintes narrativas dos estudantes:

“Eu escolhi a Igreja Coração de Maria, pois é muito importante para o meu Bairro. Foi lá também que eu fiz catecismo. Nessa Igreja acontecem orações e missas. Ela fica perto de uma praçinha no Bairro Ovídio Teixeira” (EEB, grifos nossos).

“Igreja Coração de Maria. Para mim essa representa um símbolo religioso do Bairro Ovídio Teixeira. E também **eu tenho uma estima muito grande pela igreja**, porque eu fiz a minha Primeira Eucaristia nela. E também considero como um patrimônio cultural religioso” (ERC, grifos nossos).

“O Cristo é um patrimônio muito importante para o Bairro Santo Antônio. Sempre que tem missa na Igreja Santa Terezinha quem estiver na missa vai visitar o Cristo que fica na frente da Igreja. Então significa que o Cristo é um lugar de visitação e também que a cidade é religiosa. **Eu adoro ir lá** tirar fotos e também conversar com minha madrinha que mora lá perto” (EME, grifos nossos).

“A escola Maria da Conceição Pontes está situada no Bairro Alto Buenos Aires, próxima a minha casa. Essa escola foi construída em 1983 pelo ex-prefeito Clarismundo Pontes. A escola tem esse nome, pois sua esposa era professora dessa mesma escola. O nome dela era Maria da Conceição Ramos. **Eu classifico essa escola como um patrimônio porque ela é importante pra mim e para outras pessoas**, pois eu já estudei nessa escola por 3 anos, também é importante porque ela é próxima da casa de alunos que l  estudam e de pessoas que trabalham l ” (EES, grifos nossos).

É importante frisar que estas narrativas construídas, assim como as demais que virão, se deram também após discussões no interior das aulas de História quando os estudantes apresentaram o patrimônio de forma oral para a turma. Foi um momento marcado por discussões acerca dos motivos de tal monumento ser considerado patrimônio. Ficou evidente que sentimentos particulares afloraram com muita intensidade, assim como ficou clara a intera o dos estudantes com o patrimônio local, aproximando a ideia de entendimento do patrimônio como algo ligado ao seu mundo.

Como exemplo dessa liga o, temos a constru o de sentido que uma colaboradora fez ao eleger como patrimônio a Igreja São Benedito⁸. Antes, porém, vale ressaltar que esta Igreja “foi edificada no início do século XIX e dedicada à

⁸ Livro de Inscri o: Livro do Tombamento dos Bens Imóveis. Território de Identidade: Sertão Produtivo. Endereço: Rua Barão de Caetité. Processo de origem: 0607080014270/08-01. Prote o Legal: O imóvel encontra-se em tombamento provisório pelo Governo Estadual, através de notifica o assinada em 16/07/2008. Data do Tombamento: 16/07/2008. Propriedade: Privada. Uso Original: Religioso. Uso atual: Religioso.

irmandade de afrodescendentes, apresentando planta típica de matrizes e igrejas de confrarias baianas, surgidas no início do século anterior” (IPAC). No frontão da igreja está assinalado o ano de 1833, referente à construção do edifício.

Seguindo na perspectiva da materialidade, carregada de um forte sentimento afetivo, a colaboradora EIC narra a igreja São Benedito como patrimônio da seguinte forma:

“Para mim a Igreja São Benedito é um patrimônio, porque desde pequena eu ia às missas com minha mãe, e também eu fui batizado lá, em 2006. **Tenho uma admiração muito grande pela igreja, por ela ser antiga continuar tão linda daquele jeito.** A igreja São Benedito se localiza no Centro da Avenida Barão” (EIC, grifos nossos).

Figura 08 - Igreja São Benedito na visão de estudante da escola pesquisada



Fonte: Arquivo Pibid-História

Nesta narrativa aparece outro elemento característico da constituição do patrimônio que foi a sua associação com coisas antigas. Esta percepção foi constatada no início do ano letivo por meio da narrativa da colaboradora pibidiana (UTP) que a considera como negativa e discutida pela equipe posteriormente no interior das aulas e nas reuniões das AC's, porém, ainda persistiu esta visão na última fase do projeto, como mostra a narrativa a seguir do colaborador (EMH) na pesquisa sobre o Observatório Astronômico. Monumento inaugurado em 1908, com o objetivo de mapear as mudanças climáticas do Alto Sertão da Bahia, encontra-se hoje em estado total de abandono. Mesmo com a sua imponente e importância histórica, não é um patrimônio tombado. Segundo nosso colaborador, o Observatório Astronômico é

“[...] **um velho casarão**. Eu não sei quando foi fundado exatamente porque ninguém da minha rua mora aqui há muito tempo para saber de quem era casa, mas eu acho que foi por volta de 1788. **Às vezes eu tenho até medo de morar perto daquela casa enorme prestes a despencar, mas vão homens visualizar esta casa e as suas condições. Eu acho que é muito importante ou então gente importante que já morou aí. Eu não sabia que esse observatório ainda era utilizado pelos pesquisadores. Na verdade, eu nem sabia que ele funcionava.** Esse observatório já foi reformado 7 vezes por equipes especializadas em reformas(...) esperamos que fique pronta ainda esse ano, mas não é nada certo talvez pode ser em 2020 ou até mais dependendo das condições da casa, que por acaso está péssima

(...)

Além dessa casa ser estranha é muito misteriosa. Para começar para você entrar você passa pelo banheiro e entra na casa. Tem uma grande escada que passa um escritório e mais dois espaços. Agora **o mistério é o seguinte: dentro dessa casa, na entrada tem um armário marrom. Debaixo desse armário tem um alçapão.** Eu e meus amigos perguntamos se era escuro, ele disse que **é muito escuro** e que ele nunca havia entrado lá dentro. Ele falou que não sabia o que tinha lá dentro. **Perguntamos se podíamos ver, ele disse que sim, ele empurrou o armário e abriu o alçapão e tinha uma luz piscando lá dentro, a gente perguntou que luz era essa, ele disse que não sabia, ele pediu para a gente sair e foi embora. Esse é o meu patrimônio”** (EHM, grifos nossos).

Narrado como uma grande aventura, cheia de mistério e medo e muita imaginação, com riqueza de detalhes da situação física do patrimônio e das suas dependências internas, que pode ser entendido também como uma espécie de denúncia pelo descaso do poder público com esse bem que implora por cuidados, conservação, dado o estado real de precariedade desse imóvel, o estudante expressa o patrimônio também como algo velho. Nota-se uma sequência particular de fatos nesta narrativa que independente de ser “real” ou “imaginário” não perde seu poder como história (BRUNER, 2002, p. 47).

Figura 09 - Observatório Astronômico na visão de estudante da escola pesquisada



Fonte: Arquivo Pibid-História.

Escrita dentro de um universo de fantasia, próprio da imaginação de adolescente com espírito de aventura, o patrimônio foi associado também como algo pertencente a um determinado grupo social, pois, nas suas palavras, “gente importante que já morou aí”. A educação patrimonial possibilita ampliar esta discussão à medida que a ideia do velho, do estranhamento e a exclusividade de alguns grupos, contidos nesta narrativa passam por ressignificação em que o sujeito se vê dentro de todo esse processo de construção do patrimônio, visto que ele nunca pode ser concebido como ofertado às pessoas.

Talvez a ausência de pertencimento do Observatório Astronômico de Caetité pela comunidade ao longo do tempo seja a explicação mais acertada para o descaso do poder público com este bem cultural e que foi sabiamente relatado pelo colaborador quando narra “Às vezes eu tenho até medo de morar perto daquela casa enorme prestes a despencar” (EMH).

Seguindo ainda a perspectiva do edificado, o Cemitério local foi escolhido como patrimônio por dois estudantes expressando diferentes razões nas suas narrativas:

“O Cemitério é o patrimônio mais conhecido em meu bairro. Eu penso que **ele é importante, pois tenho alguns parentes enterrados lá, e eu me sinto mais perto deles**” (ENS, grifos nossos)

“O Cemitério da Ladeira da Saudade. **O cemitério não tem ninguém enterrado de importante pra mim**, mas o mesmo é importante pra toda população de Caetité. Todas as pessoas que já morreram na cidade foram enterradas lá. Tem tanta gente enterrada que já fez até

outro cemitério na cidade. “Ele se localiza no bairro Ovídio Teixeira, sendo um lugar muito importante para toda cidade” (EMG, grifos nossos).

Edificado no final do século XIX, 1890, inscrito no frontão do cemitério, como se vê no desenho abaixo, além de possuir um valor ético, estético e arquitetônico, comum nesses monumentos, as colaboradoras deste estudo, a partir das suas falas, têm o cemitério local como um importante patrimônio. O mais importante do seu bairro para a primeira e para a segunda, importante para toda a população.

Figura 10 - Cemitério Jardim da saudade na visão de estudante da escola pesquisada



Fonte: Arquivo Pibid-História

Ambas colaboradoras convergem para o mesmo local, porém com afinidades diferentes. Enquanto a primeira estudante concebe o patrimônio pela afetividade, ou seja, considera-o importante porque tem entes queridos enterrados no cemitério; a segunda estudante o considera significativo pela importância para outras pessoas, mesmo não tendo “ninguém enterrado de importante” para ela.

É interessante mencionar que estas narrativas mesmo concebendo o patrimônio como o edificado não o figurou como algo isolado das suas relações sociais cotidianas, mas, ao contrário, como um monumento que tem uma serventia para a comunidade. Isso fica evidente nos relatos a seguir:

“Eu escolhi esse patrimônio porque ele serve à população, e é importante para mim porque eu fiz catequese e 1ª comunhão e a 2ª. Eu acho que a igreja Coração de Maria se localiza no Bairro Ovídio Teixeira” (EJS, grifos nossos).

“O Observatório pra mim é muito importante porque o **meu avô já trabalhou nele, meu pai já brincou por ali**, e eu vendo o Observatório faz-me sentir o que o meu avô viu no passado, além de ser uma casa histórica ela é passada de geração para que outras possam vê-la” (EMS, grifos nossos).

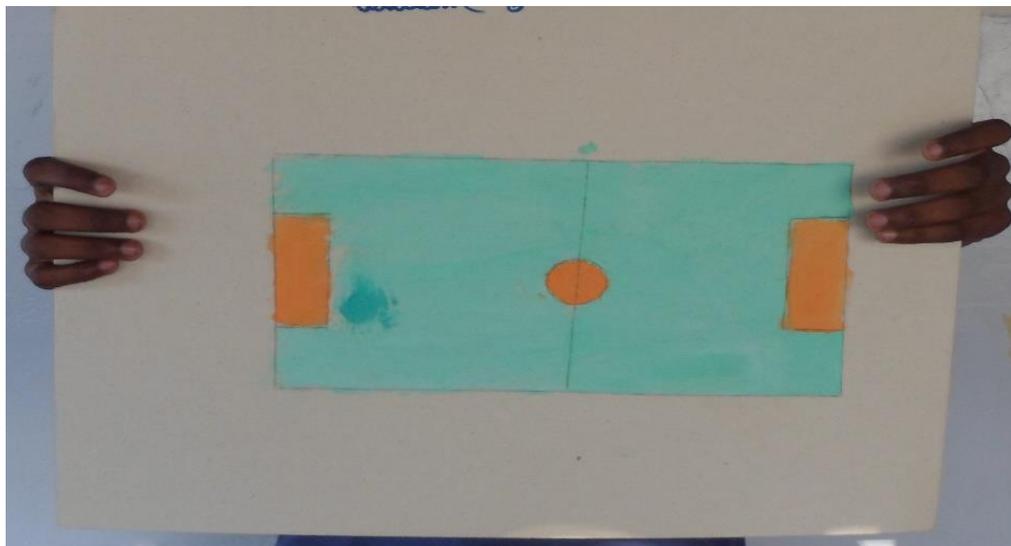
“O meu bairro é o Alto do Cristo e na Escola **eu já estudei lá e a minha mãe já trabalhou lá também (...) a maioria dos funcionários mora lá. Muitos adolescentes estudaram lá** porque a escola é boa e fica próximo às suas casas e o nome da escola é Manuel Ladeia” (EMF, grifos nossos).

Ao mencionar como patrimônio o Observatório Astronômico, a escola Manuel Ladeia e a igreja Coração de Maria, as narrativas direcionaram para o mesmo ponto, indicando uma importante relação dos estudantes com o seu meio de convívio social, ao tempo em que dão sentido às suas experiências no convívio com o patrimônio. Sobre este último aspecto, o narrador tece sua experiência.

“Eu escolhi a quadra do bairro Santo Antônio porque **ela não ajuda só a mim, mas outras pessoas mais pobres que tem tudo para entrar no mundo das drogas mas, com a integração do esporte na sua vida eles saem do mundo da violência** sem drogas ou violência. Mas ela é importante para o meu lazer e diversão” (EWJ, grifos nossos).

Esse relato possibilitou ao estudante expressar aspecto do universo que o rodeia atribuindo uma importante função social ao patrimônio: afastá-lo do mundo das drogas, assim como “outras pessoas mais pobres”. Certamente este narrador seguiu as orientações da pesquisa quando sugeria escolher algo que para ele era significativo. Portanto, além do “lazer” e da “diversão”, a proximidade diária com este patrimônio, pelas teias da sua narrativa que foi a sua forma de entender o seu mundo, concebe-se uma apropriação do social em que o indivíduo “torna-se seu mediador, filtra-o e retraduz, projetando-o noutra dimensão: em última análise, a da subjetividade. Ele não pode abstrai-lo, nem o suporta passivamente; pelo contrário, ele o reinventa a cada instante” (FERRAROTTI, 2014, p. 71).

Figura 11 - Quadra de futsal na visão de estudante da escola pesquisada



Fonte: Arquivo Pibid-História

A possibilidade de fugir das armadilhas desse mundo, mundo das drogas, segundo o colaborador EWJ, aparece como a grande potencialidade desse patrimônio para o estudante, tornando significativo para uma coletividade expressiva do seu convívio social numa perspectiva sociológica e antropológica do “universal singular” (FERRAROTTI, 2014). Mergulhado nas suas relações, o narrador traz vários elementos característicos do seu mundo (lazer, esporte, violência, potencialidade do esporte, educação, interação social, política, dentre outros), num papel ativo.

Ao evidenciar o aspecto físico por meio dos desenhos e narrar a importância desses patrimônios para si, os estudantes expressaram sentimentos, vontades, desejos, não de forma isolada, mas dentro do contexto social que estavam inseridos no espaço de convívio cotidiano. Se por meio de uma biografia pode conhecer uma sociedade, ideia do universal singular, por meio de narrativas de estudantes sobre patrimônios podemos compreender para além do edificado.

Dando prosseguimento aos relatos sobre os patrimônios, ainda na perspectiva do edificado, dois estudantes caminharam numa mesma linha de pensamento ao narrar a Cadeia Velha, atual Arquivo Público Municipal de Caetité, da seguinte forma:

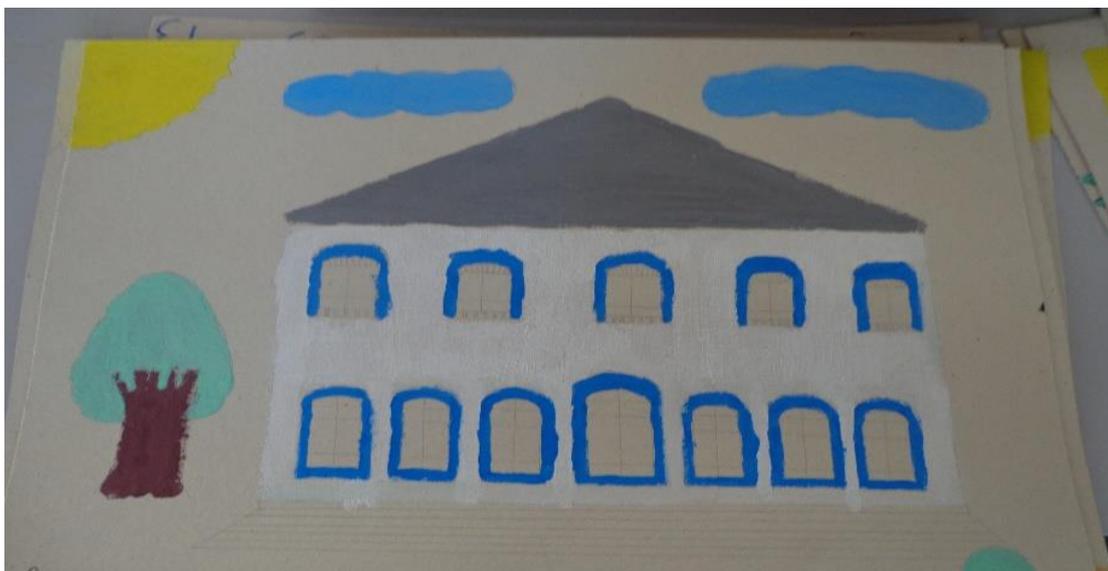
Eu escolhi fazer a Cadeia Velha porque ela é um patrimônio público, e está localizada no bairro Pernambuco. A Cadeia Velha é um patrimônio muito significativo para as pessoas. **Nela estão todos os arquivos. Esses arquivos são os documentos, as informações de**

peças e da cidade de Caetité e lá estão guardados todos os documentos da cidade de Caetité” (ELX, grifos nossos).

“Eu escolhi a Cadeia Velha porque eu passo de casa pra escola, da escola pra casa e passo observando-a todo dia e acho-a muito importante para quase todo mundo de Caetité. Tem arquivo. Com o passar do tempo a que era cadeia velha passou a ser arquivo público. **Lá têm papéis importantes, documentos de Caetité. Guarda a história de Caetité.** Localizado: bairro Santa Rita” (EPA, grifos nossos).

Tombado desde 1981 pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC) com a nome de Casa de Câmara e Cadeia, a Cadeia Velha como os narradores se referem, assim como grande parte da comunidade caetiteense, tem, nas narrativas dos estudantes, uma grande missão na sociedade: “guardar a história de Caetité” (EPA), pois lá “estão guardados todos os documentos da cidade de Caetité” (ELX). Importante espaço de pesquisa acadêmica e bastante frequentado pelos estudantes da educação básica, os narradores concebem este patrimônio como o “guardião da memória”, portanto, um lugar de memória (NORA, 1993), “muito significativo para as pessoas” (ELX).

Figura 12 - Cadeia Velha, Arquivo Público Municipal, na visão de estudante da escola pesquisada



Fonte: Arquivo Pibid-História

Este lugar de memória, torna-se importante para as pessoas à medida que preserva suas histórias em um espaço que se reinventa e que não é imutável, como o Arquivo Público Municipal, no presente, mas que no passado, não muito remoto, era

a cadeia pública, apresentando uma dinâmica funcional que foi percebida pelo estudante: “com o passar do tempo a que era cadeia velha passou a ser arquivo público” (EPA).

A transformação acima citada em torno desse patrimônio narrado pelo estudante (EPA) é característica do movimento que a história faz em torno dos lugares, pois “se a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória” (NORA, 1993, p. 13).

Após estas narrativas, mesmo dando maior visibilidade ao corpóreo, é interessante observar que a proposta de ampliar a visão tradicional, estigmatizada, avança em algumas questões, pois convivendo com “Memórias consagradas”, as narrativas dos estudantes mobilizaram outras memórias e lugares para dar transparência às particularidades do seu meio como a igreja do bairro onde foram batizados(as), a escola do tempo da infância, o Cemitério da cidade, o Observatório astronômico, a Quadra de esportes do bairro, Cadeia Velha, dentre outros, intimamente correlacionados aos significados, simbolismos, crenças e sentimentos do seu meio de convívio.

Ao adentrar, por meio de narrativas, nas noções patrimoniais dos estudantes, entende-se claramente que os saberes construídos na escola, saber histórico escolar, ao longo do ano de 2015 referentes a educação patrimonial, foram construídos por meio de mediações, reflexões e produções levando-se em consideração o vivido, o experienciado, afinal começa a se discutir a partir da década de 1970, 1980 que na escola não há uma simples reprodução do conhecimento e muito menos uma mera transmissão desse conhecimento, mas sim, um espaço de construção, com características próprias (MONTEIRO, 2007).

Entendo que há nessas duas formas de narrativas evidenciadas, escritas e visuais, algo a mais que o material, algo a mais que o desenrolar dos fatos sequenciais da concepção etapista do patrimônio que sugere um método de identificação do patrimônio a seguir: “observar, registrar, explorar e apropriar” (HORTA, 1999). Compreendo que há um conjunto de relações em que os sujeitos da pesquisa estão envolvidos e, ao narrar suas experiências com a educação patrimonial, vão se descobrindo, dando novos sentidos às suas experiências, enquanto sujeitos que vivem numa coletividade fortemente marcada pela religiosidade expressa nos

quadros, pelo descaso com o bem cultural (Observatório Astronômico) e pela interação com o patrimônio por meio, sobretudo da afetividade.

Ao priorizar as atividades do Pibid História para esta turma da 7º ano "A" na perspectiva da educação patrimonial com o intuito de pesquisar aspectos do seu bairro, promovemos a construção de narrativas em que o aluno tornou-se construtor do seu conhecimento, seja por meio de resistências ou com ideias que atravessaram todo o projeto, muitas canalizadas numa mesma direção e até mesmo o surgimento do imprevisível ou melhor, do imponderável e é sobre este último aspecto, presente numa única narrativa que evidenciarei no tópico seguinte.

4.2.3 Para além da materialidade: uma experiência com as práticas da benzeção

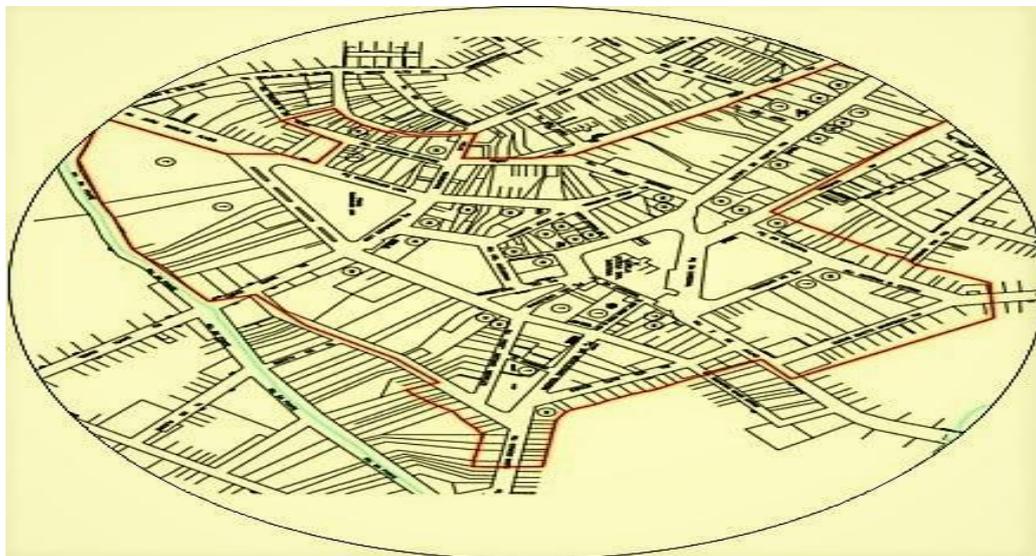
Ao penetrar nas singularidades dos estudantes, por meio dessas narrativas, percebi o quanto do seu cotidiano foi levado para o interior da escola ao estabelecer o patrimônio no âmbito da educação patrimonial, com diferentes vozes expressando suas singularidades ao interpretar o seu mundo e atribuir uma funcionalidade prática ao tangível, tão evidenciado até este momento, como o Arquivo Público Municipal, a quadra de futsal, entre outros, mencionados anteriormente.

É importante ressaltar que esta materialidade retratada aqui tem relevância oficial. Em Folder lançado em dezembro de 2011, pelo IPAC, na Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia (UFBA) consta-se uma totalidade, em Caetité, de treze patrimônios e um poligonal, incluindo sete tombados pelo Ipac e seis em processo, a saber: Casa Anísio Teixeira, Casa do Barão de Caetité, Casa do Coronel Cazuzinha, Casa de Câmara e Cadeia, Casa da Fazenda Brejo dos Padres, (atual fazenda Bom Jesus), Casa da Fazenda Santa Barbara, Capela São Sebastião, Casa natal de Cesar Zama, Hotel Caetité, Igreja de São Benedito, Casas da Praça Rodrigues Lima, nº 76, 105 e 178 e poligonal imóveis da cidade de Caetité.

Mais recentemente, segundo dados obtidos no site do IPAC (Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia), em 06/12/2018, em Caetité existe "onze bens culturais tombados oficialmente como Patrimônio pelo Estado da Bahia e uma poligonal de proteção estadual do centro da cidade que reúne quatrocentos (400) imóveis de relevância urbanístico-arquitetônico⁹.

⁹ Este poligonal tem como endereço: Praça Deocleciano Teixeira, Rua Cônego Bastos, Praça Pompeu

Figura 13 - Núcleo Urbano Histórico de Tombamento-Poligonal.



Fonte: <<http://www.caetite.ba.gov.br/caetite-dialogos-patrimoniais-ira-discutir-politicas-publicas-do-patrimonio-historico-artistico-e-cultural-da-cidade/>>

Todos, sem exceção, são patrimônios materiais e não há nenhum processo em andamento do tombamento de algum patrimônio imaterial. No entanto, convivendo com essas memórias, uma colaboradora interessou em pesquisar o intangível, ou seja, em estudar aquilo que não se concretiza em produtos duráveis (FONSECA, In ABREU, 2009) revelando o imponderável / imprevisível frente ao contexto em que ela estava inserida.

“Fiz o meu trabalho sobre a **benzedeira embora não seja tão especial para mim, mas é para muitas pessoas de minha cidade.** Várias pessoas levam seus filhos para que ela reze por eles e isso faz com que ela seja um patrimônio especial porque ela ajuda muitas pessoas” (Bairro Escola Agrícola) (EGV, grifos nossos).

Sobre a produção dos patrimônios culturais, Fonseca (In ABREU,2009, p. 66) nos alerta que é preciso pensar na produção “não apenas como a seleção de

Fernandes, Rua Vereador Auto Gumes, Rua Professora Helena Lima Santos, Praça da Catedral, Praça Rodrigues Lima, Rua 2 de Julho, Rua Professor Francisco e Rua Cerqueira Campos. Processo de origem: 0607080014270/08. Proteção Legal: Tombamento Provisório – Bahia – Processo nº 0607080014270/08. Data do Tombamento: 31/07/2008. Uso Original: Residência. Uso atual: Conjunto Urbanístico. Estado de conservação: Conservados. Livro de Inscrição: Livro do Tombamento dos Bens Imóveis. Território de Identidade: Sertão Produtivo. Município: Caetité.

edificações, sítios e obras de arte que passam a ter proteção especial do Estado”. Seguindo este horizonte, a narrativa patrimonial da colaboradora sinaliza para uma percepção do patrimônio para além da materialidade e que foi preterido pela esmagadora maioria dos estudantes. Isto por si só já é relevante, porém, quando busquei uma interlocução num processo de colaboração entre a narrativa da colaboradora e o pesquisador como forma de entender a experiência nessas atividades (Clandinin e Connelly, 2011) numa constância de ensino e aprendizagem mútua, as trilhas dessa trama tornam-se mais reveladoras e atraentes.

Fica claro nesta narrativa que o patrimônio concebido pela colaboradora EGV não é a pessoa da benzedeira em si, mas os fazeres que a tornam importante, sendo assim, tão procurada pelas pessoas da comunidade oferecendo assistência aos ‘aborrecimentos’ físicos (dor de dente, dor de barriga, dor de cabeça, verminose, erisipela, espinhela caída, engasgo, etc.) e espirituais (quebranto, mau-olhado, pessoas carregadas, encosto, etc.). Nota-se que a atenção da colaboradora se voltou mais para os sentidos que são atribuídos à benzedeira, mais que o físico propriamente dito, representando um passo importante para se discutir o patrimônio na esfera da educação patrimonial.

O trabalho com a educação patrimonial com estudantes, segundo FONSECA (In ABREU, 2009), deve acontecer desde os primeiros anos de escolaridade como parte do processo de alfabetização e da aprendizagem em História, pois possibilita leituras e compreensão do mundo podendo contribuir para transformar os estudantes em cidadãos críticos.

Percebi um grande avanço neste aspecto por parte do estudante ao deslocar do físico para o imaterial a importância do patrimônio para a comunidade caetiteense. Mesmo não considerando especial para ela, a colaboradora entende que as práticas da benzedeira é que são características de um patrimônio especial para muita gente da cidade, dado que as pessoas “levam seus filhos para que ela reze” (EGV).

Sair de cena nesta narrativa como salienta “embora não seja tão especial para mim” (EGV) apresenta uma forte resistência a duas importantes instruções dadas pela equipe do Pibid para a realização dessas atividades. Neste caso, uma resistência acertada, portanto, vale repetir: Orientamos (1) que escolhesse “algo” de significativo para os estudantes e de preferência do seu entorno (2) de convívio diário, o bairro. Ambas instruções não foram seguidas, como se vê nos próximos dois parágrafos.

A primeira orientação rompida diz respeito às suas crenças religiosas. Professando uma religião que rejeita as superstições, credences populares com fórmulas naturais de cura das diferentes enfermidades do corpo e da alma, tal como a atividade prática das benzedadeiras, a colaboradora supera esta questão e concebe uma benzedeira como o seu patrimônio. Talvez por esse motivo ela discretamente sente a necessidade de narrar que esta prática é que representa um patrimônio especial, porém, não para ela, mas para as outras pessoas.

Segundo ponto interessante desta narrativa é que quebra a outra instrução da equipe refere-se à questão espacial, ou seja, rompe com a delimitação de pesquisar o patrimônio localizado no seu entorno, Escola Agrícola¹⁰, para evidenciar o patrimônio do centro da cidade, local de moradia da benzedeira, enquanto a maioria incontestável deu visibilidade ao patrimônio do seu bairro.

Figura 14 - Estudante da escola pesquisada em atividade na oficina de educação patrimonial



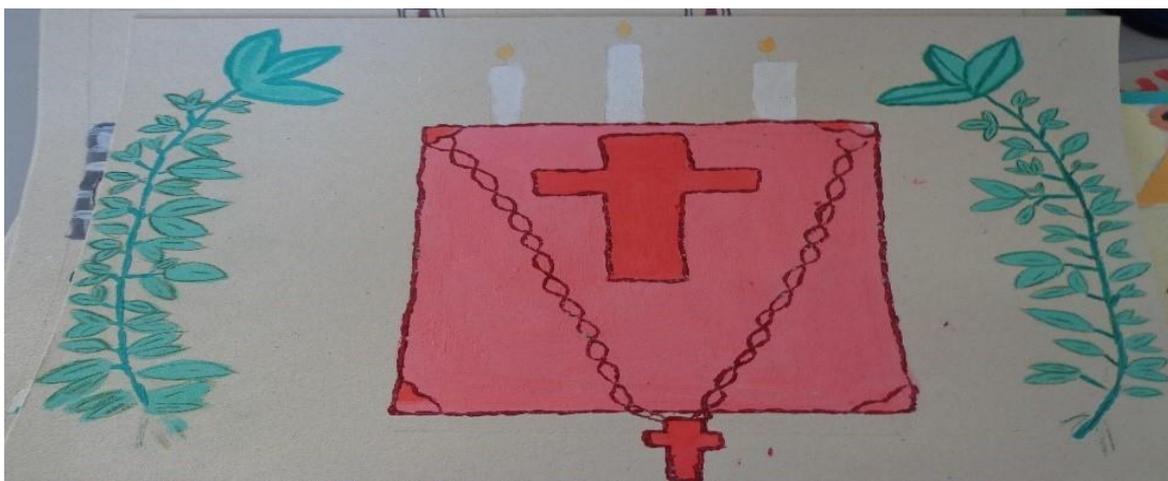
Fonte: Arquivo- Pibid-História

Ao relatar suas narrativas, circunscritas neste estudo por textos escrito e visual, como as figuras 14 e 15, a narradora deu forma e atribuiu sentidos às suas experiências. Elas foram elaboradas a partir das “vivências e experiências, adquiridas e constituídas no decorrer da história de vida do ser humano que cristalizam e se constituem em imagens que são retomadas em situações cotidianas” (SOUZA e CABRAL, 2015, p. 150).

¹⁰ Bairro em que a colaboradora mora, distante 2 km do local de moradia da benzedeira em outro bairro.

Na sua narrativa visual sobre a benzedeira do centro da cidade, a colaboradora constituiu-a com seus 'saberes e fazeres', atividade sobre o patrimônio cultural, realizada numa tela de papel paraná com cinco cores, o cinza da tela, mais o verde, vermelho, branco e amarelo, realçando aspectos simbólicos dessa prática que tem sua origem no Brasil no início da colonização, enraizada na religiosidade colonial. Com dois ramos que se supõe de arruda, na cor verde, nas duas extremidades e de forma vertical da tela e o terço de vermelho pegando as duas extremidades superior e descendo até a parte inferior da tela formando um triângulo central com uma cruz em destaque no meio da imagem e três velas brancas com chamas amarelas, ela representa o patrimônio intangível numa versão clássica dos objetos de uso das benzedeiros, como o ramo, o terço e as velas.

Figura 15 – Saberes e fazeres da benzedeira na visão de estudante da escola pesquisada



Fonte: Arquivo Pibid-História

Convivendo com treze (13) patrimônios entre tombados pelo IPAC e em processo de tombamento, todos materiais, e mais um poligonal de quatrocentas edificações que atravessam ruas e praças históricas da cidade de Caetité e frente a uma turma de trinta e cinco (35) estudantes dos quais trinta e dois (32) dos trinta e três (33) que realizaram as atividades optaram pelo edificado, a colaboradora (EGV) deu visibilidade ao intangível ao reconfigurar o que mais lhe tocou no trabalho ao longo do ano numa concepção atenta do patrimônio imaterial que prima pela valorização dos “[...] saberes que o produz, permitindo a vivência de tradições, saberes, saber-fazer, conhecimentos, celebrações, práticas, sonoridades etc., no tempo presente” (PEREIRA e ORIA, 2012, p. 168).

E, ao identificar-se com a temática por meio de suas narrativas, percebi que o saber construído na escola foi-se constituindo paulatinamente ao longo do ano por meio das atividades do projeto. Numa situação inicial de escuta em que apenas alguns patrimônios físicos foram elencados, passando por uma discussão mais teórica a respeito do patrimônio e da educação patrimonial, para enfim conceber o patrimônio “além da pedra e cal” é um importante indício de que este saber é histórico e se estabelece na escola em consonância com o universo social vivido pelos sujeitos que compõem este espaço, carregados de simbologia, sentimentos e conhecimentos interligados com o seu contexto social.

Os saberes que emergiram dessas narrativas construídas gradativamente ao longo de um ano letivo, partindo de concepções teóricas para uma prática de sentido atribuído pelos estudantes com tintas numa tela, entrelaçam com as experiências adquiridas ao longo de suas vidas extra classe e com saberes mobilizados no interior da escola que deram sentido às narrativas criadas pelos estudantes, promovendo uma textura específica de aprendizagem na escola, mas também decorrente da vida.

O olhar sobre as narrativas patrimoniais revelou muito sobre os sujeitos da pesquisa imerso no processo de aprendizagem, pois, ao narrar, automaticamente os estudantes remeteram-se a uma reflexão sobre si (FERRAROTTI, 2014), suas opções, sua forma singular de ver e interpretar o mundo no viés do patrimônio local, imbricado em relações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais advindas do convívio com outras pessoas.

A utilização das narrativas neste estudo evidenciou limites, mas também possibilidades de aprendizagem sobre o sentido do patrimônio cultural, assinalando tensões na vivência do trabalho no cotidiano da escola, bem como permitiu reconhecer que há um saber próprio neste espaço que foi constituído paulatinamente por meio da inserção da educação patrimonial nas aulas de História do ensino fundamental II.

Os achados dessa pesquisa permitem reconhecer que os sujeitos conceberam novas formas de compreensão ao experienciar noções de patrimônio dentro das suas relações e espaços de vivência, resignificando, modificando suas ações, seus pensamentos e ao permitir que sentimentos particulares de afeto protagonizassem muitas narrativas.

Ao mencionar “... Eu escolhi...” no início de boa parte da narrativa de justificativa do patrimônio enxerga-se para além de uma atividade com tinta colorida sobre o papel

paraná que deu forma ao patrimônio, ao seu patrimônio, pois como salienta Souza (2012, p. 46) “narrar história e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade”. Assim, ao identificar-se enquanto sujeito que faz parte de todo o processo de construção do conhecimento histórico na escola e também fora dela, concebido nestes relatos, suas narrativas alcançam seu maior potencial, afinal...

A história deles deve ser contada por eles. E foi assim que aconteceu: uma ideia, algumas importantes palavras, um rabisco, um rascunho, um desenho, uma justificativa. Pronto, já está “pronta”. Como ficou mais bonito! Significativa, singular!

A história da cidade deles, quem contou foram eles. Quem deve contar são eles. Parece estranho, soa estranho, não foi falado de origem, início, meio ou fim. Nada formal. Mas, foram eles que contaram: nenhum homem importante, nenhum fato político exaltado, nenhum rei, nenhuma guerra, nenhuma invenção proposital, nada, nada disso.

Talvez alguns suspiros, surpresas diante de um novo enredo, com novos atores e certeza de tantas cores lindas num papel paraná. Ah! como é bom ver esta história, fazer parte dessa história e se encantar diante dos ramos da benzedeira. Outrora esquecida, agora reverenciada. Ah! Vamos todos nos curvar.

Se não são contadas por eles, quem enxergará história onde os mortos descansam! Onde as crianças brincam, onde os boêmios se divertem, onde o mendigo mendiga, onde a mãe cozinha e os fiéis rezam? Quem? Talvez poucos, quem sabe aqueles que se arriscam a olhar ao lado e perceber que não precisa ir muito além para construir sua própria história.

Nada de estranho, apenas sensibilidade, coragem de arriscar, expor seus desejos, contando fragmentos do seu bairro, nosso bairro, “patrimônio vivo” que se torna mais vivo quando exposto como uma preciosidade artística dos nossos contadores de histórias. Grandes histórias, contadas particularmente por eles! (MARTINS, 2015, não publicado).

Apresento na seção seguinte um site criado por mim como dimensão propositiva que pretende manter um diálogo constante com aspectos relacionados aos achados desta investigação que repasso ao público, depois de toda essa investigação, o patrimônio histórico cultural a partir das referências locais e tomando por base o ideário dos estudantes e suas aprendizagens. Nela, descrevo o processo de construção do site, que tem como título Patrimônio Caetité, seu conteúdo e

propostas de interação no intuito de manter vivo o diálogo entre as pessoas que se interessarem pela proposta pedagógica.

4.3 ESTUDO HISTORIOGRÁFICO DE PATRIMÔNIO E SEUS SENTIDOS

Trato nesta subseção de apresentar a dimensão propositiva dessa dissertação intitulada “Abordagem do saber histórico Escolar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): desenvolvimento de práticas de ensino para a ressignificação da noção de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II”. O objetivo por mim proposto ao iniciar essa jornada foi o de **contribuir para o conjunto de estudos historiográficos voltados para o saber histórico escolar, especialmente no que se concerne aos sentidos da aprendizagem histórica dos estudantes do ensino fundamental II**, pois, compreendo que a dimensão propositiva representa um dispositivo para educadores e demais interessados em estimular o debate sobre a educação patrimonial na educação básica.

Portanto, a forma que escolhi para compartilhar minha experiência como professor de História da educação básica e pesquisador do mestrado profissional em Ensino de História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* I, Salvador-BA, discutidas ao longo do mestrado, foi a criação de um site, a saber, o site **Patrimônio Caetité**, localizado no seguinte endereço: <http://patrimoniocaetite.com.br>. Entendo que no site a produção realizada ao longo da pesquisa tornou-se a mais adequada diante da facilidade de comunicação e o alcance que se pretende.

Dessa forma, este site tem por objetivo colaborar com as discussões historiográficas sobre patrimônio, evidenciando minha experiência como professor/pesquisador, a partir dos resultados dessa pesquisa narrativa que realizei no mestrado sobre um projeto de Educação Patrimonial desenvolvido pela equipe do Pibid-História, da qual fazia parte como professor supervisor, com estudantes do 7º ano “A”, do ensino fundamental II, no ano de 2015, com a temática “Mitos, espaços e seres de Luz” que estava inserida no projeto norteador do Colégio Estadual Seminário São José, Caetité-BA, “Minha Cidade: História, Cultura e Identidade”.

Além dos professores de História, o conteúdo deste site poderá servir aos demais docentes e ao público, em geral. A intenção em abordar os diversos olhares sobre o patrimônio local, na perspectiva da educação patrimonial, propósito das

abordagens sobre patrimônio realizadas pelo Pibid naquele ano de 2015 ademais, abre possibilidades para o diálogo constante entre as pessoas que acessarem o dispositivo, visto que há espaço para interação, que é fundamental para redimensionar nossas práticas, seja como professores, pesquisadores ou um simples admirador da história local.

Para fomentar o debate acerca da temática, disponibilizarei neste site o patrimônio oficial tombado e em processo de tombamento de Caetité com referências para pesquisa e narrativas escritas e visuais dos estudantes a partir das discussões sobre a temática ao longo do ano de 2015. Pensando na possibilidade de contribuir para o conjunto de estudos historiográficos voltados para a educação patrimonial, disponibilizei algumas sugestões, a partir da releitura desse projeto aplicado, tais como: etapas do projeto, tempo de aplicação, questões problematizadoras, patrimônios para além da materialidade, cronologia da história local de Caetité, um 'Quiz' referente ao patrimônio, proposta de criação de um roteiro histórico/turístico e sugestões de textos nos quais trabalhei para fundamentar a discussão teórica na dissertação.

Quando me refiro a estimular o debate sobre educação patrimonial, estou disposto a manter o site ativo com publicações referentes à temática para que novas discussões, novas abordagens possam auxiliar os interessados e instigar a pesquisa. Neste caminho, pretendo atualizar os textos e abrir espaço para que diferentes sujeitos, professores, alunos e outros colaboradores, possam contribuir com esta produção, afinal, metodologias voltadas para o ensino de História utilizando esse tipo de linguagem (internet) exigem constantes atualizações, além de cuidados e respeitando os limites dela, é claro (Fonseca, 2009)

Como esta “dimensão pedagógica propositiva” emergiu da minha experiência na pesquisa de mestrado e tem por objetivo contribuir, sobretudo com a docência, achei por bem sintetizar no site os caminhos que percorri para garantir os objetivos da pesquisa a partir do projeto de educação patrimonial evidenciado com os estudantes.

Assim, na parte inicial do site apresento um patrimônio imaterial, em dois momentos históricos diferentes - passado/presente - do município de Caetité-BA, sem registro oficial, mas reverenciado pela população e que não foi evidenciado pelos estudantes ao longo das atividades pesquisadas daquele ano de 2015. Esta questão foi discutida na seção “Noções de Patrimônio a partir dos olhares da equipe do Pibid História” da dissertação, em que apenas um(a) estudante concebeu como patrimônio

o intangível. A ideia inicial é proporcionar uma primeira reflexão no site intitulado “Patrimônio Caetité” ao evidenciar uma prática cultural que não tem registro de tombamento.

Nesta mesma página inicial, disponibilizo o mapa do município de Caetité com algumas imagens ilustrativas e simbólicas do município. Vale salientar que este mapa, presente em três páginas do site, em função da disposição e quantidade de imagens, apresenta um caráter ilustrativo. Logo abaixo, encontra-se o localizador do *Google Maps* identificando a cidade.

No ícone intitulado **O Projeto**, sintetizo as atividades sobre educação patrimonial desenvolvidas no ano de 2015 e que serviram de fonte para esta pesquisa. A intenção é colocar o leitor a par das atividades que desenvolvemos com a turma pesquisada naquele ano, especificando as quatro fases do projeto. Aproveito e faço algumas sugestões de etapas e tempo de aplicação para quem quer trabalhar com um projeto dessa natureza a partir da experiência que vivenciei como professor da turma e agora, como pesquisador.

No ícone **Patrimônio Oficial**, listo os treze patrimônios oficiais de Caetité tombados e/ou em processo de tombamento pelo IPAC, em fotografias com localização no *Google Maps*, data de tombamento e no do processo. Vale salientar que há no **último ícone do site** um link do site do Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural da Bahia (IPAC) que disponibilizei com mais informações sobre cada um desses patrimônios.

Na sequência, no ícone **construções de sentido dos estudantes**, disponibilizo as narrativas visuais dos estudantes - desenhos do patrimônio – e trechos escritos produzidos ao longo do projeto aplicado em 2015 a partir da pergunta “o que é patrimônio para você?” Nesta parte podemos observar a forte presença da concepção do patrimônio material. No entanto, o leitor perceberá que os estudantes buscaram outros referenciais do patrimônio para além da oficialidade. Como a intenção do site é contribuir para as discussões sobre patrimônio, **os dois ícones, patrimônio oficial e construções de sentido dos estudantes**, fornecem elementos para discussão.

O outro ícone, denominado **Além da materialidade**, foi criado com o objetivo de evidenciar outras manifestações culturais e populares do município de Caetité, que não foram evidenciadas na pesquisa. Disponibilizei nove manifestações por meio de fotografias para juntar à oficialidade tombada e as construções de sentido dos

estudantes. Com o intuito de fomentar o debate, abaixo das disposições das manifestações culturais, convido os visitantes do site a uma reflexão. Com o título “Vamos refletir?” sugiro algumas questões problematizadoras, tais como: **Por que determinado monumento é considerado patrimônio? Quem elegeu como patrimônio? Como elegeu? É patrimônio para quem? A quem interessa? Quem construiu? Quando construiu? Como? Por quê? Alguém conhece os sujeitos envolvidos na construção? Por que as práticas de benzeção, por exemplo, em Caetité, não são consideradas patrimônio? Quem determina ser ou não patrimônio?**

Estas questões são pertinentes, pois afirmar que determinado monumento é patrimônio porque segue etapas de identificação, como salienta Horta, Grunberg e Monteiro (1999), parece insuficiente para se discutir o patrimônio na perspectiva da educação patrimonial. Entender a educação patrimonial implica em inserir o estudante dentro de uma compreensão histórica de como as memórias são construídas, como as pessoas dão sentido a essas memórias, o que elas significam. A memória que é evidenciada no nosso convívio social situa-se num lugar de disputas, portanto, num campo de interesses (ABREU, 2009).

Minha intenção é que o site siga nesta perspectiva do debate, do questionamento, da pesquisa e do compartilhamento de experiências, por isso achei pertinente disponibilizar o material produzido pelos estudantes a partir da visitação das minhas práticas como professor juntamente com a equipe do Pibid do Colégio pesquisado que na ocasião desenvolveu práticas de ensino para se discutir o patrimônio local na perspectiva da educação patrimonial no ensino de História com estudantes do ensino fundamental II.

Utilizarei o site nas minhas próximas turmas da educação básica, alimentando a visitação deste site dentro da minha própria sala de aula, utilizando não só os computadores da escola, mas também os dispositivos móveis dos estudantes.

Ressignificar as noções de patrimônio dos estudantes era o objetivo das abordagens adotadas pelo Pibid. Entender como as práticas de ensino desenvolvidas pelo Pibid-História problematizaram as noções de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II, é o meu questionamento nesta pesquisa e compartilhar esta experiência de ensino e de pesquisa passa a ser o grande objetivo deste site. Por isso, os ícones acima citados, **patrimônio oficial, construção de sentido dos**

estudantes e além da materialidade se completam, se tensionam, sobretudo, quando levamos em consideração os questionamentos mencionados anteriormente.

O site ainda oferece um ícone denominado “**Sugestões**” onde criei uma cronologia, espécie de linha do tempo, com alguns fatos e datas da história de Caetité-BA, relacionada à História do Brasil e do patrimônio, com cores representativas para facilitar a leitura. Pretendo com a cronologia, não incentivar a memorização de fatos e datas simplesmente, mas situar os sujeitos (visitantes) no espaço e no tempo. É fato que a seleção de datas e eventos deixa lacunas, porém esta cronologia não se pretende pronta, acabada. A análise cuidadosa e a incrementação de novas discussões e diferentes fontes é o propósito, é o caminho que pretendi ao elaborá-la, ao torná-la instrumento de discussão à medida que vamos contextualizando os eventos locais com a História do Brasil, como assinala a cronologia.

Pensando na interatividade do site, elaborei também nesta seção um ‘Quis’, com dez questões sobre o patrimônio que os visitantes poderão responder a partir do conhecimento prévio sobre o patrimônio, sobre a história do município de Caetité e, sobretudo, a partir da navegação no site. Sugeri a construção coletiva de um roteiro histórico/turístico, com espaço para interação.

Por fim, ainda neste ícone, disponibilizo os principais textos que utilizei nesta pesquisa sobre educação patrimonial e alguns sites que me ajudaram na pesquisa e poderão servir para fundamentar teoricamente os interessados na temática.

5. CONCLUSÃO

No estudo aqui apresentado da dissertação **“Abordagem do saber histórico Escolar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): desenvolvimento de práticas de ensino para a ressignificação da noção de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II”** tratei do enfoque sobre o Patrimônio local a partir do trabalho desenvolvido pela equipe do Pibid nas minhas aulas de História, no ano de 2015, com estudantes do 7º ano “A” do ensino fundamental II.

Nesta seção, procuro delinear uma reflexão em torno do processo de construção desta pesquisa, analisando a validade dos objetivos propostos para a caminhada e ao fim, respondendo ao problema que norteou essa pesquisa. Em seguida, finalizo, explicitando os impactos que a experiência de reflexão neste estudo teve sobre mim, enquanto professor/pesquisador, e sobre minha vida pessoal.

No caso específico desta pesquisa, que resultou nesta dissertação, a minha vivência de quatro anos no Pibid-História, sendo três no Colégio Estadual Seminário São José, como professor supervisor, e a descoberta de que saberes mobilizados no cotidiano das escolas por professores para ensinar são fontes possíveis e potenciais para investigação, no andamento do mestrado, foram essenciais para este estudo.

Somando-se a isto, os quase dezoito anos na docência me fizeram perceber que o apego à formas tradicionais de ensino de História ainda é muito frequente no cotidiano das escolas, seja pelo uso quase que exclusivo do livro didático, aulas expositivas não dialogadas, ênfase aos grandes eventos, narrativas consagradas pela historiografia, exaltação dos grandes heróis, dentre outros, apesar de amplas e recorrentes discussões a respeito de novas abordagens educacionais, novas produções e pesquisas na área, com o intuito de repensar a História e as metodologias e práticas de ensino utilizadas.

As justificativas são variadas: Falta de material didático; formação incipiente de professores; falta de incentivo; péssimas condições de trabalho, dentre outros. O fato é que a concepção tradicional de ensino ainda, em muitos casos, insiste em muitas práticas. Pensar metodologias de trabalho que amplie esta visão torna-se urgente, uma grande necessidade, visto que a atual conjuntura vivida por todos necessita de aprendizagens mais significativas. Estas, certamente, são melhor adquiridas

(internalizadas) com projetos de trabalho numa proposta pedagógica que avance esta visão tradicional de ensino e que aponte outras perspectivas de ensinar História.

Estas descobertas, fruto de uma tomada de consciência advinda do espaço e tempo de reflexão desta pesquisa e também de todo o meu percurso formativo ao longo dos processos desenvolvidos na elaboração deste estudo desde o projeto até a escrita da presente dissertação que exigiu também a rememoração das minhas práticas e vivências, permitiram encontros com narrativas de estudantes da universidade e da educação básica quando desenvolvemos, no ano de 2015, práticas de ensino para uma educação patrimonial, em parceria com o Pibid, e que resultaram nesta investigação.

A intencionalidade de pesquisar minhas práticas por meio das narrativas construídas por estudantes sobre educação patrimonial que resultou nesta dissertação **“Abordagem do saber histórico Escolar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): desenvolvimento de práticas de ensino para a ressignificação da noção de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II”** delineou o seguinte objetivo geral: Investigar como as práticas de ensino desenvolvidas pelo Pibid-História problematizaram as noções de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II.

Para isso, fiz uma reflexão a partir do projeto intitulado **“Minha Cidade: História, Cultura e Identidade”**, aplicado pela equipe do Pibid-História que desenvolveu com os estudantes do 7º ano “A” do Colégio Estadual Seminário São José, o subtema **“O meu lugar: mitos, espaços e seres de luz”**, referente a educação patrimonial, em quatro etapas ao longo do ano de 2015, sendo a primeira, a parte teórica, trabalhada no auditório da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); a segunda e terceira desenvolvidas em sala de aula, de caráter teórico e prático, a partir do espaço de convivência dos estudantes e a última etapa, a culminância do projeto apresentada à comunidade local no final do ano letivo.

Os movimentos que permitiram a validação do objetivo geral e o problema desta investigação foram baseados na concepção de quatro objetivos específicos que serão mapeados a seguir. Antes, porém, vale salientar que, teoricamente fundamentamos esta pesquisa ao tratar do saber histórico escolar, aos referentes utilizados, especialmente, por Ana Maria Monteiro (2007). Em se tratando da educação patrimonial, este trabalho adotou os referentes utilizados pelos autores Pereira e Oriá (2012), Tolentino (2016), Abreu e Chagas (2009), Sant’Ana (2009),

FONSECA (In ABREU, 2009), Gonçalves (2009), Paim (In OLIVEIRA, 2010). Para a discussão de memória, assumimos os referentes de Nora (1993), Pollak (1992), Catroga (2001), Le Goff (2003), Halbwachs (2006) e Ricoeur (2007).

Neste estudo, antes de mapear onde os objetivos foram alcançados, tornou-se necessário reafirmar que tracei caminhos científicos ancorados na abordagem de natureza qualitativa com metodologia que me ajudou a compreender a realidade pesquisada. Para isso, utilizei a Narrativa como método procedimental da pesquisa (Ferrarotti, 2014; Clandinin e Connelly, 2011). As narrativas que operei dos colaboradores da pesquisa são escritas e visuais. Utilizei os seguintes dispositivos de coleta e de construção de dados: I - relatórios semestrais de três estudantes universitários envolvidos no programa e um relatório interno; II - narrativas escritas e visuais construídas pelos estudantes da 6ª série “A” sobre as atividades de Patrimônio aplicadas pelo Pibid; III - o projeto elaborado e aplicado no ano de 2015 pela equipe do Pibid.

Dando prosseguimento a esta seção conclusiva, discuto, a partir desse momento, a validação dos objetivos a saber: Reconhecer as características do saber histórico escolar e da educação patrimonial no ensino de História no ensino fundamental II; analisar os limites e as possibilidades das proposições de trabalho desenvolvidas pela equipe do Pibid de História sobre saber histórico escolar e educação Patrimonial; narrar a partir de narrativas de estudantes do ensino fundamental II e dos bolsistas ID, como o saber histórico escolar e a educação Patrimonial no ensino de História foram priorizados para seu conhecimento científico; e, contribuir para o conjunto de estudos historiográficos voltados para o saber histórico escolar, especialmente no que se concerne aos sentidos da aprendizagem histórica dos estudantes do ensino fundamental II.

O primeiro objetivo, **“reconhecer as características do saber histórico escolar e da educação patrimonial no ensino de História no ensino fundamental II”**, foi alcançado através de um estudo teórico de autores de referência sobre saber histórico escolar, patrimônio e educação patrimonial e uma pesquisa documental em leis governamentais sobre as abordagens levantadas neste objetivo. Esta discussão encontra-se na seção intitulada **“Entrelaçando saberes: Ensino de História, saber histórico escolar e educação patrimonial”**.

O segundo objetivo, **“analisar os limites e as possibilidades das proposições de trabalho desenvolvidas pela equipe do Pibid de História sobre**

saber histórico escolar e educação Patrimonial, foi alcançado na seção intitulada **“Narrativas sobre patrimônio evidenciado na experiência do Pibid no ensino fundamental II”**. Primeiramente, revisei e narrei detalhadamente as quatro fases do projeto aplicado em 2015 que possibilitou as narrativas dos estudantes.

Nesta retomada do projeto, como pesquisador, tratei de elencar os objetivos e expectativas da equipe do Pibid, permeando pela escrita do projeto e a rememoração experienciada por mim, nesta fase, dentro da proposta da educação patrimonial para o leitor e a leitora entenderem as abordagens adotadas. Na subseção **“Tensões na vivência do trabalho sobre patrimônio no Pibid no ensino fundamental II,”** narrei os limites e as possibilidades das proposições de trabalho desenvolvido pela equipe do Pibid sobre educação patrimonial, assim como me debrucei sobre as negociações e a saída da escola para realizações das atividades propostas.

Ao caminhar pelas tessituras do projeto e das narrativas dos licenciandos iniciantes à docência, em busca da validação deste objetivo, percebi que estes saberes foram constituídos por meio de encontros e desencontros, negociações, resistências, esbarrando em limites, mas, sobretudo, vislumbrando possibilidades de se trabalhar a educação patrimonial no ensino de História no ensino fundamental II.

Para o objetivo três, **“narrar a partir de narrativas de estudantes do ensino fundamental II e dos bolsistas ID, como o saber histórico escolar e a educação Patrimonial no ensino de História foram priorizados para seu conhecimento científico”**, trabalhei a subseção **“Eu escolhi...” Um olhar sobre as noções de patrimônio construídas nas atividades do Pibid**”, em que operei exclusivamente com as narrativas dos estudantes de iniciação à docência e dos estudantes do 7º ano “A” do ensino fundamental II.

Para melhor compreender este objetivo abri três subseções onde pude refletir diferentes olhares sobre o patrimônio local e compreender como o saber histórico foi se constituindo ao longo do ano de 2015, corte temporal desta dissertação. Na primeira subseção intitulada **“Noções de patrimônio a partir dos olhares da equipe do Pibid-História”**, como o próprio título sugere, fiz uma reflexão sobre as noções do patrimônio a partir das narrativas dos licenciandos sobre as impressões que tiveram com a primeira oficina aplicada pela equipe no auditório da UNEB.

A dinâmica, minuciosamente discutida na seção **“Narrativas sobre patrimônio evidenciado na experiência do Pibid no ensino fundamental II”**, possibilitou uma leitura da equipe do Pibid sobre as concepções que os estudantes

tinham sobre o patrimônio antes e depois da oficina. De posse das narrativas de dois colaboradores (UCR e UPT), por meio de relatórios semestrais e um relatório interno, sobre as atividades da oficina, percebi uma evolução no processo de aprendizagem dos estudantes em que a educação patrimonial era o centro da discussão. Partindo de uma situação de incipiência da noção de patrimônio, antes da oficina, para uma apropriação de algumas noções, depois da oficina, segundo estes dois colaboradores, esta primeira fase do projeto fortaleceu a ideia de incrementar a educação patrimonial para os estudantes do ensino fundamental II.

A segunda subseção intitulada “**Entre a materialidade e a afetividade: narrativas de estudantes sobre o patrimônio local**”, refleti sobre as narrativas dos estudantes do 7º ano “A” construídas na terceira etapa do projeto que teve como proposta uma galeria de arte (desenho do patrimônio local) com justificativa escrita individual do estudante sobre o patrimônio que pesquisou.

No encontro com as narrativas dos estudantes percebi uma forte presença da materialidade atrelada à afetividade tão marcante nos relatos dos colaboradores. Ao conceber o patrimônio ao longo desse período, apesar da ampla visibilidade dada ao aspecto físico, emergiu das narrativas dos estudantes, além de sentimentos particulares, a concepção do patrimônio intimamente ligado às suas experiências singulares cotidianas.

Por último, com o intuito de mapear a validação desse terceiro objetivo, abrimos a terceira subseção intitulada “**Para além da materialidade: Uma experiência com as práticas da benzeção**” em que operei com o imponderável, pois apenas uma narrativa debruçou-se sobre o patrimônio para além da materialidade. A narrativa escrita dessa experiência que apresentou uma benzedeira como patrimônio voltou-se para os sentidos que são atribuídos à benzedeira, às suas práticas e simbologia para a sociedade, demonstrando um avanço em relação ao primeiro momento, no início daquele ano de 2015 em que se lançou o projeto com uma atividade diagnóstica sobre o que seria patrimônio para os estudantes.

Ao refletir a educação patrimonial a partir das narrativas dos licenciandos e estudantes da educação básica e também num exercício constante de rememoração desse espaço e tempo da pesquisa, penetrei num universo de singularidades que me permitiu, como propunha o terceiro objetivo, uma discussão mais consolidada sobre o saber histórico escolar e a educação patrimonial no âmbito do Pibid-História no decorrer de um ano letivo, apresentando uma movimentação positiva na aquisição de

noções sobre estas abordagens e impactando positivamente na minha atuação como professor que, em nenhum momento, foi interrompida durante a pesquisa aqui apresentada.

O quarto objetivo intitulado **“Contribuir para o conjunto de estudos historiográficos voltados para o saber histórico escolar, especialmente no que se concerne aos sentidos da aprendizagem histórica dos estudantes do ensino fundamental II”**, como prática do ProfHistória, foi alcançado por meio da dimensão prática quando propus uma releitura do projeto aplicado em 2015 pela equipe do Pibid-História do Colégio Estadual Seminário São José. Assim, a partir dos referenciais locais e tomando por base o ideário dos estudantes e sua aprendizagem, criei um site como dimensão propositiva para fomentar o debate acerca da temática.

Como este projeto foi desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, concomitantemente ao currículo oficial do 7º ano da educação básica que sugere, dentre outras atividades, conteúdos da idade média e alguns conteúdos da modernidade, esta releitura, sistematizada neste texto dissertativo, pois esta é uma investigação reflexiva sobre minhas práticas com a educação patrimonial naquele ano de 2015, permiti-me fazer adaptações, recortes temporais e outras sugestões, contribuindo para o conjunto historiográfico que possa ser utilizado por outros sujeitos.

Ao final, lembrando o problema da pesquisa, a saber, “como as práticas de ensino desenvolvidas pelo Pibid-História problematizaram as noções de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II?”, percebo que as narrativas construídas pelos colaboradores deste estudo, naquele ano de 2015 - à frente do Pibid-História no Colégio Estadual Seminário São José - como professor supervisor, participei de uma tentativa de minimizar o uso de algumas práticas de ensino tradicional de História - apego ao livro didático, testes, provas e pesquisas bibliográficas, etc. – que me incomodavam e, com o auxílio da equipe do Pibid, optei por buscar outras formas de ensino, onde escola, ensino de História e universo social vivido pudessem dialogar sempre, pois são partes que se integram e se completam.

Em nenhum momento nesta investigação desprezei o saber acumulado historicamente e não pretendi afirmar que apenas por meio do estudo do Patrimônio local, na perspectiva da educação patrimonial, produzido no Pibid, as aprendizagens são significativas. Foi a opção temática escolhida pela equipe que julgou ser a que melhor se adequava às demandas do projeto desenvolvido com os estudantes e se revelou como potencializadora para o ensino de História no ensino fundamental II, à

medida que concebeu o ensino de História pautado na construção coletiva e de que os estudantes são agentes construtores ativos da história e que seu espaço de convivência, entendido neste estudo como repleto de patrimônio, são passíveis de investigação histórica.

As abordagens aplicadas no ano de 2015, longe de transformar nossos alunos em historiadores, refletiram as possibilidades de que o conhecimento histórico pode ser construído na educação básica e não apenas uma reprodução do conhecimento acadêmico. Neste sentido, o trabalho desenvolvido pelo Pibid com o patrimônio local teve como objetivo ampliar esta visão acerca da temática, problematizando-a, pois sentia-se a necessidade de dialogar com novas abordagens, novos sujeitos e espaços de convívio dos estudantes.

Por fim, é preciso dimensionar o quanto foi profícuo investigar **“Abordagem do saber histórico Escolar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): desenvolvimento de práticas de ensino para a ressignificação da noção de patrimônio dos estudantes do ensino fundamental II”**, tanto para minha vida pessoal quanto profissional.

Pessoalmente, descobri a importância das narrativas na vida das pessoas; descobri o quanto somos diferentes, com olhares diversos para um mesmo ponto, para uma mesma atividade (patrimônio); fortaleceu em mim a ideia do respeito ao outro pelo que pensa, pelo que faz, sem julgamento, afinal, somos diferentes, enxergamos o mundo que nos cerca de forma singular, ainda que vivendo coletivamente.

Profissionalmente, foi muito benéfico. Literalmente voltei para a academia que desejava há muito tempo, porém, mais maduro, com uma bagagem de dezessete anos de profissão, que me auxiliou nas novas descobertas do eu professor, agora também pesquisador. Descobri, na prática, que posso ser professor e pesquisador ao mesmo tempo; descobri que, no cotidiano das escolas de educação básica, se faz ciências, que os saberes mobilizados pelos professores para ensinar o que ensinam são potenciais para investigação.

Descobri, epistemologicamente, a importância de não hierarquizar saberes. Reaprendi a importância da teoria na pesquisa, descobrindo o prazer e ao mesmo tempo a complexidade de pesquisar; aprendi, com a narrativa, a permear pelas artimanhas de uma pesquisa auto reflexiva e despertou em mim a vontade de seguir em frente, pesquisando, agora com um olhar mais atento a tudo que faço e mobilizo

para ensinar o que ensino aos meus estudantes na educação básica, afinal todos nós fazemos ciência.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina, CHAGAS, Mario (Org.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ABUD, Katia Maria. Currículo de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In BITTENCOURT. C.M.F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. O Ensino de História Como Fator de Coesão Nacional: os programas de 1991. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, no 163-174, p. 193-221. Set.1992/Ago.1993. Disponível em: <https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3732/>. Acesso em: 11/02/2019.

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. **Iniciação à Docência e Construção de Percursos profissionais de participantes do Pibid**: Narrativas e práticas. 2016. 199 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

ARAÚJO, H. M. M. Tempo Rei. **A noção de tempo em adolescentes de 10-14 anos**: implicações para o ensino de História. 1998. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.

BAHIA. Secretaria de Educação do estado da Bahia. **Edital FAPESB Nº 018/2013**. Programa Institucional de Apoio a Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Salvador, 07 de março de 2013.

BAHIA. Secretaria de Educação do estado da Bahia. **Edital PROGRAD / PIBID/UNEB CAPES Nº 010/2014**: Seleção de candidatos às 1563 Bolsas de Iniciação à Docência, e 234 bolsas de Supervisão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Salvador, 5 de fevereiro de 2014.

BITTENCOURT, Circe. História do Brasil. In KARNAL, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula**: Conceitos Prática e Propostas. 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, no 25/26, p. 193-221. Set 92/ago. 1993.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. 3ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 11/02/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Distrito Federal, 2018, 600p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_s ite.pdf>. Acesso em: 18/08/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 061/2013**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Nº 066/2013**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade. Brasília, 06 de setembro de 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital MEC/CAPES/FNDE**: Seleção pública de propostas de projeto de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PiBID. Brasília, 12 de dezembro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013c**. Brasília/BR. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1369/lei-n-12.796>>. Acesso em: 15/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38** - Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 12 de dezembro de 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório De Gestão (2009-2013)**: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. Brasília, 2013d.

BRASIL. LDBEN **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12/12/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12/12/2019.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Decreto nº 3.551 de 04 de agosto de 2000**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm>. Acesso em 17/12/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013e. 562p.

BRASIL. **Resolução CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno) Nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 14/12/2020.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2ª ed. trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1999): a Revolução Francesa da historiografia/ Peter Burke; tradução Nilo Odalia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo. In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Coleção Explorando o Ensino: História**. Volume 21. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010.

CAINELLI, Marlene. Meu lugar na história. In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Coleção Explorando o Ensino: História**. Volume 21. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010.

CAINELLI, Marlene. O Ensino de História Fora da Sala de Aula. In CAIMI, Flávia Eloisa. **Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo**. São Paulo: Scipione, 2009.

CATROGA, Fernando. Memória e história. In PESAVENTO, Sandra Jathay (Org.). **Fronteira do milênio**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

CESSJ. **Leitura**. Projeto do Colégio Estadual Seminário São José, Caetité-BA: Pibid, 2016.

CESSJ. **Minha Cidade: História, Cultura e Identidade**. Projeto do Colégio Estadual Seminário São José, Caetité-BA: Pibid, 2015.

CESSJ. **Uma visão sobre a África e a Cultura Afro-Brasileira**. Projeto do Colégio Estadual Seminário São José. Caetité-BA: PIBID, 2014.

CHAGAS, Mario. Educação, Museu e Patrimônio: tensão, devoção e adjetivação. TOLENTIN, Atila (Org.). **Educação Patrimonial: educação, memória e identidade**. Caderno temático de educação patrimonial nº 3. Joao Pessoa: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 27-31, 2013.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, Nº 2, p. 117-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.

COUTINHO, Aline Rocha da. **PIBID: Possibilidades de reflexão sobre a formação do docente e historiador no ensino de história**. 2017. 41 fs. Monografia (Licenciatura em História). Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *campus* VI, Caetité, 2017.

D'ASSUNÇÃO, Barros, J. Os Annales e a história-problema – considerações sobre a importância da noção de “história-problema” para a identidade da Escola dos Annales. **Revista História: Debates E Tendências**, 12(2), 305-325, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.5335/hdtv.12n.2.3073>>. Acesso em: 20/01/2020.

DEMARCHI, João Lorandi. O que é, afinal, a educação patrimonial? **Revista CPC**, 13(25), p. 140-162, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v13i25p140-162>>. PÁGINA 94>. Acesso em 10/08/2020.

FERRAROTTI, Franco. **História e história de vida**. Tradução: Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFERN, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Por um novo ensino de história: os desafios dos anos 1950-60. In ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca. (Org.). **O ensino de história em questão: Cultura história, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

FONSECA, M. C. L. Para Além da Pedra e Cal: Por uma concepção Ampla de Patrimônio Cultural. In ABREU, R.; CHAGAS, M. (Org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História Oral de Vida**. São Paulo: Papyrus, 1997.

_____. **Fazer e ensinar história**. Obra de apoio pedagógico ao professor. Belo Horizonte: Dimensão, p. 296, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. Universidade Católica de Santos, 109, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

GABRIEL, Carmen Teresa. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de História: tensões e perspectivas. UFRJ/FE/NEC. **EBR – Educação Básica Revista**, vol.3, n.2, 2017. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/download/300/552>>. Acesso em: 21/10/2019.

_____. **O saber histórico escolar: entre o universal e o particular**. 1999, 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro. Departamento de Educação da Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro RJ, 1999.

_____. **Um objeto de ensino chamado História**. A disciplina de história nas tramas da ditatização. 2003. II v.,403 f. Tese Doutorado em Educação. Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003. 403 f.

GABRIEL NETO, José Antônio. **O professor de História e o seu Saber: a experiência do Programa Pibid/Capes**. 2014. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9134>>. Acesso em: 05/06/2019.

GADELHA, Carlos Alex. **O sujeito professor e a sua Auto (biográfica) para o processo de inclusão digital na escola**. 2013. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (RN), 2014. Disponível em: <http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2011/arquivos/3936alex_carlos_gadelha.pdf>. Acesso em: 03/03/2020.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas, 1355. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20/11/2019.

GATTI JÚNIOR, Décio. Demandas sociais, formação de cidadãos e ensino de história. In MARGARIDA, Mariab Dias de Oliveira. **História: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino; v. 21. 212 p. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GODOY, M. C. Patrimônio cultural: conceituação e subsídios para uma política. In: **Anais Encontro estadual de história: história e historiografia em Minas Gerais**, 4. Belo Horizonte: ANPUH, 1985.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. **Horiz. antropol.** vol.11, nº 23, Jan./June, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-71832005000100002>>. Acesso em: 05/08/2020.

GONÇALVES, J. R. O Patrimônio Como Categoria de Pensamento. In Abreu, Regina, & Chagas, Mário (Org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 2ª. Ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

GOUBERT, Pierre. História Local. **História & Perspectiva**. Uberlândia, jan./jun. 1992, p. 45-57. Disponível em: <https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3734>. Acesso em: 11/02/2019.

GREENBLATT, Stephen. Ressonance and wonder. In: KARP, Ivan; LAVINE, Steven L. (Ed.). **Exhibiting cultures: the poetics and politics of museums display**. Washington: Smithsonian Institution Press, 1991. p. 42-56.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. N. 1, pp.5-27, p. 6, 1998.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. GRUNBERG, Evelina. MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Museu Imperial, 1999.

IPAC-BA. **Casa de Câmera e Cadeia**. Disponível em: <<http://patrimonio.ipac.ba.gov.br/municipio/caetite/>>. Acesso em: 22/09/2019.

IPAC-BA. **Casa do Barão de Caetité**. Disponível em: <<http://patrimonio.ipac.ba.gov.br/municipio/caetite/>>. Acesso em: 22/09/2019.

IPAC-BA. **Casa Natal de Anísio Teixeira**. Disponível em: <<https://www.infopatrimonio.org/?p=46773>>. Acesso em: 22/09/2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra. BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, George (Editores). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

LAGO, A, C. C.; PORTELA, C.P.J.; SILVA, T.M.P.D. **Entre a universidade e a escola**: a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), potencializando a práxis pedagógica. Da iniciação à docência: Ressignificando a prática. 1ª ed. Salvador: Eduneb, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

MARIANO, André Luiz Sena. LIMA, Emília Freitas de. A formação de professores e o início da docência: reflexões a partir da racionalidade crítica. In COLARES, Maria Lola Imbituba Souza. XIMENES-ROCHA, Solange Helena (Org.). **Aprendizagem da docência**: reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área. Curitiba: Editora CRV, 2009.

MARTINS, Tânia e MARTINS, Wbirajara. **O medo e a Ternura**. Gráfica e papelaria Globo. Caetité-BA, 2006, p.19.

MINAYO, M. C. S. Ciência Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In MINAYO, Maria de Souza. NETO, Otávio Cruz. DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu (Org.). **Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 20/11/2020.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2 (44) - maio/ago. 2004, p. 117. Disponível em:

<<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download/122/213>>. Acesso em: 24/09/2019.

MORENO, Jean Carlos. **Revista História Hoje**, v. 6, nº 11, p. 349-368 – 2017, p. 365. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/343/239>>. Acesso: em 20/10/2019.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: A problemática dos lugares. In: Projeto História n. 10. **Revista do programa de estudo Pós-Graduados em História do Departamento de História**. São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. 2003, 325 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco Recife, 2003.

PAIM, Elison Antonio. Lembrando, eu existo. In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. 2010, 325 f. (Doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Rev. bras. linguist. apl.** vol. 8 nº. 2 Belo Horizonte: 2008. Universidade Federal de Minas Gerais, CNPq/FAPEMIG. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>>. Acesso em: 10/06/2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Elizeu Clementino de. VINCENTIN, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização, p. 371, **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, abr. 2011.

PASSEGGI, M. NASCIMENTO, G. OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 33, 2016, págs. 111-125. Disponível em: <[file:///C:/Users/notebook/Downloads/5682-Texto%20do%20artigo-17958-1-10-20161205%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/notebook/Downloads/5682-Texto%20do%20artigo-17958-1-10-20161205%20(1).pdf)>. Acesso em: 21/08/2019.

PEREIRA, Junia Sales. ORIA, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. **RESGATE** - vol. XX, Nº 23 - jan./jun. 2012, p. 161-171. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/resgate.v20i23.8645738>>. Acesso em: 03/07/2019.

PIRES, Maria de Fátima N. **O Crime na cor**: a experiência escrava no alto sertão da Bahia: Rio de Contas e Caetité: 1830-1888. São Paulo: Annablume, 2003.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, vol. 5, nº 10. Rio de Janeiro: CPDOC/Fgv, 1992.

REGO, Adriano Eysen. PASSOS, Miriam Barreto de Almeida (Org.). **Iniciação à docência dialogo, memorias e experiências do Pibid Uneb**. 173 p. Salvador-BA: Editora Universitária do Livro Digital Ebook. 2016. Disponível em:

<<https://portal.uneb.br/eduneb/wp-content/uploads/sites/73/2017/05/Iniciacao-a-docencia-dialogos-memorias-e-experiencias.pdf>>. Acesso em: 10/10/2019.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca (Org.). **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, Editora, 2015.

ROLIM, Márcia Justino. **Pibid e formação do professor de história na Urca** (2009-2014). 2016.115 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9495>>. Acesso em: 04/06/2019.

ROMANO, Eliane P. **O Trabalho com projetos**: significados e práticas. Campinas: Komedi, 2007.

ROSSI, Claudia Maria Soares. Educação Patrimonial e História da Educação: contribuições para a formação de professores, p.117. **Horizontes**, v. 35, n. 1, p. 113-120, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v35i1.122>>. Acesso em: 20/09/2019.

SANT'ANA, Marcia. A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. In ABREU, Regina, & Chagas, Mário (Org.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

SANTOS, L. dos. **A construção do currículo na escola e suas implicações para a formação docente**. Comunicação apresentada na Anped, 1999.

SILVA, Eliene Maria da. **A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente**: um estudo no programa institucional de bolsa de iniciação à docência Pibid/CAPES na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. 2016. 156f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA FILHO, R.L.L.; MOTEJUNAS, P.R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M.B.C.M.; **A Evasão no Ensino Superior Brasileiro**. Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. Mogi das Cruzes. São Paulo, v.37, n.132, p.641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.institutolobo.org.br/paginas/institutolobo.php?v=1>>. Acesso em: 12/01/2020.

SILVA JUNIOR, Acioli Gonçalves da. **Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História**: uma ferramenta para o trabalho docente. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2016.

SILVA, Marcos Antonio da. FONSECA, Selva Guimaraes. **Ensinar História no Século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas (SP): Papyrus, 2007.

_____. Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>>. Acesso em: 11/02/2019.

SILVEIRA, Flavio L. A. BEZERRA, Marcia. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. In LIMA Filho, Manuel F. et. al. (Org.). **Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos**. Blumenau: nova Letra, p. 81-97, 2007.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Rev. Horizontes de Educação**, v. 33, n.2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Grandes Dourados-MS. Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <file:///C:/Users/danil_000/Downloads/149-822-1-PB.pdf>. Acesso em: 10/06/2019.

SOUSA, E, C; ALMEIDA, J, B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012. p. 29-31.

TOLENTINO, Átila B. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In TOLENTINO, Átila B.; BRAGA, Emanuel Oliveira (Org.). **Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. (Caderno Temático nº 05). João Pessoa: Iphan-PB/Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf>. Acesso em: 22/01/2020.

UNEB, Projeto Institucional 2009. **A docência partilhada**: universidade e escola como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência. Edital CAPES/PIBID/2009. Salvador-BA, 2009a.

UNEB, Projeto Institucional 2009. **Pibid e tirocínio**: Potencializando a práxis pedagógica. Salvador-BA, 2009b.

_____. Projeto Institucional 2011. **Ensino Superior e Educação Básica**: articulando saberes Edital CAPES/PIBID/2011. Salvador-BA.

_____. Projeto Institucional 2013. **Da iniciação à docência**: ressignificando a prática docente. Edital CAPES/PIBID/2013. Salvador-BA. Disponível: <<http://uneb.br/pibid/area-de-abragencia-pibid-capes/>>. Acesso em: 17/12/2018.

_____. Projeto Institucional 2013. **Edital CAPES/PIBID/2013**. Salvador-BA.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação Social da Mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

Apêndice I - Quadro de sistematização das narrativas dos estudantes do 7º ano “A”, colaboradores da pesquisa

TOTAL DE PATRIMÔNIO _____; MATERIAL _____; NATURAL _____;
IMATERIAL _____.

JUSTICATIVAS: GUARDIÃO DA MEMÓRIA, PROXIMIDADE FÍSICA; LAZER,
FUNÇÃO SOCIAL e VISIBILIDADE

Colaborador (a)	Nome do Patrimônio	Tipo de Patrimônio: Material, Imaterial, Natural, etc.	Narrativa escrita (Motivos que consideram como patrimônio)	Narrativa Visual (desenho do patrimônio)	Justificativas: Guardião da memória; Afetividade; proximidade; Lazer, função social e visibilidade.
1					
2					
3					
4					
5					
5					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					

Apêndice II- Quadro de sistematização das narrativas dos bolsistas de iniciação à docência, colaboradores da pesquisa.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Colaborador (a)	Narrativas escritas dos relatórios semestrais	Narrativas escritas do relatório interno	Visão do patrimônio antes da oficina- 1 ^a momento	Visão do patrimônio antes da oficina- 2 ^a momento

ANEXOS

Anexo A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
Relatório Semestral
(BOLISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA)
Período: de março a outubro de 2014

1. DADOS DO SUBPROJETO

Título:
Departamento:
Licenciatura(s):
Agência de Fomento <input type="checkbox"/> CAPES <input type="checkbox"/> FAPESB

2. DADOS DO BOLISTA (INICIAÇÃO À DOCÊNCIA)

Número de matrícula:
Nome:
Curso/semestre:
Contatos (e-mail/telefone):
Coordenador de área que acompanha o bolsista:
Bolsista de supervisão que acompanha o bolsista:
Escola parceira/segmento da Educação Básica/série na qual desenvolveu atividades no período:
Link para <i>Curriculum Lattes</i>:

3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO SUBPROJETO

Descrição analítica das atividades desenvolvidas (até 2500 caracteres com espaços)

Inserir neste campo um descritivo geral e sucinto das ações e experiências formativas vivenciadas no âmbito do subprojeto, seus objetivos e alguns resultados alcançados e impactos produzidos em relação à constituição da identidade docente.

4. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM ARTICULAÇÃO COM OUTROS PROGRAMAS E PROJETOS

Houve atividades em articulação com outros programas e projetos?

() Sim

() Não

Descrição analítica das atividades desenvolvidas (até 500 caracteres com espaços)

Inserir neste campo um descritivo geral e sucinto das ações e experiências formativas vivenciadas no âmbito do subprojeto, seus objetivos e alguns resultados alcançados que tenham se concretizado em articulação com outros Programas e Projetos desenvolvidos na/pela UNEB e/ou no/pelo Departamento.

4.1) *Participação em eventos de natureza acadêmico-científica*

Houve participação em eventos de natureza acadêmico-científica?

() Sim

() Não

Nome do evento	Período de realização	Condição (palestrante/ouvinte/apresentador de trabalho)	Local do evento

4.2) *Produções acadêmicas resultantes das atividades do Pibid UNEB*

Houve produções acadêmicas resultantes das atividades do Pibid UNEB?

() Sim

() Não

Título	Autor(es)	Tipo de publicação	Referência da publicação (ABNT)

5. AVALIAÇÃO

Avaliação dos(as) Supervisores(as) (até 500 caracteres com espaços)

Inserir breve avaliação do bolsista ID quanto às atividades desenvolvidas (frequência, pontualidade, comprometimento, desenvoltura, relação com a equipe, postura diante de situações-problema).

Avaliação dos(as) Coordenadores(as) de Área (até 500 caracteres com espaços)

Inserir breve avaliação do bolsista ID quanto às atividades desenvolvidas (frequência, pontualidade, comprometimento, desenvoltura. Relação com a equipe, postura diante de situações-problema, cumprimento das normas e atendimento às exigências do Pibid UNEB).

Anexo B - Solicitação de autorização para atividade extra classe.



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO - NRE-13

COLÉGIO ESTADUAL SEMINÁRIO SÃO JOSÉ – CAETITÉ – BAHIA

PIBID-HISTÓRIA

CONVITE

Caetité, 18 de maio de 2015.

Ilmos. Srs. Pais e/ ou Responsáveis,

Pelo presente, comunicamos V.Sas., que amanhã dia 19 de maio de 2015, o professor Francisco Wbirajara estará realizando uma aula na UNEB Campus VI de Caetité com as turmas da 7ª B e a 6ª A. Dessa forma, solicitamos o preenchimento do documento abaixo discriminado para que autorize a participação do aluno nesta aula que se dará fora do circuito escolar.

Certos de contarmos com a vossa autorização, antecipamos os nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

A direção.

Eu _____ autorizo o meu/minha filho(a)
_____ a participar da aula que será realizada
pelo professor Francisco Wbirajara na UNEB Campus VI, no turno matutino

Anexo C

<p>Gabinete da Reitoria</p> <p>UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p>	<p>PROF HISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA</p> <p>DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I</p>
---	--

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO- DEDC I- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA - LINHA DE PESQUISA I “SABERES HISTORICOS NO ESPACO ESCOLAR”

Termo Livre Esclarecido

Eu, _____, maior _____ (estado civil), inscrito no RG nº _____, CPF nº _____ declaro para os devidos fins que aderi voluntariamente como colaborador participante à pesquisa intitulada, **ABORDAGEM DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR NO PIBID: DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE ENSINO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA NOÇÃO DE PATRIMÔNIO DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**” de autoria do professor Francisco Wbirajara Lopes Martins, sob orientação da professora Dra. Ana Cristina Castro do Lago, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História- ProfHistória / UNEB. Declaro também estar ciente da minha participação em todas as etapas desta investigação, bem como do uso dos dados e informações concedidas por mim nesta pesquisa, autorizando o pesquisador a publicar as informações que achar necessárias em congressos, livros e revistas, fazendo a divulgação do meu nome. Declaro ter lido e compreendido os termos do presente documento que vai assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o (a) colaborador (a) e outra com a pesquisadora responsável.

Salvador–Bahia, _____ de _____ de _____.

Assinatura do colaborador(a)

Assinatura do Pesquisador