

A disciplina escolar de história oferece ao educando saberes e fazeres que qualificam a leitura do mundo social no qual está inserido, proporcionando-lhe, como cidadão e membro da comunidade política, informações sobre o processo de formação histórica da sua comunidade. Também oferece ao sujeito histórico ferramentas conceituais e modelos teóricos que lhe permitem interpretar o passado, mas também o presente. Fornece ao homem do presente procedimentos técnicos para recolher e organizar a massa de informações que a sociedade contemporânea produz, armazena e distribui.

Ao responder às demandas da sociedade contemporânea a instituição escola e a disciplina escolar de história não precisam recorrer ao discurso tecnocrático. Tão pouco se aventurar em propostas que homogeneizem as diferenças sociais. No mundo contemporâneo marcado pela radicalização do processo de globalização, ritimado pela aceleração do tempo histórico, mudaram as dinâmicas sociais e os saberes imprescindíveis para viver e agir de forma autônoma e consciente na sociedade da informação, mas a responsabilidade da educação formal continua sendo a de preparar as jovens gerações para a vida na sociedade do seu tempo.

ISBN 978-85-462-0827-2



9 788546 208272



PACO EDITORIAL

ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

Ricardo de Aguiar Pacheco

RICARDO DE AGUIAR PACHECO

ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

UM PERCURSO DOCENTE

Um currículo escolar contemporâneo deveria se preocupar com a alfabetização humanística dos educandos. Todas as experiências que o sujeito vivencia estão situadas em um espaço num determinado tempo. O espaço é o meio ambiente em que vivemos, mas é também a paisagem que a sociedade constrói alterando o espaço natural. De forma semelhante o tempo também é uma dimensão do mundo físico, um efeito imutável do qual nenhum objeto ou ser escapa. Mas o tempo também é uma percepção social sobre esse processo do mundo físico, uma construção social variável de acordo com as sensações e concepções que cada indivíduo e sociedade produz e reproduz para organizar e viver seu tempo.

RICARDO DE AGUIAR PACHECO

ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

UM PERCURSO DOCENTE

PACO  EDITORIAL

Antônio Carlos Ribeiro
For. TML/ES/CE
10-01-20

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Profa. Dra. Magali Rosa de Sant'Anna
Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Víctor Hugo Veppo Burgardt

©2017 Ricardo de Aguiar Pacheco

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ
P1162

Ensino de História e Patrimônio Cultural: Um Percurso Docente/ Ricardo de Aguiar Pacheco. -- 1. ed. -- Jundiaí, SP : Paco, 2017.
148 p. ; 21 cm

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-462-0827-2

1. Ensino de História 2. Patrimônio Cultural 3. Metodologia de Ensino.
I. Pacheco, Ricardo de Aguiar.

CDD 363.69

IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL
Foi feito Depósito Legal

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

SUMÁRIO

Apresentação	5
Introdução	7
1. Saberes que a história ensina	9
2. Ensino por projetos na educação básica	35
3. Estudo do Meio e patrimônio histórico	69
4. Educação patrimonial em prédios históricos	83
5. Os museus entre a história e a memória	99
6. As ações educativas em museu	117
7. Alfabetização humanística no ensino de história	131

APRESENTAÇÃO

Katia Maria Abud
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo

Ensino de História: Patrimônio e Cultura vem para superar uma lacuna nas discussões sobre o ensino de história. São várias as vertentes que nos dão caminhos para pensar as questões didáticas da nossa disciplina. Uma delas, sem dúvida, é composta pelas fontes e documentos que a Cultura Material nos fornece e que afetam uma parte documental de extrema importância, constituída pelo Patrimônio Histórico, cuja preservação aponta para o direito à memória. E é neste aspecto, sobretudo, que se concentra a importância desta obra de Ricardo de Aguiar Pacheco.

A leitura dos textos que compõem este livro nos leva a refletir sobre quanto a Cultura Material e suas formas de manifestação são indutoras de aprendizado em história. Ao iniciar a obra com reflexões sobre os saberes que a história ensina, o autor leva-nos a pensar sobre a importância da disciplina nos tempos em que vivemos, quando a sua própria existência na grade curricular encontra-se ameaçada. A ameaça à história como disciplina escolar significa não somente redução das horas de estudo, mas a eliminação de uma forma de pensamento que implica na compreensão da sociedade e na formação da consciência histórica. Para esta contribui o conhecimento do passado, a reconstrução dos caminhos percorridos pelos grupos sociais no traçado de sua história. E, nesse traçado, a Cultura Material, o Patrimônio

Histórico e a Memória Social atuam como documentos e fontes para o estudo do passado.

Cultura Material, Patrimônio Histórico e Memória Social compõem um grupo de elementos garantidores do direito ao passado. Através deles, que em última instância são formas de expressão de identidades e de memórias coletivas, nos é possível compreender como os mitos são mantidos pelos grupos sociais, as visões sacralizadas do passado e as representações consagradas de aspectos culturais. Todos esses elementos contribuem para a construção social de um passado romantizado sobre o qual predominam as ideias nostálgicas ou de identidades que se preservam pela tradição e que pretendem reproduzir concepções que seriam exclusivas de determinados grupos e/ou classes sociais.

Apesar de ter como eixo central a orientação de trabalho didático por meio de estudos do Patrimônio Histórico e da Memória, há que se destacar ainda dois temas basilares para a discussão a que se propõe o autor: uma recuperação de como se encaminhou o ensino de história em nossas escolas e uma pertinente discussão sobre o ensino por projetos na educação básica. São estes os capítulos que abrem o livro e que demonstram não somente o interesse do autor pelas questões mais amplas relativas ao ensino, mas indicam também a construção de caminhos metodológicos para o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de história.

As discussões sobre o ensino de história, principalmente as registradas em livros e manuais têm contribuído para o desenvolvimento e a organização de novas formas de ensino. Este volume, com certeza, se inscreverá como uma leitura necessária para se estabelecer as relações entre a história ensinada e as propostas renovadoras para seu ensino.

INTRODUÇÃO

Ser professor é ensinar e aprender a cada dia um fazer diferente. Ao longo de mais de dez anos de experiência docente – atuando do ensino fundamental à pós-graduação – tenho aprendido muito mais do que ensinado. Ao ensinar a matéria para crianças, jovens e adultos aprendi a ouvir suas perguntas como quem escuta uma confissão de dúvida. Quando preparo minhas aulas, também me preparo para desorganizar as rotinas. E quando penso que já sei como se faz, um novo desafio apresenta-se. Enfim, ensinei e aprendi que as coisas que sei não cabem mais em mim. Resolvi, então, compartilhar um desses pensamentos com algum leitor desavisado.

O presente livro reúne um conjunto de artigos publicados separadamente em diversos periódicos científicos ao longo dos últimos anos. Eles têm em comum o desejo de registrar e refletir algum desafio de minha trajetória profissional. Esses artigos resultaram do desejo de sistematizar um conjunto de reflexões sobre a prática docente. Cada qual é um esforço para aprender como ensinar história utilizando a cultura material. Agora reunidos, eles mostram-se como os passos de uma longa caminhada.

Alguns capítulos tratam de questões teóricas sobre o ensino, de forma mais ampla, e do ensino de história e o currículo escolar de história, de forma mais pontual. Nos dois primeiros artigos, procuramos sistematizar conceitos e ferramentas teóricas que me servem de elementos para pensar as especificidades do fazer pedagógico em diferentes contextos de atuação.

Outros artigos relatam experiências concretas de ensino na educação básica. Nos capítulos três e quatro fazemos o relato de projetos de ensino procurando sistema-

tizar orientações metodológicas para o uso de objetos do patrimônio cultural (material e imaterial) como base para o desenvolvimento de conhecimentos históricos e o amadurecimento de conceitos do campo das humanidades.

Outro desafio é pensar o ensino dentro dos espaços e instituições de memória. No capítulo seis e sete temos duas partes de uma mesma reflexão produzida a partir da experiência docente fora da escola. O último capítulo não é uma conclusão, mas é originário de uma palestra em que os elementos anteriores misturam-se de forma mais rápida e intuitiva, servindo, assim, como o fechamento desse conjunto de ideias.

Em aulas de formação de professores, costumo falar das metodologias de ensino como receitas de bolo. Os modelos pedagógicos, as propostas metodológicas, os roteiros de atividades são como receitas de bolo da tia. Elas contam como a tia faz aquele bolo gostoso. Mas cada um que tiver acesso ao livro de receitas tem a opção de seguir o passo a passo, ou de acrescentar algo, ou retirar algum elemento, ou de reordenar o processo. E ao final de tudo veremos que o bolo da tia, só a mão da tia faz. Suas receitas são apenas indicações para cada um fazer o seu bolo a seu modo.

O esforço de reunião desses artigos foi impulsionado por amigos e colegas do Laboratório de Estudos e Intervenções em Patrimônio Cultural e Memória Social. A esse coletivo que me acolhe dedico essa material. Também agradeço às agências de pesquisa que, em diferentes momentos, financiaram os projetos de pesquisa que resultaram nas reflexões que aqui apresentamos. À Capes, ao CNPq e à Fapepe, meu agradecimento e minha esperança no desenvolvimento científico no campo do ensino.

Ricardo Pacheco, fevereiro 2017.

SABERES QUE A HISTÓRIA ENSINA

As grandes transformações sociais da virada do milênio afetaram sobremaneira a sociedade contemporânea. A radicalização do processo de globalização aproximou os grupos humanos e achatou a dimensão tempo-espaço; as novas tecnologias da informação disseminaram de forma cada vez mais dinâmica o conhecimento; o desenvolvimento científico e tecnológico colocando em cheque os paradigmas da racionalidade científica moderna. Autores como Boaventura de Sousa Santos (1995) apontam-nos para a necessidade de desenvolvermos ferramentas teóricas que, ancoradas na tradição do pensamento científico, abordem as características inovadoras de nossa era.

Nesse cenário as relações de ensino-aprendizagem e suas instituições tornaram-se objeto de profunda reflexão crítica. Como lembra André Petitat (1994), ao longo da experiência histórica do ocidente a instituição escola cumpriu o duplo papel de produção e reprodução das relações sociais. Dessa forma, as transformações sociais da contemporaneidade, ao mesmo tempo em que a reivindicaram como local privilegiado de sociabilização, de reprodução dos saberes e fazeres junto às novas gerações, cobraram dela a produção de novas relações com o saber acumulado e demandam por uma atualização de seus objetivos e metodologias de ensino.

Nas décadas que se seguiram ao período de redemocratização da sociedade brasileira, eclodiu um forte debate sobre o papel da instituição escola e muitas propostas inovadoras de atualização do currículo da disciplina

escolar de história foram formuladas. Neste cenário, Maria de Lourdes Mônaco Janotti alerta-nos a observar esse debate com cuidado, pois nem tudo que se apresenta como novo realmente é novidade; e nem toda a novidade representa efetivamente um avanço pedagógico.

As velhas, as novas e novíssimas posturas historiográficas são produto das contradições e condições da própria História e, por isso mesmo, sob a aparência da contestação, conservam substratos comuns muito nítidos. (Janotti, 1995, p. 51)

Considerando o cenário da contemporaneidade e a função social da instituição escola precisamos nos perguntar com franqueza: o que a história ensina? Ou seria melhor dizer: que tipos de saberes e fazeres a ciência história poderia oferecer como conhecimento de referência à disciplina escolar de história para a formação do cidadão do mundo contemporâneo? Sem a pretensão de esgotar esse complexo debate, no momento nos propusemos a pontuar alguns elementos para pensar os conhecimentos que o currículo da disciplina de história explora no contexto escolar.

É lugar comum dizer que a história estuda o passado para ensinar a viver no presente e construir o futuro. Contudo, refletir sobre as experiências vividas pela humanidade no tempo-espaco cria oportunidades para que o educando tome contato, não apenas com um conjunto de informações históricas formadoras de uma memória coletiva, mas também se aproprie de um grupo de conceitos próprios das ciências humanas, bem como de uma série de procedimentos técnicos específicos para o entendimento das relações e instituições sociais.

De tal maneira, propomos que um currículo contemporâneo para a disciplina escolar de história deva trabalhar com essas três ordens de saberes: as informações históricas, os conceitos próprios das ciências humanas e os procedimentos de coleta e organização de dados sociais.

Histórico do ensino de história

Diversos autores atentaram para a polissemia do termo história. Jacques Le Goff (1996) alerta-nos que a palavra significa três objetos complementares, mas distintos entre si: o primeiro é a história processo, a experiência vivida pelos homens na dimensão tempo-espaco; numa segunda acepção a história ciência é o campo das humanidades que toma essa experiência como objeto de pesquisa; mas também existe a chamada narrativa histórica, ou historiografia, que é o discurso produzido pelo pesquisador sobre determinado objeto.

Quando debatemos a educação básica temos ainda de acrescentar a essas definições a disciplina escolar história como uma quarta acepção distinta para a palavra história. Esta seria o conjunto de atividades escolares voltadas à transmissão da narrativa histórica, que foi produzida pela história ciência, sobre a história processo. Muito embora sejam objetos interdependentes, não podemos confundir a narrativa histórica sobre o passado com o próprio processo histórico, e nem com a história ciência, tão pouco achar que as disciplinas escolares são simplificações do conhecimento científico.

Segundo Andre Chervel (1990), as disciplinas escolares possuem um processo de formação disciplinar distintos das suas ciências de referência. Como aponta Selva Guimarães Fonseca, o desenvolvimento e a quali-

ificação do debate sobre o ensino de história na instituição escola constituiu um campo de saber autônomo:

O conteúdo da história ensinada tem assumido diferentes imagens nos diversos espaços onde se processam os debates, as discussões e as reformulações, visando revalorizá-la como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos. (Fonseca, 1995, p. 48)

Ou seja, a história, enquanto disciplina escolar, lida com os três conceitos, as três dimensões da palavra história, mas se distinguindo de cada um deles. Os recursos didáticos, como livros e mapas, os materiais de apoio como documentários e filmes, são narrativas sobre o passado que não podem ser confundidos pelo estudante com o próprio passado. Da mesma forma, as evidências da experiência humana no tempo, como documentos históricos e objetos museológicos, não se constituem na narrativa histórica em si mesmos ou na história processo revelada diante do aluno, mas sim em fontes sobre as quais se empregam diferentes procedimentos e técnicas de investigação.

Fazer essas distinções junto aos estudantes é importante para desnaturalizar as interpretações que fazemos do passado. Possibilita que a história rompa com a prática de mera reprodução das narrativas elaboradas pela historiografia e encontre sua particularidade como disciplina escolar, como campo do conhecimento autônomo frente à ciência de referência.

Ao longo do processo de formação dos Estados nacionais do Ocidente, a disciplina escolar de história foi incumbida de diferentes funções político-pedagógicas. No caso particular do Brasil, dadas as suas dimensões de país continental e de população multiétnica, essa tarefa

não se realizou de forma fácil. Como salienta Kátia Abud (1997, p. 28), os currículos oficiais propostos para a disciplina "têm sido o veículo para a disseminação do discurso do poder e para a difusão da ideologia." Para ela a formulação do código disciplinar para o ensino de história na educação básica passou por diferentes postulados.

Durante o período colonial o ensino básico foi controlado pelas instituições ligadas à Igreja, com particular destaque à Ordem dos Jesuítas. Estes deram à disciplina a perspectiva de história sagrada. Seguindo Thays Nívia de Lima Fonseca (2004), o início do sistema de ensino oficial no Brasil deu-se durante o Império com a organização do Colégio Dom Pedro II. Para a disciplina de história, o programa dessa instituição selecionou alguns fatos históricos e fez deles elementos explicadores do processo de formação da comunidade nacional. Seguindo a proposição de Von Martius de "como escrever a história do Brasil" foram destacados os elementos étnicos formadores do povo, o papel do empreendimento das grandes navegações para a fundação do Brasil, dividindo o país com base em suas características regionais. Esse programa disciplinar teve claramente a intenção de produzir um sentimento de unidade nacional em torno da Monarquia.

Com o fervor da escola novista, a metodologia do ensino de história passa a ser pensada por Jonathas Serrano. Este professor do Colégio D. Pedro II e membro do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil escreveu dois manuais para orientar o ensino de história nas instituições de ensino formal. Neles, propôs o uso dos novos métodos e técnicas pedagógicas como forma de aproximar o ensino dos interesses dos alunos. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2004, p. 198), na visão de Jonathas Serrano, "torna-se importante o ensino da História para se entender o fio que une todas as questões da humani-

dade; além disso, afirma ele que a história é 'mestra da vida'. Para esse professor, era a incorporação de técnicas e métodos de ensino modernos de seu tempo que garantiriam um melhor aprendizado do programa curricular.

O governo autoritário do Estado Novo estabeleceu uma série de políticas culturais a fim de reforçar os laços da nacionalidade brasileira. A história seguiu cumprindo o importante papel de consolidar a identidade nacional. Segundo Kátia Abud (1998, p. 112), "Essa visão pragmática da história como disciplina escolar, servia à formação do cidadão ideal para o estado centralizado." Para isso foram enfatizados fatos e processos históricos que se sobrepunham às diferenças sociais da população uma identidade nacional uniforme.

As reformas do ensino ao longo do período ditatorial caracterizaram-se pelo tecnicismo enquanto metodologia e pelo ensino técnico como modelo. Voltado às demandas da formação de mão de obra, os currículos escolares reduziram significativamente as disciplinas de caráter humanista como a história. Como aponta Dea Ribeiro Fenelon (2005, p. 20), a reforma do ensino pós-64 criou a disciplina de Estudos Sociais, deixando clara a concepção de que

o aluno de 1º grau é passivo, mero receptor de informações, e como tal não precisa ter nenhuma de suas habilidades desenvolvidas. Não precisa aprender a pensar e refletir, deve apenas aprender.

Ou seja, aquilo que se apresentou como novidade técnica da pedagogia significou de fato um retrocesso na função formativa da escola. Buscou-se formatar o sujeito para desempenhar uma única função, uma determina-

da profissão, sem oferecer-lhe recursos intelectuais para questionar ou criar novos saberes.

No final da década de 1970, no momento em que a sociedade brasileira retomava a luta pela redemocratização do Estado, os profissionais da educação ampliaram o debate pela reformulação dos currículos e programas. A Constituição Cidadã de 1988, ao afirmar a educação como direito universal, propõe à escola novos desafios. Como nos chama a atenção Circe Bitencourt, neste momento a disciplina recolocou-nos a tarefa de pensar junto aos estudantes questões ligadas à cidadania.

A relação entre história escolar e cidadania remete-nos evidentemente às finalidades políticas da disciplina. A relevância de uma formação política que a história tende a desempenhar no processo de escolarização tem sido inerente à sua própria existência e permanência nos currículos. O papel da História como disciplina encarregada da formação do político não é velado ou implícito, como ocorre com as demais disciplinas curriculares. (Bitencourt, 2005, p. 20)

Muito embora tenham se passado alguns anos da redemocratização, podemos dizer que ainda nos encontramos nesse contexto de afirmação e universalização dos direitos e garantias constitucionais. A legislação que surgiu a partir desse momento, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEM - e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - para os níveis de ensino fundamental e médio, são conquistas institucionais da sociedade e dos profissionais da educação que lutam pela democratização das políticas educacionais, pelo acesso universal à escola de qualidade e pela produção

de práticas pedagógicas voltadas à formação do cidadão construtor da sociedade democrática.

Como aponta Thais Fonseca, o ensino de história sempre cumpriu um papel estratégico na sociedade brasileira. Por vezes explorando as diferenças regionais e étnicas, outras procurando consolidar uma identidade nacional, como instrumento de alienação ou como programa de formação da cidadania. Essas ambivalências evidenciam uma variação nos sentidos e diretrizes da disciplina escolar de história, mas mostram que, invariavelmente, ela esteve ligada a projetos político-pedagógicos mais amplos que a própria sala de aula.

Da formação do súdito fiel à monarquia, à do cidadão consciente e participativo, o ensino de história tem caminhado em consonância com as questões de seu tempo, mesmo que em alguns momentos – particularmente os de regime autoritários – o direcionamento e o cerceamento sejam maiores e mais prejudiciais. (Fonseca, 2008, p. 88)

No século XXI isso não é diferente. No contexto da sociedade da informação o acesso e a manipulação de dados tornam-se cada vez mais importantes para as estratégias de desenvolvimento socioeconômico das sociedades. Os diferentes setores sociais, sobretudo a juventude, demandam por um ensino conectado com as novas tecnologias, interativo e dinâmico.

Mas não podemos nos esquecer de que a educação formal também deve estar atenta às tradicionais necessidades dos grupos marginalizados por acesso aos saberes que lhes possibilitam melhores condições de vida. Uma educação da inclusão digital não pode esquecer da inclusão social. A educação que qualifica e prepara

o aluno para agir no mundo globalizado, só representa avanço na medida que o prepara para o exercício consciente da cidadania em sua comunidade local.

Ler o mundo e interpretar as relações sociais

Os desafios da sociedade contemporânea cobra dos profissionais da educação, de forma geral, e dos professores de história, de maneira específica, uma revisão crítica dos currículos escolares. A adesão a projetos messiânicos de um mundo redimido pelo desenvolvimento técnico desqualifica a experiência histórica e o campo social como objeto da investigação científica e racional. Soluções mágicas são cotidianamente apresentadas como saída fácil, servindo apenas a tecnocratas da educação ocupados em reproduzir receituários de uma globalização homogeneizadora e excludente.

Como nos aponta Marilena Chauí (1997, p. 7), precisamos ter cuidado com o “discurso competente” em educação. O discurso

no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro, qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância.

O discurso competente, disfarçado em discurso técnico, se autoatribui à autoridade de único saber capaz de definir as políticas públicas a serem adotadas. Em educação, vemos essas estratégias em duas dimensões igualmente perigosas para a formação da cidadania. Em uma esfera macro, ou institucional, vemos os burocratas encastelados em seus escritórios definindo os currículos a serem adotados. Em outra dimensão, que podemos

chamar de micro, ou cotidiana, assistimos a práticas pedagógicas que retiram do educando a possibilidade de construir a sua narrativa histórica, de sentir-se partícipe da história processo de sua comunidade, de realizar a leitura da experiência do mundo social onde se insere.

Por outro lado, diversos intelectuais ligados à educação popular dão densidade aos postulados de uma escola e de um currículo que, para além das aparências, dialogue com as demandas de uma sociedade que se democratiza. Recolocam o acesso universal ao ensino de qualidade no centro do debate pela afirmação de uma cidadania participativa. Escrevendo sobre os saberes essenciais à formação docente no mundo contemporâneo, Paulo Freire relembra-nos que não há “docência sem discência.” Reafirma que não há ensino sem aprendizagem. E nos pergunta, como quem está propondo um programa:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo o conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (Freire, 1998, p. 34)

Nesse pensamento radical – porque vai à raiz da reflexão sobre o papel da educação na sociabilização dos indivíduos – o processo ensino-aprendizagem não se faz apartado da leitura do mundo, da compreensão do meio social em que se realiza a educação. Para esse autor, educar é

dar instrumentos para que o sujeito possa entender e agir no mundo concreto, possibilitar-lhe instrumentos teóricos para realizar a leitura do mundo social do qual faz parte.

Tal postura provoca uma ruptura com a visão tecnocrática em educação nos dois níveis dos quais falávamos antes. No nível macro, os programas e temas do currículo não se definem *a priori* por instâncias burocráticas apartadas do contexto escolar. No nível micro, coloca ao educador o desafio de estar em constante aprendizagem. É dele que é cobrada a responsabilidade de interagir com o meio social em que atua, de se apropriar da visão do aluno para, a partir dessa realidade concreta, refletir sobre as condições de existência do grupo social em que atua.

Os saberes da história

O debate acadêmico, bibliográfico e político está constantemente propondo alternativas, tanto do ponto de vista teórico como metodológico, aos currículos escolares. Por um lado, questionam-se os programas curriculares e os manuais didáticos. Por outro, propõem-se metodologias alternativas ao ensino caracterizado por Paulo Freire (2005) como bancário, e o uso das novas tecnologias da informação.

Sem pretender esgotar esse debate por si interminável, posto que está constantemente alimentado pelas transformações sociais de cada tempo presente, julgamos que a discussão sobre o ensino de história impõe o alargamento da noção de conteúdo no interior dos programas curriculares. Entendemos que a disciplina escolar história é o espaço para o entendimento das relações sociais. E por isso mesmo está comprometida com a formação do cidadão, com o oferecimento de informações,

conceitos e estratégias de interpretação dos dados sociais que lhe permitiram interpretar seu contexto social.

A partir deste entendimento propomos que a disciplina escolar de história deva trabalhar com programas e atividades voltadas ao ensino-aprendizagem de três tipos, ou ordens, de saberes complementares entre si: as informações históricas referentes à experiência das comunidades no tempo; os conceitos utilizados pelas ciências humanas para analisar as relações sociais; e os procedimentos metodológicos utilizados para coletas e organização das informações sociais.

Um programa que aborde conteúdos dessas três dimensões permitirá ao aluno o desenvolvimento de uma atitude de desnaturalização das relações sociais em que vive e o instrumentaliza para o exercício da cidadania. A formação da cidadania na sociedade contemporânea passa pela apropriação das informações acumuladas pelas gerações anteriores, mas também pela produção de novos saberes e o desenvolvimento das habilidades dos educandos na sua ação com o mundo. É a relação entre esses saberes e o ensino de história que passamos a explorar.

As informações históricas

Embora óbvio, nunca é demais frisar que a disciplina escolar de história tem a responsabilidade de trabalhar junto aos educandos os conhecimentos específicos produzidos pela história ciência, ou seja, as informações históricas. Tal como as outras disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza... – também a história tem os conhecimentos produzidos pela história ciência sobre a história processo como referência.

Como aponta Paulo Knauss no contexto escolar, as bases racionais e abstratas do pensamento científico

chocam-se cotidianamente com o pensamento apriorístico, fruto da observação do mundo imediato feito pelo chamado senso comum. Todas as disciplinas escolares se veem frente ao desafio de problematizar essa visão e introduzir os educandos na lógica própria de cada campo disciplinar específico.

A questão que se coloca diante deste panorama da história ensinada é que o fundamento científico da história foi raramente ressaltado na sala de aula, não se constituindo na base da organização dos conteúdos do conhecimento histórico a serem trabalhados na sala de aula. [...] O passado, como matéria de conhecimento, quase não tem sido afirmado na sala de aula a partir da teoria do conhecimento e da ciência. (Knauss, 2005, p. 283)

A disciplina escolar de história, na grade curricular do ensino básico, sempre esteve associada à tarefa de reproduzir uma determinada narrativa sobre o passado que servisse ao propósito de construção da identidade nacional no presente, à afirmação de laços simbólicos que consolidassem nos alunos a noção de pertencimento a uma mesma comunidade de sentidos. Frente a essa demanda política, as questões ligadas à cientificidade do conhecimento histórico, em particular, e dos saberes próprios das humanidades, de forma geral, foram secundarizadas.

A ciência história – como ciência da memória social – tem como objeto de investigação o conjunto de eventos da experiência humana. Assim, a disciplina escolar de história tem a responsabilidade de problematizar junto aos educandos as informações históricas que fazem parte da memória coletiva do tempo presente. Como salienta Conceição Cambrini (1994, p. 23),

o professor de história precisa ser alguém que entenda de história, não no sentido de que saiba tudo o que aconteceu com a humanidade, mas que saiba como a história é produzida e que consiga ter uma visão crítica do trabalho histórico existente.

Ou seja, o professor de história não deve se preocupar em ensinar como um fato realmente aconteceu, mas sim em problematizar como e por que se elegem determinados eventos para figurar na memória social e os efeitos dessa seleção na sociedade atual e na comunidade local.

No contexto da sociedade da informação, não se demanda pelo agente que apenas professa o conhecimento legítimo, que apenas reproduza as informações específicas de sua disciplina. Antes, se espera pelo educador que orienta e acompanha os educandos na aventura da descoberta do mundo social no qual está inserido, que os auxilia a interpretar a massa de informações recebida cotidianamente. A disciplina escolar de história não pode naturalizar, através de uma narrativa oficial, as informações históricas sobre eventos e processos. Deve, antes, problematizar qual o impacto desses eventos na experiência humana no tempo-espço: por que determinados fatos similares são nomeados como Revolução ou Golpe Militar? Com quais intenções determinados temas são sucessivamente divulgados pela mídia?

Os conceitos das ciências humanas

Para além de informações históricas, a disciplina escolar de história trabalha com diversos conceitos próprios das ciências humanas. Termos como Capitalismo, Cultura, Estado Moderno estão presentes em diversos

materiais, textos e atividades curriculares. Mas para as ciências da humanidade esses termos são conceitos, são ferramentas intelectuais que designam objetos particulares do mundo social. As atividades de ensino-aprendizagem, voltadas a uma prática emancipatória e formadora do pensamento crítico, devem assumir o desafio de estimular o educando a operar conceitos para fazer, tanto a interpretação da experiência humana no passado, como também a observar concretamente sua própria realidade social no tempo presente.

Muito embora a leitura do mundo seja o objetivo de todas as disciplinas escolares, cabe à História problematizar com os educandos as relações sociais nas quais estão inseridos. Isso implica na contraposição do senso comum aos modelos teóricos do pensamento científico. Para Paulo Knaus implica na superação das percepções empiristas do mundo, de seus fenômenos físicos e sociais por meio do uso de modelos teóricos e de seus conceitos.

O processo deve levar a que o aluno construa seu objeto de conhecimento, desenvolvendo-se como autor de valores, idéias, conceitos, palavras, discursos e textos, confrontando com a expressão dos colegas – ultrapassando o conhecimento comum que serviu como incentivação inicial. (Knaus, 1996, p. 39)

Ainda precisamos nos atentar para o fato de que, no processo de transposição didática, os conceitos produzidos pelo campo científico ganham sentidos e usos, por vezes, distintos daqueles operados pelo conhecimento acadêmico. Segundo Astolfi e Develay, a transposição didática de

um elemento do saber sábio como objeto do ensino modifica-lhe muito fortemente a natureza, na me-

dida em que se encontram deslocadas as questões que ele permite resolver, bem como a rede relacional que mantém com os outros conceitos. (Astolfi; Develay, 1994, p. 48)

Também refletindo sobre o processo de mediação didática que as disciplinas do ensino escolar operam sobre os conceitos desenvolvidos no campo da investigação científica, Alice Lopes destaca que:

O maior problema em questão é o processo de apropriação do conhecimento pela escola, frequentemente realizado de forma a retirar dos conceitos sua historicidade e sua problemática. Como decorrência desse processo os saberes ensinados aparecem como saberes sem produtores, sem origem, sem lugar, transcendentais no tempo. (Lopes, 1997, p. 107)

Tornar evidente que as disciplinas escolares trabalham com conceitos significa reconhecer que essas sofrem deslocamentos. Implica em perceber que essas disciplinas constituem uma epistemologia particular, uma forma própria de operar o conhecimento acadêmico colocando-o em novos círculos comunicativos. A história ciência utiliza e desenvolve diversos conceitos e modelos teóricos nas investigações acadêmicas que realiza sobre as sociedades do passado. Essas ferramentas e interpretações, quando transpostas para os materiais e atividades didáticas, devem ser contextualizadas e relacionadas com os problemas e dimensões da experiência social que procuram responder.

Para José Alberto Baldissera, o ensino de história não se limita à memorização de dados e fatos. Sua prática implica em criar situações de aprendizagem em que o educando seja provocado a utilizar conceitos para esta-

belecer as relações entre os diversos objetos do conhecimento histórico.

Compreender os fatos e dados quer dizer estabelecer relações significativas entre os dados ou fatos (em história) e requer-se o conhecimento de conceitos. São eles que darão significado aos fatos ou dados. Ao contrário serão apenas memorizados mecanicamente sem alguma compreensão. (Baldissera, 1997, p. 85)

Para superar esse isolamento do conceito de seu potencial criativo, faz-se necessário que eles sejam associados aos problemas e processos intelectuais que os geraram. No caso da disciplina escolar de história os resultados do esforço intelectual de explicação dos fenômenos do mundo social não podem ser apresentados como uma verdade revelada sobre o passado ou uma narrativa que se sabe desde sempre, mas como respostas às indagações feitas e estruturadas de forma lógica, como construções teóricas que empregam ferramentas conceituais adequadas.

Um dos conceitos próprios (o que não significa exclusivo) da disciplina escolar História é o de tempo social enquanto dimensão onde se organiza a vida social. Como aponta Maria Aparecida Bergamaschi, ao abordar essa dimensão das relações sociais esquecemos sua complexidade do ponto de vista cognitivo e na maioria das vezes naturalizamos as formas socialmente construídas para contar e organizar a experiência humana coletiva e individual do tempo.

Atividades intencionais para ensinar noções de tempo são, em geral atribuições das séries iniciais do ensino fundamental, já que, a partir do momento em que a história passa a ser ensinada como uma

disciplina, o cenário predominante na maioria dos programas escolares é a transmissão de longos e enfadonhos conteúdos, que pretendem abordar desde tempos pré-históricos até os nossos dias, em que nem esse “longo tempo”, estudado de forma periodizada, é alvo de questionamento. (Bergamaschi, 2000, p. 40)

Ao refletir sobre a construção das noções de tempo-espço, Ernesta Zamboni (1984, p. 65) também nos diz que sabendo “da importância das relações espaço-temporais cabe à escola desenvolvê-las, propiciando ao aluno condições para se situar historicamente.” Relatando os resultados de uma investigação sobre a noção de tempo entre alunos do ensino fundamental, Elza Nadai (1992, p. 85) conclui que “o tempo histórico ensinado nas escolas não se limita ao cronológico, à localização nos séculos e à periodização. Ao contrário o professor desenvolve atividades que possibilita aos alunos a construção do tempo qualitativo.” Um tempo que não se limita à cronologia ou à datação de um evento, mas a sua percepção do tempo como uma dimensão na qual se organizam e desenrolam os processos e transformações sociais.

Através do emprego de conceitos é possível romper a barreira do “passadismo” e podemos trazer os temas e debates dos programas escolares para o presente. Como aponta Paulo Miceli (1992, p. 39), “se a história tem um problema fundamental, esse problema diz respeito ao presente.” São os conceitos, como ferramentas interpretativas do fenômeno social, que nos permitem interpretar os eventos e processos históricos, e também compreender e atuar criticamente sobre o presente. Ao explicitar como os conceitos são utilizados para interpretar os eventos históricos, a disciplina escolar história ensina os

educandos a empregar essas ferramentas para realizarem a leitura da sua própria experiência social no tempo.

Os procedimentos de organização dos dados sociais

Outro conjunto de saberes para o qual a disciplina escolar história deve estar atenta para desenvolver junto aos educandos são os procedimentos metodológicos de organização dos dados sociais. Para estudar e investigar as fontes históricas da experiência humana no tempo, a história ciência utiliza uma série de procedimentos técnicos. São diversos os métodos de coleta e registro de informações, as estratégias de sistematização de dados sociais, os instrumentos de datação e as formas de ordenação temporal utilizados no seu fazer acadêmico.

Esses procedimentos podem ser utilizados com os educandos, através de estratégias pedagógicas não só para perceber e interpretar a experiência humana no tempo, mas também como forma de recolher e organizar dados sociais para interpretar e compreender o seu próprio tempo presente, o contexto social no qual está inserido.

O conteúdo de História não é o passado, mas o tempo ou, mais exatamente, os procedimentos de análise e os conceitos capazes de levar em conta os movimentos das sociedades, de compreender seus mecanismos, reconstruir seus processos e comparar suas evoluções. (Nikitiuk, 1996, p. 16)

Diversos materiais de apoio didático já formulam atividades onde são apresentadas fontes primárias para serem interrogadas pelo educando. Mais que um exercício de iniciação à prática do historiador, atividades que seguem esse modelo estimulam a interpretação das in-

formações recebidas por meio do método da crítica documental. Atitude indispensável para o cidadão ler criticamente um jornal ou entender o sentido das propostas de um candidato em um processo eleitoral, por exemplo.

Ao relatar uma experiência didática baseada no uso de filmes, Carlos Alberto Visentini (2005, p. 165) alerta para a necessidade de se desenvolver com os educandos procedimentos de decomposição da narrativa cinematográfica, percebendo a importância de definir assuntos e cenas a serem interpretadas e relacionadas com outras informações. Para esse autor, "entender o filme como parte de um curso supõe, no mínimo, o mesmo trabalho oferecido a outros documentos ou a textos da bibliografia." Ou seja, o filme, ao se tornar parte de um processo de ensino-aprendizagem sobre o passado, passa a ser ele próprio, sua linguagem, seus elementos e opções narrativas, objeto de análise, objeto da aprendizagem. Dessa forma, tanto se ensina o fato histórico presente no filme, como também prepara o educando para outras leituras cinematográficas, além de contribuir para a alfabetização dos sujeitos nessa linguagem particular que é o audiovisual.

O museu é outro espaço de comunicação explorado pela disciplina escolar história como local de aprendizagem. Para Zita Possamai (2000, p. 98), os museus são locais onde objetos de valor histórico são arranjados para construir um discurso. Mas, para isso,

é necessário fazer a história falar através dos testemunhos materiais do passado, possibilitando que, como documento histórico, o objeto possa transmitir o maior número de informações possíveis.

Para chegar a isso se faz necessário desenvolver com os educandos procedimentos que lhes permitam interro-

gar os documentos e registrar suas impressões sobre eles. O educador, ao utilizar esses espaços e seus objetos como materiais didáticos, como elemento provocador da reflexão crítica sobre as relações sociais, utiliza-se de diversos procedimentos técnicos como o registro de informações das peças, a contextualização dos objetos, a relação entre esses objetos e a memória social. Esses procedimentos habilitam o sujeito a realizar, não apenas uma, mas várias visitas a espaços museográficos. Não apenas entender o museu como espaço de comunicação, mas a ler, em outros espaços que frequenta, a relação entre os objetos da cultura material e as práticas sociais ali se estabelecem, procedimentos como a ordenação temporal, a leitura como a ordenação temporal, a leitura de imagem e a análise de fontes são utilizados em diferentes atividades da disciplina escolar história. Esses procedimentos, assim como as informações históricas e os conceitos, não precisam ser explorados com o objetivo único de responder a um exercício de sala de aula. Ao contrário, devem ser apresentados como estratégias que a História ensina e podem ser aplicadas pelo educando na leitura do mundo, podendo ser transpostas a diversas situações da vida cotidiana do educando.

Um ensino do passado para o presente

No contexto das transformações sociais, a escola, como instituição social, e a disciplina escolar história, como parte dessa estrutura, não podem deixar de refletir sobre seu papel na formação. Ao lado da antiga tarefa de transmissão do conhecimento surgem novas demandas sociais impossíveis de serem negligenciadas. A formação das identidades culturais e do sujeito político, que adote atitudes de valorização da democracia, implica na

difusão de saberes factuais, conceituais e procedimentais oriundos dos diferentes campos do saber, mas da disciplina escolar história em particular.

Para atender às demandas da sociedade contemporâneas, a escola, como instituição responsável pelo ensino formal, deve ampliar o conjunto de saber e fazeres que oferece aos educandos. Ver seu público como clientes que simplesmente recebem o conhecimento acumulado pela humanidade retira dela o papel de formação voltada às demandas do mundo da informação e da sociedade que se deseja democratizada. Como esperamos ter destacado, os programas da disciplina escolar história trabalham com três ordens de conhecimentos nem sempre reconhecidos em suas particularidades: as informações históricas, os conceitos das ciências humanas e os procedimentos de coleta e organização das informações sociais. Todos articulados na ação do sujeito no mundo social.

A primeira ordem destes saberes são as informações históricas que cumprem a função de informar ao educando os eventos e processos que constituem a memória coletiva de sua comunidade, de seu grupo social, mas também da humanidade. Os conceitos, por sua vez, desenvolvem o pensamento lógico formal do educando. Introduzem-nos na aventura do conhecimento científico; provocam a ruptura com as visões do senso comum. Já, ao propor aos educandos que executem procedimentos de coleta e organização de informações sociais, a história ensina ao homem do presente a se valer da técnica e da tecnologia produzida pelas ciências humanas para resolver os desafios da sua vida cotidiana no interior da sociedade da informação. Nesse conjunto de saberes, a disciplina escolar história oferece ao sujeito político ferramentas para ler o mundo, para interpretar de forma crítica e qualificada os fenômenos sociais. Na articulação

desses diferentes saberes, ensina ao sujeito quem ele é; qual a sua identidade social; a que tradição cultural pertence. Oferece-lhe referências para decidir suas atitudes no tempo presente, prepara-lhe – bem ou mal – para agir e se posicionar no mundo social em que se está inserido.

A disciplina escolar história oferece ao educando saberes e fazeres que qualificam a leitura do mundo social em que se está inserido. Ou seja, proporciona ao cidadão, ao membro da comunidade política, informações sobre o processo de formação histórica da sua comunidade. Oferece ao sujeito histórico ferramentas conceituais e modelos teóricos que lhe permitem interpretar o passado, mas também o presente. Fornece ao homem do presente procedimentos técnicos para recolher e organizar a massa de informações que a sociedade contemporânea produz, armazena e distribui.

Ao responder às demandas da sociedade contemporânea a instituição escola e a disciplina escolar história não precisam recorrer ao discurso tecnocrático. Também pouco se aventurar em propostas que homogeneizem as diferenças sociais. No mundo contemporâneo marcado pela radicalização do processo de globalização, ritmado pela aceleração do tempo histórico, mudaram as dinâmicas sociais e os saberes imprescindíveis para viver e agir de forma autônoma e consciente na sociedade da informação, mas a responsabilidade da educação formal continua sendo a de preparar as jovens gerações para a vida na sociedade do seu tempo.

Referências

ABUD, Kátia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, v. 8, n. 6, p. 103-113, 1998.

_____. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 28-42.

ASTOLFI, Jean-Piere; DEVELAY, Michel. **A didática das ciências**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BALDISSERA, José Alberto. Os conceitos e o ensino de história. In: SFFENER, Fernando. **Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?** Porto Alegre: ANPUH, Unisinos, 1997, p. 82-94.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tempo e memória: o que ensina na escola? In: **A memória e o ensino de história**. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, p. 39-52.

BITENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: _____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-27.

CANBRINI, Conceição; et al. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1997.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação*, 2, Porto Alegre, p. 177-229, 1990.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão de estudos sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 11-23, set./dez. 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1995.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História, política e ensino. In: BITENCOURT, Circe M. F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 42-53.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

_____. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia Maria Leite. **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 26-46.

LE GOFF, Jacques. História. In: **História e memória**. Campinas, SP: Unicamp, 1996, p. 17-166.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: processo de seleção cultural e de mediação didática. *Educação e realidade*, v. 22, n. 1, p. 95-112, 1997.

MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1992, p. 31-42.

NADAI, Elza; BITENCOURT, Circe M. F. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1992, p. 73-92.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. In: _____. **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 9-25.

PETTITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POSSAMAI, Zita Rosane. Museu e arquivo: laboratórios de aprendizagem e descobertas. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, p. 97-106.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortex, 1995.

SCHMITD, Maria Auxiliadora. História com pedagogia: a contribuição das obras de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004.

VISENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema do sistema de fábricas visto através de filmes. In: BITENCOURT, Circe M. F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 163-175.

ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 10, p. 63-71, 1984.

ENSINO POR PROJETOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo apresenta uma sistematização das reflexões desenvolvidas ao longo da orientação de projetos de ensino-aprendizagem desenvolvidos junto a estudantes do ensino fundamental. Dessa forma, esboça uma metodologia para o emprego da atividade de pesquisa como estratégia escolar. Explorando exemplos e abordando problemas encontrados na prática docente apresenta as soluções empregadas e os resultados obtidos.

Uma primeira ressalva deve ser feita quanto à noção de ensino-aprendizagem que aqui empregamos. Aceitando as proposições de Jean Piaget (1967) entendemos que a construção do conhecimento opera-se através de um contínuo processo de desestabilização e estruturação de certezas. Dessa forma, julgamos que o ensino formal desenvolvido no interior do espaço escolar não deva se limitar a informar as crianças e adolescentes dos conhecimentos acumulados pela sociedade, mas desafiá-los a uma contínua crítica e elaboração de seus próprios saberes (Santos, 1989).

Sabemos, pela leitura dos estudos de Lev Vigotski (2003), que a construção do conhecimento se dá através das relações que os indivíduos estabelecem entre si, dependendo, portanto, da experiência vivida na sua coletividade. O conhecimento de cada indivíduo é um produto dessas relações sociais, do qual ele depende para produzir-se e internalizar-se nos sujeitos. Desta forma, não acreditamos na aprendizagem, na aquisição de novos níveis de conhecimento sobre o mundo, como processos psíquicos isolados no interior da mente de um

receptor passivo, tampouco, se pensa no ensino como transmissão das informações, como um programa que possa ser executado independente das experiências sociais vivenciadas pelos agentes desse processo.

Ensino e aprendizagem, em nosso entendimento, são duas faces de um mesmo processo educativo. Acompanhando os postulados da filosofia da educação enunciados por Paulo Freire (1987; 1998), pensamos no educador e no educando como dois sujeitos de um processo onde ambos se formam e se transformam mutuamente numa relação. Mais que isso, pensamos a educação formal, estabelecida no interior da instituição escola, como um campo social onde os agentes estabelecem contatos diretos deliberadamente voltados e planejados para provocar a desestabilização e equilíbrio das formas de compreensão do mundo, voltadas para a valorização da autonomia cognitiva.

Aceitando os postulados de Pierre Bourdieu (2001) entendemos as relações sociais como estruturas estruturantes dos agentes e do hábitus da instituição escola. Para além de uma visão de causa e efeito esse postulado permite-nos pensar os alunos e os professores como agentes sociais inseridos num campo social específico que têm papéis distintos no interior da instituição. Mas também nos possibilita entender que essas posições, as práticas e representações sobre o que seja ensinar e aprender são cotidianamente redefinidas em função das próprias relações estabelecidas no interior do campo.

Dessa forma, ao propormos uma pedagogia por projetos, não pensamos em "projetos de ensino", como planejamentos propostos pelos professores oniscientes que ensinam independente dos interesses, dúvidas e saberes dos alunos. Tampouco se fala de "projetos de aprendizagem", propostos unicamente alunos onipotentes a

quem se possibilita aprender somente aquilo que lhes interessa a partir de seu mundo imediato.

Diferente disso, quando nos referimos à questão do ensino por projetos ensino-aprendizagem falamos de uma proposta metodológica que reconhece o ensino e a aprendizagem como um campo de relações cognitivas e sociais ambivalentes. Essa não se prende ao dirigismo de um professor que tudo sabe, tampouco está limitada a uma ação espontânea do aluno que pode ficar restrito ao seu campo de certezas. Falamos antes de educadores e educandos como agentes sociais que se entendem e se respeitam como agentes sociais e sujeitos cognicentes construtores do conhecimento. Que sabem que estão em posições diferentes nessa relação cabendo, a um e a outro, distintas responsabilidades e possibilidades nesse processo.

No projeto de ensino-aprendizagem interagem o educador-orientador e os educandos-pesquisadores que compartilham entre si responsabilidades e possibilidades na proposição de desafios e execução de ações que possibilitem a construção coletiva do conhecimento. Ao educador cabe planejar e supervisionar as atividades de pesquisa dos educandos, identificar as limitações e apontar estratégias a serem experimentadas na solução dos desafios encontrados pelos educandos. Aos educandos é facultado selecionar entre seus interesses um tema sobre o qual deseja desenvolver um conhecimento mais aprofundado, expor suas dúvidas e compartilhar suas certezas valorizando seus saberes e suas habilidades extraescolares. Como autores de uma obra aberta, compete aos dois acordar uma estratégia para operar os processos de transmissão e aquisição de conhecimentos formais com a inquietação intelectual e a curiosidade do ensino não formal.

O que propomos a seguir não deve ser entendido como modelo a ser seguido ou um método rígido e determinista. Estamos, na verdade, apresentando um esforço de sistematização de uma série de apontamentos realizados ao longo da tarefa de orientação. Dessa forma, estamos apontando possibilidades de operacionalização da atividade de pesquisa junto a alunos de ensino fundamental. A linguagem aqui utilizada, os nomes atribuídos às atividades e a estrutura de pensamento formalizada não correspondem ao que foi efetivamente enunciado frente ao público do projeto que tem um pensamento menos habituado ao formalismo teórico. De outro lado os exemplos citados são retirados dessa experiência servindo como ilustração dos debates estabelecidos nos momentos da pesquisa.

Talvez devamos pensar nesse texto como a materialização de um projeto de pesquisa no qual os termos e os processos, para ganhar inteligibilidade, perdem um tanto de autenticidade. Assim sendo, peço que a metodologia descrita seja entendida, não como uma segura estrada asfaltada, mas como uma floresta onde vemos muitas trilhas que se entrecruzam.

O planejamento da pesquisa

A proposição de uma metodologia de educação através de projetos de ensino-aprendizagem está baseada na formulação e execução de um projeto de pesquisa por parte dos educandos que passam então a atuar como pesquisadores. Esse processo de confecção e execução do projeto de pesquisa, contudo, ocorre sob a supervisão de um educador que assume a posição e as responsabilidades de um orientador de projeto (Eco, 1997).

O tema da pesquisa

Um primeiro passo na direção da construção de um projeto de ensino-aprendizagem diz respeito à definição de um tema de pesquisa. A escolha desse tema necessariamente se inicia na curiosidade do aluno, mas deve guardar uma relação, ainda que distante ou indireta, com os conhecimentos formais e os objetivos educacionais trabalhados pela escola. Tal como as relações de ensino-aprendizagem, também o projeto de pesquisa é um instrumento de mediação entre os interesses de aprendizagem do educando e as tarefas e responsabilidades de ensino do educador.

Embora essa formulação deva ser feita pelo educando com ampla liberdade, avaliamos que os temas de pesquisa originados em atividades pedagógicas propostas pelo professor têm produzido resultados muito mais efetivos na aprendizagem frente a temas extraídos através da pura curiosidade dos alunos. Dessa forma, nos parece conveniente que o educador-orientador realize uma atividade desencadeadora para a formulação dos temas de pesquisa. Essa pode ser uma saída de campo, uma palestra, uma oficina pedagógica a exibição de um filme ou mesmo uma aula expositiva que suscite dúvidas e curiosidades nos educandos suficientemente fortes a ponto de motivá-los a buscar novas informações. Caso contrário, a tendência dos alunos, particularmente os não iniciados na metodologia, é propor temas e assuntos do seu cotidiano sobre os quais já têm informações que lhes são suficientes e satisfatórias. Nesses casos, fica mais difícil para o educador promover situações de desequilíbrio e movimentos de acomodação característicos da aprendizagem.

Uma estratégia para a proposição dos temas de pesquisa constitui-se na proposição de que os educandos, individualmente, formulem perguntas iniciais. Pode ser

proposto aos alunos que, após uma atividade desencana-deadora anotem dúvidas e certezas sobre os temas observados. Como exemplo, pode-se citar a visita a uma exposição de animais onde surgiram questões como: de onde vêm os animais expostos? Quais são os maiores e menores animais expostos? Por que os os animais são penteados? Como funciona determinado maquinário? Quais os critérios utilizados nos concursos? Quanto custa determinado animal?

No mesmo momento é solicitado ao aluno que, explorando seus conhecimentos, aponte uma resposta provisória para a pergunta formulada. Na observação dessa resposta é possível ao professor perceber tanto o grau de interesse do aluno quanto o nível de conhecimento prévio que o aluno dispõe sobre o tema. Neste momento, deve-se estar atento às estratégias cognitivas utilizadas pelos alunos. Uma hipótese absurda pode indicar um desinteresse pelo tema uma vez que não mereceu seriedade. De outro lado, uma resposta precisa demonstra um nível de conhecimento prévio que irá dispensar a atividade de pesquisa inviabilizando a atividade de ensino-aprendizagem. Nesses casos é cansativo, mas recomendável que se problematize ou reinicie o processo de definição dos temas.

O plano de voo

Um segundo passo na definição de um projeto de ensino-aprendizagem constitui-se na escritura do projeto de pesquisa a ser desenvolvido por cada estudante. Estamos chamando de "projeto de pesquisa" a atividade desenvolvida pelos educandos. Projeto de ensino-aprendizagem é a proposta metodológica que estamos descrevendo. O primeiro, portanto, é uma parte da segunda.

Essa produção textual faz-se importante em dois momentos distintos da atividade de ensino-aprendizagem. Primeiramente, o início do trabalho é o momento para se ter uma ideia da trajetória que será percorrida e dos passos necessários para realizá-la. Nessa medida o projeto busca tornar evidente tanto para o educando quanto ao educador toda a intencionalidade pedagógica da pesquisa a ser desenvolvida. No projeto devem aparecer, de forma mais ou menos clara, o conjunto de saberes e habilidades cognitivas já estabilizadas que serão utilizados, mas também aqueles situados na zona de conhecimento proximal, ou seja, capazes de ser executados e apropriados pelas crianças em grupo, com o auxílio da ação pedagógica. Mas esse registro também será importante no final da pesquisa para que o professor, e cada aluno individualmente, possam, retomando o ponto inicial da atividade, reconhecer o esforço despendido e o caminho percorrido ao longo da pesquisa, evidenciando, assim, as aprendizagens realizadas.

Esse projeto pode assumir diferentes itens e formatos textuais. Temos trabalhado com um modelo básico que apresenta: título; questão central, questões secundárias, hipóteses, fontes de consulta, metodologia, produto final e cronograma. Esses itens, contudo, podem ser omitidos e outros acrescidos em virtude do tipo do tema escolhido e das opções adotadas pelos pesquisadores e orientador. Apenas destacamos que as razões para essas escolhas devem estar claras, senão para os educandos, ao menos para o educador que tem a responsabilidade de zelar pela funcionalidade desse primeiro instrumento da pesquisa que é o projeto.

Os questionamentos

A formalização da questão central pode ser considerada o passo inicial da pesquisa. Ela pode ser formulada pelo educando de diferentes formas. Uma iniciativa pode ser realizada a partir das perguntas iniciais produzidas anteriormente como forma de definir o tema da pesquisa. A atuação do orientador nesse momento deve provocar os pesquisadores a refletir sobre a pertinência da questão formulada, mas também sobre sua objetividade e possibilidade de resposta ao questionamento formulado.

Os projetos podem conter ainda uma série de perguntas secundárias como forma de desdobrar o tema proposto. Não vemos necessidade da definição de uma quantidade mínima ou máxima de perguntas secundárias, mas temos presente que elas definem o tamanho da pesquisa a ser realizada e a amplitude de informações a serem buscadas.

Considerando que a pedagogia por projetos seja aplicada em uma ou mais turmas devemos ter presente que, por diferentes razões, os alunos produzem perguntas iniciais idênticas ou muito próximas entre si. Quando isso ocorre é possível reuni-los e propor-lhes que as perguntas semelhantes se articulem em um único projeto coletivo. Nesses casos os educandos-pesquisadores passam a trabalhar de forma conjunta e articulada. Dessa forma, as perguntas secundárias de um projeto pesquisa a ser desenvolvido por um grupo podem ser as perguntas iniciais formuladas por seus membros ao passo que a questão central será uma formulação abrangente desses diferentes interesses. Aqui novamente chamamos a responsabilidade do educador-orientador apontando as possibilidades de articulação entre as diferentes formulações.

Como exemplo, citamos um caso em que um conjunto de perguntas iniciais foram formuladas por diferentes alunos como as que seguem: quais eram as 10 pragas do Egito Antigo? Como era o modo de Organização Social do Egito Antigo? Como era a crença das pessoas em relação aos Deuses do Egito Antigo? Quantos Deuses existem no Egito Antigo e quais são os poderes deles? Podem ser reunidas sob o tema Egito Antigo constituindo-se em um único projeto de pesquisa.

Apenas salientamos que não temos feito – e não nos parece conveniente que o seja – a formalização do projeto de pesquisa na mesma atividade de definição do tema. Parece-nos interessante que os educandos formulem suas perguntas iniciais num determinado momento e formalizem o projeto noutro para que tenha tempo de acomodar e definir internamente o eixo de sua curiosidade. A formalização do projeto não deve ser considerada como o primeiro passo da pesquisa, mas o desdobramento de curiosidades e problemas já maturados, lapidados e definidos anteriormente. A formalização do projeto é, sobretudo, a definição das estratégias de ação para a solução da problemática para responder determinada curiosidade.

As hipóteses

Para cada pergunta, central ou secundária, formalizada no projeto os pesquisadores devem propor uma hipótese. Assim como a questão central e as secundárias foram buscadas na atividade desencadeadora, também as respostas provisórias podem ser resgatadas como hipóteses. Como uma resposta provisória elas visam estabelecer uma solução plausível para a problemática proposta pela pesquisa.

Mas, como dissemos antes, a hipótese evidencia, para o educador, o nível de compreensão que o educando tem da temática proposta. Nesse sentido uma resposta provisória correta, na maioria das vezes, aponta para o fato de que o educando não se lançou verdadeiramente ao desafio da descoberta de novas informações, cabendo ao orientador estimular e provocar o educando a colocar problemas mais complexos e desafiadores do que aqueles para os quais já possui respostas precisas.

Um aluno que, ao se colocar a questão "Quem é considerado o melhor jogador do mundo?", responde o nome exato e completo do atleta escolhido pela FIFA como tal não está formulando um problema de pesquisa, mas respondendo burocraticamente a demanda do professor que solicitou uma pergunta e uma resposta. Contudo, uma provocação pode levar esse educando a problematizar "Quais são os critérios utilizados pela FIFA para escolher o melhor jogador de futebol do mundo?" Ou "Qual foi a trajetória profissional do melhor jogador de futebol do mundo?". Essa segunda ordem de perguntas pode sim representar um esforço de investigação que leve o aluno a descobrir, não apenas o processo de escolha, mas o esforço individual dos atletas de alto rendimento para ocupar a posição de melhor em sua categoria.

Fontes e métodos

Delimitadas as curiosidades dos pesquisadores, cabe listar as fontes a serem consultadas para solucionar tais interesses. Lembramos que não se trata de listar uma bibliografia a ser consultada, mas os locais e ferramentas a serem utilizadas. Assim, consideramos como fontes bibliotecas, enciclopédias, internet, cd-rom, entrevistas com especialistas, jornais e revistas. Lembramos ainda

que dependendo da temática escolhida uma ou outra fonte pode ser mais pertinente.

Novamente poderá se fazer necessária a interferência do orientador para direcionar as atividades de busca das informações para as bases de dados pertinentes. Uma pesquisa pode tornar-se inviável pela falta de objetividade no levantamento de informações, particularmente em se tratando de estudantes da educação básica. Dessa forma julgamos prudente que o professor, dialogando com os pesquisadores, definam aquelas que são mais pertinentes para cada objeto de investigação.

Na metodologia deve-se propor aos pesquisadores que reflitam sobre como utilizar as ferramentas e as bases de dados mencionadas no item fontes. Em geral o educando tem uma visão simplista de que basta "pesquisar na biblioteca e na internet" com a qual a orientação não pode se conformar. Julgamos importante que o educador solicite a descrição dos procedimentos de pesquisa a serem utilizados nessas bases de dados.

Aqui interessa levar os educandos a tomarem ciência de que na atividade de pesquisa são realizadas atividades simples e corriqueiras como ler - atividade fundamental e desconsiderada como metodologia de estudo - realizar resumos, construir gráficos, selecionar dados estatísticos, entrevistar pessoas, assistir filmes e executar buscas na internet através de termos específicos. O interessante nesse ponto não é inventar metodologias novas ou particulares para cada projeto de pesquisa, mas sim evidenciar para os alunos que atividades simples são procedimentos de pesquisa eficientes desde que bem direcionados.

Uma visita à biblioteca ou a consulta na internet por si só não se constituem em atividade de pesquisa. Existem uma série de procedimentos simples que necessitam

ser evidenciados como relacionados à prática de pesquisa. Abrir uma enciclopédia e reescrever a integralidade do verbete ou acessar uma página e recortar a informação para outro arquivo constituem-se em cópia e não em construção do conhecimento. É importante indagar e estimular os estudantes a relacionarem e confrontarem as informações de diferentes fontes para propor uma nova formulação das respostas encontradas.

A caminho do resultado

Um outro registro importante a ser realizado nesse momento de formalização do projeto de pesquisa é o que se vislumbra como produto final desejado. Aqui tratamos tanto de uma materialidade como de elementos subjetivos. Entendemos que compete ao educador colocar um desafio comum para o conjunto de pesquisadores. Todos os alunos, por exemplo, devem produzir e publicar uma página na internet sobre o tema pesquisado. Mas também podemos concluir as atividades com uma feira de ciências na qual cada projeto apresenta um cartaz sobre a pesquisa desenvolvida ou ainda a realização de um simpósio onde cada grupo expõe oralmente suas conclusões.

Nesse ponto, tem se mostrado interessante e instigante quando o educador também assume frente ao grupo de pesquisa um determinado compromisso com a pesquisa e com seu próprio aprendizado. Esse pode ser a publicação de uma página na internet que conecte todos os projetos, ou a organização da exposição dos trabalhos nos corredores da escola. E assim como é cobrado dos educandos que se organizem para cumprir com suas responsabilidades, também é importante que o educador se organize para realizar sua parte na atividade de pesquisa. Evidenciar e verbalizar, frente aos educandos,

que também o educador está ampliando seus conhecimentos com a pesquisa realizada, apontando o quanto isso é muito positivo. Estabelece-se, dessa forma, uma parceria, criando uma cumplicidade, não apenas possível, mas necessária entre pesquisador e orientador na condução da atividade.

Por fim, julgamos importante que se estabeleça um cronograma das etapas do trabalho de pesquisa. Sobre isso é importante dizer que um cronograma não deve ser uma camisa de força a impedir o surgimento de atividades não previstas. Diferente disso, entende-se o cronograma como um instrumento que auxilia o grupo de pesquisa a ter uma percepção do tempo disponível para a realização das tarefas e, portanto, das necessidades e realizações de cada momento dedicado à pesquisa. Isso auxilia para que se consiga realizar o produto final proposto antes que o tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa acabe.

O primeiro passo para a sua construção do cronograma deve ser dado pelo orientador que define, previamente, o tempo escolar de que dispõe para o desenvolvimento da atividade de projeto. Esse deve ser considerado de duas formas: primeiro, aquele que dispõe junto aos educandos para a orientação e acompanhamento direto da atividade de pesquisa (duas horas aula por semana); segundo, o prazo para a finalização da pesquisa (12 semanas).

A pesquisa não é uma atividade que requeira a utilização de um tempo escolar muito grande frente aos resultados evidenciados na produção do conhecimento por parte dos educandos. Dependendo das condições gerais oferecidas, uma hora-aula semanal para atendimento ao grupo de pesquisa já seria suficiente para o orientador perceber as dificuldades da pesquisa e pro-

por soluções adequadas ao grupo de pesquisa para que ele desenvolva as atividades de coleta e sistematização na forma de tarefa de casa. O que deve ser pensado pelo orientador são estratégias para fazer com que nesse tempo, curto ou longo, seja possível atender às demandas de orientação dos grupos de pesquisa e quais as atividades podem ser desenvolvidas pelos pesquisadores de forma independente e fora do horário. Por exemplo, a leitura de um livro ou a visita a determinado site pode ser deixada como tarefa a ser realizada em casa e entregue pelo aluno no próximo encontro.

Um cronograma de pesquisa deve prever basicamente quais as etapas de realização da pesquisa e propor prazos possíveis para se realizarem. Apenas como exemplo pensemos o seguinte cronograma: dois encontros para a produção do próprio projeto; três encontros para a coleta de dados na biblioteca da escola; outros três encontros para a coleta de dados na internet; um encontro para uma entrevista com um especialista na área; dois encontros para a preparação do produto final; e um último encontro para a apresentação da pesquisa.

Tenhamos presente que, dependendo da temática da pesquisa, cada uma dessas tarefas demanda por maior ou menor tempo, necessitando outras atividades e dispensando algumas. Assim um projeto sobre um determinado músico deve prever tempo e condições para a audição de suas composições; sobre um escritor, a leitura de uma de suas obras. Também deve-se pensar que o aluno não estará realizando apenas o projeto na sua vida escolar e, portanto, terá outros afazeres. Um bom cronograma deve ser realista e um projeto bem sucedido começa se estruturando com base nas possibilidades de tempo disponíveis.

Um nome para isso

Propomos como última tarefa da formalização do projeto de pesquisa a escolha do título. Esse deve apresentar, de forma clara, o tema de estudo, pois ele acaba servindo como um termo de identidade e referência do trabalho realizado. Assim entendemos como muito mais significativo que os projetos sejam chamados de formas simples e genéricas como “os demônios”, “as bruxas”, “os deuses gregos” e não “a função social das mitologias sobre o mal na sociedade ocidental”, muito embora essa última formulação possa expressar o elemento central da preocupação dos educandos nessa pesquisa.

A formalização do projeto de pesquisa pelos alunos-pesquisadores e a ação do professor-orientador auxiliando nessa tarefa por si já se constitui em uma estratégia de ensino-aprendizagem. Assim como uma boa pergunta vale mais que mil respostas, julgamos que a sistematização das reflexões, durante a formalização do projeto, já produz desestabilizações cognitivas que impulsionam os educandos à busca de novas certezas. Dessa forma, propomos que os educadores não tenham medo de usar o tempo para a formulação da pesquisa.

A prática tem demonstrado que é comum aos pesquisadores o desejo de, ao longo da pesquisa, ir reformulando as perguntas formalizadas e as respostas encontradas de forma a melhor enquadrá-las com as novas informações obtidas. Embora esse seja o fim de uma pesquisa, julgamos que esses registros não devam ser realizados no próprio projeto. Entendemos que o texto formulado no momento inicial da pesquisa deva ser mantido como tal. Assim, ao final da execução do projeto ele poderá ser retomado como testemunho de um determinado estágio de conhecimento que o pesquisador e o orientador

tenham sobre determinado fenômeno, podendo evidenciar as descobertas efetuadas.

A execução do projeto

A execução de uma pesquisa é algo voltado à descoberta e, portanto, sempre propenso ao inesperado. Mesmo assim não devemos nos deixar pegar pelo imprevisto. Pensamos que o projeto de pesquisa antes formalizado deve ser o principal norteador da busca e sistematização de informações sobre o tema investigado, uma vez que nele foram previstas tanto as questões norteadoras da investigação como a metodologia e o cronograma de trabalho.

Um nó central para a execução de projetos de pesquisa no ensino fundamental é o controle da atividade dos pesquisadores por parte do orientador. A investigação é, por natureza, uma atividade dispersiva e multidirecional. Deixar os pesquisadores, principalmente os não iniciados nessa prática, andarem sem a supervisão do orientador acaba tornando-se um convite à desconcentração do grupo. Dessa falta de objetividade derivam o desinteresse pelo tema e, conseqüentemente, o fracasso da atividade de pesquisa.

Consideramos que relembrar os pontos formalizados no projeto, e solicitar aos pesquisadores que o consulte, é uma tarefa do orientador muito proveitosa para que a atividade mantenha seu foco. Agindo dessa forma, os pesquisadores são lembrados de que o motivo da investigação sobre essa temática foi, originalmente, um interesse deles enquanto pesquisadores. Ao mesmo tempo mantém presente a ideia de que a atividade de pesquisa é um esforço sistematizado que segue uma determinada metodologia de trabalho para que não perca sua finalidade.

Para evitar essas situações no momento da execução da pesquisa podemos utilizar diferentes estratégias e instrumentos de sistematização e gerenciamento da atividade de pesquisa. Elas vão desde a simples realização de resumos e leituras até a montagem de um portfólio, passando pela elaboração de um diário de campo à montagem de um blog na internet ou de um cartaz no mural da sala de aula. Julgamos que todas essas – e outras – estratégias de visualização do trabalho efetivamente desenvolvido são práticas legítimas para o professor acompanhar a pesquisa realizada e a aprendizagens obtidas, apenas salientamos que a opção por utilizá-las deve ser feita no momento da elaboração do projeto, tornando claro aos educandos a função e a utilidade desses instrumentos tanto para os pesquisadores como para os orientadores.

Organizando os dados

Um portfólio, que não precisa ter esse nome elegante, se constitui em uma pasta, um fichário ou mesmo um simples caderno nos quais são guardados os registros das informações coletadas ao longo do esforço de pesquisa. Esse instrumento tem uma dupla finalidade: ao longo da execução da pesquisa ele armazena as informações recolhidas em diferentes locais e fontes de pesquisa evidenciando o quão ampla, ou restrita, foi a iniciativa do pesquisador na busca de suas informações. De outra parte, a sucessiva reescrita do projeto e das sucessivas conclusões provisórias evidenciam as aprendizagens ocorridas ao longo do processo. Dessa forma, para o pesquisador constitui-se numa ferramenta de sistematização; e para o orientador, num instrumento de percepção do aprendizado realizado pelo pesquisador.

Outro instrumento que julgamos importante para a execução do projeto é o próprio cronograma. Quando feito de forma responsável e realista ele consegue prever em quais momentos haverá atividades de pesquisa. Esses momentos podem ser identificados como horário de projetos, momento da pesquisa, dia da investigação, entre outras possíveis nomeações, mas devem ter um planejamento e preparação prévia por parte do orientador. É verdade que a pesquisa, ou seja, a descoberta e o registro das informações devem ser realizados pelo pesquisador, mas também é necessário afirmar que a responsabilidade para que os educandos do ensino fundamental encontrem os instrumentos e as fontes de informação é responsabilidade do educador. Sem esse planejamento, sem a seleção e preparação prévia do material haverá grande dificuldade em realizar as descobertas.

Assim, é importante que seja feita uma seleção prévia de materiais e de atividades a serem propostos aos pesquisadores de modo a garantir que terão ponto de partida para sua pesquisa. A intensidade e a profundidade com que serão utilizados, contudo, devem ser facultadas aos pesquisadores em função, tanto de seus interesses, como de seus esforços. Temos ainda que ter presente a necessidade dos pesquisadores, a seu modo, buscarem outros materiais.

Uma forma de otimizar os horários de pesquisa é a proposição de uma pauta para cada encontro. Assim, seguindo o cronograma proposto e de acordo com o ritmo da pesquisa o orientador pode definir, no início de cada encontro, quais são as tarefas a serem realizadas naquele momento. Pode-se ainda definir tarefas para serem resolvidas pelos pesquisadores no período entre uma e outra sessão de orientação. Ações como levantamento junto ao fichário da biblioteca ou seleção de páginas da internet podem ser realizadas num encontro; já ativida-

des como o fichamento de um texto ou a leitura de um livro pode ser requisitada de uma semana para outra.

Outro instrumento que tem se mostrado útil é a manutenção de um diário de campo. Esse também pode ter diferentes nomeações, tais como, relato diário, diário de bordo, relatos da exploração, entre outros que a imaginação permitir. Essa ferramenta constitui-se em uma folha na qual são registradas ao final de cada encontro do grupo de pesquisa, uma ou duas frases relatando a atividade desenvolvida nesse momento.

Esses registros levam os pesquisadores a perceber quais tarefas já foram realizadas e qual o tempo empregado nelas. Como instrumento de registro e de consulta esse instrumento auxilia os alunos do ensino fundamental a perceberem o seu ritmo de trabalho ajudando-os a projetar os passos a serem dados no encontro seguinte de forma a conseguirem realizar a atividade de pesquisa no período previsto no projeto. Dessa forma, os próprios pesquisadores vão percebendo a necessidade de acelerar suas atividades ou de não realizar atividades pouco proveitosas para a pesquisa.

Ferramentas de pesquisas

Sem dúvida, as principais ferramentas de pesquisa atualmente são a internet e a biblioteca. O uso de um e outro desses recursos, contudo, devem ser balanceados e comedidos de forma a fornecer um conjunto de informações suficientes para a construção do conhecimento, mas que, por outro lado, não seja excessivo ou complexo a ponto de inviabilizar uma sistematização por alunos de ensino fundamental.

De acordo com o conceito de zona de conhecimento proximal de Vygotsky (2003), existe um conjunto de conhe-

cimentos com os quais o indivíduo é capaz de operar de forma individual, ou seja, o que ele já conhece. Diferente disso é um conjunto de desafios que o indivíduo é capaz de resolver com o auxílio de alguém que já detém esse conhecimento, o que caracteriza a zona de conhecimento proximal. Um desafio pedagógico que se coloque a quem ou além dessas situações não gera conhecimento, pois o indivíduo não aproveita o conhecimento gerado nesses processos.

O uso da internet na prática pedagógica já é objeto de muitas reflexões. Nesse momento, apenas desejamos destacar o seu emprego como ferramenta de acesso às fontes de informações que são as páginas e os bancos de dados disponíveis na rede. Um primeiro movimento de quem procura informações na rede de computadores é o uso das ferramentas de busca disponíveis on-line.

Nesta estratégia, o orientador deve estar atento ao fato de que na rede mundial de computadores existe muita informação disponível. Contudo, a maior parte dessa produção é pouca coisa melhor do que “lixo virtual”. Como destacamos antes, entendemos que cabe ao orientador do projeto realizar uma busca prévia sobre os temas dos projetos orientados como forma de antever e propor aos pesquisadores estratégias com maiores chances de sucesso, evitando, assim, um fracasso por parte dos orientados nessa tarefa. Por exemplo, uma pesquisa sobre a biografia de Bob Dylan pode conduzir a sites apologéticos de fãs muito pouco responsáveis com as informações. De outro lado uma procura com o termo “a verdade sobre Atlântida” pode simplesmente não levar a lugar algum.

É certo que uma problematização sobre o conteúdo e o objetivo com que as páginas são construídas já se constitui em um aprendizado, mas aqui apontamos a necessidade do professor, ao realizar com antecedência

a pesquisa que os alunos farão, antever as informações que serão mais facilmente encontradas e pensar como elas podem ser aproveitadas positivamente.

As ferramentas de busca como o site <www.google.com.br> em geral apresentam resultados numericamente muito grandes, misturando páginas diretamente relacionadas com o tema com outras nas quais a palavra apenas aparece. Nessas ferramentas, uma busca por golfinhos apresentará um resultado de alguns milhares de páginas. Quando começamos a olhar uma a uma veremos que a maioria delas simplesmente não trata do tema. As páginas que o abordam, em geral, são criadas e mantidas por curiosos e baseadas em estudos superficiais sobre o tema, não se constituindo em fonte segura de informação.

Julgamos que é possível – nem imperativo nem dispensável – que o orientador ajude os pesquisadores a fazer uma seleção prévia das fontes confiáveis. Essa seleção pode ser pontual indicando alguns sites com uma maior quantidade de informação confiável sobre o tema da pesquisa. Particularmente indicamos os diversos portais educacionais (alguns pagos outros de livre acesso) que dispõem informações justamente para o público escolar com informações e linguagem adequadas.

Outra base de dados interessante é a <www.wikipedia.org> que se configura como uma enciclopédia universal construída de forma colaborativa. Nela é possível fazer consultas por termos e navegar em portais temáticos. Assim é possível acessar o portal “ciências”, deste a parte de “biologia”, na qual temos verbete sobre os “mamíferos” e outro sobre os “golfinhos”.

A indicação de uma ou outra ferramenta, o maior ou menor direcionamento da busca na internet também deve levar em conta o grau de familiaridade dos pesquisadores (e do orientador) com essas ferramentas. Um

orientador com pouca prática no uso dessas tecnologias terá dificuldade em realizar uma seleção prévia. Sugerimos que esses se disponham a apreender com seus alunos para melhor orientá-los nos próximos projetos e não apenas deixar que eles façam sozinhos. De outro lado, educandos com pouca familiaridade com o computador também têm dificuldade em executar uma busca eficiente necessitando, por isso, de indicações mais direcionadas por parte do orientador. Por outro lado, uma maior familiaridade com a tecnologia por parte do orientador não pode inibir o aluno de descobrir como buscar suas informações; por outro lado uma maior habilidade de alguns educandos não deve causar ao educador a ilusão de que todos os pesquisadores dominam a tecnologia.

Mas mesmo na era digital a biblioteca continua sendo um grande repositório de informações e conhecimentos da humanidade. E o livro segue como melhor amigo do estudante. Mesmo bibliotecas escolares pequenas, formadas basicamente por livros didáticos doados são preciosas bases de dados que não devem ser desperdiçados por um pesquisador.

Como dissemos antes, cabe ao orientador realizar uma busca prévia na biblioteca para verificar o material disponível e selecionar aquele mais pertinente ao grupo de pesquisa segundo a faixa etária e o foco dos interesses. Essa seleção pode ser separada e entregue diretamente aos alunos como forma de agilizar os trabalhos, mas julgamos muito mais interessante conduzir grupos na utilização dos catálogos e na localização do material nas prateleiras sem que haja necessidade de ser dito que aquele material já fora previamente selecionado.

Nas bibliotecas, em geral, encontramos fontes de informações de diferentes tipos. Um deles são os livros didáticos. É certo que nem todos os temas estão presen-

tes nesses livros, da mesma forma que autores diferentes apresentam informações diferentes sobre o mesmo tema. Assim cabe, nas atividades de pesquisa, sempre trabalhar com livros de autores diferentes para que os pesquisadores possam ampliar o leque de informações e mesmo confrontá-las.

Um segundo tipo de material que a maioria das bibliotecas possui são as enciclopédias. Algumas maiores, outras mais atualizadas, mas todas são fontes de informações preciosas. Muitas vezes os temas propostos pelos pesquisadores não estão disponíveis como verbetes. Aqui a ação prévia do orientador mostra-se importante realizando um levantamento no índice da enciclopédia e de verbetes nos quais o tema possa ser encontrado. Por exemplo, o termo "deuses do olimpo" não consta das enciclopédias, mas nos verbetes "mitologia" e "Grécia" é possível encontrar informações sobre esses seres.

Um outro grande amigo que se encontra nas bibliotecas é o dicionário. Não os mini ou os dicionários escolares os quais se costuma utilizar em sala de aula, mas os grandes e pesados volumes completos. Obras como o "Aurélio" e o "Houaiss" são importantes, não apenas para entender o significado das palavras, mas para refletir sobre os conceitos científicos empregados nos textos. Apenas como exemplo, leia o verbete "cultura" ou o verbete "número" de um desses dicionários e imagine o que poderia ser discutido a partir dessa definição com seus orientandos. Assim, pode ser realizado com outros termos e conceitos próprios do campo da pesquisa realizada.

Outra fonte de informação relativamente fácil de ser utilizada são as entrevistas com pessoas que têm um maior conhecimento sobre o tema. Essas entrevistas podem ocorrer na própria escola convidando um professor (da instituição ou de fora), um pai ou um amigo de al-

gum dos pesquisadores, mas também podem se realizar fora do espaço escolar quando os pesquisadores, com ou sem o acompanhamento do orientador, mobilizam-se para encontrar informantes.

Apenas cabe destacar que uma entrevista não é um diálogo desordenado e que o grupo de entrevistadores tem um interesse específico na conversa. Ainda que seja pertinente receber bem e com simpatia quem se dispõe a ajudar na pesquisa – e os pesquisadores devem ser orientados nesse sentido – a conversa deve girar em torno do tema da pesquisa.

Assim, não é conveniente que uma entrevista ocorra no início da coleta de dados, mas do seu meio para o final para que os pesquisadores já tenham um conhecimento prévio do tema e possam formular perguntas pertinentes e que efetivamente solucionem dúvidas. É conveniente uma preparação prévia com a formulação de perguntas e problemas que as fontes consultadas ainda não responderam.

A atividade de pesquisa também pode envolver uma saída de campo a algum lugar externo da escola onde possam ser recolhidas informações sobre o tema pesquisado. Esse tipo de atividade, por si só, requer toda uma preparação particular que não detalharemos aqui. Apenas chamamos a atenção para o fato de que, relacionada à atividade de pesquisa, a visita a algum local deve ter seu objetivo muito claro para os pesquisadores. Eles devem ter clareza de quais informações estão buscando e como vão fazer para obtê-las e registrá-las.

Uma pesquisa sobre a história da cidade pode envolver a visita ao museu histórico do município, instituições que geralmente ficam sediadas em um prédio histórico. Nesse momento é possível visitar a exposição temporária que lá se encontra. Mas não se pode deixar

de explorar o próprio prédio histórico do museu que materializa as construções da cidade em outro tempo.

Uma pesquisa não necessita, e nem deve envolver todas essas diferentes atividades de coleta de informações. Isso acabaria por criar uma situação em que os pesquisadores teriam muita informação tendo dificuldades em hierarquizar e selecionar quais devem ser colocadas no trabalho final da pesquisa. Antes disso, julgamos que o orientador deve ter sensibilidade para provocar os pesquisadores a realizarem e se envolverem nas atividades que são mais pertinentes para o tema proposto no projeto e de maior valor ao produto final desejado.

Produto final

Um projeto de pesquisa, como todas as atividades, tem um início, um meio e uma finalidade. A experiência na orientação de projetos ensino-aprendizagem no ensino fundamental faz perceber que existe mesmo uma satisfação nos educandos ao perceber que finalizaram a pesquisa e podem mostrar os resultados alcançados. A possível frustração de não ter respondido todas as questões iniciais da pesquisa é sempre menor do que a alegria das descobertas realizadas. É evidente que o desejo de investigação sobre um tema pesquisado, não necessariamente se encerra junto com o projeto, mas esse desejo pode e deve ser canalizado para a realização de uma próxima atividade de projeto de ensino-aprendizagem.

Em geral, as questões pendentes em um projeto são lançadas de forma mais qualificada no seguinte. Como exemplo desse retorno, temos o caso em que um aluno de 11 anos realizou uma primeira investigação sobre “demônios” e não conseguiu concluir sobre a existência desses seres. No seu projeto seguinte passou

a investigar "o que aconteceu com os deuses gregos depois que as pessoas deixaram de acreditar neles?". Ou seja, transferiu sua dúvida final do primeiro projeto em questão inicial para o segundo. Evidencia que ele estava procurando construir um campo de certezas que o possibilitasse deixar de acreditar na existência dos seres mitológicos do seu próprio imaginário infanto-juvenil. Dessa forma, julgamos ser mais produtivo encerrar uma pesquisa consolidando resultados provisórios e reiniciar um novo processo do que ficar prolongando indefinidamente uma mesma investigação.

Quanto à formalização do projeto de pesquisa ficou estabelecido entre estudantes-pesquisadores e professor-orientador qual seria o produto final da pesquisa e qual o prazo que teria para realizá-la. Este pode ser uma página de internet, a confecção de cartazes, participação em feiras de ciências ou realização de um seminário em sala de aula. Essas são algumas formas para os pesquisadores apresentarem ao professor, aos colegas e à comunidade escolar as informações e aprendizagens realizadas ao longo da pesquisa.

Numa situação pedagógica em que diferentes grupos de pesquisa atuam simultaneamente, é conveniente realizar uma atividade na qual cada grupo apresente o produto final de sua pesquisa. Esse momento pode ser uma sessão de apresentação oral dos projetos, uma feira de ciências na qual se expõem cartazes ou um seminário no qual cada pesquisador relata o que descobriu em sua pesquisa.

Como nas outras etapas da pesquisa, esse momento final também deve ser pensado com antecedência pelo grupo. Nossa prática tem mostrado que os alunos tendem a iniciar a confecção do material da apresentação justamente por ele. Ou seja, começam a construção de

uma página já as editando e iniciam a confecção de um cartaz colando na folha as figura e textos, etc.

Acreditamos que nesse momento também se torna importante a ação do orientador ajudando o grupo a ordenar as diferentes etapas de organização de uma apresentação: inicialmente devem ser selecionadas as informações recolhidas que farão parte do trabalho final, pois nem tudo o que foi recolhido pelos pesquisadores é efetivamente aproveitável; depois cabe a realização de um esboço do material em uma folha de papel, para que assim se possa visualizar o que deseja construir e selecionar o que de mais significativo se tem a mostrar; para só então efetivamente montar o material propriamente.

Se a intenção é produzir um cartaz, cabe realizar levantamento de quais são as informações prioritárias para serem expostas. É importante lembrar que um cartaz não comporta textos longos. Depois se faz um desenho prévio apontando as dimensões do cartaz. Caso ocorra uma mostra na qual diferentes projetos sejam apresentados é interessante que o orientador defina uma dimensão padrão para todos os grupos. Cabe ainda propor um estudo de cores que facilite a percepção das informações. Depois é interessante a realização de um esboço do cartaz apontando como serão distribuídas as informações e quais imagens serão utilizadas.

Caso se opte pela construção de um site na internet os cuidados devem ser dobrados. Nesse suporte cabem muito mais informações e estão disponíveis diversos recursos estéticos. Caso não haja um cuidadoso planejamento, a tendência dos alunos é publicar a totalidade das informações investigadas não fazendo qualquer avaliação ou seleção. De outro lado, os recursos disponíveis para edição, quando usados sem critérios acabam por produzir mais poluição visual do que qualidade.

Para evitar tais problemas é interessante produzir um esboço do site no papel. Primeiramente faz-se a seleção das informações a serem utilizadas. Depois devem estar previstas quantas páginas serão produzidas e quais os assuntos tratados em cada uma. Depois devemos pensar nos links que serão estabelecidos entre as diferentes páginas do site. De posse desse esquema é que se inicia a produção das páginas e, somente após digitadas as informações, passamos a utilizar os recursos para tratar das questões estéticas.

Esse planejamento prévio, mais que limitar a criação dos materiais apresentados, tem se mostrado importante para que os alunos percebam, tanto as possibilidades, quanto as limitações dos recursos utilizados e aperfeiçoem a sua capacidade criadora. Pensando com antecedência nas suas ações, os educandos podem prever problemas e encontrar soluções, identificar limites e potencialidades de seus esforços. Um trabalho em grupo permite ainda que se dividam as tarefas de forma mais harmoniosa evitando que alguém fique sem atividade definida e que outro assuma todas as responsabilidades.

Dessa forma, chegamos à construção do produto final como o momento culminante da atividade de pesquisa desenvolvida. Um termômetro da qualidade do trabalho é a própria alegria com que cada grupo de pesquisa realiza essa tarefa de criação. Pesquisadores conscientes de que fizeram a melhor pesquisa que poderiam (o que não significa ser a melhor ou a mais aprofundada entre outras) se expõem com tranquilidade e confiança. De outro lado, pesquisadores que não desenvolveram o trabalho de forma satisfatória para si mesmo se constroem em apresentar o produto final, pois têm clareza das deficiências que ele apresenta.

Avaliação do processo

Como a educação por projetos é uma atividade de ensino-aprendizagem diferenciada, a avaliação também não pode se ater a um único aspecto ou objetivo pedagógico. Ao contrário, deve observar e contemplar os diferentes conhecimentos desenvolvidos na atividade e as diversas habilidades utilizadas pelos pesquisadores.

Podemos mesmo dizer que um primeiro nível de avaliação se dá na área dos conhecimentos factuais que pode ser mensurada pela qualidade e correção das informações apresentadas ao final da atividade. O principal instrumento para essa percepção é o produto final da pesquisa. Nele podemos perceber itens como: o nível de exatidão das informações apresentadas e sua organização lógica.

Contudo, para uma avaliação adequada, devemos manter presente a idade, o nível de maturidade e a seriação em que se encontra o aluno pesquisador. Ainda que não possamos generalizar, sabemos que uma linguagem muito técnica, com nomes e termos específicos do campo científico pesquisado, mais do que uma boa pesquisa, pode indicar um esforço de memorização pouco significativo para uma aprendizagem efetiva. Por outro lado, o uso de termos usuais ou mesmo infantis para apresentar o resultado de pesquisa pode estar apresentando o esforço de apropriação das informações.

Um outro nível de avaliação possível de ser realizado diz respeito aos procedimentos aprendidos. Estes estão manifestos no desenvolvimento das habilidades necessárias à construção do conhecimento. Nesse sentido, é importante perceber o emprego que cada educando fez das ferramentas de pesquisa. Instrumentos para esse tipo de avaliação são o portfólio e o diário de campo. No primeiro podemos perceber não apenas as informações

reunidas pelo pesquisador, mas também como foram trabalhadas, organizadas e sistematizadas. No segundo, é possível confirmar o ritmo e o engajamento do aluno com as tarefas da pesquisa.

Aqui é necessário outro cuidado: um portfólio cheio de materiais impressos ou copiados não significa leituras realizadas. Assim sendo, é importante verificar, junto com o aluno, quais das informações ali reunidas têm sentido para ele. Também devemos ter presente que, mesmo nas pesquisas em grupo, o portfólio deve ser individual mostrando a trajetória pessoal de cada pesquisador. Logo, os alunos de um mesmo grupo não terão todos os mesmos materiais.

Por sua vez, o diário de campo, se minimamente acompanhado ao longo das aulas de projeto pelo orientador, pode evidenciar o envolvimento do aluno com a atividade de pesquisa. Apontando a atividade realizada a cada encontro esse instrumento de acompanhamento deixa claro para o educador, mas também para o educando: o seu compromisso com as tarefas necessárias à pesquisa, visto que nele se materializa o andamento ou não das tarefas de pesquisa; o ritmo de trabalho, pois ali está registrado o tempo utilizado para a realização das atividades e dificuldades de cada uma das etapas propostas no cronograma, pois nele temos registro de que momentos tomaram mais tempo do que o previsto.

Contudo, o nível mais significativo da avaliação da atividade de projetos é a percepção do amadurecimento dos conceitos empregados pelos pesquisadores, fato que é percebido nos movimentos de desestabilização e estabilização do campo de certezas de cada um dos agentes envolvidos no projeto de pesquisa. Uma pesquisa bem proposta, ou seja, sobre um tema que se tem desejo de maior conhecimento, seguramente abala os conheci-

mentos prévios e estabelece um novo patamar de compreensão das questões que lhes são pertinentes.

Para uma avaliação desse nível, julgamos pertinente retomar com o estudante-pesquisador o projeto de pesquisa tal como foi formulado no início do trabalho. Nele estão registradas as concepções do momento inicial da pesquisa. Os tipos de perguntas propostas e a confrontação das respostas provisórias com os resultados da pesquisa são indícios de como o educando estava e está entendendo o tema proposto, mas o último e mais delicado nível de avaliação diz respeito ao próprio educador que orienta as atividades de pesquisa. Postulando que o ensino e a aprendizagem são relações sociais indissociáveis entre si, não podemos acreditar que exista ensino sem aprendizagem. Dessa forma, cabe ao próprio educador que coordenou as atividades de pesquisa refletir sobre o seu próprio nível de aprendizagem ao longo do processo, sobre as suas certezas e dúvidas frente à prática pedagógica desenvolvida.

Essa aprendizagem, por vezes, diz respeito ao próprio tema do projeto que orientou, pois, selecionando o material e preparando as atividades de pesquisa, ele próprio acaba por descobrir, ou retomar, informações e entendimentos já esquecidos. Outras vezes a aprendizagem mais significativa para esse agente diz respeito à própria dinâmica de construção do conhecimento. Isso ocorre com a percepção de como cada aluno operacionaliza a construção do conhecimento e/ou com um novo entendimento sobre o papel da pesquisa como estratégia desse processo no ensino fundamental, mas o termômetro do crescimento do educador nessa atividade pode ser percebido pelas descobertas e amadurecimento que realiza sobre a própria dinâmica da metodologia dos projetos de ensino-aprendizagem.

Assim temos claro, e desejamos dividir com o leitor, que uma primeira tentativa de conduzir uma atividade de pesquisa pode deixar muito a desejar tanto para os educandos como para os educadores envolvidos. Nesse momento, cabe uma postura investigativa do professor na identificação dos problemas e na proposição de estratégias capazes de serem solucionadas. Por exemplo: em uma escola em que os recursos de informática são escassos, deve-se propor uma atividade que se utilize mais da biblioteca e de entrevistas. Ao contrário, uma instituição com melhores equipamentos pode lançar desafios maiores para os pesquisadores como a publicação de um site da pesquisa.

Os passos que descrevemos nesse texto não se constituem em uma receita de bolo para ser aplicada com os mesmos ingredientes e dosagens. Cabe a cada educador, consciente de suas características docentes e de intencionalidade pedagógica, adequar os elementos que descrevemos para o grupo de educandos com que atua. Portanto, tudo o que dissemos deve ser entendido como proposições e soluções de um educador em particular, para situações particulares. Os problemas e as soluções antes apresentadas podem não ser as mesmas em outros grupos. Nosso objetivo maior com essas reflexões não foi formalizar uma proposta pedagógica, mas dividir reflexões de nossa prática.

Referências

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é como se faz**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. Perspectiva: São Paulo, 2001.

_____. **Lições de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 5. ed. Lisboa: Veja, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. O ensino de História para não historiadores. **Plures - Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, 2003.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 15. ed. São Paulo: Vozes, 2003.

SANTOS, Boaventura dos Santos. **Introdução à ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

VIGOTSKI, Leo. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ESTUDO DO MEIO E PATRIMÔNIO HISTÓRICO

As alterações no regramento da educação que substituiu a antiga LDB (Lei 5692/69) pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) extinguiram os currículos mínimos e estabeleceram que o ensino formal deve contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e práticas dos estudantes. Essa mudança do marco legal que orienta a organização do ensino nacional propôs alterações significativas das concepções de currículo, de sujeito, enfim, dos objetivos da educação escolar. Este deslocamento demanda questões para os professores repensarem suas práticas pedagógicas.

Diferentemente do que foi demandado aos professores das gerações passadas, aos educadores do século XXI não cabe copiar o programa já consagrado dos anos passados e repetir o repertório de informações legitimadas pelo rótulo de um currículo mínimo a ser reproduzido de forma acrítica. Não cabe reproduzir um currículo oficial e universal para todas as escolas brasileiras. A regra que se estabelece com a LDBEN de 1996 é trabalhar o saber sistematizado pela humanidade a partir da realidade local e dos saberes da comunidade para que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias ao convívio social e à vida produtiva. Os professores contemporâneos devem saber selecionar saberes e fazeres que sejam significativos para a comunidade local e, a partir daí, provocar os alunos a utilizarem conceitos e informações gerais para dar sentido ao que é experienciado no contexto de suas vidas.

Assim como as operações matemáticas têm que nos ajudar a pensar matematicamente os problemas do mundo material e a língua deve qualificar a forma de comunicação, as ciências da natureza devem explicar os fenômenos que afetam nossa vida. Mas também o conhecimento histórico escolar deve auxiliar na compreensão das relações sociais concretas vivenciadas pelo estudante. O estudo de conceitos abstratos como Estado, sociedade, cultura, comumente utilizados para analisar contextos históricos e sociais distantes devem ser aplicados e comparados com situações concretamente vivenciadas no contexto social do aluno.

Muitos nós e confusões surgiram após a publicação da nova LDBEN e dos próprios PCNs nos anos 1990 e os professores ainda se perguntam como realizar as tarefas que eles propõem. Longe de esgotar o assunto, propomos aqui observar como duas metodologias de ensino que, não sendo exclusivas da disciplina escolar de história, podem auxiliar muito os professores de história na organização do ensino partindo do contexto local desenvolvendo habilidades cognitivas. Uma é a metodologia do estudo do meio, proposta no próprio texto dos parâmetros curriculares. Outra, a metodologia da educação patrimonial. Vejamos o que elas têm em comum e no que se diferem como metodologias de ensino escolar.

Entendemos que o planejamento das ações educativas é uma arte, mas também uma técnica. Cada planejamento de ensino é uma peça única confeccionada por um professor específico para um determinado grupo de alunos. Uma reflexão genuína que articula características únicas de um grupo de educandos aos objetivos traçados pelo educador para aquele momento do processo de aprendizagem.

Esta arte, contudo, pode ser iluminada por algumas metodologias. José Carlos Libâneo (Libâneo, 1990, p. 152) diz que

os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico.

Nesta visão as metodologias de ensino são esquemas de pensamento que propõem ações sequenciais para a execução de uma determinada tarefa, no caso, o ensino, a produção de situações que promovam o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Utilizar uma metodologia para o planejamento e execução de uma atividade pedagógica não pode nunca ser entendido como a anulação da criatividade do educador. As propostas de metodologias de ensino são ferramentas teóricas que nos permitem pensar de forma abstrata a ação concreta; são tecnologias sociais desenvolvidas no campo das ciências da educação que nos permitem tratar o ensino de forma profissional.

Significa, antes de tudo, pensar de forma realizável, eficiente, com certa sequência lógica de ações com base em experiências já previamente analisada. Ou seja, tal como outras ciências, a Didática também organiza métodos de ação para atingir seus objetivos particulares. O professor, tal como outros profissionais, deve fazer uso de ferramentas operacionais para qualificar sua atuação profissional e ampliar sua criatividade.

O Estudo do Meio

Circe Bittencourt, em seu manual sobre a metodologia do ensino escolar de história, aponta que a metodologia do estudo do meio se caracteriza pela sua flexibilidade:

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

Para estruturar esta tarefa Circe propõe que a metodologia do estudo do meio se organize por uma sequência de procedimentos didáticos que provoquem os alunos a três movimentos distintos, mas articulados entre si: a problematização, a pesquisa e a intervenção.

A metodologia do estudo do meio, inicialmente, promove situações que conduzam os alunos a problematizar sua realidade. Notícias de jornal e situações do cotidiano podem ser utilizadas como elemento detonador de questionamentos e curiosidades. Neste momento, está se desenvolvendo a habilidade de observar o mundo de forma curiosa e desnaturalizada. No caso do ensino de história, interessa-nos observar as relações sociais em que o aluno está imerso como forma de fazê-lo perceber a concretude do mundo social.

Num segundo momento deve-se formalizar, junto com os alunos, estratégias de pesquisa para realizar a coleta e análise dos dados desta realidade. Esse é o momento de colocar os alunos diante das informações, dos conhecimentos sistematizados e conceitos necessários ao entendimento do problema identificado, mas também é o momento de oferecer as ferramentas teóricas e as práticas de coleta e sistematização dessas informações. Podemos dizer que é o momento no qual se desenvolvem as habilidades relacionadas à construção do conhecimento, ao ato de estudar e ao reconhecimento do processo de aprendizagem.

O terceiro momento desta sequência metodológica é conduzir o aluno a desenvolver ações de intervenção no contexto social estudado, entendendo que não existe conhecimento abstrato sem referência no mundo social e que não existe assimilação sem mudança de atitude. Essa metodologia propõe a realização de alguma ação concreta que incida no tema estudado utilizando as informações e conceitos estudados, mas também as habilidades e atitudes desenvolvidas nos momentos anteriores. Este é o momento em que se dá sentido ao processo de ensino-aprendizagem, transformando o conhecimento em saber-fazer.

Logo vemos que o estudo do meio não é uma metodologia voltada para a memorização de um determinado saber específico, como a fases da Revolução Francesa ou a lista dos heróis nacionais. Informações como o conceito de revolução ou os nomes e fatos relevantes da memória nacional passam a ser conceitos e informações que possibilitam entender o porquê de tantos homens brancos, poucas mulheres e negros fazerem parte do panteão nacional. Noções como a de saneamento básico podem ser utilizadas para interpretar o bairro e as primeiras civilizações.

Quando se planeja e executa uma atividade seguindo a metodologia do estudo do meio o professor provoca seus alunos a olharem para o mundo com curiosidade e pensarem nas estratégias para a troca e apropriação das informações necessárias à intervenção em seu meio social. O educador deve promover situações pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias aos alunos para solucionarem os problemas concretos que vivenciam. Ou seja, mais que a reprodução de um saber específico, aqui ganha valor o uso dos saberes para o entendimento e a resolução de situações concretas do cotidiano do aluno.

A educação patrimonial

A educação patrimonial é outra metodologia de ensino, outra sequência de ações que visa orientar o professor no planejamento de suas ações pedagógicas. Para Maria de Lourdes Parreiras Horta (Horta, 2003), essa metodologia tem nos museus seu lugar por excelência. Contudo, a própria autora aponta que esta metodologia pode ser aplicada a qualquer objeto cultural ou em qualquer contexto educativo, seja ele formal ou informal. Na definição proposta por Horta (p. 6), a educação patrimonial consiste em

[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo.

Ou seja, Maria de Lourdes Horta propõe uma metodologia de ensino que, explorando o objeto cultural, se desdobre em quatro momentos que se sucedem, muito

embora possam se sobrepor: observação, registro, exploração e significação.

O momento da Observação do objeto é quando se propõe que sejam feitos exercícios de percepção sensorial do objeto no qual se identifica sua função e/ou significado social. Nesse sentido, a metodologia inicia-se sempre diante do objeto cultural a ser estudado, seja ele algo da cultura material, como uma peça de museu ou um monumento, sejam objetos da cultura imaterial, como uma música. Este é o momento de os estudantes olharem para coisas do mundo social como objetos portadores de significados.

No momento do Registro, solicita-se aos alunos que façam a anotação das informações que o próprio objeto oferece. Isso pode ser realizado de diferentes formas e com diferentes níveis de complexidade, como o desenho, a descrição verbal ou escrita, a construção de maquetes, etc. O interessante neste momento é que o aluno faça a observação cautelosa do objeto reconhecendo suas particularidades. É interessante observar elementos como: tamanho dos objetos materiais, participantes das práticas imateriais, estado de conservação, enfim, tudo o que se possa perguntar ao objeto.

O terceiro momento é o da Exploração. Nele se deseja que o aluno pesquise em outras fontes para completar as informações sobre o objeto. Está claro que um objeto cultural não diz tudo de si mesmo. Por isso é importante colocar os alunos diante de situações em que possam ter mais informações sobre os objetos culturais estudados. Esses dados podem estar em diferentes lugares como livros, sites, depoimentos, vídeos, entre outros. Aqui é o momento de se buscar os significados atribuídos ao objeto cultural, de entender como outras pessoas e grupos sociais interpretam e valorizam aquele objeto ou prática social.

No momento final, o professor conduz a apropriação dos significados atribuídos aos objetos culturais. Essa tarefa demanda por uma releitura do objeto em diferentes linguagens esperando-se que o público da ação manifeste os significados que atribuem ao objeto estudado. Como momento de síntese dos anteriores agora se busca que o aluno incorpore os significados do objeto cultural estudado, que o reconheça como algo que lhe pertence e que tem sentido para si.

Em síntese, vemos que estas duas metodologias de ensino – o estudo do meio e a educação patrimonial – estão voltadas mais ao desenvolvimento de habilidades do que à memorização de informações como proposto pelas atuais orientações educacionais. Estão mais preocupadas em colocar os alunos em busca do conhecimento do que lhes oferecer as verdades sobre dados fatos históricos. Estas metodologias, portanto, dialogam mais com a perspectiva do desenvolvimento de habilidades cognitivas do que com a memorização e reprodução de informações.

Três experiências no chão da sala de aula

No cotidiano da sala de aula essas metodologias têm servido para o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas. No momento, para os efeitos deste trabalho, apresento três trabalhos pedagógicos que se utilizaram dessas referências metodológicas nos quais tive algum envolvimento efetivo.

Um primeiro projeto de ensino-aprendizagem que se utilizou dessas metodologias como referência, foi chamado “UFRGS: lugar de memória: utilizando a metodologia da educação patrimonial nos prédios históricos” e desenvolvido com alunos da 5ª série do ensino fundamental.

Nesta ação os alunos foram convidados a pesquisar no site da universidade os dados históricos dos prédios do campus central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (Porto Alegre/RS). São 14 edificações construídas entre 1896 e 1910 onde se estabeleceram as primeiras Faculdades em Porto Alegre. Nesta publicação é possível ter acesso a informações que permitem explorar o histórico dos prédios, seus usos anteriores e estado de conservação. Também estão disponíveis informações sobre o estilo e características arquitetônicas desses prédios.

Num segundo momento, os alunos foram conduzidos a pé em um roteiro de visita a estas edificações. Nesse momento, cada aluno poderia utilizar uma máquina fotográfica carregada pelo professor para tirar fotos onde aparecesse algum prédio histórico. A intenção foi a de provocar os alunos a fazerem o registro dos objetos culturais observados.

Na volta à sala de aula as fotos impressas foram distribuídas aos alunos que as tiraram. Estes também puderam trocar entre si as fotos, visto que muitos deles preferiram ficar com as fotos onde apareciam. No momento seguinte, cada aluno deveria contar oralmente as informações históricas e sua experiência pessoal com aquele prédio da universidade. Em geral, os alunos foram capazes de dar significado aos prédios apresentando a data da construção, as reformas sofridas, listar seu uso principal como os cursos e atividades que ali ocorreram, mas todos destacaram a tarde de passeio com os amigos e as brincadeiras que ali fizeram como o mais significativo.

Esse projeto de ensino-aprendizagem buscou problematizar uma situação concreta do mundo social dos estudantes – a existência de um conjunto de prédios his-

tóricos – colocando-os diante desses objetos da cultura material para que fosse observada e estudada.

Uma segunda atividade que utilizou as referências dessas metodologias para seu planejamento foi a “Visita as Missões Jesuíticas” (São Miguel das Missões/RS) com alunos do ensino médio e professores de diferentes disciplinas que exploraram as atividades em seus programas.

Nesse projeto os alunos estudaram previamente, em sala de aula, do processo histórico de formação das missões e das disputas pelo espaço durante o século XVII entre o Império Português, Império Espanhol, Companhia de Jesus e as nações indígenas locais.

Num segundo momento, foi realizada uma excursão aos sítios históricos das ruínas das missões jesuíticas em três das sete cidades da região Noroeste do RS que as abrigam. Nesta saída de campo cada aluno carregava sua máquina fotográfica com a instrução de que deveria registrar as características históricas e arquitetônicas das ruínas.

Na volta à escola, o professor reuniu um conjunto de fotos realizadas pelos alunos nas quais os bens patrimoniais apareciam e as publicou em um álbum digital na internet. Com isso, todo o grupo de alunos, mesmo os que não participaram da atividade de campo, tiveram acesso às imagens produzidas pelos estudantes.

No momento seguinte, cada aluno deveria escolher uma imagem para realizar uma redação sobre o local visitado explicitando as características históricas e arquitetônicas do objeto fotografado.

A percepção do valor cultural das ruínas de São Miguel iniciou-se com o estudo das informações históricas e arquitetônicas destes bens para depois se fazer a observação direta e a vivência e o mesmo foi finalizado com um exercício de atribuição de sentido à experiência vivida junto ao sítio histórico.

Uma terceira atividade de ensino-aprendizagem foi um projeto de extensão desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande – FURG com alunos das licenciaturas em história e pedagogia chamado “A educação patrimonial na cidade de Rio Grande como Estratégia Didática para a sensibilização, apropriação e significação dos bens culturais.”

O projeto de extensão desenvolveu-se na forma de oficina, ou seja, de estudos teóricos aplicados à realização de atividade concreta. Inicialmente foram promovidos dois encontros voltados aos professores em formação onde foi apresentada teoricamente a metodologia da educação patrimonial como ferramenta didática para explorar os bens culturais.

No encontro seguinte a oficina teve a proposta de realizar um roteiro a pé pelo centro histórico da cidade de Rio Grande – que é o primeiro núcleo urbano do RS – identificando e destacando edificações de valor histórico, artístico e cultural possíveis de serem explorados, pelos professores em formação, num roteiro para outros estudantes.

Com estes elementos teóricos e práticos os professores em formação, divididos em grupos, formalizaram planejamentos de ensino propondo diferentes roteiros pelo centro de Rio Grande. Foram selecionadas as edificações que seriam destacadas durante o percurso. Foi feita a pesquisa e sistematização das informações históricas e arquitetônicas sobre os bens patrimoniais desse sítio histórico, mas também planejadas atividades práticas de significação dos objetos culturais.

Por fim, como estava previamente agendado, cada grupo de professores em formação recebeu em Rio Grande um grupo de estudantes do curso de história da cidade de Porto Alegre e outro grupo da cidade de Osório. Nesse momento foram executados os roteiros plane-

jados no interior da oficina e aplicadas as dinâmicas de significação dos objetos culturais observados.

Nessa oficina de produção de projetos de educação patrimonial está evidente a utilização da metodologia proposta por Horta para levar os estudantes que foram recebidos a observar, registrar, explorar e significar os objetos culturais. Contudo, a oficina de formação de professores, que produziu estes projetos, estava pautada pela identificação de uma situação-problema e uma intervenção no contexto: receber um grupo de estudantes.

Os métodos contexto da sala de aula

Cada uma dessas atividades teve suas características, limitações e problemas operacionais próprios. Mas todas elas foram iniciativas que utilizaram as referências metodológicas da educação patrimonial e do Estudo do Meio. Servem, portanto, como referências para nossa reflexão sobre o papel das metodologias no ensino.

Um primeiro apontamento diz respeito ao público destas atividades. As atividades apresentadas foram desenvolvidas em três níveis de ensino: o fundamental o médio e o superior. Logo, entendemos que estas metodologias são aplicáveis a grupos de qualquer idade ou nível de escolarização, não se constituindo em atividade lúdica, voltada apenas aos menores, ou de uma investigação por demais complexa, sendo indicada apenas para os maiores.

Uma segunda reflexão diz respeito ao que está sendo ensinado nesses projetos. A educação numa visão tradicional é entendida como a transmissão de informações específicas, mas para esse tipo de educação é bom que se diga logo, que estas metodologias não são convenientes. O estudo do meio e a educação patrimonial estão baseados numa visão de educação mais ampla. Enten-

dida como o processo formativo do sujeito, a educação deve se ocupar em desenvolver as habilidades necessárias para que os sujeitos interpretem e atribuam significado ao mundo que os cerca. Nesse caso, a informação específica não é o foco, mas o apoio para a produção de saberes e fazeres mais complexos, tais como a produção de identidades, a problematização do mundo social e a intervenção social.

Desejamos apontar que estas metodologias, muito embora exijam um envolvimento sujeito-objeto, não se limitam ao estudo do espaço circundante do aluno. É possível de se realizar tais atividades com objetos fisicamente distantes dos alunos. As saídas de campo bem planejadas podem e devem ser utilizadas como uma ferramenta que supera estas distâncias e possibilitam o contato com os bens culturais de locais e comunidades distantes.

Uma metodologia de ensino é, por assim dizer, uma proposta concebida no campo das ideias sobre como se realizar uma atividade pedagógica. A operacionalização prática concreta de cada ação terá demandas próprias que necessitam ser consideradas e superadas. Assim, entendemos as metodologias como indicativo e não como um imperativo. Concretamente falando, sabemos que, partindo de sala de aula, o contato com o objeto cultural não é o ponto de partida da ação educativa, tal como propõe a educação patrimonial. O mesmo vale para a etapa do reconhecimento do espaço social, proposto como primeiro momento da metodologia do estudo do meio.

Por fim, gostaríamos de concluir lembrando que o contexto social e político no qual se insere a escola brasileira sofreu significativas alterações nas últimas décadas. Isso faz com que muitas referências sobre o que seja uma boa aula que atenda aos interesses sociais e políticos de nosso tempo-espaço tenha se alterado. Nesta necessária

adequação da escola e do professor contemporâneo ao concreto da sala de aula do século XXI as metodologias de ensino, entendidas como o pensar sistemático sobre a ação pedagógica, são e sempre serão referências importantes para o bom planejamento de ensino.

Referências

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PRÉDIOS HISTÓRICOS

O projeto didático “UFRGS: lugar de memória” consiste em uma ação educativa que se integrou ao esforço da comunidade acadêmica de promover a valorização do patrimônio histórico, artístico e cultural da universidade. Teve como objetivo fundamental desenvolver, aos estudantes do ensino médio e fundamental, a sensibilidade para a importância da preservação e conservação das edificações históricas. Nesse capítulo apresentamos esse projeto didático e relatamos a atividade de educação patrimonial que promoveu a visita aos prédios históricos, levando estudantes do ensino fundamental até essas edificações para observar *in loco* as condições e técnicas de preservação. De tal forma, estamos utilizando essas edificações como material didático, tanto para a percepção da comunidade em outro tempo, quanto para a difusão da importância destes bens culturais.

Doze edificações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul situadas no Campus Central e no Campus do Vale constituem o conjunto de Prédios Históricos da UFRGS. Eles são entendidos, pelo órgão da instituição responsável por sua preservação, como marcas de um tempo e das ideias que neles foram gerados. Os prédios históricos constituem o Campus Central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mas também dizem de um período em que a cidade de Porto Alegre crescia na transição para o século XX. Por estas razões esse conjunto arquitetônico significativo, tanto para a história da instituição, como do estado, tem demandado uma aten-

ção especial da comunidade acadêmica que sistematicamente vem se envolvendo em atividades e projetos com o objetivo de preservar e divulgar a importância desses monumentos.

No período que compreende entre 1896 e 1910, estabeleceram-se as primeiras faculdades em Porto Alegre. Nestes quatorze anos foram instituídos os cursos de Engenharia, Medicina e Farmácia, Odontologia, Agronomia, Veterinária, Direito, Ciências Econômicas e Artes Plásticas que passaram a exigir edificações e espaço físico adequado às suas atividades específicas. As faculdades contaram com a colaboração dos setores industriais, comerciais e de agricultura gaúchos, mobilizando o conjunto da população porto-alegrense, todos engajados em campanhas com o intuito de arrecadar donativos que viabilizassem a instalação desses cursos superiores na capital.

Estas obras, projetadas por arquitetos europeus em estilo neoclássico, dizem respeito, não somente à UFRGS como instituição de ensino superior no estado, mas também remetem aos modos de vida da sociedade na virada para o século XX. De tal sorte que a conservação deste patrimônio histórico contribui enormemente para a divulgação de uma memória social ao mesmo tempo em que pode ser explorado como fonte documental para o estudo sistemático do processo histórico.

No Rio Grande do Sul, bem como em outros estados brasileiros, principalmente nas últimas décadas do século XX, tomou vulto um processo descrito por Choay (2001) como "monumentalização do passado." Este processo pode ser percebido através da mídia que frequentemente noticia ações de preservação e restauração de bens de caráter histórico, cultural e artístico. Representativos de outros tempos, eles são transformados em

centros culturais, novos museus, e outras instituições de valorização da memória social.

Todo o esforço em preservar os bens representativos do passado, contudo, deve estar associado a uma percepção da sua importância por parte da sociedade do tempo presente. De tal sorte que faz-se necessário o desenvolvimento de ações educativas que destaquem o valor artístico cultural dos Prédios Históricos da UFRGS.

Foi com esse intuito que propusemos e executamos o projeto didático UFRGS: lugar de memória. Procurando participar deste esforço da comunidade acadêmica, temos como objetivo fundamental utilizar o patrimônio histórico da universidade para sensibilizar os estudantes do ensino médio e fundamental do Colégio de Aplicação para a importância da preservação destes bens culturais. Desejamos promover a apropriação dos significados culturais desses bens da universidade por estes pequenos membros da comunidade acadêmica. De modo amplo, desejamos destacar a importância de ações preservacionistas ao amplo conjunto de bens culturais.

Esse projeto desenvolveu diversas ações educativas, contudo, nesse momento, vamos nos ater a uma delas, "A Visitação aos prédios históricos da UFRGS". Neste relato apresentamos: 1º) algumas considerações sobre a metodologia da educação patrimonial; 2º) um breve relato das atividades desenvolvidas nessa atividade de ensino; 3º) reflexões oriundas dessa experiência pedagógica.

Ensino de história e educação patrimonial

Os esforços de preservação do passado frequentemente embaralham as noções de história e de memória, anulando as diferenças e asfixiando a relação crítica en-

tre ambas. O caráter dicotômico que esta questão pode assumir é apontado por Pierre Nora quando afirma que:

A memória é a vida sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações [...]. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que já não existe mais [...], porque operação intelectual e laicizante demanda análise e discurso crítico. (Nora, 1993, p. 9)

História e memória, nesta percepção, diferem-se tanto pela forma de perceber, quanto de transmitirem o passado. Embora se alimentem mutuamente da evocação do passado feito à história, como disciplina do campo científico, presta um serviço de registro e estudo documental da memória que, como construção coletiva de uma comunidade, ocupa-se da afirmação da sua identidade. Ou, como aponta Le Goff, a memória contribui para a sobrevivência simbólica das comunidades:

A evolução das sociedades na segunda metade do século XX clarifica a importância do papel que a memória coletiva desempenha. Exorbitando a história como ciência e como culto público, ao mesmo tempo a montante enquanto reservatório (móvel) da história, rico em arquivos e em documentos/monumentos, e a aval, eco sonoro (e vivo) do trabalho histórico, a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção. (Le Goff, 1994, p. 475)

A história como campo disciplinar particular chama para si a responsabilidade de construir um conhecimento sobre o passado sustentado em métodos que lhe conferiram veracidade, ao passo que a "memória social", como lembrança que as comunidades mantêm sobre o seu passado, dá suporte às identidades, tanto individuais quanto coletivas (Pollack, 1989; Halbwachs, 1968; Braga, 2000).

História e memória social articulam representações socialmente aceitas sobre o real vivido (Chartier, 1991), contudo, diferentemente da primeira, esta última não se mantém através de um compromisso de conformidade com o real preocupando-se e mantendo presente as lembranças que contribuem para a construção de uma "comunidade de sentidos" (Geertz, 1999) afirmativa da identidade do grupo social.

Entretanto, se esta diferença é legítima, a relação de identidade entre história e memória também o é. Entendemos que em condições e espaços propícios ao debate sobre os aspectos relacionais destes campos é possível articular com ações educativas a noção de pertencimento a uma comunidade de sentidos.

De forma privilegiada, mas não exclusiva, cabe à disciplina escolar de história propor, ao conjunto dos demais componentes curriculares, ações educativas voltadas a potencializar o diálogo sobre a preservação patrimonial e a valorização da memória na prática pedagógica. No cenário escolar, compete à história, como disciplina mais próxima da problemática da memória social, desenvolver ações de percepção dos bens culturais e de reflexão dos seus processos de constituição e reprodução.

A educação patrimonial é uma proposta metodológica e um tipo de ação social, de "micro ação", como diria Habermas, que procura tomar os bens

culturais como fonte primária de um trabalho de ativação da memória social, recuperando conexões e tramas perdidas, provocando a afetividade bloqueadas, promovendo a apropriação pelas comunidades de sua herança cultural, resgatando e/ou reforçando a auto-estima e a capacidade de identificação dos valores culturais, ameaçados de extinção. (Horta, 1999, p. 35)

Em outro sentido lembramos que o fazer pedagógico em torno do patrimônio cultural também potencializa a apropriação de noções interdisciplinares como as de cidadania, visto que os educandos passam a entender a importância da responsabilidade coletiva na preservação patrimonial. Também pode se relacionar com a preservação ambiental, pois o espaço construído passa a ser percebido como meio ambiente social. As práticas de leitura e interpretação também podem ser inseridas nestas ações, posto que os bens patrimoniais fazem parte de um amplo código cultural a ser interpretado e semantizado sem esquecer que a cultura material evidencia os efeitos do tempo-espaço, tanto na sua dimensão da física como da sociologia.

Ou seja, as ações de educação patrimonial, por serem claramente uma proposta de sensibilização que articula um amplo conjunto de saberes, conceitos e habilidades interdisciplinares, facilitam a tarefa de formação integral do aluno.

O patrimônio histórico como recurso pedagógico

Com base nas considerações anteriores realizamos a atividade pedagógica que chamamos de "Visita aos Prédios Históricos da UFRGS". A atividade apresentada

e problematizada neste texto foi desenvolvida em duas turmas da quinta série do ensino fundamental (com 35 alunos cada, na faixa etária de 12 anos) do Colégio de Aplicação no mês de novembro de 2004.

A atividade iniciou-se em sala de aula com uma conversa com os alunos sobre "prédios antigos." Nesse momento enfatizou-se o valor das edificações para perceber e entender como as pessoas de outro tempo as habitavam. Questionou-se sobre a importância da história das cidades e a necessidade de mantê-la como testemunho de um tempo que não existe mais. Por fim, perguntou-se sobre as técnicas e cuidados de restauração e preservação. Ao final dessa discussão inicial, apresentamos ao grupo de alunos a possibilidade de realizarmos a visita aos prédios históricos do Campus Central da UFRGS.

No encontro seguinte os alunos foram levados ao laboratório de informática da escola para exploração do site do Serviço de Patrimônio Histórico, órgão da UFRGS responsável pelos projetos de preservação e restauro da instituição. Nesse endereço eletrônico tivemos acesso às imagens e aos dados históricos e arquitetônicos das doze edificações que fazem parte da história da universidade. Além disso, foi possível ver o estado de conservação dos prédios, as intervenções feitas naqueles que já foram restaurados e o cronograma de ações futuras nos que ainda demandam obras.

Solicitamos então aos alunos que, em pequenos grupos, escolhessem um prédio com o qual se identificassem. Sobre essa edificação deveriam realizar uma observação mais detida das imagens e dados disponíveis procedendo de anotações sobre a data de construção, de intervenções, nome dos técnicos responsáveis e usos que a edificação já teve.

No encontro seguinte, em sala de aula, realizamos um debate sobre os dados coletados. Os alunos apresentaram as informações recolhidas no site e estabeleceram polêmicas sobre a precariedade de alguns prédios ainda não restaurados, mas também souberam destacar a beleza daqueles que já o foram restaurados. Isso gerou o questionamento sobre o que levou cada prédio a sofrer ou não intervenção.

No final desse encontro, programamos a visita que se realizaria no encontro seguinte. Explicamos a cada uma das duas turmas que elas iriam até o Campus Central em datas diferentes para que, desta forma, fosse possível aos professores coordenadores da atividade dar mais atenção aos alunos.

Expusemos aos alunos que os professores levariam máquinas fotográficas e que cada aluno teria direito a tirar duas fotos dos prédios que encolhessem. Explicamos que essas fotos seriam tomadas como o exercício de registro da visita e que, portanto, cada um deveria refletir sobre o que escolheria fotografar para apresentar o prédio fotografado na aula após a visita.

No dia da Saída de Campo chegamos ao Campus Central às 9 horas e fomos para uma sala de aula no Prédio do Instituto de Química (que faz parte do conjunto histórico) onde fomos recebidos pela equipe do Serviço do Patrimônio Histórico da UFRGS. Lá assistimos a uma palestra sobre as atividades de conservação desenvolvidas pela Universidade. Nessa explanação sobre a importância histórica e arquitetônica dos prédios foram exibidas fotos que mostravam o estado de conservação dos prédios antes e depois da ação de restauro. Nesse momento os alunos expuseram as dúvidas surgidas que foram respondidas com explicações sobre os critérios

de ação, as técnicas utilizadas e as opções adotadas em cada edificação restaurada.

Logo após, os professores guiaram a visita aos prédios percorrendo um roteiro que passou pelo conjunto dos prédios históricos. Assim, o grupo caminhou nas duas quadras do Campus Central da Universidade observando e fotografando os prédios históricos. Nesse momento oportunizamos ao aluno escolher, não apenas o prédio que desejava fotografar, mas também o ângulo e a composição da foto.

No encontro seguinte, já em sala de aula, distribuímos as fotos impressas para os alunos que as fotografaram. Esse momento foi de euforia por parte deles que mostravam e trocavam entre si fotos e comentários sobre as imagens dos prédios e dos colegas presentes em cada uma delas.

Depois desse momento inicial propusemos que cada aluno, de posse de uma ou mais fotos, realizasse uma narrativa oral apresentando ao grupo e aos professores não apenas o conjunto de informações que recolheu dos prédios, mas também sua percepção sobre a importância da preservação daquele patrimônio histórico. Dessa forma, cada aluno teve a oportunidade de utilizar o registro fotográfico como suporte para a narrativa sobre a atividade desenvolvida.

Memória coletiva e experiência pessoal

Ao longo do projeto didático Visitas aos Prédios Históricos da UFRGS diversas situações nos chamaram a atenção e merecem uma reflexão sobre como essa atividade toca nos objetivos da educação patrimonial.

A disciplina de história tem como objeto o estudo das sociedades no tempo-espço. Esse objeto, comumente, é

visto pelos alunos do ensino fundamental e médio como algo distante de seu contexto social e pouco interessante. Uma vez que tratamos de “coisas velhas” e “lugares distantes” tem-se a ilusão de que elas não possuem existência material. Esse afastamento tempo-espacial faz com que os temas e objetos da disciplina sejam tomados como algo apartado e mesmo contraditório às demandas da sociedade contemporânea, suas tecnologias e sua dinâmica cada vez mais acelerada, consumista e imediatista.

Pesquisar as características dessas edificações na internet serviu como uma preparação da visitação oportunizando aos alunos recolherem dados sobre as edificações. A recepção feita pela equipe do Serviço de Patrimônio Histórico despertou para as questões técnicas envolvidas na atividade de preservação. O exercício fotográfico permitiu ao aluno direcionar o olhar sobre o patrimônio. Relatar essa experiência significou rememorar um passado com o uso de outro suporte material.

O uso da internet para a pesquisa dos dados históricos e técnicos das edificações foi um passo na inclusão das novas tecnologias da informação no estudo das humanidades. Mas destacamos aqui que essa utilização foi direcionada com um objetivo educacional claramente definido: recolher informações sobre determinado objeto histórico. Nesse sentido, a internet serviu como preparação para a atividade de campo, como local de coleta e seleção de informações que depois foram efetivamente utilizadas na sequência da atividade.

Noutro sentido, o uso da internet serviu como uma contraposição entre objeto e imagem, entre realidade e simulacro. Através dos computadores os alunos tiveram a oportunidade de ver fotos e imagens dos prédios históricos, mas a atividade de campo possibilitou o contato direto com os bens pesquisados. Dessa forma, transpo-

mos a mera visualização, obtida através das imagens digitais, e partimos para a apreensão através da experiência concreta da visitação.

Propomos que as edificações históricas romperam duas barreiras temporais. Observadas pela internet as edificações estavam num tempo futuro da tecnologia da comunicação. O estudo de suas características históricas colocou essas edificações no seu tempo passado. Observados *in loco*, após a sua observação na ferramenta digital e o estudo de suas características históricas, estes objetos da culturamaterial, que são os prédios históricos, saltaram do passado e do futuro para o presente imediato como experiência concreta.

Esse jogo de passado e futuro também ficou presente quando da apresentação das técnicas de construção, restauro e conservação empregadas em cada edificação. Durante a palestra, realizada pela equipe do Serviço de Patrimônio Histórico da Universidade, um ponto que chamou a atenção dos alunos foram as estratégias de intervenção. Ficaram evidentes as diferenças entre as técnicas de construção empregadas no passado das utilizadas na atualidade entre a reforma que se faz em uma construção do tempo presente e o restauro em uma edificação com valor histórico.

Dessa maneira, os alunos evidenciaram que também as técnicas de construção têm uma historicidade e que a história das sociedades não é apenas um conjunto de relações abstratas, perdidas num passado remoto e distante de suas vidas. Ao contrário, os prédios históricos da universidade, assim como as casas em que vivem e as demais edificações, têm uma história. São testemunhos do processo de desenvolvimento tecnológico das sociedades.

Ficou claro para os alunos que a preservação não se trata de consertar o antigo, mas recriá-lo com as possibi-

lidades técnicas e necessidades habitacionais do presente mantendo as características arquitetônicas do passado.

Outro elemento que merece um comentário particular são as fotos produzidas pelos alunos, uma vez que os ângulos e a composição das imagens foram de escolha deles. Podemos dizer que exibem a visão desses jovens sobre os prédios históricos, demonstrando como e o que percebem dessas edificações. Os ângulos escolhidos pelos alunos para fotografar e as edificações dão destaque aos detalhes arquitetônicos e de ornamentação das edificações, evidenciando uma percepção do valor estético e arquitetônico dos prédios históricos.

Evidentemente, os prédios já restaurados e em bom estado de conservação foram mais fotografados, contudo, aqueles que ainda aguardam intervenção também tiveram seus detalhes e aspectos significativos fotografados. Dessa forma, vemos que foi atribuído valor ao significado histórico e não meramente do belo. Isso nos remete a uma apreensão dos traços arquitetônicos do passado e à valorização dos padrões estéticos e estilos arquitetônicos de outro tempo.

Podemos dizer, por essas fotos, que as edificações foram apropriadas como testemunhos, como documentos evocativos de elementos de um passado que foi estudado em sala de aula. Nesse sentido o patrimônio, tal como preconiza os princípios da educação patrimonial, ganha valor, não apenas por suas características estéticas ou estado de conservação, mas por remeter a valores de um outro tempo.

Uma vez tendo ganho sentido vemos a emergência de uma nova significação à ação de conservação dos bens patrimoniais por parte dos alunos. Não mais como "coisas velhas", mas como vestígios do passado da nossa

comunidade que em nosso próprio tempo deseja manter como memória coletiva.

Também merece destaque o fato de os alunos desejarem aparecer nas fotos. Evidente que essa iniciativa pode ser atribuída à euforia própria de uma atividade de campo, mas aqui gostaríamos de ressaltar que, em geral, os alunos não apenas se colocaram nas fotos, mas montaram poses individuais e coletivas nas quais interagiam com os prédios históricos. A escadaria passa a ser um palco onde se elevam a cada nível, o muro vira um apoio para as cabeças, os detalhes são cercados e apontados e as portas servem de moldura. Em diversas cenas os prédios são utilizados como cenários desejados e são colocados em ângulos deliberadamente compostos e não um mero segundo plano.

Tais situações também podem ser entendidas como formas de apropriação do patrimônio histórico por parte dos alunos. Nessas imagens está explícito que a pose individual foi pensada em composição com elemento arquitetônico retratado numa composição que vincula a imagem da edificação com a sua imagem pessoal.

Quanto ao relato oral da atividade proposta em aula, essas fotos foram utilizadas como elementos de apresentação da experiência vivida. Nessa proposta estávamos novamente fazendo um exercício de rememoração de um passado através de bens materiais. As fotos realizadas pelos próprios alunos foram empregadas como documentos capazes de resgatar a experiência vivida por eles coletivamente. Da mesma forma como as edificações são significadas pela comunidade universitária, as fotos aqui se constituíam como elementos de construção da memória coletiva do grupo de estudantes que estudou e visitou as edificações.

Nesse momento, preservar é atribuir sentido a elementos materiais que nos remetam às experiências passadas. Manter e preservar fotos, edificações e demais bens históricos não significa ter que viver como antigamente. Conservar registros e testemunhos de outro tempo não é guardar "coisas velhas." Aqui temos presente as lembranças da experiência vivida em um passado próximo com os objetos de um passado distante, oferecendo a possibilidade de perceber a dimensão, o tamanho e forma ao tempo social.

No conteúdo não registrado das falas articuladas pelos alunos foi possível perceber o envolvimento com a atividade e as conclusões a que chegaram após esse conjunto de iniciativas. As falas resgataram, não apenas os fatos divertidos da atividade, como as brincadeiras com os colegas e demais comentários que mostram como a atividade foi prazerosa, reforçando os laços afetivos entre as crianças e os prédios históricos da UFRGS que lhes serviu de ambiente.

Foram lembrados os dados técnicos dos prédios, as características arquitetônicas e a importância histórica das edificações visitadas. Nesses comentários vemos o uso do patrimônio para a rememoração do passado e preservação de uma memória coletiva.

Foram destacados as técnicas de restauro e os novos usos que cada edificação passou a ter após a intervenção. Aqui percebemos o entendimento dos critérios e princípios que norteiam uma ação de preservação patrimonial. Ela não se constitui no congelamento dos bens, mas no uso adequado e responsável desses testemunhos do passado no tempo presente enquanto memória coletiva.

Com isso, concluímos que a atividade de Visitação aos Prédios Históricos da UFRGS se constituiu em uma estratégia eficiente para despertar nos alunos a impor-

tância da preservação do patrimônio histórico e cultural da comunidade. Através dela possibilitamos a percepção de forma lúdica e concreta dos mecanismos de construção da memória social.

Ao longo da atividade foi possível proporcionar aos alunos a operacionalização dos conceitos-chave da educação patrimonial, tais como memória e patrimônio de forma tranquila e prazerosa. Como nos propôs Baldissera (1997, p. 85) no ensino "são eles [os conceitos] que darão significado aos fatos ou dados," a atividade proposta aqui possibilitou a manipulação desses conceitos, utilizando os elementos da cultura material que são os prédios históricos da UFRGS. Manipulando objetos concretos de outro tempo evidenciamos que o passado não é algo distante, que o estudo da sociedade de outro tempo-espço pode se constituir em algo divertido e prazeroso, mas, sobretudo, valorativo dos saberes e da memória coletiva da comunidade.

Referências

- BALDISSERA, José Alberto. Os conceitos, o ensino e a aprendizagem em História. In: **Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?** Porto Alegre: Ed. Unisinos, 1997, p. 82-94, p. 85.
- CHARTIER, Roger. **O mundo como representação. Estudos Avançados.** São Paulo. v. 5, n. 11, 1991, p. 173-191.
- CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio.** São Paulo: Estação Liberdade; EdUNESP, 2001.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIRON, Loraine Slomp. Da memória nasce a história. In: LENSKIJ, Tatiana e HELFER, Nadir Emma. **A memória e o ensino da História**. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

HALBWACKS, Maurice. **La mémoire collective**. Paris: PUF, 1968. BRAGA, Elizabeth dos Santos. **A construção social da memória**. Ijuí: Unijuí, 2000.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. Fundamentos da educação patrimonial. In: **Ciências & Letras**, n. 25. Dossiê Educação e patrimônio histórico-cultural. Porto Alegre: FAPA, 1999, p. 25-35. p. 35.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **História e Memória**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994, p. 423-484. p. 475.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, p. 7-28, p. 9, dez. 1993.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

UFRGS. Serviço do Patrimônio Histórico. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/patrimoniohistorico/>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

OS MUSEUS ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA

A moderna Museologia entende que as instituições de memória são responsáveis pela preservação, investigação e comunicação dos objetos culturais materiais e imateriais de seu acervo. Ou seja, entende-se que os museus históricos, para além da tradicional função de guarda dos objetos antigos, atuam na pesquisa sobre os significados sociais atribuídos a estes objetos culturais e também na divulgação dessas representações para diferentes grupos sociais os quais eles atendem em suas ações educativas.

A origem mítica dos museus tanto está associada ao templo das musas quanto ao poeta denominado Museu, filho de Orfeu e Selene. Para além das divergências e convergências mitológicas, a presença dos museus no mundo está associada a projetos de indivíduos e sociedades em mudança. Neste sentido, no mundo contemporâneo, importa compreender os museus como projetos e metamorfoses – projetos de civilização, metamorfoses de significados e sentido culturais –; importa compreendê-los como poesia: como filosofia, arte e ciência, ao mesmo tempo. (Chagas, 2005, p. 24)

Inspirados nesta perspectiva multifacetada exposta por Mario Chagas pensamos o Memorial da UFRPE como instituição museológica da Universidade Federal Rural de Pernambuco que não se limita à guarda e conservação de documentos. Para além dessa primeira tarefa o vemos como espaço onde se promovem pesquisas