

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL POR MEIO DE PRODUTOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

KARINE MARIA LIMA LOPES¹
SARAH KAROLINA SUCAR FERREIRA²
DELANA MARIA LIMA DE SOUSA³
ESTHER FONSECA DE OLIVEIRA⁴

RESUMO

Este trabalho visa estabelecer interlocuções entre a educação patrimonial e a utilização de produtos didáticos no ensino de história. Com base na metodologia investigativa e qualitativa, analisaremos o processo de desenvolvimento de propostas de ensino-aprendizagem sobre os patrimônios materiais e imateriais no estado do Rio Grande do Norte. Logo, refletimos sobre os objetos geradores como instrumentos pedagógicos para as práticas docentes, associadas à construção do conhecimento colaborativo.

Palavras-chave: Educação patrimonial. Produtos didáticos. Objeto gerador.

HERITAGE EDUCATION THROUGH DIDACTIC PRODUCTS IN HISTORY TEACHING

ABSTRACT

This work aims to show interlocutions between heritage education and the use of didactic products in history teaching. Based on the investigative and qualitative method, we will analyze the process of development of teaching-learning proposals on material and immaterial assets in the state of Rio Grande do Norte.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduando do curso de História (Licenciatura). E-mail: karinelopes.2012@hotmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduando do curso de História (Licenciatura). E-mail: sarahsucar22@gmail.com

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduando do curso de História (Licenciatura). E-mail: delanalima@yahoo.com

⁴ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduando do curso de História (Licenciatura). E-mail: estherfoliveira098@gmail.com

Therefore, we reflect on the referential objects as pedagogical instruments for teaching practices, associated with the construction of collaborative knowledge.

Keywords: Heritage education. Didactic products. Referencial object.

LA EDUCACIÓN DEL PATRIMONIO MEDIANTE PRODUCTOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo establecer interlocuciones entre la educación patrimonial y el uso de productos didácticos en la enseñanza de la historia. Con base en la metodología investigativa y cualitativa, analizaremos el proceso de elaboración de propuestas de enseñanza-aprendizaje sobre el patrimonio material e inmaterial en el estado de Rio Grande do Norte. Por tanto, reflexionamos sobre los objetos generadores como instrumentos pedagógicos para las prácticas docentes, asociados a la construcción del conocimiento colaborativo.

Palabras-clave: Educación patrimonial. productos didácticos. Objeto generador.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva estabelecer interlocuções entre a educação patrimonial e o uso de produtos didáticos no ensino de História. Para tanto, enfatizamos, como ponto de partida, o registro da experiência de aprendizado vivenciada durante a nossa formação discente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), associada à graduação em História. Ao longo da disciplina “Memória e Patrimônio Histórico”, ministrada pela professora Margarida Dias durante o semestre 2019.2, fomos incentivadas não apenas a ler e questionar os referenciais teórico-metodológicos, mas a pensar e repensar como os conhecimentos trabalhados repercutem na nossa formação profissional, tanto na licenciatura quanto no bacharelado. No decorrer da

realização das atividades propostas na ementa do componente curricular mencionado, passamos de alunos a sujeitos construtores de conhecimento prático, já que a perspectiva autônoma e crítica norteou o processo educativo.

No início da primeira unidade, trabalhamos a historicidade dos conceitos de memória e patrimônio. Durante as aulas, a turma foi dividida em grupos, que a cada semana montava uma tabela sobre as mudanças e continuidades no campo das definições desses termos, como também um quadro da legislação brasileira no que se refere à memória e ao patrimônio. Em algumas semanas, como mecanismo de síntese das pesquisas realizadas, a docente propôs que cada grupo preparasse um produto destinado a um público-alvo da universidade, da Educação Básica ou de outros segmentos da comunidade escolar e do público geral, na perspectiva de identificar e discutir acerca das mudanças dos termos sobreditos. Para o nosso produto, decidimos que nossos objetivos não se restringiriam à compreensão e aproximação com os conceitos de memória e patrimônio, uma vez que almejamos proporcionar aos educandos um entendimento sobre a importância da preservação histórica, cultural e artística. As propostas de trabalho estão direcionadas aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (segunda etapa). Nossa preocupação na escolha do público-alvo, decorre do fato de que - recorrentemente - muitos jovens e crianças apresentam definições restritivas acerca do patrimônio, interligado aos bens materiais. Por isso, o formato escolhido foi a revista em quadrinhos, uma vez que esse suporte material caracteriza-se por uma leitura dinâmica e estimulante e, por conseguinte, pode funcionar como instrumento pedagógico.

Na primeira unidade da disciplina, também foram estudados os dossiês do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN). Seguindo a dinâmica anterior, cada grupo escolheu um patrimônio que ainda não fosse

tombado ou registrado pelo IPHAN, para que fizéssemos um dossiê para justificá-lo como bem cultural, material ou imaterial, considerando também a possibilidade de escolher algum espaço ou prática social mencionada por Mário de Andrade (ANDRADE, 1976). Como salientamos inicialmente, a ênfase do grupo se interliga à valorização dos patrimônios imateriais. Por essa razão, escolhemos o Coco de Roda, dança típica do Rio Grande do Norte. Essa manifestação cultural é organizada por brincantes em rodas, nas quais eles cantam em sincronia com o puxador e tocam instrumentos como o tambor, o pandeiro e o ganzá. Os brincantes giram da direita para a esquerda à medida que repetem conjuntamente a resposta de coco pronunciada pelo cantador. Simultaneamente, os demais participantes repetem a sílaba tônica final dos versos cantados, enfatizando-a com uma pisada forte de ambos os pés, sincronizada com o movimento dos corpos para direita e para esquerda.

Enfatizando a relevância dessa prática de sociabilidade como elemento do turismo cultural de Natal, Chrisner Moniele Avelino da Silva considera que essa dança é um elemento que compõe o Patrimônio Cultural do Nordeste e apresenta um potencial significativo na área turística, fator desconsiderado pelas iniciativas públicas e privadas (SILVA, 2014). Esse potencial revela-se no plano cultural, no qual “as imagens do Nordeste, dentro e fora da região estão cada vez mais marcadas pelas manifestações da chamada cultura popular: maracatu, bumba-meu-boi, coco de roda” (BERNARDES, 2007, p.41-42). Contudo, conforme argumentou o autor, há um quadro de desvalorização da historicidade de tais manifestações, sobretudo do coco de roda. Esse problema repercute na própria produção historiográfica sobre o tema, principalmente na insuficiência de dados bibliográficos sobre a cultura popular no estado e nas divergências entre os autores sobre a historicidade das práticas culturais. Considerando essa

realidade, compreendemos o patrimônio como um conceito móvel e em disputa no âmbito político, socioeconômico e legislativo.

Nesse viés, a professora organizou uma exposição aberta dos trabalhos feitos pela turma, demonstrando a valorização destes. Por fim, na segunda unidade, após atividades de campo, foi sugerido que cada um dos grupos escolhesse um objeto e um local e mostrasse a relevância deste para a história da população que vive no entorno. O público que escolhemos, novamente, foi os alunos do ensino fundamental, pois acreditamos que a educação de base é essencial para formar cidadãos críticos sobre o patrimônio do país.

Dessa forma, pretendemos registrar essas experiências de formação, analisando-as como atividades contribuidoras para a nossa qualificação como profissionais da História, capazes de questionar a realidade e agir sobre esta de modo autônomo (FREIRE, 1996). Nesse sentido, o trabalho está dividido em três grandes eixos: o primeiro abordará algumas concepções de memória e de patrimônio construídas e reformuladas ao longo do referido processo de ensino-aprendizagem; o segundo enfatizará a relevância da revista em quadrinhos produzida sobre a Capoeira, o Forte dos Reis Magos e o Acarajé como ferramenta prático-reflexiva; e a terceira, por fim, especificará as potencialidades pedagógicas de uma proposta de trabalho docente orientada por um objeto gerador - o chapéu de vaqueiro.

2 A MEMÓRIA E O PATRIMÔNIO HISTÓRICO EM ANÁLISE: CONCEITOS NORTEADORES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Ao nos depararmos com o conceito de patrimônio histórico, temos a tendência de associá-lo à noção de herança cultural, interligada a um conjunto de bens materiais herdados de familiares ou adquiridos por eles, em uma

determinação geração, com significativo valor afetivo. Contudo, esse termo também abrange a dimensão imaterial, arquitetônica, arqueológica, artística e religiosa da humanidade, a partir das quais os sujeitos podem reconstruir sua identidade cultural e vincularem-se à experiências e memórias, coletivas ou individuais.

No Brasil, as estratégias de conservação e de preservação do patrimônio iniciaram-se nas décadas iniciais do século XX, especificamente a partir da publicação do anteprojeto de Mário de Andrade e alguns intelectuais da época, ocorrida em 1936. O documento apresentava concepções sobre arte, história, tradição e nação interligadas à criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Vários documentos legais e comissões específicas também foram organizadas para a preservação dos bens culturais, tais como a Carta de Atenas, em 1931, e a Convenção de Paris de 1972. Os estudos mencionados “defendem-lhe a autonomia como forma cultural de significação múltipla, disputada, potencialmente plural que excede a dimensão mnemônica que também possui” (SANTIAGO JÚNIOR, 2015, p. 274).

Tais formas plurais de significação podem ser identificadas nas cartas patrimoniais elaboradas entre o final do século XIX e o início do século XX, visto que elas nos fornecem possibilidades de pensarmos no termo patrimônio cultural imaterial, mencionado direta ou indiretamente, no intuito de associá-lo aos portadores de referência à identidade, à agência e à memória dos diferentes grupos sociais do país, como explicitado na Constituição Brasileira do ano de 1988.

A educação patrimonial, na direção da interdisciplinaridade, enfatiza o ensino focalizado nos bens culturais, na perspectiva de proporcionar aos educandos e à comunidade escolar uma maior aproximação com o patrimônio

da sua região, capacitando-os para usufruir corretamente os bens culturais. Nessa dinâmica, torna-se necessário implementar aquilo que Regis Ramos, à luz das reflexões produzidas por Paulo Freire sobre o papel do docente na “educação como prática da liberdade”, denomina como pedagogia da pergunta. Essa pedagogia caracteriza-se pela produção de questões pelos discentes diante das problemáticas formuladas pelo professor, pelo diálogo sobre o patrimônio no tempo presente e seus intercursos com o passado por meio do trabalho com os objetos geradores. Esse processo, como argumentou o autor, exige a tomada de posicionamento crítico dos educandos e docentes quanto às múltiplas relações entre o sujeito e o objeto:

[...] O trabalho com objetos geradores não se vincula a relações nas quais o sujeito simplesmente descobre o objeto. Não se trata da revelação à luz dos métodos cujos passos estão seguramente definidos. Antes de tudo, o potencial educativo dos objetos geradores reside no exercício de alargamento do nosso ser no mundo, da experiência de viver a historicidade do que dá a existência a nós e do mundo, em suas múltiplas ligações (RAMOS, 2004, p. 60).

Dentro dessas múltiplas ligações, indagamos sobre as correlações entre patrimônio e memória. O segundo termo se liga diretamente com o monumento ao patrimônio. Segundo Aleida Assman, as ruínas precisam de memórias, de lembranças para serem mantidas, para que não percam o significado e, por conseguinte, sejam ressignificadas e desvinculadas aos “monumentos de esquecimento” (ASSMAN, 2011, p. 334). Uma vez que as construções são feitas para satisfazer necessidades práticas (TUAN, 2013), o próprio ato de conservar também é um fato social, no qual instituições e agentes do espaço urbano estabelecem diferenciações entre o que lembrar e o que esquecer, e perpetuam uma acepção de patrimônio centrada na excepcionalidade, no valor histórico e nos elementos da cultura erudita presentes nas edificações e artefatos

individuais. Por isso, é imprescindível desenvolvermos, no ambiente escolar, o conceito da memória histórica de modo integrado à concessão do direito à cidade, constituída por artefatos, campo de forças e representações sociais (MENESES; ARANTES NETO; CARVALHO; AZEVEDO, 2006).

Isso porque a definição de bens culturais, em conformidade com o modelo de reabilitação do patrimônio, abrange os “direitos que o indivíduo têm em relação à cultura da sociedade na qual faz parte, que vão desde o direito à produção cultural, passando pelo direito de acesso à cultura até o direito de memória histórica” (FERNANDES, 1993, p. 271). Essa concepção pode ser incorporada à prática educativa, especialmente nos produtos didáticos que serão detalhados nos tópicos seguintes, na medida em que a proposta docente no âmbito da educação patrimonial centra-se no movimento de transição da memória sacralizada dos grandes acontecimentos, retratadas nas placas comemorativas e estátuas expostas nos espaços museológicos, para um retorno a uma outra memória. “O grande esforço educativo é sair da memória para a história, deslocar-se do jogo das lembranças para as reflexões sobre o modo pelo qual tal jogo vai se constituindo” (RAMOS, 2004, p. 83). Na terceira margem, a memória deslocada, conforme essa interpretação, se interliga aos afetos individuais dos sujeitos que interpretam as exposições e produzem suas próprias leituras sobre os bens materiais e imateriais.

3 A REVISTA EM QUADRINHOS: “A CONFRATERNIZAÇÃO DOS TOMBADOS E REGISTRADOS” E O COCO DE RODA

A construção de um produto foi um dos desafios proposto pela professora. O grupo escolheu criar um material educativo, o qual transcende a barreira do

objeto que somente passa uma determinada informação. A criação de um objeto que pudesse servir também como uma experiência de aprendizagem. Para isso, foi necessário uma pesquisa temática e diagnóstica, a qual embasasse e desse legitimidade para a criação da revistinha (KAPLÚN, 2003, p.46-48).

Com o intuito de levar questões para as crianças, além de informações sobre os patrimônios, escolhemos dois patrimônios imateriais e um material e estabelecemos diferenciações entre eles. Os primeiros são registrados por serem bens imateriais e o segundo tombado por ser material. O primeiro escolhido foi o Ofício das Baianas do Acarajé, o segundo a Capoeira e o terceiro o Forte dos Reis Magos, esses sendo personificados na revistinha seriam retratados conversando entre si sobre seus registros e tombamentos de forma descontraída. A produção da revistinha, após a escolha dos patrimônios, baseou-se na pesquisa dos dossiês de cada um deles. Nossa atenção centrou-se no esforço de explicar o que eram esses patrimônios, quando foram reconhecidos e a percepção de patrimônio na época. A singularidade de cada patrimônio nos fez pensar que a história deveria passar-se em um local significativo e provavelmente já conhecido pelo público. Por isso, tivemos a ideia de reuni-los na “confraternização dos tombados e registrados”, na forma de Acarajé (comida), Capoeira (dança) e o Forte (fortificação).

A escolha dos patrimônios ocorreu devido a representatividade que eles carregam. O primeiro, o ofício das Baianas do Acarajé, está registrado no Livro dos Saberes desde 2005 de acordo com o dossiê do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)⁵, haja vista que representa a cultura afro-

⁵IPHAN. **Dossiê do saberes do Ofício das Baianas do Acarajé.** Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatimDos_OficioBaianasAcaraje_m.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

brasileira. Esta, por sua vez, compõe as formas de identidade nacional e também tem como um dos alimentos sagrados o Candomblé. Na história da revista, o Acarajé aparece como sendo filho do ofício acima citado.

A escolha da capoeira como um dos personagens também justifica-se pela sua representatividade na cultura brasileira, característica reafirmada no Livro de Registro das Formas de Expressão desde 2008⁶. A Roda de Capoeira envolve dança, canto, golpes de luta, instrumentos, apresentando uma manifestação cultural, hoje presente em todo território brasileiro. A Roda de Capoeira foi reconhecida, em 2014, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, visto que é uma das expressões da cultura brasileira mais reconhecidas internacionalmente. Sendo assim, um patrimônio imprescindível para integrar a publicação.

A escolha do Forte dos Reis Magos, tombado desde maio de 1949 pelo IPHAN, ocorreu em razão da proximidade dessa edificação militar histórica com o patrimônio material nacional e, principalmente, com a realidade dos alunos norte-riograndenses. O forte se localiza na cidade de Natal e representa uma das inúmeras construções defensivas do território nacional, nos pontos que contribuíram para definir as fronteiras marítimas e fluviais do Brasil, além de fazer parte de um conjunto de dezenove fortificações nacionais que compõem a Lista Indicativa a Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Cumpre destacar que o Forte dos Reis Magos recebeu esse nome em função da data de início da sua construção,

⁶ IPHAN. **Dossiê da Roda de Capoeira.** Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/DossieCapoeiraWeb.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

6 de janeiro de 1598, caracterizando a influência do calendário católico na escolha do nome do forte, que nasceu no dia de reis.

Além das cores e dos desenhos, a revista também recebeu dois jogos sobre o tema, um caça-palavras e as palavras-cruzadas, situados na última página como forma de proporcionar aos alunos (os quais são o público-alvo) o aprofundamento sobre a questão patrimonial, além de disponibilizar uma lista de referências textuais produzidas pelo IPHAN e vídeos relativos aos temas trabalhados. A construção desse material contribuiu para o grupo pensar como o conhecimento histórico pode ser difundido no ensino com qualidade e que é possível desenvolver materiais acessíveis às crianças e jovens sem perdermos de vista a profundidade que a discussão sobre esse tema exige.

Dessa forma, a revistinha em seu eixo conceitual teve o objetivo de esclarecer que bens tombados são as matérias e que os bens imateriais são registrados, e que ambos são importantes para nossa cultura. Já no tocante ao eixo pedagógico, se utilizou da tensão entre o que é tombado ou registrado. Para desenvolvê-los, o eixo comunicacional encadeou-se, como dito anteriormente, pela história da confraternização do Forte, da Capoeira e do Acarajé (KAPLÚN, 2003, p. 49-56).

Seguindo as orientações da professora, para a segunda atividade a ser desenvolvida, a escolha de um bem ainda não registrado, mas com potencial e que tivesse sido mencionado por Mário de Andrade, optamos por continuar na abordagem dos bens imateriais. Assim, escolhemos o Coco de Roda para o processo de patrimonialização, buscando as justificativas para a sua salvaguarda. Pesquisamos, inicialmente, os aspectos que comprovasse a presença e importância da dança na atualidade e também a sua dificuldade e

fragilidade para se manter diante da ausência de uma política pública de reabilitação dos patrimônios.

Para a exibição dos trabalhos tivemos de participar de uma exposição, um espaço aberto para que os alunos mostrassem os bens escolhidos e a importância da sua preservação de formas bastante criativas. Como resultado, os grupos apresentaram seus trabalhos, interagiram e enfatizaram a importância da preservação dos patrimônios materiais e imateriais. Nesse momento de aprendizado, analisamos a historicidade dos conceitos de memória e patrimônio, além de desenvolvermos a multidisciplinariedade, haja vista a presença de outros graduandos com formação diversa do historiador durante a exposição. Salientamos que esse aspecto despertou o nosso interesse no formato de trabalho docente com eixos temáticos na sala de aula, pautados na elaboração de produtos voltados para a comunidade escolar.

4 PARA ALÉM DO CHAPÉU DE VAQUEIRO: REFLEXÕES ACERCA DOS PRODUTOS DIDÁTICOS COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS

Como estabelecer conexões entre a História e os discentes como sujeitos do processo educativo? Como instigá-los a refletirem sobre a memória e o patrimônio histórico? Estas e outras indagações suscitaram a construção de um proposta de atividade pautada no trabalho com o objeto gerador. A finalidade da pedagogia do objeto, segundo Ramos (2004), é expandir nossa percepção acerca da “historicidade do real, sobre a multiplicidade cultural entranhada nos objetos — a trama de valores e seres humanos que reside na criação, no uso, na transformação, na destruição ou na reconstrução de objetos” (RAMOS, 2004, p.34). Apropriando-se dessa pedagogia que enfatiza a experiência cotidiana de

modo provocativo, e tendo como público-alvo alunos do oitavo ano da segunda etapa do Ensino Fundamental, escolhemos o chapéu de vaqueiro como objeto gerador a ser trabalhado ao longo de uma visita ao Museu Histórico do Acari, localizado no interior do Rio Grande do Norte.

Traçamos como objetivos de aprendizagem a compreensão do ofício do vaqueiro, bem como da cultura seridoense, a ocupação do interior da capitania do Rio Grande, a criação de gado e as ligações entre o interior e o litoral do território norte-rio-grandense. O espaço museológico, ao contrário de uma função ilustrativa ou até mesmo alusiva e laudatória aos grandes homens, transforma-se em ambiente instigante, uma vez que poderá propiciar aos educandos o desenvolvimento do olhar crítico, a construção de perguntas e a resolução de problemas. Estes elementos, por sua vez, são imprescindíveis para a relação entre os alunos e objeto, assim como para a estruturação do conhecimento por meio de uma diversidade de caminhos de análise, favorecedores do objetivo de aprendizagem estabelecido pelo docente.

Além disso, o chapéu do vaqueiro poderá acionar memórias individuais, coletivas, afetos e aproximações dos discentes ao tempo presente, visto que o objeto será um ponto de partida para uma longa viagem pela História em conexão concreta com as experiências do público e seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, tanto no museu quanto na escola é possível aproximar os discentes da disciplina por meio de mecanismos de aprendizagem que estimulem a imaginação, a investigação e a participação ativa do público. Tal como assinala Ramos (2004), o ato de refletir sobre os objetos que nos cercam enriquece o conhecimento crítico do passado, na medida em que “mostrando relações historicamente fundamentadas entre objetos atuais e de outros tempos, o museu ganha substância educativa, pois há relações entre o que passou, o

que está passando e o que pode passar” (RAMOS, 2004, p. 21). O museu, nessa ótica, é um ponto de partida para a percepção de diferentes camadas de tempo e de espaço existentes nos objetos.

Para tanto, refletimos acerca do papel do profissional de História como mediador do processo, considerando a necessidade de planejamento constante da visitação e suas conexões com o trabalho dentro e fora da sala de aula. Isso porque a educação patrimonial exige uma percepção dos discentes acerca de seus significados e usos no presente e no passado, na perspectiva de que o aluno seja instrumentalizado previamente para perceber como se construiu a historicidade e identidade local de Acari à luz das representações construídas pelo museu; compreender as multiplicidades temporais que envolvem o museu e os seus diferentes usos em temporalidades distintas; descrever, registrar e analisar os objetos por meio de atividades investigativas; analisar os objetos como resultantes de um tempo e de um espaço definido, entre outros objetivos.

Os produtos didáticos, articulados aos propósitos delimitados, consistem em veículos propagadores de uma *mensagem educativa*, na qual os educandos desenvolvem experiências de aprendizado que propiciam a eles mudanças no sentido conceitual, atitudinal e perceptivo. Como estudou Gabriel Kaplún (2003), o processo de elaboração de um material educativo requer a investigação prévia, a pesquisa de caráter temático e diagnóstico, o domínio dos conceitos norteadores do tema a ser explorado, assim como o reconhecimento dos códigos e do universo cultural do público ao qual o produto se direciona e o discernimento do docente quanto às demandas ou lacunas que serão respondidas ou estimuladas pelo uso do material. Esse uso, entretanto, pode ou não sobrepujar as intencionalidades de seus produtores. Logo, conhecer as necessidades dos educandos, nesse caso, significa “muito mais do que identificá-los com algumas

categorias formalizadas de idade, sexo, ocupação, origem geográfica, social etc” (KAPLÚN, 2003, p. 48), uma vez que implica a necessidade de percebê-los na dinâmica dos contextos pedagógicos.

Sob essa ótica, desenvolvemos, com base no guia de Educação Patrimonial (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999), etapas sistemáticas de visitação e de desenvolvimento da pesquisa-ação no espaço escolar. Para constituí-las, nos debruçamos sobre debates, conceitos e problemáticas relativas à educação patrimonial, concebendo-as como eixos conceituais. Simultaneamente, pensamos em situações didáticas nas quais prevalecem a formulação de questionamentos que, ao suscitarem conflitos conceituais, propiciam a identificação e o contraste entre as ideias construtoras dos sujeitos, a reconstrução de novos conceitos e a aplicação destes por meio de projetos práticos (KAPLÚN, 2004). Em interligação ao eixo pedagógico, concebemos a acepção dos discentes sobre o espaço museológico como eixo comunicacional, cujo o modo de estabelecer relações com os destinatários é flexível, visto que depende das particularidades de cada instituição de ensino, da realidade sociocultural dos estudantes, das possibilidades de aproximação entre as disciplinas escolares, entre outras variáveis.

A problematização permeia todos os eixos mencionados, pois trata-se de um momento de amplitude do processo de ensino-aprendizagem, no qual “a prática social sofre questionamentos, análises e levantamento de dúvidas” (VASCONCELLOS, 2016, p. 51). Destarte, o aluno apropria-se do conteúdo escolar e dos instrumentos culturais que o conduzem a questionar os vestígios materiais e imateriais a começar pela entrada no museu. Assim, com a utilização de objetos geradores, a exemplo do chapéu de vaqueiro, planejamos atividades

de investigação e de aplicação do produto criativo, de maneira encadeada, consistente e articulada às intervenções mediadas pelo professor.

4.1. Construindo uma educação do olhar: orientações e identificação de conhecimentos prévios

Utilizando a metodologia investigativa e qualitativa, basilar para a educação patrimonial, os alunos desenvolvem, ao longo da primeira etapa, a observação direta e o questionamento acerca dos objetos de uso cotidiano na escola. Esse processo permite ao público estabelecer relações acerca do contexto histórico-temporal, da dinâmica das transformações culturais e da diversidade de relações sociais inscritas nos objetos. Para tanto, é imprescindível que o docente instigue as indagações discentes acerca de objetos como a cadeira, a caneta e o quadro da sala de aula, para que - paulatinamente - conhecimentos prévios sobre os bens materiais e imateriais possam ser diagnosticados. Dessa forma, cabe aos agentes do processo educativo responderem conjuntamente: Quais materiais foram utilizados na produção desses objetos? Em que época foram feitos? Como os objetos se relacionam com outros espaços da escola?

Os questionamentos mencionados instigam a reflexão sobre a rede de interrelações sociais em múltiplas camadas de tempo, propicia a compreensão da historicidade dos objetos e sua materialidade e, por conseguinte, enriquece o olhar do público para exposição museológica. Para tanto, é necessário incorporar a exposição como integrante de um programa educativo que integre tanto as visitas monitoradas quanto a relação do museu com a sala de aula e outros espaços. Nesse sentido, a descoberta dos objetos, seus registros,

descrições e conhecimentos formulados em nível primário promovem uma abertura dos sujeitos da aprendizagem para a pergunta, para aquilo que não sabemos e queremos nos colocar no caminho (LARROSA, 2014). Etapas fundamentais, portanto, para o trabalho com um objeto específico.

4.2. O espaço museológico na prática: Visita ao museu de Acari

Durante a aula de campo o professor justificará aos alunos o porquê do trabalho de investigação e da visita orientada objeto gerador, o chapéu de vaqueiro. As seguintes perguntas poderão instigar a criatividade dos discentes: Com qual material o objeto foi produzido? Qual a sua cor, forma e textura? Qual palavra ele nos rememora? O objeto desempenha quais significados para a cultura seridoense? As respostas e as discussões serão constantemente retomadas e discutidas no decorrer da visita ao museu de Acari, município localizado em umas das microrregiões orientais do estado, o Seridó. Como possibilidade de investigação do espaço museológico, propomos um percurso semelhante ao itinerário.

Nessa proposta, a visita terá início na parte inferior do prédio com a exposição da história do prédio e dos elementos que compõem a vida do vaqueiro sertanejo que fica exposta no corredor. Nesse corredor, os estudantes terão acesso às salas que retratam a economia do município no período de sua formação. A primeira sala retrata o ciclo do queijo, a segunda o algodão e a terceira a pesca, sendo essas salas compostas por objetos que em grande parte foram doados pelas pessoas do município e formam uma narrativa que detalha todos os processos e elementos constituintes da economia local. No segundo momento, os alunos irão para a parte superior do prédio onde encontrarão

elementos voltados ao cotidiano das pessoas do município e às relações sociais dentro e fora da sala de aula. Traçamos, contudo, uma proposta flexível de abordagem do tema, a ser modificada em conformidade com as condições materiais, sociais e educacionais propiciadas pela instituição escolar, em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Por meio dos diferentes olhares lançados pelos discentes sobre o mesmo local, e retomando a etapa anterior, o professor poderá problematizar coletivamente a questão das diferentes leituras sobre o mesmo espaço, os diferentes usos do museu e como a percepção do espaço torna-se plural, dinâmica e subjetiva. No intuito de trabalharmos com o conceito de meio-ambiente-histórico, os alunos escolherão um objeto do museu que despertou interesse pessoal ou curiosidade histórica. Eles irão argumentar para turma o porquê de suas escolhas, desenvolvendo, assim, a habilidade de interpretação, argumentação e síntese do objeto explorado. As atividades processuais estão respaldadas por uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, que tem como propósito “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos” (BNCC, 2017, p. 15).

Esse percurso de atividades é relevante para que o público compreenda, por exemplo, que a disposição dos objetos expostos no museu e as experiências pessoais de cada um contribuiu para a seleção de objetos distintos, ligados aos múltiplos sentidos atribuídos aos materiais e à concepção de História esboçada pelos discentes. Por isso, a utilização de objetos geradores no ensino de História, além de provocar a aquisição e o uso prático de conceitos e de habilidades, provoca “situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões

significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p.7). Por isso, consideramos que esse processo de ensino-aprendizagem pode abrir novas perspectivas de trabalho docente e despertar nos alunos o interesse pela História local e suas interconexões.

Ao longo dos itinerários pedagógicos e das concepções educativas que orientaram a elaboração dos produtos didáticos, empregamos com frequência a palavra *experiência*. Trata-se de um termo polissêmico, tema de pesquisa acadêmica e da realidade vivida, que perpassa a noção de ferramenta para o processo de educar, transcende o didatismo e, portanto, incorpora as dimensões da escrita, da leitura, da subjetividade e da transformação do que sabemos (LARROSA, 2014). É no processo educativo que se revelam inquietações e silêncios, conduzidos por sujeitos que, quando instigados a refletir sobre os patrimônios culturais, se afastam do olhar objetivo, totalizante e coisificado para as tramas sociais. Nesse ínterim, as intervenções educativas propostas como exercício de registro e reflexão profissional repercutem nos sujeitos que se integram ativamente aos espaços “para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação” (LARROSA, 2014, p.75) e, assim, se afetam pelos acontecimentos.

CONCLUSÃO

Consideramos que a disciplina de Memória e Patrimônio Histórico foi uma experiência surpreendente e bastante positiva. O componente curricular é ofertado como obrigatório para o bacharelado, então, mesmo tendo conhecimento da proximidade da professora Margarida com a área do ensino, foi uma surpresa o quanto a disciplina se debruçou nas áreas de ensino e de didática. A maior parte do nosso grupo é formado por graduandas em

licenciatura, que cursaram a disciplina como optativa, mas todo o grupo considerou a disciplina fundamental para o profissional de História. O formato das aulas também foi bastante flexível e aberto ao diálogo, formado por um sistema de avaliação contínua com o acompanhamento de monitores. Isso possibilitou uma aprendizagem eficiente e evitou situações de sobrecarga dos alunos.

As atividades passaram a ser um desafio instigante, dando liberdade aos alunos para fazer uso da criatividade. As atividades foram desenvolvidas, em grande medida, ao longo das aulas e em reuniões do grupo. Além disso, a valorização do trabalho em equipe e apresentado não somente para a turma, mas também para visitantes, nos fez perceber que nosso trabalho tinha uma função real, como no caso da revistinha, a qual disponibilizamos de maneira gratuita para os interessados.

Foi uma oportunidade muito próspera experienciar um ambiente empenhado a nos permitir e incentivar a desenvolver e construir nosso conhecimento de uma forma mais prática, criativa e efetiva. Com as discussões dos conceitos e teorias, tínhamos o apoio teórico, que embasava e possibilitava a criação e produção de propostas e produtos didáticos. Estudar os conceitos, temas e conteúdos, por meio da elaboração de propostas e produtos didáticos foi uma prática incomum e proveitosa. Com esse processo foi possível desenvolver e exercitar habilidades que competem a História e ao ensino, de uma forma conjunta e interdisciplinar, mostrando-se de grande contribuição para a formação em História como pesquisador e professor.

Outro ponto forte da disciplina foram as aulas de campo, que permitiram associar os conceitos propedêuticos às experiências práticas, tais como as visitas aos museus, às igrejas e aos prédios tombados pelo Instituto Histórico e

Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN), realizadas em diversas cidades do interior do estado. Essas vivências corroboraram para o aprendizado coletivo, na medida em que estimularam o aprofundamento da proposta de trabalho com o objeto gerador, a partir da qual constatamos a relevância da pedagogia da pergunta na construção do conhecimento histórico no espaço escolar.

Registrar a experiência que essa disciplina proporcionou revela-se como mais uma oportunidade de exercício e aprendizado, e também como uma experiência, pois requer uma nova análise do desenvolvimento do grupo ao longo do curso. Como pontua José Larrosa, a experiência serve para nos percebermos em algum espaço ou situação, e partindo disso podemos nos posicionar sobre ele. Por meio da escrita e da reflexão sobre a experiência, o ato de escrever provoca a transformação (LARROSA, 2014). Desse modo, o processo de relatar a experiência vivida também se mostra como uma experiência concreta, já que para isso foi preciso nos debruçar pelas lembranças e anotações e, assim, fazer novas análises do que já foi experienciado.

REFERÊNCIAS

ASSMAN, Aleida. **Espaços de recordação**: formas e transformações da memória cultural. Tradução: Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

BERNARDES, Denis. Notas sobre a formação social do Nordeste. C. de Estudos de Cultura Contemporânea. **Lua Nova**, São Paulo, n. 71, 2007. p. 41-42.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <encurtador.com.br/jrHR0>. Acesso em: 3 ago. 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. ed. 25^o. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERNANDES, José Ricardo Oria. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n^o 25/26, set. 1992/ago. 1993. pp. 265-276.

HORTA, M.L.P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A.Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília, IPHAN, Museu Imperial, 1999.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação e Educação**, n. 27, p. 46-60, 30 ago. 2003.

LARROSA, José. Ferido de realidade e em busca de realidade. Notas sobre as linguagens da experiência. In: _____. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de; ARANTES NETO, Antonio Augusto; CARVALHO, Edgard de Assis; MAGNANI, José Guilherme Cantor; AZEVEDO, Paulo Ormino David de. A cidade como bem cultural: áreas envoltórias e outros dilemas, equívocos e alcance da preservação do patrimônio ambiental urbano. [Debate]. **Patrimônio: atualizando o debate** [S.l: s.n.], 2006.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas F. Dos lugares de memória ao patrimônio: emergência e transformação da problemática dos lugares. In: **Projeto História**, São Paulo, n. 52, pp. 245-279, Jan. - Abr. 2015.

SILVA, Chrisner Moniele Avelino da. **A dança do coco de roda e de zambê enquanto elemento do turismo cultural do RN**. 2014. Monografia (Graduação em Turismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.

VASCONCELLOS, Tatianny Vittorazzi. **Ciências em quadros**: as contribuições da Arte Sequencial para a Educação Científica no Ensino de Ciências. Dissertação (mestrado) - Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Vitória, 2016.