



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

PRISCILA GONÇALVES FERREIRA SOUZA

CORDELIZANDO O MEU BAIRRO: uma narrativa sobre Cajueiro Seco

Recife

2020

PRISCILA GONÇALVES FERREIRA SOUZA

CORDELIZANDO O MEU BAIRRO: uma narrativa sobre Cajueiro Seco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História - (PROFHISTÓRIA) – UFPE do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino de História.

Área de concentração: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pinto de Medeiros

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

- S729c Souza, Priscila Gonçalves Ferreira.
Cordelizando o meu bairro : uma narrativa sobre Cajueiro Seco / Priscila Gonçalves Ferreira Souza. – 2020.
144 f. : il. ; 30 cm.
- Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pinto de Medeiros.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2020.
Inclui referências e apêndice.
1. História – Estudo e ensino. 2. Memória. 3. Identidade. 4. História local. 5. Aprendizagem. 6. Ensino fundamental. I. Medeiros, Ricardo Pinto de (Orientador). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-155)

PRISCILA GONÇALVES FERREIRA SOUZA

CORDELIZANDO O MEU BAIRRO: UMA NARRATIVA SOBRE CAJUEIRO SECO.

Dissertação apresentada ao **Mestrado Profissional em Ensino de História** da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Ensino de História**.

Aprovado em: 10/06/2020

BANCA EXAMINADORA:

-----APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA-----

Prof. Dr. Ricardo Pinto de Medeiros
Orientador (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE)

-----APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA-----

Profª Drª Eleta de Carvalho Freire
Membro Titular Interno (Universidade Federal de Pernambuco - UFPE)

-----APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA-----

Profª Drª Cláudia Engler Cury
Membro Titular Externo (Departamento de História - UFPB)

À família, aos amigos, mas principalmente àqueles que têm dedicado as suas vidas a uma educação pública de qualidade. Àqueles que trabalham inspirando vidas e auxiliando os mais jovens a galgarem patamares melhores.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha vida muitas pessoas direta ou indiretamente me incentivaram a chegar até aqui. Mostrando o real valor da educação e acreditando no meu potencial, sonharam juntamente comigo que um dia fazer parte do programa do mestrado da UFPE seria possível. Destacarei aqui apenas algumas dessas pessoas, pois não há espaço nem palavras suficientes capazes de demonstrar a minha imensa gratidão.

Não há como iniciar este texto sem agradecer primeiramente a Deus, que há todo momento me auxiliou nesta jornada e que mesmo quando eu não imaginava trabalhar na rede pública como professora, Ele já tinha planos para que isso ocorresse e para que esta etapa fosse concretizada em minha vida. Nos momentos solitários da escrita, foi ele quem me confortou e me capacitou para que este trabalho fosse concluído, nos momentos em que eu não sabia o que escrever, ele pegou em minha mão e traçou as palavras. Sem Ele, certamente eu não estaria aqui e hoje percebo como cada caminho percorrido foram cuidadosamente escolhidos para que eu chegasse até o mestrado profissional.

Aos meus pais que mesmo não possuindo ensino superior me incentivaram durante toda a minha vida a estudar, lembro que na infância uma das melhores coisas que ocorria em Janeiro era ir as livrarias comprar os livros didáticos e os paradidáticos, pois desde muito nova eles me incentivaram a amar a leitura. Já na juventude, vi o esforço e o sacrifício de deles para que eu me dedicasse apenas à escola e ingressasse na universidade pública. Muito obrigado por tudo pai e mãe, esse título é de vocês que sempre foram os meus maiores mestres. À minha irmã que foi e é minha inspiração como mulher, servidora pública e também como universitária, ao ingressar na universidade antes de mim você me mostrou que era possível chegar até a UFPE.

Ao meu esposo pela compreensão, pois alguns dos nossos momentos foram comprometidos para que eu me dedicasse às aulas e à dissertação. Aos amigos que perdoaram as minhas ausências e meus sumiços durante esses dois anos de estudos e pesquisa. Nos momentos difíceis vocês me acolheram e me fizeram sorrir.

Preciso agradecer também aos muitos mestres que marcaram a minha vida e fizeram da escola um ambiente prazeroso e repleto de afeto seja durante a educação

infantil no “Educandário Monteiro Lobato” e na “Academia Maria das Neves” como no Ensino Fundamental e Médio no “Colégio Santa Emília”. O corpo docente dessas instituições me inspiram até hoje e muito do que eles realizaram eu levo comigo em minhas salas de aula. Aos amigos de infância e aos da adolescência Marcelo, Brhenna, Felipe, Maria Eduarda, Camila, Sâmila, Natália e Laís, muito obrigada pelas gargalhadas mais gostosas e por estarem comigo até hoje.

À gestão da Escola Municipal Professora Cândida de Andrade Maciel, assim como aos amigos e colegas de trabalho que são verdadeiros guerreiros, pois batalham para realizar uma educação de qualidade mesmo diante do descaso do poder público e das muitas dificuldades encontradas no dia a dia da jornada de trabalho. A Daniel Junio e Priscilla Karla, verdadeiros irmãos e confidentes que Jabotão dos Guararapes me presenteou, é um prazer dividir a jornada e a minha vida secular com vocês, vocês são minha inspiração. A Flávio Roberto, Ranniere Lima, Daniella Loeser e Danielle Maria que fazem uma falta enorme no meu dia a dia na escola, mas encontram-se mais que presentes em meu coração.

Não posso deixar de agradecer à Professora Vera Lúcia Acciloly, que de chefe na época em que fui estagiária no arquivo do TRE transformou-se em uma grande amiga. Professora Vera, você me inspira enquanto mulher e profissional, nunca esquecerei da sua dedicação, disposição e da maneira afetuosa com a qual a senhora trata todos que convivem com você.

À UFPE que me acolheu em 2008 na graduação e novamente em 2018 na pós-graduação, assim como ao corpo docente do PROF HISTÓRIA, em especial à equipe da UFPE, pelos ensinamentos e pela disponibilidade, seja presencialmente, seja virtualmente. Aos membros da banca examinadora, muito obrigada pelas contribuições enriquecedoras.

Agradeço imensamente ao meu orientador Prof. Dr. Ricardo Pinto de Medeiros, exemplo de humildade, empatia e profissionalismo. Muito deste trabalho só foi realizado por conta da sua orientação e disponibilidade. Obrigado pelos abraços no final de cada encontro, eles foram revigorantes e fundamentais para que eu mantivesse a confiança e a calma necessária para finalizar esta etapa.

Aos amigos de turma do PROF HISTÓRIA que de tão maravilhosos são carinhosamente chamados de “PROF Amor”, obrigada pelo carinho, pelas risadas e

pela ajuda durante esta jornada, ter vocês comigo foi muito importante. As experiências compartilhadas nas aulas enriqueceram bastante a minha vida secular e principalmente profissional, a criatividade e a genialidade de vocês me inspiram. Muito obrigada pelo acolhimento e pelo carinho, com vocês a jornada foi mais divertida. Um agradecimento especial ao nosso amigo Hugo, que precocemente nos deixou, esse título é dedicado a você.

Preciso destacar a ajuda de Adriana, Aurino, Cíntia, Cláudio, Felipe, Luizelene, Nilson e Rodrigo que através do empréstimo de materiais, conversas e ensinamentos ajudaram bastante para que esta dissertação fosse concluída. A Victor e Carol, que estiveram comigo principalmente na reta final ajudando a dar nome ao produto desta dissertação e contribuindo com a linda parte gráfica, muito obrigada meus amigos vocês foram essenciais.

Por fim, agradeço aos meus alunos maravilhosos que diariamente me inspiram e transpiram juntamente comigo para que as nossas aulas sejam melhores a cada dia. A minha turminha do 9ºD de 2019, minha gratidão pelo carinho, vocês fizeram com que eu me sentisse muito querida. Cada um com sua particularidade me tornou um ser humano melhor e principalmente uma professora muito mais atenciosa e dedicada aos meus alunos. A minha carreira profissional é marcada em quem eu era antes de conhecê-los e o que me tornei depois de conhecê-los. Aos meus alunos do 9º D de 2020 muito obrigada pela dedicação, grande parte da proposta desde trabalho deve-se a vocês.

A todos que passaram pela minha vida e deixaram as suas marcas, aos ex-alunos que até hoje me alegram com suas visitas, a todos que permanecem comigo compartilhando momentos e memórias, minha gratidão.

Comece acreditando que é possível.
(Autor desconhecido)

RESUMO

O presente trabalho “Cordelizando o meu bairro: uma narrativa sobre Cajueiro Seco” visa entender como o ensino de história referenciado na história local pode contribuir para a formação do pensamento histórico do aluno, assim como debater sobre como as contribuições dos conceitos de memória e educação patrimonial podem auxiliar uma proposição didática para o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental. Para isso, desenvolvemos um projeto didático com os alunos dos oitavos e nonos anos do turno da tarde da Escola Municipal Professora Cândida de Andrade Maciel, localizada em Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. O projeto didático mencionado está sendo apresentado em formato de cartilha como proposição de trabalho para professores que desejam fazer uso da história local em sala de aula. Dentre tantos formatos que poderíamos escolher, optamos por um projeto didático devido a sua capacidade em dar dinamismo ao processo de ensino e de aprendizagem, incentivar novas práticas pedagógicas e trabalhar temas relevantes para a comunidade que ultrapassam o currículo comum.

Palavras-chave: Ensino de História. Memória e identidade. Espaços de memória. História local. Projeto Didático.

ABSTRACT

The present work “Cordelizando my neighborhood: a narrative about Cajueiro Seco” aims to understand how the teaching of history referenced in local history can contribute to the formation of the student's historical thought, as well as to debate how the contributions of the concepts of memory and education can assist a didactic proposition for teaching history in the final years of elementary school. To this end, we developed a didactic project with students from the eighth and ninth years of the afternoon shift at the Municipal School Professora Cândida de Andrade Maciel, located in Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. The didactic project mentioned is being presented in a booklet format as a work proposal for teachers who wish to make use of local history in the classroom. Among so many formats that we could choose from, we opted for a didactic project due to its ability to give dynamism to the teaching and learning process, to encourage new pedagogical practices and to work on themes relevant to the community that go beyond the common curriculum.

Keywords: History teaching. Memory and identity. Memory spaces. Local history. Didactic Project.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Habilidades e objetivos envolvidos para a execução do projeto.....	65
Quadro 2 - Cronograma das Atividades Propostas.....	66
Imagem 1 - Equipes organizadas para a realização da Oficina de Isogravura.....	87
Imagem 2- Processo de confecção das capas. A aluna reproduziu o campinho de futebol bastante frequentado na comunidade	87
Imagem 3 - Processo de confecção das capas.....	88
Imagem 4 - Capas finalizadas e com suas matrizes. Na imagem a aluna retratou o Conjunto Habitacional Olho D'Água (popularmente conhecido como Predinhos).....	88
Imagem 5 - Capas finalizadas e suas matrizes. Os alunos retrataram uma casa da Comunidade Nova Roma e a Estação de Metrô Cajueiro Seco, ambos localizados no bairro.....	89

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EBC	Empresa Brasil de Comunicação
FJPN	Fundação José de Paiva Netto
Ibram	Instituto Brasileiro de Museus
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
INRC	Inventário Nacional de Referências Culturais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHNG	Parque Histórico Nacional dos Guararapes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TED	Tecnologia, Entretenimento e Design
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PENSAR HISTORICAMENTE	20
2.1	O ensino de história e suas práticas para o aprimoramento da consciência histórica	20
2.2	Currículo de história e a história local: contribuições da aprendizagem histórica para a vida prática	26
3	ESPAÇOS, MEMÓRIAS E PATRIMÔNIOS DA COMUNIDADE	37
3.1	O espaço territorial e as narrativas da memória.....	37
3.2	A comunidade e os seus patrimônios	46
4.	PROJETO CORDELIZANDO O MEU BAIRRO: UMA NARRATIVA SOBRE CAJUEIRO SECO	58
4.1	Apresentação da proposta e metodologia adotada	58
4.2	O uso dos jornais e a criação dos cordéis.....	69
4.3	Preparação.....	72
4.4	Aproximando-se da comunidade	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	94
	APÊNDICE A - PRODUTO PEDAGÓGICO CORDELIZANDO O MEU BAIRRO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DE HISTÓRIA LOCAL.....	100

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o último censo realizado em 2010, Jaboatão dos Guararapes é a segunda cidade mais populosa de Pernambuco e o bairro de Cajueiro Seco o terceiro mais populoso do município com o equivalente a 52.535 habitantes. Um município que antes resumia-se apenas a um local com boas praias passou a ter para nós bastante relevância há pelo menos três anos, isso porque em 2016 passamos a lecionar na Escola Municipal Professora Cândida de Andrade Maciel, localizada no bairro de Cajueiro Seco.

Desde o início da nossa jornada sempre refletimos acerca da situação em que a comunidade escolar encontra-se inserida. Os alunos, em sua maioria, demonstram bastante apatia pelo ambiente escolar, assim como pela comunidade e isso se refletia (antes em maior proporção, agora em menor grau) em destruição do patrimônio público e na falta de cuidado na limpeza da escola. Essas posturas eram perceptíveis fora da sala de aula, mas também durante as aulas, pois manifestavam não conhecer e não se interessar pela história do bairro e suas memórias, além de demonstrarem ter vergonha de dizer que moravam naquele local. Constatamos que isso era um dos fatores para que houvesse um silenciamento acerca da história local, protagonizada pelo cidadão comum.

O índice de violência dentro da unidade escolar era bastante alto e funcionários antigos da rede diziam que isso era um reflexo da “mistura” que ocorrera no bairro. Posteriormente, através de pesquisas, entendemos que essa “mistura” falada por alguns era devido à chegada de pessoas que foram retiradas das margens da Lagoa Olho D’água, também conhecida como Lagoa do Náutico, situada próxima aos bairros de Jardim Prazeres, Candeias e Piedade, todos compõem a região litorânea de Jaboatão dos Guararapes. Ou seja, Cajueiro Seco havia recebido uma população “estrangeira” que foi instalada nos Conjuntos Habitacionais Olho D’água, amplamente chamados na região de “predinhos”, e que passaria a conviver diretamente com a outra parte da população mais antiga.

Até os dias atuais o bairro conta com o afluxo muito grande de pessoas que estabelecem residência lá por conta das oportunidades de trabalho, visto que a cidade

do Jaboatão dos Guararapes possui muitas indústrias e fica apenas a 21km de Recife, capital do Estado.

A partir de 2017, devido a mudanças administrativas e burocráticas, a estrutura da escola, assim como as condições de trabalho, melhoraram significativamente. Isso nos impulsionou a pensar sobre o que poderia ser feito para que os alunos se sentissem mais pertencentes àquele espaço, tivessem a autoestima recuperada e se interessassem mais pela disciplina de história.

Com o mestrado profissional tivemos acesso a leituras que nos mostraram que partindo da história local e da educação patrimonial, poderíamos fazer um trabalho de memória com os nossos alunos, pois como destaca Starling e Santana (2002), a Educação Patrimonial possui uma postura problematizadora frente ao patrimônio cultural e à própria realidade além de possuir um caráter político nas comunidades, sendo através dela possível resgatar a autoestima local e sensibilizar os cidadãos para que haja a valorização do seu patrimônio e da sua memória. Também entendemos que a partir da consciência de sua história o aluno passa a ter um recurso a mais no processo de identificação com grupo no qual faz parte.

Concordamos que para mantermos viva a memória local e retirar a invisibilidade presente na comunidade precisamos incentivar a propagação e a investigação da memória da localidade para que ela seja registrada e fique disponível para as gerações futuras. Assim, ao sermos desafiados pelo mestrado a propor no final deste trabalho uma intervenção didática ou criar um material que impactasse não só os nossos alunos, mas que fosse significativo para auxiliar a prática de outros professores, logo pensamos em focar na história local e na sua potencialidade em integrar o aluno ao processo histórico na condição de agente e não de mero expectador. Diante disso, iniciamos uma pesquisa sobre o bairro de Cajueiro Seco e percebemos que poucas informações foram divulgadas diante de uma história que descobrimos ser tão interessante.

Nossa pesquisa partiu inicialmente da leitura de Souza (2010), Cruz (2016) e Montenegro (2014) que dissertaram sobre a área do Monte dos Guararapes e acerca do bairro de Cajueiro Seco. Os Montes dos Guararapes encontram-se localizados no bairro chamado Prazeres que, assim como Cajueiro Seco, está integrado à região periférica da cidade, porém muito próximo a bairros litorâneos considerados elitizados.

A criação de Cajueiro Seco remonta à década de 1960, quando várias áreas da região metropolitana do Recife estavam repletas de habitações humildes chamadas de mocambos. Uma dessas áreas eram os Montes dos Guararapes, região conhecida historicamente por ter sido palco da Batalha dos Guararapes (1649) que culminou com a expulsão dos holandeses do Estado de Pernambuco. Essa região montanhosa encontrava-se em meados da década de 1960 repleta de mocambos e a chegada de pessoas para lá aumentou ainda mais durante o ano de 1962 quando muitas famílias se estabeleceram no Córrego da Batalha (área central), deslocadas das imediações aeroporto do Recife (Aeroporto Internacional dos Guararapes) para que ele pudesse ser ampliado, como retrata os arquivos do IPHAN (2010).

Apenas em 1963 o então governador Miguel Arraes realizou a remoção da população que ocupava a região montanhosa para uma área com terreno alagado, próximo ao bairro de Prazeres, cedido pela ordem dos Carmelitas, para que houvesse a implantação do projeto habitacional denominado Vila Cajueiro Seco.

O diferencial na história de Cajueiro Seco é que com Miguel Arraes no governo a atuação da Liga Social contra o Mocambo, órgão que anteriormente era responsável pela demolição e proibição da construção de desse tipo de moradia, foi redirecionada para uma Política Social do Mocambo, ou seja, a favor do mocambo, abordando-o com outra perspectiva, como registra Souza (2010):

o ponto fundamental era o apoio à integração das comunidades à sociedade e à cidade formal. Cajueiro Seco seria o primeiro projeto piloto desta política, entendendo o mocambo como sintoma do desequilíbrio e não como o problema a ser combatido. A fixação dos “invasores” dos Montes Guararapes em local próximo serviria como ponto de partida para a integração daquela população à sociedade. (Souza, 2010, p. 9)

Nesse período, as políticas habitacionais foram direcionadas para as camadas populares periféricas e o sistema de mutirões foi implantado no projeto Cajueiro Seco. Aparelhos comunitários como escola, oficina de Sapataria e lavanderias foram criados para subsidiar a construção da vila que contou com um sistema de cooperativa, ou seja, o futuro morador era o responsável por erguer a sua própria casa a partir do material que pudesse custear. As casas não seriam construídas desordenadamente, elas iriam compor um projeto pioneiro de um bairro planejado sendo assim na época

considerado um experimento de reforma urbana. Havia também o projeto para a implantação das casas pré-fabricadas, moradias que em poucas horas eram erguidas.

Em 1964, com o golpe militar, Miguel Arraes foi destituído do seu cargo e a reforma urbana, que já havia ganhado projeção internacional, foi interrompida visto que, como relata Souza (2010), Cajueiro Seco era visto como um polo de “comunização”. Atualmente, nada se fala sobre essa história do bairro muito menos a sua relação direta com os Montes dos Guararapes, esta área só é lembrada ou como símbolo do exército nacional dado a sua importância no passado ou como o espaço que sedia a festa da padroeira local, mas não como o nascedouro de um bairro popular planejado pelo governo para dar dignidade a uma parcela da população desprovida de recursos.

Acreditamos que fazendo uso da história local e da educação patrimonial é possível desenvolvermos um trabalho de memória com os alunos e, pautados no conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen (2010), aprimorar o relacionamento que eles estabelecem com o tempo.

Entendemos que ao aproximarmos a disciplina de história com a realidade dos alunos é possível contribuir para que eles se percebam como parte fundamental do processo histórico, não como meros expectadores, mas sim como protagonistas. Dessa forma, tendo consciência do papel que possui na sociedade, a escola pode contribuir não apenas para uma formação escolar, mas principalmente para uma formação cidadã conferindo recursos para que os seus alunos possam interferir positivamente na sociedade em que fazem parte.

Trazendo a história local para as aulas de história podemos ajudar o aluno a se sentir mais pertence ao local onde ele, a escola e a sua família estão inseridos assim como propiciarmos a educação do olhar. Educar o olhar do aluno é demonstrar para ele que a sala de aula não é o único ambiente onde se pode aprender coisas e que a sua própria comunidade está repleta de ensinamentos e descobertas. Propiciar essa interação entre toda a comunidade escolar é uma maneira de enriquecer o processo educativo. Ademais, estamos incentivando o surgimento de novas narrativas assim como concedendo vez a novos personagens no processo histórico, personagens estes que por muito tempo ficaram à sombra do discurso das classes sociais dominantes.

Partindo da problematização do bairro e possuindo consciência da sua história o aluno possui um recurso a mais no processo de identificação com o grupo no qual faz parte. Entendemos que assim estaremos auxiliando-os a interpretar de maneira crítica a realidade social em que encontram-se e preparando-os para que exerçam a cidadania de forma consciente pensando na coletividade.

O nosso trabalho é composto por uma parte dissertativa e outra propositiva. A dissertativa encontra-se organizada em três capítulos e inicia-se com uma discussão sobre como o ensino de história e a história local podem contribuir para o pensar historicamente. Na primeira sessão desse capítulo traçamos um panorama sobre como o ensino de história começou em meados do século XIX voltado para um viés memorialista contribuindo para a formação dos Estados Nacionais. Diante disso, aprender história durante muitos anos resumia-se a decorar datas e nomes de personalidades que atuaram bravamente em momentos relevantes da história nacional. Atualmente ainda presenciamos em nossa sala de aula resquícios dessa prática e desconstruí-la tem sido um dos desafios da nossa profissão na educação básica.

No segundo capítulo relatamos como o espaço, a memória e os patrimônios da comunidade local são fontes históricas. Para isso na primeira seção do capítulo dois analisamos como o espaço territorial e as memórias podem ser exploradas na sala de aula como fonte histórica, pois a comunidade é produtora de conhecimento e como tal tem muito para fornecer aos alunos. Todavia, para que isso ocorra evidenciamos a relevância da educação do olhar, ou seja, como é importante sensibilizar os alunos para as ricas memórias que estão ao seu redor cotidianamente e que podem ser sondadas não só através da história oral como também pelas fontes escritas que retratem a comunidade. Em nosso trabalho destacamos as contribuições dos jornais que assim como outras fontes escritas podem ser utilizadas no processo de levantamento acerca da história local.

Partindo da condição de produtora de conhecimento, também destacamos que a comunidade por ela mesma pode elencar o seu patrimônio e para isso os inventários participativos desenvolvidos pelo IPHAN apresentam-se como uma ferramenta bastante eficaz, pois reconhece a autonomia da comunidade ao possibilitar que os próprios moradores, não o governo, apontem o patrimônio local.

No terceiro capítulo apresentamos detalhadamente a proposição didática voltada para o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental que

desenvolvemos com nossos alunos do oitavo e do nono ano do turno da tarde da Escola Municipal Professora Cândida de Andrade Maciel. As atividades foram elaboradas precipuamente para que eles aprendam não apenas sobre a história local, mas também desenvolvam uma voz ativa sobre o local em que vivem, aprimorando assim não só a escrita, a leitura e a interpretação como também o senso investigativo, a criticidade, o raciocínio e a criatividade.

As atividades propostas também visaram aprimorar e incentivar outras habilidades que os alunos possuem e que por vezes o currículo tradicional não contempla como a capacidade criativa, a imaginação, a colaboração e sobretudo demonstrar que é possível aprender de forma leve e divertida.

Em cumprimento ao requisito do Mestrado Profissional em Ensino de História, que estabelece que uma parte do trabalho seja propositiva, estruturamos em formato de cartilha o projeto vivenciado. Partindo da compreensão sobre como o ensino de história relacionado à história local pode contribuir para a formação do pensamento histórico do aluno e como a partir da história local é possível fomentar o pertencimento e o protagonismo estudantil, organizamos o Projeto “Cordelizando o meu bairro: uma narrativa sobre Cajueiro Seco”.

Dentre tantos formatos que poderíamos escolher (como paradidático, jogo educativo, aula-oficina, entre outros) optamos por trabalhar com o projeto didático por acreditar na sua capacidade em dinamizar o processo de ensino e aprendizagem ao retirar o aluno da passividade de um expectador e colocá-lo como protagonista, participando ativamente de cada etapa planejada, pois cremos na relação dialógica que é a construção do conhecimento. Além de valorizar o seu saber fazer, o projeto didático ao permitir que a interdisciplinaridade ocorra, contribui para que o aluno estabeleça relações significativas entre os conhecimentos abordados, favorecendo assim o seu crescimento intelectual e enriquecimento do seu capital cultural.

2 ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PENSAR HISTORICAMENTE

Entender como o ensino de história referenciado na história local pode contribuir para a formação do pensamento histórico do aluno é um dos nossos objetivos neste capítulo, pois compreendemos que ao trazer para o ambiente escolar temas condizentes com a sua realidade, ou seja, que se relacionem com o local em que ele está inserido, estamos contribuindo para que haja a aproximação do conteúdo da matéria de história vista na sala de aula ao cotidiano do aluno extra escolar.

Todavia, o trabalho com a história local não se restringe apenas a isso. Através dele também é possível criarmos condições para que os alunos percebam-se como integrantes do processo histórico e assim, possam intervir positivamente na sociedade.

Nesse sentido, a história local também auxilia no desenvolvimento da consciência histórica e gera contribuições para que a aprendizagem histórica seja aplicada à vida prática. Essa mudança de perspectiva com relação ao ensino de história e a sua aprendizagem nos ajuda a desconstruir práticas pedagógicas, como a educação bancária e os métodos de memorização, que por muito tempo eram tidas no ambiente escolar como sendo válidas e eficazes no processo educacional.

2.1 O ensino de história e suas práticas para o aprimoramento da consciência histórica

A história como disciplina escolar mudou bastante nos últimos anos no Brasil tanto no que diz respeito à historiografia quanto à metodologia do ensino. Em meados do século XIX, quando o seu ensino se tornou obrigatório, a disciplina voltava-se para a formação cívica, a legitimação da ordem social e política. Contribuía para exaltar a nação e reportava-se a grandes personagens históricos através de uma abordagem memorialista.

Como destaca Abud (1997), o estabelecimento dos conteúdos escolares ficou sob a responsabilidade de duas importantes instituições, o Colégio D. Pedro II e o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Ambas instituições se dedicavam a

propagar uma história nacional patriota focada na constituição do povo brasileiro e viam a escola como o melhor canal para propagar essas temáticas.

A produção historiográfica, em sua maioria, direcionava-se ao Estado, à elite e à preservação da sua memória e a metodologia utilizada adotava um viés factual e cronológico. Saber datas importantes e conhecer a história dos “grandes homens”, era o que se esperava de alguém que estudasse a disciplina na educação básica que por muito tempo foi apreendida através da repetição e da memorização, como descreve Bittencourt (2004).

Sob essa perspectiva, o que era ensinado em sala de aula provocava um distanciamento entre os alunos e a história, pois da maneira como ela era descrita apresentava-se como um espaço inatingível pelas pessoas comuns, reservada apenas para poucos. Dessa forma os conhecimentos históricos escolares eram simplificados e excludentes, pois deixava de lado uma série de temas com relevância social.

O modelo quadripartite francês da história geral (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea) focando sempre na Europa pautava-se, como reitera Nadai (1992), na história da civilização, já a história do Brasil voltava-se para a exaltação dos grandes nomes reafirmando que a história não era feita por todos e não era para todos.

Laville (1999) descreve que o fim da segunda guerra mundial contribuiu para o surgimento do chamado “cidadão participante” e o ensino de história direcionou-se à cidadania e à sociedade. Mas, ainda percebemos resquícios do século XIX na escola atual. Mesmo com o distanciamento de mais de um século, a história por vezes não é ensinada, tão pouco aprendida, de forma crítica resumindo-se em a história pela história, o que proporciona uma educação bancária, denominação dada por Freire (1987).

Nos moldes da educação bancária, o aluno é visto como um ser passivo, apático, cabendo ao professor, tido como o único detentor do saber, depositar nele uma série de conteúdos e ao aluno caberia guardá-los sem questionar a utilidade do que estava sendo transmitido. Sem propor nenhum tipo de reflexão ou participação, esse método nega completamente que o aluno é um ser detentor de conhecimento prévio, ele é tido como um ser passivo, enquanto o professor é o único ser ativo nessa

relação. Contrários a esse posicionamento, entendemos que o trabalho do professor se baseia em ajudar o aluno no processo de conscientização e aprendizagem, não impondo a sua visão particular, entendemos que o ato pedagógico se constituiu como um processo dialógico.

Para auxiliá-lo nessa dinâmica podemos fazer uso do conhecimento prévio que cada um possui e por isso concordamos com Carretero (1997) sobre como é válido “ancorar” os novos conceitos naqueles que os alunos já conhecem e dominam, pois para entender temas superiores eles precisam ter o domínio de outros com grau de complexidade menor. Essa prática possibilita uma maior aprendizagem e demonstra como a relação com o saber não deve ser impositiva, pois a educação é uma construção e nesse processo alunos e professores são fundamentais.

Se os temas debatidos em sala de aula não condizem com a realidade da maioria dos que lá está, como esperar que os alunos se sintam participantes do processo histórico? Como esperar que eles se percebam como cidadãos? Como pertencentes a uma sociedade?

Como ressalta Holien Bezerra (2003 p.37 apud CAINELLI 2010, p. 23):

os objetivos da educação básica não se restringem à assimilação maior ou menor de conteúdos prefixados, mas se comprometem a articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua própria personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade.

Desconstruir práticas como a educação bancária e outras que inviabilizam o processo de aprendizagem é o desafio do profissional de história verdadeiramente comprometido com a educação para a vida, pois a história como disciplina escolar ainda hoje é atrelada ao estudo apenas do passado e a nomes de pessoas relevantes. Como destaca Fonseca (2009):

A proposta de metodologia do ensino de história que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência. (FONSECA, 2009, p.94)

Diferentemente de algumas disciplinas ensinadas no ambiente escolar, a história preocupa-se mais com a significação do que ocorreu do que com o fato

propriamente dito, tal como aconteceu. Para desconstruir esse pensamento de que a história é só decorar acontecimentos, Prats (2006) destaca algumas atividades fundamentais no processo didático para uma aprendizagem histórica adequada.

Dentre as mensuradas pelo autor destacamos as seguintes: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar fontes históricas; aprender a analisar fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes; e, por último, a aprendizagem da causalidade e a iniciação na explicação histórica.

O processo de formulação de hipóteses requer a problematização de algo, para isso é possível introduzirmos os temas abordados pela disciplina fazendo uso de problemas históricos, pois para solucioná-los os alunos deverão desenvolver hipóteses. A depender do tema estudado e das séries escolares envolvidas, as problematizações podem ser mais ou menos complexas e nesse processo as fontes utilizadas terão um papel fundamental, visto que poderão agir como verdadeiras testemunhas.

Nessa etapa, é importante apresentar as categorias de classificação das fontes (materiais, escritas, iconográficas ou orais) aos alunos para que eles possam analisá-las e avaliá-las. Fazendo uso dessa dinâmica, além de aprender a manejar as fontes, eles também poderão confrontá-las para assim formularem melhor as hipóteses que sejam mais condizentes com a problematização levantada também avaliando a credibilidade delas. Esse é o momento de analisarem minuciosamente em qual contexto foram desenvolvidas, quem foram os responsáveis por desenvolvê-las, como foram utilizadas no passado, como são ressignificadas no presente, entre outros aspectos.

No processo de análise e classificação das fontes é possível reproduzir na sala de aula ambientações que auxiliem o aluno a compreender vários cenários históricos, dando vida aos textos que estão acostumados a encontrar nos livros e proporcionar uma melhor interação entre os acontecimentos que ocorreram no passado. O trabalho com as fontes também contribui para o processo de aprendizagem da causalidade histórica. Sobre essa etapa Prats (2006) escreve acerca da importância em elaborar sempre uma explicação fundamentada em evidências.

Sob essa perspectiva o autor chama a nossa atenção sobre como é relevante não apresentarmos as causas dos acontecimentos como questões acabadas, consolidadas, pois dessa maneira impedimos que nossos alunos formulem questionamentos sobre determinadas situações, visto que foram apresentadas por

nós como inquestionáveis. As estratégias de Joaquín Prats elencadas aqui são importantes para demonstrar que aprender história vai muito além da memorização, é sobretudo o resultado de problematização, interpretação e principalmente criticidade.

A escola é o ambiente que contribui para a escrita e a criação da história, por isso é interessante que os conhecimentos debatidos lá sejam organizados de uma forma que se tornem significativos para os alunos e que possam responder os problemas cotidianos formulados por eles. A perpetuação de metodologias que não fomentam a criticidade e não incentivam a problematização do passado para responder questões atuais não contribuem para o aprimoramento de uma consciência histórica. Sobre esse tema, destacamos as contribuições de Rüssen (2001) que retrata a consciência histórica como:

A suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RUSSEN, 2001, p. 57)

Faz parte do ser humano e do estar no mundo o pensamento histórico visto que de forma cotidiana revisitamos o passado, todavia destacamos aqui a consciência histórica como uma forma mais refinada de se relacionar com o passado. Não é só conhecê-lo, mas também ter contato com as experiências humanas ao longo do tempo e entender como elas orientam e impactam o presente assim como a expectativa do futuro, seja este distante ou próximo.

As múltiplas possibilidades de atribuição de sentido às experiências temporais que temos influenciam na formação de uma consciência histórica mais aprimorada ou não. Preocupamo-nos aqui com essa consciência pois entendemos que ela tem a capacidade de nos influenciar nas tomadas de decisão e no nosso posicionamento na sociedade. Sabemos que através da história não teremos respostas prontas, porém ela pode nos munir com competências para uma melhor compreensão das problemáticas atuais e nos auxiliar a dimensionar as possibilidades do futuro, (Barca, 2009).

É necessário, como também é um desafio para os professores de história, aprimorar ações pedagógicas que fomentem o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, visto que o pensar historicamente é um exercício mental, ou seja, “não é uma capacidade inata, ou mesmo dada, mas, sim, uma forma de raciocinar

adquirida através de prática sistemática e específica de operações cognitivas e afetivas.” (ANDRADE, 2007, p. 234).

Não são só as aulas de história e a escola as responsáveis por aprimorar a consciência histórica dos alunos, assim como a aprendizagem não é garantida apenas pelo ensino escolar/formal. Séries, filmes, desenhos, entre outras formas de comunicação que reproduzem acontecimentos históricos, são responsáveis por gerar várias indagações nos alunos sobre a veracidade dos fatos expostos. Muitas dessas produções temáticas acabam por aguçar a curiosidade e o senso investigativo sobre o que é verídico e o que não é, por isso se bem direcionadas elas podem ser verdadeiras aliadas dos professores e didaticamente proveitosas nos processos de ensino e de aprendizagem.

A consciência histórica também se relaciona com a identidade coletiva, pois ela contribui para a construção das narrativas e das afinidades que irão manter a coesão e as especificidades do grupo. Como destaca Cerri (2011), a consciência histórica torna-se arma no campo de batalha de definição dos rumos da coletividade e grupos preponderantes por vezes tentam impor uma consciência histórica dominante com a intenção de se manterem no poder e na história. Essa imposição por vezes faz com que muitas narrativas sejam silenciadas e fiquem esquecidas ao longo dos anos. Para que isso não aconteça é interessante traçar projetos e atividades na educação básica que deem protagonismo e voz às comunidades que não possuem espaço para fala.

Trazer as experiências e as narrativas dos alunos para a sala de aula revela como ele se relaciona com o tempo e o compreende, aprimora a sua consciência histórica e contribui para que ele se perceba como sujeito histórico dotado da capacidade de interferir intelectualmente na sociedade e mudar a sua realidade. Como pontua Barca (2009):

A experiência de cada um alarga-se com a compreensão das experiências dos outros enquanto respostas bem ou mal sucedidas a situações em contextos que por vezes se assemelham aos nossos, mas que são sempre diferentes. (BARCA, 2009, p. 58)

É importante evidenciarmos que a produção do conhecimento histórico no ambiente escolar é bastante diferente daquele produzido no meio acadêmico. Isso não quer dizer que o que se produz nas universidades não deve ser posto em prática na educação básica, pelo contrário, é importante que mais mestrados profissionais

voltados para o ensino sejam incentivados e mantidos nas universidades públicas para que as práticas debatidas sejam aprimoradas e vivenciadas nas escolas objetivando prover nossos alunos de competências para que possam exercer a cidadania de forma crítica e consciente.

No que se refere ao conhecimento histórico na Educação Básica inferimos junto a Neves (2003) que ela “deve contribuir com um tipo de formação que possibilite a esse cidadão comum, no final do processo educativo formal/escolar, ter uma visão crítica da realidade social na qual ele vive e atua”. (NEVES, 2003, p. 16).

Dessa forma, enfatizamos que o ensino de história deve ser direcionado para fomentar a criticidade nos alunos e assim possibilite a eles uma atuação na sociedade que gere desdobramentos positivos a medida que cobram seus direitos e sobretudo cumprem os seus deveres.

2.2 Currículo de história e a história local: contribuições da aprendizagem histórica para a vida prática

Dentre os principais suportes legais e documentais para a Educação Básica destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por ser uma lei federal, a LDB retrata diversos temas englobando todos os níveis da educação assim como legisla sobre os profissionais que atuam na área, as questões orçamentárias, entre outros aspectos. Suas determinações buscam definir e regularizar a educação brasileira, seja ela pública ou privada, baseada nos princípios constitucionais do país e desde a sua promulgação diversas alterações foram feitas com o objetivo de torná-la mais condizente com a nossa realidade educacional, mesmo esta sendo tão ampla e plural.

Como diretriz, ou seja como direcionadora, a LDB em seu artigo 22 estabelece como uma das finalidades da educação básica o desenvolvimento do educando de forma que lhe seja assegurado uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Uma das maneiras de garantir isso, segundo a lei, é mediante uma construção curricular baseada em conteúdos que estejam pautados em valores fundamentais aos interesses sociais assim como aos direitos e deveres do cidadão.

Durante os anos em que essa base curricular mencionada não foi instituída, os PCNs vigoraram com bastante força norteando a educação básica brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por muitos anos orientaram a produção do currículo que deveria ser aplicado na educação, inclusive servindo de subsídio para a produção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, documento fundamental para qualquer instituição que busque garantir uma educação democrática, participativa e de qualidade. Diferentemente da LDB, os PCNs não possuíam força de lei, ou seja, as orientações prescritas não tinham um caráter normativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e homologada em 2017, destina-se à educação básica brasileira e diferentemente dos parâmetros, é uma lei, ou seja, torna-se desde a sua homologação obrigatória para todo o território nacional estabelecendo, dentre outros critérios, os conteúdos mínimos que cada disciplina escolar precisa abarcar de acordo com as séries. A resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 instituiu e apresentou as orientações para a implantação da BNCC, que deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e das respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

A ausência de um currículo mínimo durante tantos anos em um país como o nosso com uma extensão continental, culturalmente plural e diversificado, contribuiu, como retrata Caimi (2016), para que o mercado editorial desenvolvesse programas referentes ao conhecimento histórico escolar. Ou seja, teoricamente, durante os anos que antecederam a BNCC, os conteúdos presentes nos materiais didáticos de todo o país eram os mesmos e eram estabelecidos pelas editoras que na maioria das vezes ignoravam as particularidades locais.

Estando em consonância com a constituição federal de 1988 que em seu artigo 210 determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, a BNCC busca prescrever aprendizagens essenciais que são definidas no documento como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências. O próprio documento traça a diferenciação entre competência e habilidades. Enquanto que competência é a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), as

habilidades são descritas como sendo as práticas cognitivas e socioemocionais desenvolvidas.

A BNCC também ratifica que as competências e as diretrizes são comuns, por outro lado os currículos são diversos, por isso estes precisam levar em consideração a diversidade de saberes e vivências espalhados por nosso território, além da realidade local, social e individual daqueles que formam a comunidade escolar. O artigo quarto da resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 descreve dez competências gerais que fundamentam a BNCC e refletem os direitos de aprendizagem e o seu desenvolvimento. Dentre elas destacamos duas que dialogam diretamente com a disciplina de história:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; (CNE/CP Nº 2, Art. 4, p.4)

O interessante nessas competências é a forma como elas valorizam o pensar historicamente como uma ferramenta atrelada ao convívio social e na sua capacidade de ser utilizada para a resolução/solução de problemas atuais. Além disso, destacam que as ciências, de forma geral, sejam abordadas de uma maneira que incentive a investigação, a reflexão e a análise crítica, competências que podem ser aprimoradas nas aulas de história quando utilizamos a nossa abordagem visando a problematização dos fatos/acontecimentos debatidos na sala de aula.

Além do currículo existem outros mediadores capazes de interferir no processo educacional. Assim como a conjuntura política em que estamos inseridos tem relevância nesse processo de gestão do saber, Caimi (2016, p. 89) ratifica que outras questões também são decisivas como “as políticas educacionais públicas, os paradigmas educativos vigentes em cada época, os sistemas de avaliação em larga escala, o próprio mercado editorial (materiais de ensino, livros didáticos e sistemas apostilados), dentre outros”.

Durante a produção dos currículos os grupos governamentais e sociais dominantes hierarquizam os conhecimentos organizando-os em mais ou menos importantes de acordo com suas convicções. No que se refere ao currículo de História, podemos afirmar que ele influencia fortemente o processo de formação da consciência do cidadão, pois através das relações sociais que se desdobram a partir do que está prescrito nele, as diferentes classes sociais compreendem os seus papéis na sociedade, sejam como dominantes sejam como dominadas. Por isso, além de nos preocuparmos com os saberes prescritos nos currículos, é necessário também pensarmos nas estratégias essenciais que serão traçadas para que o aluno desenvolva as capacidades necessárias para mobilizá-los e aplicá-los na sua vida prática.

É importante compreendermos as formações curriculares partindo de uma análise das relações de poder, pois a cada novo governo percebemos mudanças significativas nos documentos que partem da visão e das ideologias governamentais em vigência e voltam-se para a construção de um modelo de cidadão que sirva ao projeto de nação e aos interesses políticos do momento, pois como destaca Silva (2005), o currículo é uma questão de saber, identidade e poder, sendo assim demonstra como a sua elaboração é, antes de tudo, um espaço de embate político, pois como descreve o autor:

O currículo é uma invenção social, como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol... Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras- tornaram-se consolidadas como currículo (...) É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. (SILVA, 2005, p.148)

Mesmo sendo generalistas, os PCNs reafirmavam a importância do ensino de história desde os primeiros anos de escolaridade atrelado a temas que envolvessem o aluno e o local a onde ele vive. Destacamos alguns dos objetivos gerais do ensino de História para o ensino fundamental apontados pelo documento:

identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;

reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes, no tempo e no espaço;

questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções. (Brasil, MEC, 1997, p. 33).

Como conteúdos para o primeiro ciclo (que equivalia à primeira e segunda série), os PCN's de história sugeriam os temas: "História local e do cotidiano; a Localidade e Comunidade Indígena". Para o segundo ciclo (que equivalia a terceira e quarta série) eram propostos: "História das organizações populacionais, deslocamentos populacionais; organizações e lutas de grupos sociais e étnicos; organizações políticas e administrações urbanas; organização histórica e temporal". Os objetivos gerais assim como as temáticas aqui selecionadas priorizavam questões que partiam do microambiente do aluno, dos espaços e dos grupos de convivência em diferentes temporalidades, relacionando problemáticas locais com as de outros lugares.

Ademais, no documento constava que os conteúdos de história descritos não deveriam ser fixos, dando a possibilidade aos professores e as escolas de fazerem alterações, recriando-os ou adaptando-os para que ficassem em conformidade com a realidade local e/ou regional. Sobre o terceiro e o quarto ciclo (que equivaliam aos anos finais do ensino fundamental) a história local deixou de ser priorizada e os eixos temáticos passaram a se basear respectivamente na "história das relações sociais, da cultura e do trabalho" e "na história das representações e das relações de poder."

Sob a mesma perspectiva, ou seja, de procurar o lugar da história local no currículo, analisamos a BNCC e nela percebemos que em nenhuma das competências elencadas (sejam elas as competências gerais do ensino fundamental, das ciências humanas ou da disciplina de história) a história local é apontada. Ela aparece apenas uma vez como habilidade no 9º ano, na EF09HI02 – "caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954."(BNCC, 2017, p. 429).

Muitos dos nossos alunos não compreendem a "utilidade" dos conteúdos ensinados nas aulas de história pois não se identificam com o que está sendo exposto pois a maioria dos temas abordados não são condizentes com a realidade da sua comunidade. E esta falta de compreensão contribui em grande parte com o presentismo, debatido por Hartog (2013), como sendo a incapacidade de mobilizar o passado para responder questões do cotidiano, uma vez que o presente se impõe como o único horizonte.

Diante dessa situação destacamos a importância do professor mediador, aquele que precisa ponderar as determinações do currículo oficial e as necessidades internas da comunidade escolar, pois de um lado estão o Estado e os documentos oficiais com suas prescrições generalistas e do outro o aluno que não percebe qual a relevância do ensino de história para a sua vida prática.

Diante dos documentos oficiais e da real necessidade da comunidade escolar o professor em sua prática encara o desafio de cumprir o currículo formal, prescrito inclusive para atender a uma série de avaliações externas, e também ser sensível às necessidades dos alunos. Dessa forma, é necessário que ele mobilize seus saberes disciplinares pedagógicos, ou seja, aqueles aprendidos através da sua formação profissional e atuação prática, e esteja atento às necessidades cotidianas da comunidade local. Desta forma, é possível executar o currículo real, aquele que necessariamente se concretiza em sala de aula. Pois entendemos junto a Bittencourt (2008) que:

Conteúdos, métodos e avaliações constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Efetivamente, no ofício do professor o saber é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um técnico ou a de um “reprodutor” de um saber produzido externamente. (BITTENCOURT, 2008, p. 50)

Enfatizamos a importância da postura do professor pesquisador, que não atua como simples repetidor ou mero executor, mas articula aspectos teóricos e metodológicos resultantes tanto da sua pesquisa, como da sua prática, a serem aplicados no ambiente escolar de acordo com as necessidades locais, não reproduzindo um modelo genérico desenvolvido por profissionais que muitas vezes desconhecem a realidade da escola, pois entendemos que o ambiente escolar não é um espaço de simples transmissão de saberes produzidos fora dele.

Nossa concepção de escola está pautada na ideia de que ela atua como um espaço que produz saberes específicos resultantes do seu funcionamento enquanto instituição e esses saberes se estendem sobre a sociedade. Sobre a atuação do professor pesquisador, destacamos as contribuições de Andrade (2007):

O trabalho do professor-pesquisador tem início com o planejamento pedagógico, quando seleciona conteúdos, libertando-se da tirania conteudista dos programas (...) No cotidiano da sala de aula, problematiza o ensino, colocando questões do universo acadêmico e da vivência dos alunos, fazendo com que o conteúdo, tantas vezes completamente externo e

estranho à vida deles, adquira significado para os educandos. (ANDRADE, 2007, p. 234-235).

Além da sensibilidade, é fundamental uma relação horizontalizada entre o professor e o aluno para que assim haja a construção dos temas a serem debatidos em sala de aula, pois faz-se necessário coerência entre a escola e o meio no qual ela está inserida. Essa relação proporciona uma diversificação curricular enriquecedora e condizente com a realidade histórica local, como ressalta Batista Neto (2006):

Conhecimentos disciplinares são valorizados se possibilitarem o conhecimento da realidade imediata do educando. Os saberes pedagógicos que o docente mobiliza na atividade de ensino teriam de guardar pertinência com a tarefa de fazer o educando conhecer o melhor possível do meio espacial e social em que vive. (BATISTA NETO, 2006, p.07)

A riqueza do currículo real está em demonstrar a pluralidade da comunidade escolar e a sua capacidade de levar a realidade do discente para a sala de aula promovendo assim reflexões sobre temas pertencentes ao universo dos alunos. Acreditamos que assim estaremos contribuindo para uma aprendizagem histórica mais efetiva, pois como destaca Abud (2005):

os alunos tendem a elaborar conceitos de acordo com sua experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico se não tiverem a possibilidade de vivenciar movimentos e conceitos históricos colocados em questão em sala de aula. (ABUD, 2005, p. 26)

Através de uma educação popular atrelada à realidade local, o discente pode refletir sobre sua condição e tomar consciência do seu papel na sociedade, pois a educação possui o caráter libertador e fomentador da autonomia. O viés da educação popular debatida por Paulo Freire (1996) pode contribuir para a construção de agentes históricos, pois como descreve o autor ela apresenta-se como:

a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando a fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível de adestramento de outros animais ou do cultivo de planta. (FREIRE, 1996, p.68)

A conscientização é uma forma de desvelar a realidade e quanto mais o sujeito compreende o seu meio mais a sua participação se torna qualificada, (CANDA, 2012).

Esse desvelar é um processo contínuo e interminável, pois a todo tempo estamos diante de novos olhares e de novas descobertas perante a nossa sociedade.

Em uma realidade como a nossa marcada por contrastes sociais acentuados, essa tomada de consciência é imprescindível para que o aluno se perceba como construtor e transformador da sua realidade social, histórica e cultural. Diante disso, reiteramos que a educação vai além da gestão de conteúdos e constituição de comportamento, ela possui cunho político visto que orienta o indivíduo a libertar-se das amarras que lhe impedem de ser um agente transformador. Acerca do ensino de história, inferimos junto a Bittencourt (2008) que, sobretudo no ensino escolar, é fundamental que ele possa munir o cidadão com ferramentas intelectuais variadas que o conduza a situar-se na sociedade e o auxilie na compreensão do mundo físico e social no qual ele vive.

Debater sobre a história dos alunos, as suas experiências e a história do bairro deles são estratégias para que eles vejam na aprendizagem histórica um sentido para a vida prática, pois “a história, quando se torna matéria escolar, explicita esse papel de formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, de sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR 2012, p. 31)

E como ressalta Cerri (2011), podemos ensinar história considerando a consciência histórica ao desenvolvermos atividades que englobem a história mais aproximada dos alunos para que assim elas possam gerar sentido histórico. É por isso que defendemos que abordar a história local em sala de aula nos dias atuais mostra-se bastante pertinente principalmente quando nos damos conta de como a visão globalizante nega cada vez mais as particularidades e especificidades do local. Esses aspectos quando abordados em sala de aula promovem no aluno a compreensão de si mesmo e dos problemas cotidianos que o cerca, como ressalta Fonseca (2006):

O local e o cotidiano da criança e do jovem constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver; logo podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia-a-dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens. (FONSECA, 2006, p.132)

Corroboramos com o entendimento de que a história local se apresenta como uma modalidade de estudos históricos que opera em diferentes escalas de análises contribuindo para a construção de processos interpretativos sobre as diversas formas

de como os atores sociais se constituem historicamente, (TOLEDO, 2010). O que nos interessa são os modos de viver (coletivo e individual) dos indivíduos situados nos espaços que são construídos coletivamente e representados através do bairro e como esses sujeitos se relacionam com as memórias que permeiam a localidade.

Quando o aluno, mediado pelo professor, faz em sala de aula reflexões acerca do seu próprio cotidiano, ele percebe que existe uma interação entre teoria e prática e assim transforma em saber científico o saber que por ele é vivenciado. O aluno percebe-se como sendo o centro da aprendizagem ao constatar que a sua realidade e o seu universo estão sendo postos em debate e a tomada de consciência acerca do que se passa ao seu redor e dos problemas da sua comunidade possibilita que ele mobilize os seus conhecimentos para pensar em alternativas que visem solucionar situações de forma eficaz traçando estratégias que sejam diferentes daquelas adotadas pelo senso comum.

Dessa forma, o ensino de história contribui para que o aluno desenvolva e aprimore o seu senso investigativo, a sua capacidade de decisão e aperfeiçoe a sua habilidade de criar soluções criativas e diferenciadas diante das problemáticas vivenciadas. Sobre esse tema, destacamos a contribuição de Cerri (2011):

No que se refere a vida do sujeito, sua função é alargar horizontes e permitir a ascensão de formas mais complexas de pensamento, além de preparar para a “autodefesa intelectual” (essa definição é de Noam Chomsky), ou seja, ajudar no sentido de que o cidadão não seja suscetível a manipulações que o subjuguem a interesses alheios. (CERRI, 2011, p. 112).

O trabalho com a história local também pode estreitar o relacionamento do aluno com sua comunidade e colaborar para a sua formação identitária, pois ao aprender mais sobre o seu meio ele conhece mais sobre si mesmo e é sensibilizado pela tradição e pelos costumes locais não se comportando de forma apática diante da sua própria história.

A promoção dessa sensibilização proporciona a fomentação do sentimento de pertencimento. Mas o que é pertencer? Dentre muitos significados elegemos este: “fazer parte”. Atualmente falta esse sentimento de se sentir parte integrante de algo maior, de uma comunidade. Essa ausência de sintonia com a comunidade onde se vive é fruto de uma crise de identidade que persiste em nosso século permeado pela globalização, pela diminuição das fronteiras e diluição dos valores identitários.

Podemos perceber essa crise identitária principalmente nas escolas públicas inseridas em comunidades onde faltam políticas governamentais eficientes. A ausência desse sentimento de pertencimento acentua a perpetuação da história dos “grandes ícones” e o silenciamento da história local protagonizada pelo cidadão comum.

Assim, concordamos com Horta, Grunberg e Monteiro (2006) quando afirmam que as políticas públicas deveriam associar os bens culturais e a vida cotidiana incentivando a criação de símbolos ligados ao dia a dia das comunidades e a circulação de seus significados, visto que as experiências educativas são mais efetivas quando integradas às demais dimensões da vida das pessoas, quando fazem sentido para a vida das pessoas.

Para mantermos viva a memória local e retirar a invisibilidade presente na comunidade, precisamos incentivar a propagação da história da localidade e a sua investigação para que ela seja registrada e fique disponível para as gerações futuras, visto que a chamada “história oficial” sempre terá quem a sustente e a reitere. Por isso, compartilhamos com Pollak (1989) que a memória é uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, que se integra em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento.

É necessário, através de práticas de intervenção, ou seja, de trabalhos mais referenciados e minuciosos, dentro da escola, mas que envolvam a comunidade, trabalharmos conceitos de identidade, memória, patrimônio cultural e cidadania, pois as intervenções desempenhadas lá refletem na comunidade e contribuem para que o protagonismo seja fomentado nos educandos e estes tenham consciência do papel de agentes históricos que lhes pertence, pois se o ensino de História passa em silêncio ou quase, a luta do povo, suas tradições, seus conflitos, seus momentos de glória e de dor, como pode se esperar que lhe possa dizer respeito? (SNYDERS apud SCHIMIDT, 2005).

A partir do conhecimento dos universos e das realidades dos alunos o ensino de história no ambiente escolar transforma-se em uma das ferramentas para que haja a sensibilização deles para a importância sociocultural de suas histórias e ações cotidianas.

Acerca do objetivo de se estudar a história local, concordamos com Paim e Picolli (2007) que:

O que se quer é justamente, destacar as diferenças locais e regionais, mostrando e valorizando não o que é genérico e sim o que é próprio, peculiar de cada local, possibilitando virem à tona os diferentes sujeitos com suas experiências, seus valores, crenças, seu modo de vida. (PAIM e PICOLLI, 2007, p. 113)

Ou seja, além de enfraquecer a ideia de que a história é homogênea e apresenta uma memória única para todo o país, a história local busca dar protagonismo aos que por muitos anos estiveram amordaçados pela história oficial. Concordar com esse posicionamento não é negar a importância da identidade nacional, mas reiterar que estudar questões regionais faz-se necessário para que o aluno crie conexões com assuntos globais e assim reflitam historicamente acerca dos acontecimentos, pois através do local podemos criar uma janela para o mundo, (SAMUEL, 1990). Isso porque a realidade local não é explicada por si própria, muitos dos problemas políticos, econômicos e sociais são esclarecidos através da relação com outras localidades ou até mesmo com outros países.

Uma história local, pensada a partir das pessoas da comunidade como o conjunto das ações humanas de um determinado local no tempo, contribui para dar visibilidade às áreas que muitas vezes são desconhecidas pelo grande público por não serem contempladas pelo turismo regional e gera subsídios desprovidos de politicagem ou que visem preservar a memória da elite local.

Esses subsídios contrapõem-se à tendência administrativa de alguns documentos produzidos pelo governo que utilizam a história do local com o objetivo de promover uma propaganda política e retratar apenas as áreas favorecidas pelas ações governamentais. A história da localidade transcende presente e passado pois busca analisar as sociabilidades e a dinâmica do lugar enfatizando suas mudanças e permanências. Para alcançar a história local precisamos explorar os relatos que a envolve assim como a sua memória, os espaços e seus patrimônios.

3 ESPAÇOS, MEMÓRIAS E PATRIMÔNIOS DA COMUNIDADE

Debater sobre como as contribuições dos conceitos de memória e educação patrimonial podem auxiliar uma proposição didática para o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental é o nosso objetivo neste capítulo. Ao analisarmos o local e as suas memórias buscamos demonstrar aos nossos alunos que a sua comunidade é detentora e produtora de conhecimento e como tal também é uma rica fonte histórica.

Voltar a atenção do aluno para esta fonte histórica que está tão perto dele é possível através da sensibilização e da educação do olhar, ou seja, movê-los para as valiosas memórias que os rodeiam cotidianamente e que podem ser alcançadas não apenas mediante a história oral mas também por outras fontes como as escritas. Dentre tantas fontes destacaremos os jornais que podem ser utilizados de forma exitosa no estudo da história local.

3.1 O espaço territorial e as narrativas da memória

O espaço territorial se manifesta como um documento vivo e como tal modifica-se a todo tempo. Essas mudanças ocorrem de acordo com as leituras e releituras que fazemos sobre o espaço que nos rodeia, como também por causa das ações humanas que geram mudanças significativas.

Por isso, a cada passo dado aprendemos com o lugar ao observar as pessoas que por lá circulam, a disposição das casas ou até mesmo com os formatos das praças. O território é educativo e um espaço de aprendizagem pois é permeado por socializações, ou seja, repleto do viver, conviver, pensar e agir. Por isso, não há como separar os sujeitos da educação das relações e transformações ocorridas no ambiente. Como explica Faria (2003), o território é educativo e intencionalmente educador, ele é lugar de vida, de relações, de conteúdo e sujeito das experiências que interferem no viver de quem o ocupa.

É possível trabalharmos conhecimentos partindo da observação da realidade, ou seja, das vivências cotidianas, pois todos os espaços demonstram sua

potencialidade educativa ao passo que refletem a nossa realidade, o nosso cotidiano. O espaço só adquire essa característica de educativo quando um grupo de pessoas dele se apropria, dando-lhe um caráter positivo, tirando-lhe o aspecto da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação de seus participantes. Como ressalta Faria (2003):

A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão, e à necessidade de se formar pessoas que, amanhã possam participar das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando se tenta promover iniciativas deste tipo, constata-se que não só os jovens, mas, inclusive, os adultos desconhecem, desde a origem do nome da sua própria rua, até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada e isto começa cedo. (Faria, 2003, p. 27)

O espaço também se apresenta como fonte de narrativas diversificadas, múltiplas e é isso que enriquece a nossa história. Com essa perspectiva entendemos que através do trabalho desenvolvido com fontes históricas, é possível levar para a sala de aula novas versões sobre fatos e acontecimentos. Nesse sentido destacamos o uso de documentos¹ em sala de aula que pode tornar o passado, que para muitos alunos é algo abstrato, em algo concreto e assim mais compreensível.

O livro é uma das primeiras fontes históricas que os alunos têm contato, mas diversificar essas fontes é importante para que eles percebam como é importante confrontarmos as narrativas e não nos atermos a uma história única, uma única versão dos fatos. Além disso, também promove a facilitação da assimilação do conteúdo que está sendo retratado em sala de aula, isso porque conseguimos demonstrar para o aluno que o conhecimento histórico pode estar disponível em vários formatos e em muitos locais diferentes, não apenas no livro didático que ele costumeiramente já utiliza.

Tratando-se de fontes escritas, destacamos como os profissionais de história podem dar diversos usos aos documentos, mas é importante sabermos que utilizá-los em sala de aula requer cuidado e atenção. Os documentos podem ser usados para ilustração, reforço ou até mesmo introdução de uma nova ideia ou acontecimento que

¹ Neste trabalho, ao utilizarmos o termo 'documento' estamos nos referindo ao registro escrito das ações humanas em diferentes tempos e para os outros vários elementos citados ao longo do texto, estamos adotando a classificação de fonte histórica.

está sendo discutido durante a aula. Por isso, para introduzi-los é necessário encontrarmos o momento adequado e ponderarmos se nossos alunos estão aptos para entender, por exemplo, a linguagem apresentada ou se possuem conhecimento suficiente para acompanhar o contexto histórico descrito na documentação escolhida.

Outros critérios que também podem influenciar no processo de seleção documental é a faixa etária dos alunos e o tamanho do documento escolhido. Um planejamento faz-se necessário pra que todas essas questões sejam analisadas e não interfiram negativamente no andamento da aula.

Sobre os usos das fontes documentais em sala de aula, Andrade (2007) afirma que:

Em contato com os documentos, professores e alunos constroem, no ato de ensinar e aprender, as relações e representações entre o passado e o presente, numa experiência possível de leitura do mundo. O ensino de História a partir do trabalho com fontes documentais possibilita, ainda, a professores e alunos identificarem, recuperarem, registrarem e (re)significarem no cotidiano vivido as marcas do passado. (ANDRADE, 2007, p. 235)

Independentemente do que o professor irá selecionar, é imprescindível saber que o documento precisa ser utilizado como um facilitador da ideia que será desenvolvida durante a aula, isso porque inicialmente quando ele foi criado o seu objetivo não era ser algo didático, assim cabe ao professor criar as condições necessárias para torná-lo didático e apto para ser usado na sala de aula, pois como ressalta Bittencourt (2008):

Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto *registro do passado*. Nessa condição, convém os alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias. (BITTENCOURT, 2008, p. 331).

Traçar estratégias para que os alunos não façam interpretações ou análises equivocadas dos documentos é muito importante, sobre isso Andrade (2007) nos alerta acerca da importância de desconstruirmos a ideia que ainda persiste sobre o documento atuar como uma prova real, inquestionável do passado. A autora nos orienta a trabalharmos partindo do princípio de que ele se comporta como fonte, ou

seja, fragmento de algo que ocorreu e que se apresenta para nós como vestígio que pode reagir de diferentes formas a depender das problematizações que são colocadas. Desta maneira, ao apresentarmos os documentos aos nossos alunos devemos incentivá-los a fazer questionamentos sobre as informações lá contidas e demonstrar a riqueza de detalhes assim como a pluralidade de respostas que podemos obter.

Dentre os documentos escritos que podem ser utilizados durante as aulas destacamos o jornal, pois através dele conseguimos trabalhar os conteúdos de história que estão prescritos no currículo formal, mas também podemos fazer uma análise partindo de outros temas cotidianos conectando assim os saberes escolares com a realidade em que o aluno está inserido. Isso é possível ao vincularmos o conhecimento prévio que ele possui e suas experiências pessoais com as notícias presentes nos jornais.

Economia, política, esportes, variedades são algumas das muitas temáticas que podem ser utilizadas de forma didática em sala de aula. Outros benefícios do uso do jornal estão relacionados ao incentivo e desenvolvimento da leitura, da escrita e da interpretação textual, visto que novos conceitos e conhecimentos são adquiridos mediante o contato com a linguagem jornalística.

Ressaltamos o conteúdo verbal do jornal, ou seja, a parte escrita, mas não podemos esquecer que ele também possui a parte não verbal composta por fotografias, charges, histórias em quadrinhos, entre outras imagens, que são instrumentos valiosos quando devidamente explorados pelo professor. Esses recursos não são meramente ilustrativos, eles podem ser bastante aproveitados pelo professor de história assim como pelos profissionais das outras disciplinas de forma didática quando bem contextualizados com os temas que serão abordados.

Diferentemente de algumas gerações anteriores, nossos alunos já nasceram inseridos no mundo digital e sendo diariamente bombardeados por informações, assim como tendo acesso muito facilmente a elas. Por isso é importante auxiliá-los a se posicionarem e a selecionarem minuciosamente as suas fontes. Isso porque ainda persiste em nosso meio a ideia de que toda notícia propagada pela grande mídia é verdadeira, todavia nós bem sabemos que os dados podem ser facilmente manipulados assim como disfarçados.

Diante disso, é importante que ao fazer um trabalho com fontes jornalísticas o professor oriente os alunos a lerem as notícias com criticidade e os incentive a confrontarem com outras fontes de informação. Sobre o uso de jornais na escola destacamos as contribuições de Farias (2002):

Como apresenta um conjunto dos mais variados conteúdos, preenche plenamente seu papel de objeto de comunicação. Mas não só, pois como os pontos de vista costumam ser diferentes e mesmo conflitantes, ele leva o aluno a conhecer diferentes posturas ideológicas frente a um fato, a tomar posições fundamentadas e a aprender a respeitar diferentes pontos de vista, necessários ao pluralismo numa sociedade democrática. (FARIAS, 2002, p.11)

Comumente somos abordados pelos alunos com perguntas como estas: “qual é a verdade? Quem tinha razão? Quem estava certo?” e o uso dos textos jornalísticos nos ajudam a demonstrar que a nossa sociedade é bastante plural em suas ideias e posicionamentos, não havendo assim uma verdade única sobre os fatos que não seja passível de questionamentos. Ao ter contato com esse pluralismo de ideias contribuimos para que o aluno forme a sua concepção e saiba se posicionar diante das mais diversas situações.

É muito comum o livro didático fazer uso de vários recortes de jornais como subsídio para complementar os temas trabalhados nos capítulos, mas ter acesso à totalidade da informação é muito mais rico do que nos contentarmos com uma pequena matéria inserida no livro. Ademais, nem todos os materiais didáticos usam corretamente esse recurso de forma a contextualizá-lo com o assunto trabalhado, alguns infelizmente inserem esses recortes de jornais só para cumprir alguma exigência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)² ou apenas como mera ilustração.

O ideal seria poder levarmos os alunos até os arquivos ou a bibliotecas públicas que guardam exemplares antigos de jornais, porém muitos são os empecilhos que o professor pode encontrar para concretizar a saída até esses locais. A dificuldade em encontrar arquivos que não sejam distantes da escola, o custo com o deslocamento, a necessidade da autorização dos pais, um meio de transporte, são apenas alguns

² O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) existe desde 1985 como programa federal voltado para a educação básica brasileira e consiste na avaliação e disponibilização em todo território nacional de obras didáticas e paradidáticas.

dos entraves que podem surgir, por isso acessar virtualmente essas fontes facilita bastante o trabalho do professor e minimiza possíveis problemas que possam ser encontrados. Esse tipo de acesso remoto também revela ao aluno uma outra capacidade que a internet tem, pois ao fazermos uso de documentos digitalizados estamos dialogando com o espaço virtual, território que é conhecido e cotidianamente visitado por ele.

Com o auxílio da tecnologia conseguimos ter acesso a exemplares que há muitos anos já estão fora de circulação e através das várias hemerotecas, sites que funcionam como bancos de dados com muitos jornais digitalizados entre outras produções escritas, é possível proporcionarmos essa experiência aos alunos. Utilizando a internet é possível encontrarmos diversas hemerotecas que possibilitam a ampliação do acesso à informação além de conferir que nossos alunos do século XXI tenham acesso a documentos de dois ou mais séculos atrás.

Um exemplo de um importante ambiente virtual desse porte é a hemeroteca da Biblioteca Nacional que disponibiliza em seu acervo de forma gratuita o acesso a vários documentos escritos digitalizados – jornais, revistas, anuários, boletins etc. – e de publicações seriadas. Para consultar o site basta utilizar qualquer aparelho que disponha de conexão com a internet e a pesquisa pode ser realizada mediante a inserção do título, do período, da edição, do local de publicação e da (s) palavra(s) chave. Outra vantagem desse portal é que as páginas acessadas podem ser impressas.

No trabalho desenvolvido em sala de aula, apresentamos aos nossos alunos a Hemeroteca da Biblioteca Nacional para que consultando as edições da década de 1960 de dois jornais pernambucanos (o “Última Hora” já fora de circulação nos dias atuais e o “Diário de Pernambuco” ainda em circulação) eles pudessem entrar em contato com a história local do bairro de Cajueiro Seco, em Jaboatão dos Guararapes (Pernambuco).

Ter acesso a essas edições foi fundamental para o andamento do nosso trabalho, visto que encontramos bastante dificuldade em entrar em contato com a memória do bairro e a história do seu surgimento fazendo uso da metodologia da história oral.

É importante salientarmos neste momento a diferença entre história e memória. Ainda que ambas estejam entrelaçadas em muito se diferenciam, pois enquanto a história apresenta um conhecimento racional dos acontecimentos, a memória retrata eventos permeados pela emoção e pela subjetividade, está mais ligada à personalidade de cada um de nós do que à história propriamente.

O ato de lembrar nos permite regressar ao passado e olhá-lo com as lentes do presente de forma reflexiva e não como mera repetição do que já se passou. Esse ato é o reflexo de diversificadas experiências vividas e compartilhadas por um grupo que vive em comunidade. As lembranças são acomodadas às necessidades do presente de quem relembra e neste processo de reconstrução das lembranças, nós podemos buscar “elementos que nos possibilite agir sobre o presente e projetar um futuro – e não ficarmos apenas numa volta ao passado” (PAIM, 2010, p. 87).

O estudo da memória é de fundamental importância precipuamente pelo seu potencial em preencher lacunas de documentos antigos e por entendermos que “a questão da memória se impõe por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local” (BITTENCOURT, 2009, p. 169).

Perante a crise de memória que enfrentamos com a modernidade, o trabalho com a história local possibilita a exploração da memória e através dela a ressignificação dos lugares de memória, termo cunhado por Pierre Nora. Por vezes nossos alunos conhecem apenas as versões que são propagadas através dos eventos históricos de projeção nacional e dos monumentos que resultam desses eventos, por isso é importante que o professor os auxilie nesse processo de ressignificação.

A memória nos conduz a olharmos não só pra o que já passou, mas nos direciona à relação entre o que se foi e o que é e assim, mobilizar um passado que ainda pulsa no presente. Ao direcionarmos nossos alunos por essa perspectiva estamos contribuindo para que eles percebam-se como agentes integrantes do processo histórico capazes de refletir criticamente sobre as suas realidades. O contato direto entre eles e as fontes históricas proporciona o entendimento de que o passado e o processo histórico não estão finalizados visto que o cerne da história local são os indivíduos que vivem em um determinado espaço e as suas práticas.

Compartilhamos com Santhiago e Magalhães (2015) que a memória é composta não apenas pela factualidade, mas também pela impressão, ou seja, ela não registra só os acontecimentos, mas a forma como esses acontecimentos foram percebidos por nós, por aqueles que relembra o que se passou. Por isso o contato com outros sujeitos e outras fontes possibilita ao aluno aproximar-se mais da sua comunidade e a construção de uma afinidade com a memória das pessoas comuns, além de fortalecer a sua identidade ao entrar em contato com um passado sempre presente, vivo e ouvido. Como afirma Caimi (2010):

Dentre as principais potencialidades da história regional/local se destaca a possibilidade de dar evidência a fontes, temas e sujeitos que não tiveram visibilidade no âmbito da chamada “macro-história”, contribuindo assim para o conhecimento de múltiplas experiências históricas e o reconhecimento das diversas identidades que compõem a sociedade brasileira. (CAIMI, 2010, p. 64).

As fontes históricas ao nos aproximar mais da nossa história, da história do bairro, possibilita o compartilhamento da memória entendida aqui como uma operação coletiva dos acontecimentos e interpretações do passado que se quer preservar e que se integra em tentativas conscientes de reforçar os sentimentos de pertencimento mantendo assim a coesão do grupo, (POLLAK, 1989, p. 7). A percepção de fazermos parte de um grupo vem, entre outras coisas, da memória coletiva, pois lembrar coletivamente une as pessoas e permite que elas compartilhem momentos. A ideia de pertencer a um grupo é reforçada através das recordações comuns e pelo compartilhamento de experiências identificamo-nos uns com os outros.

É por isso que podemos afirmar que a memória apresenta um caráter ambíguo, ao mesmo tempo em que é individual também possui aspectos coletivos que interferem na vida em sociedade e na formação identitária. Ela é responsável por agregar características que mantêm a coesão grupal e as experiências sociais partilhadas pelo grupo reforçam o sentimento de pertencimento contribuindo assim para que o indivíduo conheça mais sobre si mesmo e sobre o outro.

Vale salientar que a identidade, seja a individual, seja a do grupo, não é imutável. Ao longo dos anos, mediante as experiências que são vivenciadas, a identidade pode mudar. Mesmo que alguns elementos permaneçam os mesmos e sejam com o passar do tempo afirmados, a identidade é uma eterna construção e pode ser modificada através dos caminhos traçados em sociedade.

São aspectos simples que podem contribuir para a formação da identidade coletiva, aspectos que marcaram gerações e resistiram ao fator tempo, como também grandes monumentos. No que diz respeito à identidade coletiva, Paim (2010) expõe que:

As sociedades são fundamentadas na seleção das memórias do grupo, ou seja, escolhe o que deve ser lembrado, o que deve ser contado de geração a geração, o que se guarda dos lugares de memória, os monumentos, casas, prédios que devem ser mantidos ou demolidos, as festas, danças, rezas, benzimentos, um ponto de bordado ou renda. (PAIM, 2010, p. 88).

Tendo a memória um vínculo com o passado, temos através dela experiências com o tempo histórico. Quem manipula acontecimentos também manipula de forma consciente ou inconsciente, mediante interesses e afetividades, a memória e a própria história elencando o que se quer e o que não se quer preservar para as gerações futuras. O que é silenciado e esquecido demonstra como o trabalho com a memória reflete um jogo de lutas sociais acerca da versão dos fatos que deve se sobrepôr aos demais. Assim, percebemos como uma memória pode facilmente desaparecer provocando a invisibilidade de diversos grupos sociais.

Ao perceber as contribuições da sua comunidade e de si mesmo para uma produção historiográfica, o discente compreende que os saberes e o conhecimento são construídos de forma coletiva e democrática através do permanente diálogo entre os agentes sociais e históricos que estão ali em seu meio. É preciso pensarmos sempre em ações que destaquem a comunidade como produtora de saberes para que os alunos possam assim conhecer e reconhecer suas referências culturais, estas que por muitas vezes encontram-se inseridas em contextos significativos associados à memória social do local.

Além disso, fica explícito para o aluno que o processo educacional não se restringe à escola, mas está atrelado também a contextos culturais diversos e a outros agentes educacionais. Um familiar, um vizinho, a comunidade, todos têm a autoestima resgatada pois percebem-se como detentores de um saber e entendem que a escola se constitui como um organismo que tem como um dos objetivos principais servir às necessidades da sociedade. Para que haja uma educação de qualidade e que impacte a vida do aluno, é necessária uma parceria forte e permanente entre escola e comunidade.

A comunidade, a escola, o entorno, são espaços de educabilidade e nesses locais a educação flui pois são áreas de vida, de interação. Sobre esse tema, destacamos as contribuições de Fonseca (2006):

O meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante. O local e o cotidiano como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas. (FONSECA, 2006, p. 127)

Sob essa perspectiva entendemos que a educação contribui para a ampliação de espaços e de tempos ao possibilitar a aproximação das práticas escolares às práticas sociais e culturais presentes no meio urbano, ao permitir que haja uma troca de saberes entre os espaços de sociabilidade como as praças e a sala de aula.

3.2 A comunidade e os seus patrimônios

Ao analisarmos o cerne da palavra patrimônio, que descende do latim *patrimonium*, encontraremos que a sua origem remete à antiguidade romana e deriva do termo *pater* que significa pai, todavia ao longo do tempo esse termo recebeu uma conotação que se relaciona com os bens de propriedade do *pater* como escravos, bens móveis, imóveis, a mulher, os filhos, enfim qualquer coisa ou pessoa que pudesse ser descrita em testamento. No decorrer dos anos a palavra também foi associada ao conjunto de bens de instituições, associações ou pessoas. Trazendo o termo para o contexto histórico ele ganha uma perspectiva coletiva mais ampla como sendo um bem capaz de expressar a memória de um grupo e que reforça a sua identidade.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88), em seu artigo 216, traz uma definição para o patrimônio cultural brasileiro como sendo:

bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, CF/88)

A lei apresenta uma definição bastante ampla e plural sobre o patrimônio conseguindo assim abarcar vários segmentos da sociedade e consequentemente suas expressões, mas é importante ponderarmos que por muito tempo foi uma tendência considerar que só se constituía patrimônio histórico aquilo que estivesse associado às grandes construções, aos monumentos exuberantes ou às obras de arte que retratassem o belo. Patrimônios como esses foram com o passar dos anos financiados pelo Estado e pela elite local que investia fortemente para que assim também se mantivesse preservada na história, na memória e representada palpavelmente no espaço territorial.

Sob essa perspectiva, destacamos as contribuições de Scifoni (2015):

No Brasil, a escolha histórica em acompanhar o modelo francês de proteção do patrimônio nos tornou reféns da representação da memória a partir de tudo que é monumental e excepcional, apagando-se os conflitos e as desigualdades e simulando-se uma sociedade nacional cujos símbolos são a grandiosidade e o prestígio. Declarou-se, assim, na perspectiva do patrimônio, a invisibilidade de determinados sujeitos sociais, como é o caso dos trabalhadores urbanos e rurais: primeiro os escravos, depois os operários e camponeses. Essa invisibilidade reforça o caráter subalterno das classes populares e de suas memórias, garantindo a reprodução das relações de desigualdade social e a hegemonia de classe até hoje. (SCIFONI, 2015, p. 200 e 201)

Os primeiros debates brasileiros acerca da importância de se preservar e proteger os bens de valor cultural remontam à década de 1920, porém só no período do Estado Novo, ditadura de Getúlio Vargas, algumas medidas mais concretas foram implementadas. Tais medidas foram influenciadas pela Carta de Atenas de 1931 que recomendava à administração pública uma atuação mais comprometida com a conservação de monumentos históricos e artísticos de seu país.

Através da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) como entidade nacional direcionada à fomentação de ações educativas como estratégia para a preservação do patrimônio sob sua responsabilidade. Nesse mesmo ano houve também a criação

da primeira legislação patrimonial, o Decreto – Lei Nº 25, popularmente conhecido como “Lei do Tombamento”, que trata sobre a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. A criação do decreto demonstra o engajamento governamental em originar mecanismos para proteger os bens patrimoniais oficiais com o objetivo de contribuir para a construção da nacionalidade e da identidade brasileira.

Como consta no Caderno do IPHAN “*Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*”, foi apenas em 1970 que o SPHAN teve o seu nome modificado para Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), porém a modificação não ficou apenas no nome. A nova nomenclatura acarretou também na mudança de perspectiva da instituição, pois ela passou a ter uma visão mais ampla, democrática e diversificada acerca do patrimônio.

Contudo, ainda nesse período de alterações, foram tombados quase que exclusivamente bens pertencentes à igreja católica ou ao Estado, o que demonstra como ainda eram latentes os traços do passado católico, militar e elitista do nosso país que exaltavam apenas os grandes nomes da história. Dessa forma, a marginalização dos bens culturais das camadas mais pobres da sociedade, do cidadão comum continuou favorecendo a negação do direito à memória para a maioria da população.

Essas ações refletem um esforço da elite para a que sua história seja tida como universal e seus patrimônios como pertencentes a toda a sociedade contribuindo para que todos se identifiquem com o seu modo de agir, de pensar e com a sua memória. Consequentemente elas favoreceram a fomentação, na maioria da população comum, de um sentimento de apatia e o não reconhecimento do chamado patrimônio nacional ou oficial como algo verdadeiramente significativo para a sua vida, pois não havia identificação com o bem preservado, afinal não há como preservar algo que não se conhece, que não se relaciona com a nossa história.

Ainda hoje, se olharmos ao nosso redor, constataremos os reflexos dessas medidas, pois a maior parte dos bens culturais presentes em nossa sociedade e que são protegidos legalmente ainda são símbolos associados à elite dominante e ao Estado. Sobre a população que teve e ainda tem até hoje o seu patrimônio marginalização, destacamos as contribuições de Dias e Soares (2007):

No caso de sua posição, quase sempre de excluído, tanto do processo histórico como dos privilégios da sociedade contemporânea, os educandos desconhecem seus direitos, seu passado ou sua identidade. Nesse sentido

são excluídos do processo histórico, por que seu patrimônio e, por consequência, sua memória não foi preservada. (DIAS e SOARES, 2007, p. 50)

Cabe a nós, profissionais da educação, incentivarmos a preservação dos bens patrimoniais dessa outra parcela da sociedade que durante muito tempo teve a sua história ocultada pela elite. Nesse processo é importante demonstrar aos nossos alunos que há uma grande diversidade cultural em nossa sociedade e que ela precisa ser respeitada assim como difundida igualmente nas mais diversas áreas públicas. Não há mais espaço em nosso meio para o etnocentrismo por isso devemos estimular a exaltação das múltiplas culturas que cotidianamente são vivenciadas pois assim estaremos fortalecendo e auxiliando o desenvolvimento de uma identidade nacional plural pautada no respeito às diferenças.

Consultando o Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial escrito por Evelina Grunberg (2007), veremos que o patrimônio cultural representa:

Todas as manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam e que ao longo dos anos, vão se acumulando com as das gerações anteriores. Cada geração as recebe, usufrui delas e as modifica de acordo com sua própria história e necessidades.

Cada geração dá a sua contribuição, preservando ou esquecendo essa herança. Patrimônio Cultural não são somente aqueles bens que se herdam dos nossos antepassados. São também os que produzem no presente como expressão de cada geração. (GRUMBERG, 2007, p.04).

Mesmo sendo também um legado, o patrimônio é constantemente apropriado, ressignificado e interpretado de formas diferentes pelos grupos sociais partindo do presente, o que demonstra a sua característica de não ser estático, mas sim dinâmico. São justamente as mudanças e as permanências que contribuem para que possamos refletir sobre o patrimônio e entendermos melhor as diferentes conjunturas que o envolve. Dessa maneira, concordamos com Scifone (2015) que:

Valores são historicamente constituídos, o que significa seu caráter relativo ao tempo, às condições em que a sociedade opera naquele momento. Isso significa que um patrimônio reconhecido não tem valor em si mesmo, ele possui propriedades estéticas, físicas para as quais são atribuídos valores, em determinado momento e contexto histórico. Disto resulta o caráter político e, portanto, conflituoso do universo cultural. (SCIFONI, 2015, p. 203)

Com isso podemos afirmar que o patrimônio se apresenta como um espaço de embates e disputas, pois está diretamente ligado ao poder e à própria história, sendo assim a sua constituição também é um ato político, pois elegemos um patrimônio em detrimento de tantos outros para nos representar. Ele não é apenas um sobrevivente ao tempo ou uma forma de escrita do passado, mas é um representante de fatos e versões que estarão mais facilmente disponíveis para a rememoração além de evidenciar qual perspectiva da história estará sobressaindo.

Refletir sobre o patrimônio é também pensar acerca das “formas sociais de culturalização do tempo” (Guimarães, 2012, p.98), ou seja, como a sociedade produz sentido para a passagem do tempo conforme seu entendimento sobre passado, presente e futuro através das formas históricas que serão utilizadas. Diante disso, é de suma importância que o patrimônio seja desnaturalizado e historicizado, pois ele não se manifesta de forma neutra, mas representa fragmentos que constituem uma identidade, são envoltos por narrativas diversas posto que são produtos de práticas culturais.

O patrimônio encontra-se intrinsecamente ligado aos chamados “lugares de memória”, termo cunhado por Nora (1993), como sendo “um lugar duplo, um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre extensão de suas significações”. Esses lugares podem ser materiais ou não, como por exemplo, uma bandeira, um monumento ou uma imagem e consolidam as memórias de uma nação e a configuração que uma população tem de si própria.

O conjunto patrimonial presente na sociedade pode deter a mesma função que originalmente lhe foi dado ou também pode ser ressignificado ganhando novas funções. Assim, ao analisarmos um patrimônio, é de suma importância que façamos não de forma isolada, mas sempre o associando ao seu meio ambiente histórico e social, ou seja, ao espaço criado e transformado pela ação humana ao longo do tempo e da história, em que ele está inserido (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 2006).

Todo patrimônio possui um valor imensurável para o grupo social que ele representa, pois nele estão enquadradas memórias e através delas podemos compreender práticas sociais e expressões de uma população, porém uma grande parcela da sociedade não tem essa consciência. Um exemplo recorrente disso é

quando nos depararmos com pichações em centros históricos e depredações de monumentos.

Demonstrar ao aluno que o patrimônio é significativo é também criar condições para que ele possa se conscientizar sobre a importância em respeitar o que representa o outro, a identidade do outro. Para que isso aconteça, para que o aluno e toda a comunidade possam produzir sentido sobre o patrimônio, são necessárias práticas educativas, pois como ressalta Paim (2010):

As pessoas só respeitam, admiram, preservam e se identificam com aquilo que conhecem. Para que ocorra especialmente a identificação com os bens patrimoniais faz-se necessário pensar e construir possibilidades de educar para o patrimônio, para que as pessoas conheçam e sintam-se pertencentes aos espaços, às discussões, lugares de guarda e preservação dos diferentes bens patrimoniais. Portanto, para que efetivamente ocorra uma educação para o patrimônio, não basta falar **em** ou **sobre** patrimônio, é preciso viver com o patrimônio. (PAIM, 2010, p. 96) (grifos do autor)

Essas práticas precisam ser pautadas na educação patrimonial que consiste em utilizar como fonte primária de conhecimento o patrimônio cultural. Através desse trabalho o foco passa a ser o enriquecimento individual e coletivo mediante a apropriação e a valorização da herança cultural visando o melhor usufruto desses bens para que novos conhecimentos possam ser produzidos. Como destaca o Bezerra (2014):

Partir das referências culturais locais para, por meio delas, acessar processos sociais e culturais mais amplos e abrangentes, em um registro no qual cada sujeito, a partir de seu repertório de referências, possa compreender e refletir, tanto sobre contextos inclusivos quanto sobre a diversidade cultural que o cerca. (BEZERRA, 2014, p. 27)

Partindo dessa prática pedagógica também estaremos contribuindo para que haja uma “alfabetização cultural”, termo presente no *Guia Básico de Educação Patrimonial*, que “possibilita ao indivíduo fazer uma leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (HORTA, GRUNBERG E MONTEIRO, 1999, p. 06). Ou seja, a educação patrimonial apresenta-se como mais uma estratégia para que nossos alunos sejam munidos das competências necessárias para interferirem positivamente no meio em que estão inseridos e percebam-se como integrantes do processo histórico.

Não há como falar em patrimônio cultural e não mencionar a sua capacidade de fomentar o sentimento de pertença. Estabelecer condições para que o aluno desenvolva um relacionamento com o patrimônio já presente em nossa sociedade ou demonstrar que ele pode dentro da sua comunidade eleger bens culturais para compor o seu patrimônio fomenta o sentimento de pertencimento, pois gera uma aproximação entre o objeto de estudo e o passado, seja ele distante ou próximo, e até mesmo a identificação de vínculos familiares. Isso coopera para uma aprendizagem mais significativa, participativa e menos expositiva, mais produtora de conhecimento e menos transmissora de informação, pois o aluno percebe-se como atuante no processo histórico e no processo educativo.

Incentivar o protagonismo dos educandos e mostrar que eles podem eleger o patrimônio local corrobora com a perspectiva de que o patrimônio não está reduzido a um número específico de monumentos ou locais e que nem todos os que foram eleitos representam a coletividade visto que esta não é homogênea. Ao envolvermos o cidadão contribuimos para que não haja o predomínio da história das classes dominantes ao passo que promovemos um espaço para que outras camadas da sociedade possam se expressar.

Uma ferramenta eficiente nesse processo de educação para o patrimônio são os inventários participativos. Dar à comunidade a oportunidade de inventariar os seus patrimônios é apontar que ela pode por si mesma eleger os seus bens patrimoniais com base em suas especificidades. Através do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) em 2012, o IPHAN desenvolveu o Inventário Pedagógico como resultado da participação dessa instituição nas atividades de Educação Patrimonial do Programa Mais Educação, da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Ademais a portaria do IPHAN de nº 137, de 28 de abril de 2016, estabeleceu que os inventários participativos são considerados documentos referenciais para a prática da Educação Patrimonial. Sendo assim tornaram-se subsídios que podem contribuir para sensibilizar a comunidade e conferir a ela o devido protagonismo que lhe compete. De acordo com o IPHAN (2016) inventariar consiste em:

um modo de pesquisar, coletar e organizar informações sobre algo que se quer conhecer melhor. Nessa atividade, é necessário um olhar voltado aos espaços da vida, buscando identificar as referências culturais que formam o patrimônio do local. (IPHAN, 2016, p. 07)

Trabalhar com os inventários participativos durante as aulas também é uma forma de apresentar aos alunos um novo método de pesquisa e uma nova fonte de estudos. Eles podem ser usados não só em sala de aula, como também servir para outras instituições. Pela dinâmica de inventariar é possível integrar grupos diferentes compostos por pessoas de várias gerações e promover assim uma rica troca de conhecimento e experiências. Integrar os mais diversos agentes da comunidade é incentivar o respeito às diferenças e principalmente enriquecer a pesquisa a ser realizada. Quanto mais diversificadas as fontes e os agentes, mais rico e plural será o inventário.

O Manual de Aplicação dos Inventários Participativos do IPHAN (2016) lista que o inventário é composto pelas seguintes fichas:

- Ficha do Projeto: com os dados gerais do projeto como o título, a equipe participante, entre outras informações
- Ficha do Território: descreve o local onde será realizada a pesquisa, se é um bairro, uma cidade ou uma rua, por exemplo.
- Fichas das Categorias (Lugares, Objetos, Celebrações, Forma de Expressão e Saberes): engloba as categorias que serão inventariadas na pesquisa.
- Ficha das Fontes Pesquisadas: onde serão inseridas as fontes que foram utilizadas na pesquisa.
- Ficha do Relatório de Imagem: destinada a todo tipo de imagem que foi utilizada ao longo da pesquisa. Junto às imagens é fundamental colocar o título/assunto, a data, o local e a autoria de cada uma delas.
- Ficha do Roteiro de Entrevista: serve para organizar os assuntos considerados importantes para o grupo caracterizar a referência cultural que está sendo inventariada.

É importante destacar que o próprio Manual apresenta essas fichas como forma de incentivar a criatividade e a inventividade para que cada escola possa desenvolver suas próprias ações e seus produtos, ou seja, os professores juntamente com os alunos podem adaptá-las de acordo com as suas vivências e as suas realidades.

Integrar a comunidade no processo de conservação do patrimônio é primordial para que aconteça um diálogo cada vez maior entre ela, a escola e a educação

patrimonial, pois o respeito aos bens patrimoniais não se refere apenas à disciplina de história, mas é uma questão social. Todavia, gostaríamos de destacar aqui as contribuições do ensino de história que, segundo Machado e Monteiro (2010):

Assume um papel importante na medida em que possibilita a articulação e problematização dos conceitos de patrimônio, identidade e cidadania. Analisar os processos de constituição dos espaços sociais – a cidade, a comunidade – pressupõe o esforço pedagógico no sentido de desnaturalizar algumas práticas sociais, oportunizando a compreensão de que elas são construídas, institucionalizadas no cotidiano, porque a própria sociedade assim as cria. Portanto, é dever da escola e do ensino de História propiciar o entendimento do papel dos grupos sociais na constituição dos diferentes espaços sociais e das representações simbólicas que eles carregam. (MACHADO E MONTEIRO, 2010, p. 37)

É possível através da educação patrimonial estimularmos aspectos fundamentais para vida como a criatividade, a sensibilidade e o respeito. Inclusive temas que se relacionam diretamente com a vida em coletividade como a importância de respeitar o espaço do outro e assim cobrar para que tenhamos também o nosso espaço respeitado e exercermos livremente a nossa cidadania.

Sob esse panorama, é importante educarmos o olhar, ou seja, aprimorar as habilidades de observação acerca do que está ao nosso redor. Como muitos dos nossos alunos não possuem essa percepção aguçada é necessário sensibilizá-los para o meio onde eles estão inseridos e demonstrar que o que eles conseguem alcançar através do olhar também pode ser considerado uma fonte histórica que nos possibilita ter uma interpretação nova do mundo. O espaço, assim como as representações inseridas nele, tem a capacidade de dialogar conosco, basta termos um olhar mais atento ao que nos cerca. Como destaca Merillas (2015, p. 44, tradução nossa): “uma sociedade educada patrimonialmente tem um olhar histórico e a capacidade de buscar no passado elementos para explicar sua própria história”.

Essa abordagem dinamiza o processo pedagógico, pois possibilita explorar espaços escolares e não escolares, e é possível ser posta em prática através da educação patrimonial. Nessa interação professores e alunos ficam no mesmo patamar, desconstruindo aquela ideia de que o mestre detém todo o saber, pois o foco está sobre o aluno e o seu conhecimento sobre o espaço que o cerca. O aluno torna-se mestre, o mestre torna-se aluno e é com essa troca que a aprendizagem ocorre da maneira mais efetiva, pois compreendemos que “o conhecimento não é um dado

imobilizado apenas transferido de um especialista para uma outra pessoa que ainda não o possui.” (BITTENCOURT, 2008, p.190).

Reconhecemos aqui que a educação patrimonial não se restringe à transmissão de informações através de um panfleto nem tão pouco a estratégias de *marketing* para promover o turismo. Panfletos só são efetivos se inseridos em um processo educativo e não como produtos em si mesmos e para isso destacamos o trabalho de memória que pode ser realizado através da educação patrimonial que contribua para a criação de vínculos entre as gerações da atualidade e aquelas que as antecederam, criando por esse meio relações sociais fundamentais para a vida em coletividade.

Um verdadeiro trabalho de memória é aquele que possibilita à sociedade um relacionamento com o seu passado e o seu presente de forma reflexiva a partir de marcas, como descreve Matozzi (2008), presentes em nosso meio que possuem valor afetivo e cognitivo. Atrelado ao trabalho de memória o autor também ressalta as contribuições da educação para o patrimônio no que se refere à formação histórica, pois ela possibilita dar consistência às informações e abstrações presente nos textos e construir a percepção e a visão histórica do território e do mundo.

Andar pela localidade, algo que parece ser tão simples, possibilita aos adolescentes experiências que podem favorecer a socialização e a empatia, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos mais críticos, pensativos e sensíveis à presença do outro na sociedade. Outro assim, incentiva o senso investigativo ao passo que estimula a curiosidade acerca do motivo da presença dos monumentos ali contribuindo para que os alunos criem hipóteses explicativas, como destaca Pinto (2016):

Os alunos devem construir a sua interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas também é desejável que formulem questões investigativas e hipóteses explicativas acerca do passado de um objeto, edifício ou sítio. (PINTO, 2016, p. 60)

Explorar a comunidade onde o aluno mora ou a região onde a escola está inserida faz com que o aluno se perceba como um pesquisador, escritor e protagonista do processo histórico. Além disso, valoriza a localidade que faz parte do seu cotidiano

demonstrando que aquele ambiente também é repleto de memórias e de patrimônios relevantes que contam a sua história.

Educar o olhar dos nossos alunos é apresentá-los um território repleto de personagens com novas narrativas, que sempre estiveram ali presentes no cotidiano deles, convivendo lado a lado, mas que antes estavam invisíveis por não terem a percepção do olhar aguçada. Schmidt e Garcia (2005) elencaram uma série de abordagens que podem ser desenvolvidas com os alunos através da relação com o patrimônio e que destacamos a seguir:

- a) estabelecer relações entre a história por eles vivenciada e outras narrativas históricas, como aquelas presentes nos diferentes indícios do passado
- b) identificar os indícios (conteúdos) da experiência humana, em diferentes formas: na realidade cotidiana; na tradição; e na memória dos seus familiares, grupos de convívio, grupos da localidade;
- c) a experiência humana apreendida, nessa perspectiva indiciária, não possui apenas uma dimensão localizada – histórias familiares –, mas identifica-se e articula-se com as experiências de outras pessoas, de outras épocas, podendo ser constitutivas de diferentes narrativas históricas, inclusive aquelas produzidas por alunos e professores. (Schmidt e Garcia, 2005, p. 301 - 302)

Trazer para o ambiente escolar as práticas da educação patrimonial é potencializar os resultados que se almeja alcançar, visto que é perceptível a sua funcionalidade ao ser atrelada ao currículo, pois como destaca Mattozzi (2008) dá consistência às informações e abstrações que permeiam os conteúdos apresentados em sala de aula, além de construir a percepção/ visão histórica do lugar.

É importante salientarmos que sobreviver ao tempo não garante a condição de patrimônio histórico a um objeto ou a um acervo arquitetônico. De acordo com Colardelle (1998, apud PINTO, 2016, p. 54), são três as etapas que marcam a emergência de um patrimônio:

A primeira, espontânea, é aquela em que a sociedade produz aquilo que necessita; a segunda é quando há um tomar de consciência que se exerce a favor de uma mutação que ultrapassa o campo utilitário inicial do objeto produzido anteriormente; a terceira, enfim, é aquela em que o objeto conquista uma identidade patrimonial.

Dessa forma podemos trabalhar com os alunos alguns questionamentos que digam respeito à sociedade e aos patrimônios, como por exemplo o que levou um determinado grupo a eleger seus patrimônios? Por que foram eleitos? Contam a

história de quem? Enfim, podemos contribuir para uma educação que possibilite aos discentes uma visibilidade partindo das suas realidades para que aprendam a partir do meio onde estão localizados. Entendemos que assim eles terão recursos para fazer uma leitura crítica da sociedade e dos bens culturais analisando aqueles que os excluem ou que os inserem no processo histórico.

4 PROJETO CORDELIZANDO O MEU BAIRRO: UMA NARRATIVA SOBRE CAJUEIRO SECO

4.1 Apresentação da proposta e metodologia adotada

Na perspectiva de fazermos um trabalho que envolva os alunos da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes, região metropolitana do Recife, desenvolvemos um projeto didático focando no bairro de Cajueiro Seco que contempla o uso da história local como possibilidade para aprimorar a consciência histórica e fomentar o sentimento de pertencimento, assim como o protagonismo, no aluno. Acreditamos que através da metodologia adotada e ao sensibilizar os indivíduos para a cultura local e seus patrimônios, estaremos suscitando a memória e contribuindo para que haja uma identificação maior com o local.

Destacamos aqui a potencialidade que os projetos escolares possuem de envolver toda a comunidade escolar além de demonstrarem que teoria e prática estão lado a lado. Além disso, a pedagogia de projeto possibilita ao aluno o “aprender-fazendo”, auxiliando assim na consolidação e contextualização de saberes já conhecidos ao passo que proporciona a aquisição de outros ao longo da execução das etapas estabelecidas

Starling e Santana (2002) ressaltam a capacidade que o trabalho com projetos no ambiente escolar possui de inovar a dinâmica de ensino e de aprendizagem, pois a partir dos projetos é possível conduzir temas relevantes e de interesse da comunidade escolar que transcendem a grade curricular comum e assim contribuir com o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e de habilidades que resultem em competências importantes para o avanço cognitivo, social e afetivo do educando.

O século XXI nos requer várias competências e habilidades, sendo assim atualmente é inaceitável a ideia de que os conhecimentos devem ser acumulados e separados em categorias, sem que haja nenhum tipo de reflexão e contextualização entre eles. Por isso, uma postura relacional entre o sujeito e os saberes que estão sendo postos em questão faz-se necessário para que haja uma atribuição maior de significado ao que está sendo estudado. Essa postura relacional estimula a

valorização das experiências pessoais, pois leva em consideração a formação do ser humano, bem como as suas necessidades e os seus interesses.

Desta forma, através dos projetos didáticos os saberes e as habilidades desenvolvidas superam aqueles requeridos isoladamente pelas disciplinas escolares, visto que as competências interpessoais como saber tomar decisões, fazer análises com criticidade, trabalhar em grupo, gerenciar possíveis conflitos que venham a surgir durante as atividades, fazer pesquisas, selecionar informações, entre outras também são aprimoradas neste processo. Organização, colaboração, independência, dentre tantas outras competências importantes são incentivadas, como destaca Prado (2005):

O trabalho por projeto potencializa a integração de diferentes áreas de conhecimento, assim como a integração de várias mídias e recursos, os quais permitem ao aluno expressar seu pensamento por meio de diferentes linguagens e formas de representação. (Prado, 2005, p.15)

Sob essa perspectiva destacamos os projetos interdisciplinares, pois estes contribuem de forma mais efetiva para a dinamização da rotina escolar ao mobilizar várias áreas de conhecimento e demonstram para os alunos como os saberes são interligados ao demonstrar a troca e a cooperação que é possível estabelecer entre as disciplinas envolvidas. Vale ressaltar que os projetos interdisciplinares não anulam as particularidades das disciplinas escolares, pelo contrário, essa prática demonstra como é possível selecionar as especificidades das disciplinas que contribuirão para o andamento do projeto. Dessa forma, Prado (2005) esclarece que:

O conhecimento específico – disciplinar – oferece ao aluno a possibilidade de reconhecer e compreender as particularidades de um determinado conteúdo, e o conhecimento integrado – interdisciplinar – dá-lhe a possibilidade de estabelecer relações significativas entre conhecimentos. Ambos se realimentam e um não existe sem o outro. (PRADO, 2005, p. 15)

A LDB e os PCN's já enfatizavam sobre a importância da interdisciplinaridade ao propor a superação da organização curricular por disciplinas estanques, recomendando a integração e a articulação dos conhecimentos. A própria CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 ao falar sobre currículo e propostas pedagógicas nos incentiva a contextualizar os conteúdos curriculares mediante estratégias que os

tornem significativos, com base na realidade do lugar em que o aluno encontra-se inserido. Ademais, sugere formas inter, trans ou pluridisciplinar que venham a fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares, mediante a adoção de estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem.

Desenvolver atividades através de projetos também contribui para retirar o aluno da passividade e colocá-lo como protagonista, como construtor do conhecimento partindo da sua experiência pessoal que neste processo irá auxiliar na objetivação e na concretização dos conhecimentos teóricos escolares.

O aluno consegue se destacar nas atividades propostas principalmente por assumir uma postura de corresponsável pela elaboração e pelo desdobramento de cada etapa juntamente com o corpo de professores envolvidos. Entendemos assim que ao estimularmos essa postura estamos criando condições motivadoras para o seu engajamento no processo de aprendizagem. A corresponsabilidade também contribui para que o profissional tenha a oportunidade de refletir mais sobre a própria prática, pois o aluno estando mais próximo do professor poderá passar um *feedback* acerca do trabalho docente.

Em um projeto o professor não é um transmissor de informação, mas cria situações para que a aprendizagem ocorra assumindo uma postura de mediador. Sobre o papel de mediador, Prado (2005) nos alertar que:

para fazer a mediação pedagógica, o professor precisa acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, entender seu caminho, seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto de vida. Além disso, é fundamental que o professor tenha clareza da sua intencionalidade pedagógica para saber intervir no processo de aprendizagem do aluno, garantindo que os conceitos utilizados, intuitivamente ou não, na realização do projeto sejam compreendidos, sistematizados e formalizados pelo aluno. (Prado, 2005, p. 13)

O trabalho com projetos também requer que o ensino e a pesquisa sejam indissociáveis, pois a todo momento as etapas envolvidas irão exigir investigação, seja por parte do professor, seja por parte do aluno. Dessa forma, corroboramos com Fonseca (2009) quando ela critica a ideia de que a pesquisa está deslocada da prática social e deve ser acessível apenas aos especialistas.

Assim como a autora, acreditamos que faz-se necessário desconstruir essa ideia que muitos ainda têm de que a escola e o ensino apenas reproduzem saberes produzidos em outras instâncias, que nega que a escola é uma instância produtora de conhecimento. Uma maneira de não perpetuar essa ideia é através do projeto pedagógico devido a sua capacidade de integrar pesquisa e prática, o saber com o fazer, atrelando assim passado, presente e futuro.

Uma outra vantagem de se trabalhar com projetos escolares é que eles também podem ser utilizados como instrumento de planejamento e organização para o professor. Isso porque para que a implementação obtenha sucesso é importante que seja traçada uma estrutura coerente estando bem definido os saberes abordados, a quantidade de aulas necessárias, os materiais que serão utilizados, assim como os recursos que precisarão ser disponibilizados. Tratando-se de um projeto interdisciplinar, o professor precisará ainda estabelecer quais serão as áreas envolvidas e firmar parcerias com os outros colegas professores.

Não há um consenso sobre como um projeto deva estar organizado, todavia alguns aspectos são primordiais no processo de elaboração, são eles:

Tema: a escolha pode partir tanto do(s) professor(es) quanto dos alunos. Para que o projeto seja efetivo, é importante que a temática supere os aspectos informativos e dialogue com a realidade em que a comunidade escolar encontra-se inserida. Nesse ponto é importante considerar: o perfil dos envolvidos, a abrangência da temática, a existência de fontes que auxiliem no processo de pesquisa, os recursos que serão utilizados (humanos, financeiros, materiais) e o prazo necessário.

Justificativa: os argumentos que deverão ser elencados a favor da efetivação do projeto. Aspectos como relevância da temática e os benefícios que o projeto pode gerar, precisam ser elencados durante a elaboração dos argumentos.

Objetivos: seja o objetivo geral (aquilo que se pretende alcançar com o projeto), seja os objetivos específicos (desdobramentos do objetivo geral), o professor precisa descrever claramente as finalidades que ele pretende alcançar com a execução do projeto, para tanto é importante pensar sobre quais habilidades e competências se relacionarão com as atividades propostas.

Público alvo ou abrangência: a quem se destina o projeto. Um projeto tanto pode envolver uma ou mais turmas como englobar toda a escola, tudo irá depender da temática e da organização das ações.

Metodologia ou roteiro: é o momento de descrever as etapas que irão compor o projeto. Neste ponto é importante considerar o que será necessário executar para que os objetivos traçados sejam alcançados.

Cronograma: relacionar as atividades propostas com o tempo disponível para executá-las.

Recursos: identificação de todo recurso humano, material e financeiro que serão necessários para o desenvolvimento das atividades. Nesse momento é importante analisar com atenção a realidade escolar e a realidade dos alunos, visto que eles podem encontrar dificuldade para custear determinadas aquisições. A depender do projeto executado, é possível firmar parcerias com o comércio local próximo à escola ou até mesmo buscar fontes públicas ou privadas que sirvam como financiadoras.

Produto ou Culminância: relacionam-se com o que se espera obter ao final do projeto como resultado do que foi estudado. Pode ser estabelecido pelo professor ou sugerido pelos alunos.

Avaliação: refere-se a averiguar como o ocorreu a aprendizagem. É importante que ela seja realizada ao longo de todo o projeto, pois permitirá alguma readequação seja efetuada para que o processo de aprendizagem não seja comprometido. Realizar um acompanhamento minucioso pode apontar possíveis mudanças, ajustes ou até mesmo o cancelamento de atividades que inicialmente encontravam-se no planejamento, mas que não se adequaram bem à prática.

Partindo dos aspectos mencionados acima, desenvolvemos o nosso projeto pedagógico que teve como público alvo os alunos do nono ano D e alguns dos oitavos anos D e E do turno da tarde englobando um total de 50 alunos da Escola Municipal Professora Cândida de Andrade Maciel, localizada em Cajueiro Seco no município de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. A estratégia que adotamos foi convocar os alunos dos oitavos anos a se juntarem com os demais do nono ano sempre que tivéssemos as aulas voltadas para o projeto.

Diante das poucas aulas destinadas à disciplina de história (apenas três por semana e nem sempre geminadas) e das muitas avaliações externas que os alunos fazem ao longo do ano, não tivemos condições de realizar as atividades com todos os alunos dos oitavos, por isso selecionamos apenas os que demonstraram interesse em participar. Fizemos uso de parte das aulas da segunda, terceira e quarta unidade para realizarmos o projeto e destacaremos neste capítulo os relatos de como as etapas aconteceram com seus possíveis erros e acertos.

Salientamos que o projeto aqui apresentado não é um molde engessado de como um projeto deve ser aplicado. É importante que ele seja visto como um modelo, uma inspiração, para que os professores que tiverem acesso a ele possam, de acordo com suas realidades, pensarem e repensarem as suas práticas e em outras abordagens que um projeto pode ter para tratar a história local em sala de aula.

A nossa escolha pelas séries mencionadas justifica-se pela faixa etária dos alunos (entre 13 e 15 anos), pela maturidade que apresentam, além de ser o grupo com o qual trabalhamos há pelo menos dois anos já havendo assim uma relação afetiva e de confiança entre nós. Todavia, nada impede que as ações sejam aplicadas em outras séries dos anos finais do ensino fundamental, ou até mesmo nos anos iniciais, com suas devidas adaptações, caso o professor acredite serem necessárias.

Optamos pelo uso da metodologia de projetos para executarmos nossas atividades propostas, mas também seguimos algumas orientações apresentadas pela metodologia do estudo do meio que contribuíram para o planejamento das nossas atividades. Através desse recurso didático é possível mostrar aos alunos que a comunidade onde eles estão apresenta-se como um laboratório de práticas humanas que interverem no processo histórico além de também ser uma fonte de conhecimento. Dessa forma, incentivamos que eles se percebam como integrantes desse processo como atuantes, protagonistas e investigadores. Também vemos na abordagem da metodologia do estudo do meio uma maneira de auxiliar a estreitar e aprimorar o relacionamento que o aluno estabelece com a sua localidade e com a escola fomentando o sentimento de pertencimento.

Bittencourt (2008) ao descrever o estudo do meio retrata três etapas fundamentais: preparação prévia, atividades de campo e retorno do trabalho na sala

de aula. Em nosso trabalho nos inspiramos nas sequências abaixo que são sugeridas pela autora:

1-O reconhecimento do espaço social a ser estudado, no qual são arroladas as fontes de estudo (arquivos, pessoas entrevistadas, depoentes, objetos materiais): através desse ponto delimitamos o bairro de Cajueiro Seco como o espaço a ser estudado por ser o local a onde a maioria dos alunos mora e também o bairro onde fica a escola.

2-Estudo prévio do local por intermédio de bibliografia e outras fontes de informação: as fontes de estudos que selecionamos foram os artigos de jornais acessados através da hemeroteca digital da Fundação Biblioteca Nacional, as imagens de Acácio Gil Borsoi (que podem ser encontradas no site: www.acaciogilborsoi.com.br) e as contribuições de Souza (2010).

3- Organização do roteiro a ser seguido, com a identificação de todas as atividades, seja de coleta de material, de divisão do trabalho, de seleção de material e equipamentos a ser utilizados (máquinas fotográficas, filmadoras, etc.);

Essas etapas demonstram como é possível dinamizar o processo educativo ao possibilitarmos ao aluno a exploração de outros ambientes sem ser o escolar e conectá-lo a outras fontes históricas. É possível desenvolver habilidades cognitivas diversificadas como o senso investigativo, o senso crítico, entre outras fundamentais para que os alunos possam através delas criarem soluções criativas e inovadoras para os problemas cotidianos de suas comunidades.

Desta forma, inspirados pela metodologia do meio e pautados na pedagogia de projetos, elaboramos nossas atividades buscando desenvolver nas etapas planejadas o aprofundamento de conteúdos (conceitos e informações envolvidas), a socialização dos alunos e a formação intelectual.

Partindo do objetivo geral que é compreender de que forma a história local pode contribuir com o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental e tendo como objeto de estudo o bairro de Cajueiro Seco e seus lugares de memória, estabelecemos as habilidades e os objetivos específicos a serem atingidos que encontram-se descritos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Habilidades e objetivos envolvidos para a execução do projeto.	
Habilidades	Objetivos
Interpretar como os grupos sociais produzem memórias e como elas se materializam na sociedade.	Perceber como a sociedade é composta por múltiplas memórias e possui diferentes patrimônios.
Manejar diferentes fontes históricas.	Estabelecer contato com narrativas diversas a partir de diferentes fontes históricas.
Interpretar com criticidade a realidade social em que estamos inseridos.	Perceber-se como parte integrante do processo histórico capaz de interferir positivamente nele visando a transformação social e desenvolvimento da consciência histórica.
Aperfeiçoar a capacidade de contextualizar o tempo e o espaço estudados.	Propor a superação da organização curricular por disciplinas estanques integrando os conhecimentos, assim como evitar a atribuição de significados não condizentes com uma determinada época ou grupo social levando em consideração os aspectos particulares a medida que também faz referências com aspectos sociais/culturais mais amplos presentes em contextos diferentes daquele inicialmente analisado.
Aprimorar a capacidade de análise.	Problematizar a própria escrita da história.
Reconhecer as relações sociais existentes na sua comunidade.	Desenvolver o sentimento de pertencimento.

Nossas atividades pautaram-se em dezesseis aulas, cada uma delas com a duração de 50 minutos. Gostaríamos de ter utilizado em menos aulas, todavia não foi possível diante dos nossos encontros semanais que, quando não foram frustrados por conta de feriados ou algo semelhante, resumiam-se em apenas três aulas.

Segue abaixo o cronograma que seguimos:

Quadro 2- Cronograma das Atividades Propostas			
Aulas	Situação Didática	Conteúdos	Recursos
Aula 1	Aula expositiva de sensibilização.	Os locais de memória para os alunos. Patrimônios locais. A história do bairro.	Papel e caneta.
Aulas 2 e 3	Exibição de Vídeo e Debate. Aula Expositiva.	Protagonismo, identificação e a importância de investigar a sua própria história. Apresentação do site da Fundação Biblioteca Nacional e sua hemeroteca	Exibição do vídeo “O perigo de uma história única”, disponível no site: https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ Caderno, caneta e projetor. Site da Fundação Biblioteca Nacional: https://www.memoria.bn.br/periodico.aspx

		digital como fonte de pesquisa.	
Aulas 4 e 5	Aula expositiva e debate.	Apresentação dos alunos sobre a pesquisa realizada por eles nos arquivos digitais da Fundação da Biblioteca Nacional sobre Cajueiro Seco. Conversa sobre a história de Cajueiro Seco	Projektor, caderno e caneta
Aulas 6 e 7	Exibição de Vídeo. Debate.	A produção de memória pela comunidade. A importância de ambientes que resguardem a memória local.	Exibição do vídeo “Museu da Maré” disponível no site: https://www.youtube.com/watch?v=TVHrrtM9UD0
Aulas 8 e 9	Aula expositiva e exibição de vídeo.	Assistir aos vídeos sobre como se	Vídeos disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=ntyRe9Gyiw

		produz um cordel. Distribuição de alguns cordéis para uma leitura coletiva. Esboçar textos em formato de cordel que contem a história do bairro de Cajueiro Seco	https://www.youtube.com/watch?v=Pv8x3ulR9RA https://www.youtube.com/watch?v=oWLKs4K6yEc https://www.youtube.com/watch?v=CUB0K_nFlwM
Aulas 10 e 11	Aula expositiva.	Produção dos cordéis.	Papel e caneta.
Aula 12	Aula Expositiva.	Preparação para a exposição dos cordéis em sala de aula.	Cordéis, varais e pegadores.
Aula 13	Exibição de vídeo. Aula Expositiva.	Exibição de uma entrevista com J. Borges. Explicação sobre como fazer uma “isogravura”.	Vídeo disponível no site: https://www.youtube.com/watch?v=QeongNP6wul

Aulas 14 e 15	Aula Oficina.	Confecção das “isogravuras” e exposição.	Papel, tesoura sem ponta, régua, isopor, tinta, lápis, caneta e pincel.
Aula 16	Exposição.	Socialização do material produzido.	Varais e pegadores.

4.2 O uso dos jornais e a criação dos cordéis

Quando iniciamos a pesquisa acerca de Cajueiro Seco, não tínhamos a pretensão de torná-la o objeto da nossa dissertação. Inicialmente, pesquisamos apenas como uma curiosidade, porém ao percebermos que existiam pouquíssimas publicações sobre o bairro, decidimos fazer dessa história o cerne da nossa pesquisa.

Utilizamos como texto principal a tese de doutorado de Diego Beja Inglez de Souza, publicada em 2010 pelo programa de pós-graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. A partir da sua publicação entramos em contato com outras que citavam o projeto de Cajueiro Seco, porém não víamos como os nossos alunos poderiam utilizar esses textos como fonte para a execução do projeto que planejamos.

A sugestão para que repassássemos para os alunos o site da Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional, nos pareceu bastante viável para que assim pudéssemos incentivar a pesquisa e a produção de conhecimento partindo dos olhares dos nossos alunos, pois através dessa busca eles poderiam ter acesso a outras versões sobre Cajueiro Seco.

Ao proporcionar a eles condições para que revisitassem o passado partindo do presente, novos questionamentos foram levantados, todavia não apenas no que se refere a história local, mas também sobre temas com relevância nacional como a ditadura militar. Percebemos que essa prática contribuiu para que os alunos

produzissem novas versões sobre os acontecimentos sobretudo acerca do bairro deles, desmistificando memórias que por muito tempo encontravam-se cristalizadas.

No site estão digitalizados inúmeros exemplares de periódicos, porém os que relatavam sobre Cajueiro Seco durante a década de 1960 eram apenas o “Diário de Pernambuco” e o “Última Hora”. Com essa prática podemos demonstrar aos alunos que a história do bairro não é algo acabado, que é possível visitar o passado e ressignificá-lo através de novos olhares e das fontes utilizadas. Além disso, o incentivo à pesquisa dinamiza o processo de ensino e de aprendizagem ao colocar o aluno no patamar de produtor, ou seja, professor e aluno atuam como sujeitos ativos nesse processo. Quando o resultado do que é pesquisado é socializado na sala de aula o aluno é valorizado, pois percebe na prática que também é parte atuante naquele ambiente.

O manuseio dos jornais através da hemeroteca da Biblioteca Nacional também é uma forma de democratizar o acesso à informação, visto que atualmente para se ter acesso na íntegra a um jornal como o Diário de Pernambuco é necessário ser assinante, ou seja, pagar uma taxa para tê-lo impresso ou para vê-lo em sua totalidade pela internet. Viabilizar esse contato com jornais também é uma forma de tornar a história sobre um fato temporalmente distante mais palpável para os nossos alunos.

Nossa proposta é que os alunos, munidos com as informações que conseguiram através da pesquisa que realizaram sobre o bairro e juntamente com a perspectiva atual que possuem acerca da localidade, construam coletivamente um cordel. Como nossos alunos ouvem vários estilos musicais que envolvem rimas, acreditamos essa que essa é uma forma interessante de unirmos a criatividade e a facilidade que muitos têm com uma produção textual bastante rica e que faz parte da cultura nordestina.

Também vimos na produção do cordel a oportunidade do aluno entrar em contato com um tipo de literatura muito conhecida, porém pouco explorada na nossa escola. Pela sua capacidade em abarcar os mais diversos temas, a construção do cordel demonstra ser bastante interessante porque os alunos podem ficar mais à vontade para relatar qualquer realidade local, tanto acerca do passado quanto do presente. Além da variedade temática, o cordel tem como característica importante a de a de refletir a realidade social do seu tempo.

Ao fazer uma breve explicação sobre os cordéis, Abreu (2006) descreve que as primeiras produções impressas remontam à Europa do século XVI e retratavam os relatos orais feitos por trovadores. Já o nome cordel tem origem na forma como esses escritos eram comercializados, ou seja, pendurados em barbantes/cordões, pelas ruas de Portugal e por isso aqui chegou com esse nome. A autora ainda afirma que, diferentemente das produções europeias que não possuíam uma uniformidade, os cordéis produzidos no Nordeste brasileiro tiveram as suas características bem definidas.

Sobre a fase oral, Abreu (2006) destaca que Agostinho Nunes da Costa foi o precursor no Nordeste. Somente no século XIX a forma impressa começou a se propagar e Viana (2010) assim como Abreu (2006) concordam que o paraibano Leandro Gomes de Barros se destacou nas publicações impressas dos cordéis, sendo a ele atribuído mais de 600 histórias rimadas publicadas em diversas edições.

Os cordéis produzidos no Nordeste ao longo do tempo acabaram assumindo características próprias com relação aos temas, a forma poética e a parte gráfica. Sobre esses aspectos Viana (2010) relata que as temáticas abordadas deixaram de retratar questões europeias e passaram a abordar peculiaridades locais como o cangaço e a seca. A forma poética também sofreu alteração, visto que inicialmente os cordéis eram escritos em quadra (estrofes com quatro versos) e aos poucos foram adquirindo outras formas como a sextilha (seis versos por estrofe possuindo cada uma sete sílabas poéticas).

Enquanto que na Europa e em alguns países da América um cordel não passava de uma folha de ofício dobrada ao meio, no Nordeste do nosso país os folhetos tiveram a parte gráfica completamente modificada. Aqui os cordéis mediam geralmente 11 x 15,5 cm, o equivalente a uma folha de papel ofício dobrada em quatro partes, possuindo desta maneira no mínimo o correspondente a oito páginas, todavia não havia naquela época, assim como atualmente não há, um limite estabelecido para a quantidade de páginas que esse tipo de produção pode atingir.

Conhecido por possuir uma linguagem simples devido aos versos rimados, o cordel tem uma linguagem de fácil compreensão, o que faz com que a sua leitura seja agradável e acessível para todas as faixas etárias. Além disso, ele tem a característica de dialogar com as mais diferentes classes sociais.

4.3 Preparação

Para darmos início ao projeto trabalhamos em sala de aula em sala de aula alguns conceitos como patrimônio, memória e identidade. Para isso realizamos uma atividade simples: solicitamos que os alunos escrevessem em um papel um ou dois lugares que para eles eram importantes, eram locais de memória.

Disponibilizamos para esse momento uma aula que equivale a 50 minutos e para que houvesse a socialização do que foi escrito, fizemos um grande círculo. Os alunos apresentaram as casas de alguns amigos (localizadas perto da escola que serviam como ponto de encontro para eles), alguns falaram sobre a escola onde cursaram o ensino fundamental I, outros o mercadinho que fica próximo à escola e a grande maioria mencionou duas praças. Uma delas é chamada de “Praça de Nova Divinéia” e a outra, que fica mais próxima à escola, não é propriamente uma praça, mas uma espécie de canteiro largo que fica entre duas ruas e é conhecida na comunidade como “Praça de Cajueiro Seco”. A área é arborizada, possui alguns espaços com bancos, parada de ônibus e tem comerciantes ambulantes que aproveitam o local para vender os seus produtos.

Diante das respostas perguntamos aos alunos se esses lugares poderiam ser considerados parte do patrimônio deles e todos responderam que sim, pois eram os locais onde mais tinham lembranças, memórias compartilhadas. Questionados se sabiam como as praças foram criadas ou como o bairro onde eles estudam surgiu, todos em uma só voz responderam que não sabiam.

É muito comum nos bairros que as praças, mesmo as mais simples como a de Cajueiro Seco, sejam usadas pelos moradores como área de lazer e de convívio social. Diante do pouco dinheiro e da falta de infraestrutura do bairro, a população reúne-se nesses espaços para conversar e muitos eventos realizados pela própria comunidade são promovidos nesses locais.

Para a aula seguinte deixamos os alunos com uma missão: fazer quatro perguntas aos seus familiares e/ou amigos mais velhos sobre a história do bairro. No momento que socializamos as perguntas acordamos que na aula seguinte eles deveriam compartilhar as informações adquiridas. O objetivo era que a partir das respostas nós pudéssemos encontrar moradores mais antigos do bairro e trazê-los

para uma roda de conversa com os alunos. Dessa forma eles teriam acesso a um outro tipo de fonte, a oral, ao ouvir relatos de pessoas que convivem com eles na comunidade e ter acesso a outras perspectivas. As perguntas foram as descritas a seguir:

- 1- Você sabe como surgiu o bairro de Cajueiro Seco?
- 2- Você conhece alguma história curiosa sobre o seu bairro?
- 3- Lembra como eram as ruas e as casas no passado? São muito diferentes das casas de hoje em dia?
- 4- Quais locais do bairro são atualmente mais importantes para você? Por que?

Destinamos as aulas 2 e 3 para que os alunos apresentassem as informações que conseguiram através das conversas com os moradores mais antigos, contudo eles não obtiveram com as pessoas que conversaram informações sobre como o bairro surgiu, as respostas retratavam apenas aspectos recentes do bairro.

Diante das dificuldades demonstradas por eles, nós também tentamos contato com moradores já idosos que residiam próximo à escola através de uma universitária que mora em Cajueiros Seco, todavia os dois entrevistados que contatamos não tinham lembranças de como foi o processo de loteamento do bairro e confirmaram apenas o que já havíamos encontrado nas fontes escritas. Encontrar fontes orais nem sempre é fácil, por isso optamos por adaptar nosso planejamento.

Como o recesso escolar que marca o final da segunda unidade estava próximo, solicitamos que durante esse período os alunos não desistissem e tentassem entrar em contato com outras pessoas. Quando as aulas retornaram, os alunos informaram que novamente não tinham encontrado moradores que lembrassem de aspectos antigos do bairro, mesmo assim pedimos que não descartassem as informações que eles adquiriram com os seus entrevistados, mesmo que elas fossem referentes aos dias atuais, pois elas poderiam auxiliá-los na atividade final do projeto.

Iniciamos a terceira unidade apresentando um vídeo de Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana, chamado “O perigo de uma história única”. O vídeo encontra-se disponível no YouTube e foi produzido pela TED. A sigla significa “Tecnologia, Entretenimento e Design” e configura-se em uma organização sem fins lucrativos que tem como objetivo divulgar ideias por meio de conferências. Devido ao

impacto e a grande repercussão, a conferência foi posteriormente adaptada em formato de livro que recebeu o mesmo título do vídeo.

Em seu discurso, a nigeriana retrata como é comum nos atermos a uma única narrativa acerca dos fatos e como isso perpetua estereótipos, preconceitos, assim como a falta de representatividade. Para superar essas questões ela faz um alerta sobre a importância da diversificação das fontes e esse momento da sua fala fez com que percebêssemos a relevância do vídeo para o nosso trabalho.

Por cerca de 18 minutos ela conseguiu despertar sorrisos e também momentos de reflexão nos alunos. Fazendo uso ora da ironia, ora da seriedade ao contar relatos pessoais, a escritora descreve como muitas pessoas, inclusive ela mesma, acabam reproduzindo estereótipos e perpetuando preconceitos pelo fato de focarem e propagarem apenas uma única versão sobre um fato, sobre um povo ou até mesmo sobre uma cultura.

Chimamanda em sua conferência nos mostra como a sua percepção de mundo mudou depois que ela passou a diversificar suas leituras, ao deixar de lado por exemplo os livros de autores estrangeiros e acessar os livros escritos por africanos, a conferencista releva os impactos positivos sofridos na percepção que passou a ter inclusive de si mesma. Após entrar em contato com os livros escritos por africanos, finalmente ela passou a se identificar com o que lia e a perceber que havia espaço para a sua cultura na literatura.

Diante disso, a autora levou os alunos a pensarem como é importante a investigação e a não aceitarem apenas uma só versão sobre os fatos. Além disso, muitos perceberam como a escrita está diretamente ligada ao poder, pois destacaram que a depender da forma que ela seja elaborada, as histórias e os estereótipos podem ser propagados ou silenciados.

Depois de assistirem ao vídeo os alunos comentaram como se identificaram com a escritora, pois já foram preconceituosos em algumas ocasiões e já haviam criado/propagado estereótipos. Conversamos em seguida sobre como eles achavam que o bairro era visto pelas pessoas de outras cidades e todos concordaram que era só “favela formada por gente pobre, excluída”.

O vídeo de Chimamanda nos fez questionar os alunos se sentiam representados nos livros de História e a resposta foi unânime: não. Muitos alegaram que não se viam nos livros, pois sempre estudavam sobre acontecimentos de outros continentes. Os alunos também chegaram à conclusão que o vídeo da nigeriana também falava muito sobre a realidade deles, de não se sentirem protagonistas e se identificarem com a história que estudavam na escola.

O debate foi bastante enriquecedor e através dele objetivamos estimular a autonomia do pensamento, assim como o pensamento crítico. Ao abriremos um espaço para conversa, desprovido de pré-julgamentos, mas propício para o compartilhamento de opiniões, demonstramos aos alunos a importância de sabermos ouvir o outro e respeitar suas convicções. Conseguimos demonstrar que mediante o diálogo é possível apresentarmos os nossos posicionamentos sejam eles divergentes ou convergentes.

Atividades que envolvam a linguagem oral, como o debate, uma roda de conversas ou até mesmo um júri simulado, são enriquecedoras e fundamentais em nossa prática pedagógica visto que avaliam e estimulam outras habilidades do alunado que não são contempladas através de uma avaliação escrita, por exemplo. Diversificar nossos métodos propicia o desenvolvimento das mais diversas competências contribuindo para que os alunos possam estar preparados para influir positivamente na comunidade em estão inseridos.

Após o debate, fizemos a apresentação do site da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional para os nossos alunos e informamos que esse seria o momento em que eles iriam pesquisar outras narrativas sobre o bairro de Cajueiro Seco. Ao apresentarmos a hemeroteca e os jornais contidos nela como uma ferramenta a mais no nosso processo de pesquisa, buscamos aprimorar a capacidade de análise dos nossos alunos, que pautada na BNCC (2017, p. 400) representa “uma habilidade bastante complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história”. Acreditamos na importância de estimular essa habilidade por entendermos que ela dialoga diretamente com a vida prática do aluno ao estimular que o mesmo problematize as questões do seu cotidiano e que envolvem a sua comunidade. Entendemos que aprimorar a capacidade de análise é colaborar para que os alunos se tornem cidadãos críticos, questionadores, capazes de contribuir positivamente para o desenvolvimento da sociedade em que estão inseridos.

Para ajudar os alunos neste momento da pesquisa acessamos na sala de aula o site da hemeroteca e demonstramos o que deveria ser feito: a partir da “busca avançada”, eles deveriam selecionar na aba “período” a década de 1960-1969 e depois procurar na aba “local” a sigla do Estado de Pernambuco. Feito isso, eles iriam buscar nos periódicos Diário de Pernambuco e Última Hora notícias sobre Cajueiro Seco colocando o nome do bairro na aba “palavra-chave”.

Percebemos que o uso do jornal digitalizado como fonte histórica permitiu que os alunos ampliassem a percepção que eles tinham sobre a internet como recurso para o estudo. Muitos não sabiam que através dela poderiam acessar jornais antigos que não existem mais fisicamente como o “Última Hora” assim como os presentes nas quase extintas bancas de revistas nos dias atuais, como o “Diário de Pernambuco”. Também tiveram a noção de como a estrutura do jornal mudou ao longo tempo observando a fonte que era utilizada, a ausência de cores assim como a disposição das imagens que se no passado eram raras e não possuíam muita nitidez, atualmente encontram-se estampadas em excesso.

Separamos as aulas 4 e 5 para que os alunos apresentassem as notícias que os alunos haviam encontrado sobre Cajueiro Seco e pra conversarmos mais sobre a história do bairro. A maioria dos alunos que teve dificuldade em acessar o site da Biblioteca Nacional através do celular, mencionaram que a tela ficava muito escura e não conseguiam ler as notícias. Porém aqueles que acessaram pelo computador apresentaram as notícias que acharam mais interessantes e demonstraram bastante surpresa diante da grandiosidade do evento que foi a inauguração do bairro que teve inclusive a presença do governador do Estado presente para realizar a cerimônia de inauguração.

Para que a maior quantidade possível de alunos conseguisse acessar as notícias, aumentamos o prazo para até a aula seguinte para que as notícias fossem compartilhadas na sala. Utilizamos o que restou da aula para complementar as informações sobre a história do bairro partindo da desocupação dos Montes dos Guararapes. Buscando desconstruir a ideia de que essa região relaciona-se apenas com a história do exército e atualmente com a festa da padroeira local, planejamos uma aula que não focasse nesses aspectos, mas sim no surgimento do bairro a partir da análise do local.

Procuramos nesse momento incentivar a contextualização, por entendermos que ela é uma habilidade bastante importante para o estudo da história. Ao requerer de nós que saibamos localizar e caracterizar ações humanas, monumentos ou acontecimentos, por exemplo, a contextualização nos impele a “evitar a atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território.” (BNCC, 2017, p. 399). Ou seja, através da contextualização o aluno consegue ampliar o que está sendo analisado levando em consideração os aspectos particulares, específicos, a medida que também faz referências com aspectos sociais/culturais mais amplos presentes em contextos diferentes ou similares daquele inicialmente analisado. Através dessa habilidade evidenciamos como o estudo da história não pode ser feito isoladamente, ele está sempre fazendo conexões, dialogando com vários cenários e épocas.

No nosso caso visamos contextualizar os Montes dos Guararapes da década de 1960, momento em que a região estava inserida em um cenário local que dialogava constantemente com eventos com projeção/repercussão nacional e internacional, como a questão da urbanização, a precariedade dos mocambos que se alastravam pelos grandes centros urbanos do país, assim como o golpe militar impetrado de 1964.

Como encontramos dificuldade orçamentária para levar os alunos até o Parque Histórico Nacional dos Guararapes (PHNG), local onde os Montes dos Guararapes encontra-se, pedimos para que eles tentassem imaginar como era a atmosfera daquele ambiente na década de 1960 repleto de habitações precárias, como deveria ser viver ali sem saneamento básico, em um local de difícil acesso e principalmente pedimos para eles imaginassem como as pessoas devem ter se sentido quando souberam que finalmente teriam um local digno para viver.

Ainda sobre o Monte dos Guararapes, levantamos alguns questionamentos, como: será que esse local era bom para se viver? Como deveriam ser as casas construídas lá? Além de suscitar a imaginação dos alunos, esses questionamentos buscaram desenvolver habilidades como a interpretação e a observação sobre o meio onde eles estão, visto que nos dias atuais eles vão constantemente para aquela região, principalmente quando ocorre a festa da padroeira da cidade. Após ouvir as suas respostas, explicamos um pouco sobre como ocorreu esse processo de criação do bairro de Cajueiro Seco partindo do Monte dos Guararapes e as políticas públicas do governo Arraes voltada para a dignidade popular.

Apresentamos também algumas imagens antigas dos Montes dos Guararapes que remontam à década de 1960 que conseguimos no site do IPHAN para que os alunos pudessem visualizar melhor a situação das moradias e do local, assim como analisarem o contraste social que nesta época já era latente, pois da região montanhosa já era possível visualizar edifícios luxuosos presentes na região litorânea da cidade. Contamos neste dia com a participação do professor de Geografia que falou um pouco acerca da região montanhosa e sobre como é perigoso o processo de ocupação das encostas, evento muito comum em diversas cidades do nosso Estado e que pode acarretar desastres.

Também mostramos fotos atuais do Parque Histórico Nacional dos Guararapes (PHNG) para que os alunos comparassem as mudanças físicas e administrativas que ocorreram no local ao longo do tempo. Nesse momento conversamos sobre como os locais de memória são ressignificados a partir de quem entra em contato com eles, pois para o exército a região é vista apenas como o local da batalha final que expulsou os holandeses, já para os alunos a área agora passou a ser vista como o lugar que gerou o bairro deles.

Durante a aula quando falamos sobre o processo de loteamento também mostramos imagens que conseguimos através do site de Acácio Gil Borsoi (www.acaciogilborsoi.com.br) das primeiras casas erguidas no bairro de Cajueiro Seco. O site foi fruto do Projeto cultural “Inventário – Acácio Gil Borsoi” e foi financiado com recursos captados através de edital do FUNCULTURA. O projeto buscou inventariar, organizar e disponibilizar as imagens e os projetos de arquitetura desenvolvidos pelo arquiteto durante o período em que atuou em Pernambuco e em outros lugares do Nordeste. Acácio trabalhou na equipe de arquitetura e engenharia do projeto de Cajueiro Seco e em seu site estão disponíveis algumas informações sobre o processo de loteamento do bairro assim como imagens deste período que foram de suma importância para que pudéssemos mostrar aos alunos como foi o processo de construção do bairro e das primeiras moradias.

Com as informações obtidas através da aula e da pesquisa realizada nos jornais, possibilitamos que os alunos atuassem como verdadeiros investigadores e entendessem como ocorreu a formação do bairro até 1964 quando o golpe militar encerrou o projeto. Os alunos ficaram encantados e surpresos ao saber como o bairro deles foi o local onde ocorreram eventos com projeções internacionais visto que o

modelo de bairro popular planejado chegou a ser apresentado em Cuba, como retrata Souza (2010), e a ditadura militar que foi a responsável por encerrar prematuramente o projeto.

Ou seja, constataram como o bairro e a história dos moradores antigos não estão à margem da História (escrita com H). No decorrer da nossa prática buscamos possibilitar o que Ciampi (2004) pontua sobre a história nos subúrbios, ou seja, pensar o subúrbio não como o lugar da reprodução, da repetição, mas sim como o lugar de criação, o lugar da História.

4.4 Aproximando-se da comunidade

Com a intenção de mostrar aos alunos que toda comunidade é produtora de conhecimento e detentora de memórias importantes que precisam ser valorizadas, apresentamos nas aulas 6 e 7 o vídeo “Museu da Maré” da série Conhecendo Museus I. Essa série exhibe vários museus localizados em nosso país e é resultado de uma coprodução entre a Empresa Brasil de Comunicação (EBC), a Fundação José de Paiva Netto (FJPN), o Instituto Brasileiro de Museus e o Ministério da Cultura (Ibram/MinC) e a TV Escola – Ministério da Educação (MEC).

Nosso contato com esse vídeo ocorreu em uma das aulas do mestrado da disciplina Educação Patrimonial, ministrada pelo Prof. Dr. Ricardo Pinto de Medeiros e nos primeiros minutos não houve como não lembrar da história de Cajueiro Seco. O vídeo retrata como a comunidade da Maré foi construída mostrando as dificuldades enfrentadas, os embates travados com as autoridades e o relacionamento que ela estabelece com as suas memórias que são constantemente atualizadas a partir das várias narrativas construídas pelo museu. A instituição é organizada por membros da própria comunidade que inclusive faz questão de receber visitas das escolas que ficam em seu entorno.

Os alunos ficaram encantados com a história do Museu da Maré e comentaram como seria interessante se a comunidade deles de alguma forma também compartilhasse as suas memórias. Foi então que conversamos e sugerimos a produção de um cordel que falasse sobre Cajueiro Seco a partir da perspectiva atual deles e baseado nos conhecimentos que adquiriram sobre o bairro a formação do bairro. O entusiasmo foi geral, pois muitos já conheciam algum cordel, mas nunca tinham produzido um.

Para auxiliá-los solicitamos que fizessem uma pesquisa sobre o cordel (como surgiu, a sua estrutura e os principais escritores locais) e durante as aulas 8 e 9 separamos quatro vídeos que compõem uma entrevista com vários cordelistas realizada pelo programa de televisão Globo Rural. Conversamos sobre como os cordéis são criados e acerca dos principais escritores que propagaram esse tipo de literatura em nosso país e logo após organizamos os alunos em cinco equipes para que pudessem distribuir alguns exemplares de cordéis e proporcionar a eles um momento para se familiarizarem com a estrutura da escrita e a sua organização.

Disponibilizamos as aulas 10 e 11 para que os alunos escrevessem os seus textos e foi bastante interessante ver a forma como eles consultavam as informações adquiridas nos jornais e as anotações feitas a partir das aulas ministradas sobre a história do bairro. Eles conseguiram atuar como pesquisadores e perceberam que o objeto de estudo, os protagonistas da atividade que estavam fazendo eram eles mesmos e a comunidade onde estão inseridos.

No momento da escrita instruímos sobre a organização dos textos em quadras, ou seja, que cada estrofe possuisse quatro versos, sendo assim, de acordo com essa estrutura, a última palavra do segundo verso precisa rimar com a última do quarto verso. Optamos por essa estrutura, e não pela sextilha que é a mais comumente utilizada, por percebermos que seria mais fácil para os nossos alunos organizarem o texto.

Novas formas de didatização, como relata Schmidt (2005), contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica, por isso planejamos as nossas atividades para demonstrar aos alunos que eles podem se apropriar das narrativas encontradas nas fontes escritas e dar novos significados partindo das suas vivências. Para mais,

estimulamos e incentivamos a produção de outras ferramentas para o ensino e para a aprendizagem da história.

Diante disso, orientamos as equipes a mesclar as informações mais antigas com aspectos atuais do bairro, inclusive poderiam escrever com criticidade sobre os aspectos cotidianos. Os alunos levaram com seriedade essa etapa do projeto, pois informamos que o que eles escrevessem sobre Cajueiro Seco seria compartilhado com outros alunos assim como com outras pessoas da comunidade escolar.

Entre a produção dos textos que iriam compor os cordéis e a apresentação na sala de aula houve um espaço de tempo de três semanas marcado pela ausência de encontros sobre o projeto. Isso ocorreu porque o nono ano iria se submeter ao SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) que é realizado a cada dois anos, desta forma parte das aulas de história, assim como as aulas de outras disciplinas, foram cedidas aos professores de Português e Matemática para que os alunos se preparassem para a avaliação.

Felizmente esse período sem as nossas aulas não influenciou negativamente em nosso projeto e o retorno das atividades do projeto ocorreu com a aula 12 em que os alunos efetuaram a entrega do esboço dos cordéis. Apenas três das cinco equipes conseguiram entregar seus textos, porém a produção ficou bem interessante. Fomos surpreendidos positivamente com a criatividade dos nossos alunos.

Constatamos que a participação e a interação nas aulas de história aumentaram após as atividades propostas. Também percebemos que a partir desse processo de coleta de dados, interação com os jornais e construção do cordel houve, partindo do conhecimento sobre a história local, um empenho maior dos alunos em estudar a matéria, ademais as aulas de história que não estavam diretamente relacionadas com o projeto passaram a ter mais dinamismo devido a maior participação do alunado.

Nosso intuito nesse projeto não foi sistematizar uma linha do tempo baseada no bairro de Cajueiro Seco, mas sim possibilitar que os alunos se apropriassem da história e compartilhassem a perspectiva deles sobre o bairro. Tivemos um resultado bastante positivo quanto a isso, pois eles se perceberam como agentes produtores de conhecimento e que podem mediante seus olhares contar versões sobre o bairro e sobre o próprio Monte dos Guararapes. Diante da produção dos alunos pensamos,

inicialmente, em fazer três cordéis independentes, porém ao analisarmos os textos decidimos conjuntamente uni-los e transformá-los em um único documento. Segue abaixo a produção estudantil:

Foi Cajueiro Seco
Criado por Miguel Arraes
Cheio de Conhecimento
E de valores culturais

Desde a década de 50
Morando em palafitas
Ocupavam o Monte dos Guararapes
Sonhando com casas bonitas

Sair das montanhas
E ter uma casa de verdade
Era um sonho que todos
Queriam que virasse realidade

E com muita sabedoria
O governador conseguiu
Criou a Vila Cajueiro Seco
E muita gente aplaudiu

O povo mudou de vida
Criando a própria moradia
De acordo com o dinheiro
Que ganhava no dia a dia

Mas infelizmente em 64
Veio o golpe militar
Que não deixou o projeto
Crescer e multiplicar

Cajueiro seco persistiu
Mostrando sua valentia
Continuou construindo casas
Como o projeto previa

Atualmente o bairro
Tá é diferente
É o 3° maior da cidade
E abriga muita gente

Jaboatão tem orgulho
Desse bairro que contagia
Pela sua garra
E pela sua ousadia

No bairro tem amor
E também muito carinho
Mas as vezes é violento
Lá perto dos predinhos

Cajueiro Seco é
Um bairro conhecido
Mas quando o *uber* chega
Fica logo perdido

Não temos muita coisa
Pra fazer por aqui
Mas tem umas pracinhas
Pra gente se reunir

Avançado é o nosso bairro

Tem escola, tem supermercado
Até posto de saúde tem
Pra ninguém ficar desamparado

Tem meios de transporte
Pra gente se locomover
Ônibus grande e pequeno
Quero vê tu se perder!

Tem Coquinho, tem Prazeres
Tem Barra de Jangada
Piedade e Candeias
Pra curtir com a criançada

Tem Boa Viagem, tem Areeiro
E até o Circular
Usando só o Vem
Quero ver alguém não passear

Fizemos esse cordel
Pra contar a nossa história
Esperamos que você goste
E guarde na memória

Ficamos positivamente surpreendidos com o resultado final da produção que conseguiu abarcar ora os pontos positivos ora os pontos negativos do bairro fazendo uso de humor e alegria. Como mencionamos anteriormente, por conta das avaliações externas, nossos encontros ficaram bastante espaçados nessa última etapa do projeto, por isso planejamos executar as últimas etapas no ano letivo subsequente, foram elas: a criação da capa para o cordel e a sua socialização.

Como os cordéis possuem capas feitas a partir da xilogravura, executamos na primeira unidade de 2020 uma oficina juntamente com o professor de Artes Visuais

para conversarmos sobre a técnica e como podemos ajustá-la para a sala de aula. Como a xilogravura é uma técnica bastante rebuscada, pensamos em adaptá-la através da prática da “isogravura” que pode ser executada sem muitas dificuldades no ambiente escolar pois requer poucos materiais que são frequentemente encontrados na escola e até mesmo usados pelos próprios alunos em suas casas, são eles: isopor, tinta, tesoura sem ponta, régua, lápis e esponja.

Utilizamos a aula 13 para conversamos sobre a técnica da xilogravura e como ela é utilizada pelos cordelistas, para isso exibimos uma entrevista realizada pela Rede Globo através do programa “Espaço PE” que encontra-se disponível no YouTube. O vídeo foca sobretudo na vida e na outra de J. Borges, uma das grandes referências do Estado de Pernambuco na arte da Xilogravura reconhecido nacional e internacionalmente. Após o vídeo iniciamos uma roda de conversa sobre o artista e a sua técnica.

Dando continuidade, pedimos que os alunos individualmente pensassem em um local em Cajueiro Seco que fosse o mais importante para eles, aquele que representasse as memórias mais importantes, que caracterizasse e englobasse tudo o que eles pensam sobre o bairro e em seguida em uma folha de ofício eles deveriam fazer um esboço do local. Também aproveitamos a aula 13 para solicitar que trouxessem na aula seguinte bandejas de isopor e esponja de lavar louça para iniciarmos a oficina de isogravura.

Na oficina as bandejas têm a mesma função que a madeira talhada na xilogravura, porém se os alunos ou o professor encontrarem dificuldade para conseguí-las, é possível substituí-las por EVA ou papel emborrachado que o mesmo efeito será garantido. Para espalhar a tinta, é possível utilizar pincel, rolo de pintura ou até mesmo uma esponja de lavar louça. Optamos pelo uso da esponja por ser este um objeto facilmente encontrado do ambiente doméstico e de baixo custo, ademais ela pode ser cortada ao meio para que possa ser utilizada por dois alunos. Vale ressaltar que independente do objeto escolhido é necessário que ele seja passado levemente sobre o isopor para que cubra toda a imagem e espalhe de forma homogênea a tinta.

A realização da oficina de isogravura ocorreu durante as aulas 14 e 15. Os alunos iniciaram adaptando o tamanho das folhas de papel ofício e da bandeja para

11 x 15,5 cm, o equivalente a um quarto da folha de ofício. Feito isso, os alunos começaram a traçar suavemente à lápis na bandeja de isopor os desenhos que foram esboçados na aula anterior e em seguida aprofundar os traços utilizando um pouco mais de força.”

Os alunos retrataram vários locais da comunidade como as casas onde moram, como também escolas (a atual e outras onde estudaram anteriormente), o conjunto habitacional Olho D'Água (popularmente conhecido no bairro como “Predinhos”), áreas de lazer e de convivência (como igrejas, lanchonetes, praças e campinhos de futebol). Com os desenhos finalizados, começamos a etapa da pintura da bandeja e optamos pelo uso da tinta para carimbo pois já estava disponível na escola, todavia nada impede que a tinta guache também seja usada.

Para este momento organizamos grupos com quatro componentes para que o recipiente com a tinta fosse compartilhado e orientamos sobre como os alunos deveriam espalhá-la de forma homogênea para que não ficasse em excesso, pois isso pode retirar a nitidez do desenho no momento que ele for transposto da bandeja para o papel. Ficamos encantados com a concentração e organização dos alunos que demonstraram desde o início da oficina bastante empolgação e concentração para que tudo fosse executado com perfeição.

A etapa final da oficina é transpor a imagem mediante a sobreposição do papel ofício na bandeja o que resultará em um “efeito carimbo” que na xilogravura é obtido depois que o desenho esculpido na madeira entra em contato com o papel. Para tanto, instruímos os alunos a apertarem bem o papel, porém com cuidado para que ele não se deslocasse, feito isso obtivemos as capas para os nossos cordéis. Os alunos ficaram satisfeitos com a oficina e a avaliaram positivamente, assim como ficaram surpresos com o resultado final, pois não imaginavam o efeito que seria obtido no papel. Ainda sobre a oficina, fizemos alguns registros que seguem abaixo:

Imagem 01- Equipes organizadas para a realização da Oficina de Isogravura.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Imagem 02- Processo de confecção das capas. A aluna reproduziu o campinho de futebol bastante frequentado na comunidade.



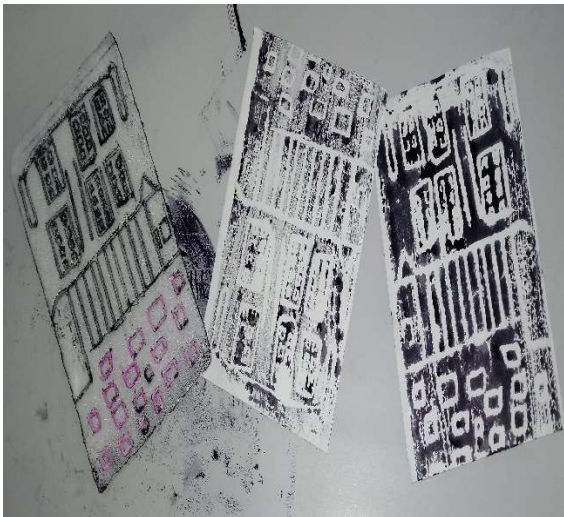
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 03 - Processo de confecção das capas dos cordéis.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Imagem 04- Capas finalizadas com suas matrizes. Na imagem a aluna retratou o Conjunto Habitacional Olho D'Água (popularmente conhecido como Predinhos).



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Imagem 05- Capas finalizadas e suas matrizes. Os alunos retrataram uma casa da comunidade Nova Roma e a Estação de Metrô Cajueiro Seco, ambos localizados no bairro



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Trabalhar com oficinas e projetos em sala de aula é bastante recompensador, pois além de proporcionar novas experiências e explorar outras habilidades, também é capaz de estreitar o relacionamento entre o professor e o aluno possibilitando a troca de experiências. Ademais é uma maneira de permitir que os alunos atuem ativamente nas etapas com protagonismo tanto na realização das atividades apresentadas como auxiliando os colegas com dificuldade. Em todas as fases fizemos questão de delegar funções aos alunos que foram responsáveis pela limpeza e organização da sala assim como pela organização da divulgação dos cordéis, pois é importante incentivarmos o senso de responsabilidade, o zelo e a valorização dos espaços a começar pela sala de aula.

Sempre que possível em várias fases do projeto optamos por envolver outros membros da comunidade escolar por acreditarmos que o trabalho coletivo é muito mais proveitoso do que aquele que fica restrito a uma única turma, também por entendermos que a nossa prática pode servir como estímulo e inspiração para que outros projetos e outras atividades como as descritas aqui sejam realizadas pelos nossos colegas e incentivada pela gestão escolar. Dessa forma, durante a aula 16 organizamos a socialização dos cordéis com outras turmas da escola. Neste momento, os alunos tiveram a oportunidade de conversar sobre a história do bairro

assim como sobre a escolha do desenho que compôs a capa do cordel com os demais que não participaram do projeto.

Ao final de cada unidade escolar nos é cobrado a atribuição de notas aos alunos (que podem variar entre 0,0 a 10,0) dessa forma vimos no projeto uma oportunidade de diversificarmos o método avaliativo convencional, pautado na avaliação escrita, ao analisarmos também outras habilidades que não são comumente levadas em consideração durante o processo avaliativo convencional. Acreditamos na importância de aplicarmos na sala de aula metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas que visem a educação pautada na formação global do aluno, por isso nossas avaliações, que ocorreram ao longo das etapas desenvolvidas, pautaram-se não só nas produções escritas, mas também na verificação da colaboração dos alunos em executar a oficina com afinco, na capacidade criativa durante o processo de construção do cordel, na participação nos debates realizados em sala de aula assim como nas pesquisas efetuadas na hemeroteca digital.

O projeto didático executado possibilitou que os alunos conhecessem mais sobre o passado da localidade onde vivem, porém mais do que isso valorizou o protagonismo estudantil no processo de ensino e aprendizagem ao permitir que eles produzissem de forma autoral um conteúdo sobre o bairro e o divulgasse. Ademais, impelimos a percepção acerca das diversas transformações dos espaços geográficos, dos embates e dos movimentos sociais que marcaram a história de Cajueiro Seco como também auxiliamos os alunos a se perceberem como sujeitos históricos capazes de produzir e contar a própria história ao passo que formulam novas perspectivas históricas do bairro.

Diante do êxito que obtivemos com a execução do projeto, buscamos apresentar no final deste trabalho em formato de Cartilha o projeto didático de intervenção escolar com propostas de atividades que podem ser realizadas por outros profissionais da educação. Diante da sua capacidade de adaptação, os projetos podem ser repaginados de acordo com a realidade de cada um e a sua execução juntamente com outros profissionais enriquece a experiência dos alunos ao demonstrar como os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar estão interligados, pois História, Geografia, Português, Artes, dentre tantas outras disciplinas, estão a todo momento dialogando entre si, porém a maioria dos nossos alunos não possuem essa percepção e acabam tratando as disciplinas escolares como matérias isoladas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conseguir trabalhar com a história local em sala de aula foi desafiador e ao mesmo tempo recompensador para nós isso porque através dessa abordagem conseguimos mobilizar os alunos para que, ativamente, eles desempenhassem atividades que além de estarem voltadas para a educação histórica também estavam voltadas para a vida deles, para a comunidade local.

Desde que iniciamos nosso trabalho na Escola Municipal Cândida de Andrade Maciel planejávamos fazer alguma atividade que fosse verdadeiramente significativa não apenas para os nossos alunos como também para a comunidade local e ver isso materializado em formato de projeto didático principalmente nesta dissertação nos alegria bastante e nos motiva a continuar nessa trajetória da educação. Nossa satisfação ainda é maior por saber que estamos contribuindo para que a rica e complexa história do bairro de Cajueiro Seco seja mais divulgada e possa, através da nossa contribuição, fomentar novas pesquisas, novas perspectivas e novos capítulos sobre essa localidade.

Não só sugerir, mas também executar a proposição didática apresentada nesta dissertação enriqueceu nossa prática pedagógica assim como permitiu que pudéssemos apresentar aos nossos alunos não só novas abordagens para o estudo da história, como também novas formas de avaliarmos o conhecimento apreendido. Nossas atividades demonstraram a importância de mediar os conteúdos preestabelecidos no currículo escolar padrão com aqueles que são extremamente relevantes para a comunidade escolar local e que na maioria das vezes não são abordados na sala de aula.

Esse papel de mediador que nos cabe pode mudar completamente a relação ensino-aprendizagem, isso porque ao transpormos o universo do aluno para dentro do ambiente escolar estamos contribuindo para uma aprendizagem mais efetiva e trazendo para o cerne da aula o conhecimento prévio e a vivência dos nossos alunos. Colocá-los como protagonistas, delegar funções, estimular uma participação ativa retira a monotonia que uma aula em que só o professor fala pode ter. Gerar uma maior interatividade, estreitar o relacionamento entre aluno e professor são passos

importantes para desconstruirmos a ideia de que a escola é uma prisão e que as aulas de história são sonolentas.

Outro ponto importante é que abordar a história local nos auxilia a desenvolver de forma mais prática e dinâmica a consciência histórica do aluno. Voltar a nossa prática para essa questão é demonstrar que a história não se resume a datas e a nomes de pessoas, mas está intrinsecamente ligada ao ser humano e tem a capacidade de influenciar nas suas tomadas de decisões.

É provável que para um aluno do ensino fundamental isso não esteja muito claro devido a sua pouca vivência, mas cabe a nós professores de história começarmos a rever as nossas práticas e trabalharmos para que os nossos alunos tenham o quanto antes a consciência histórica aprimorada. O quanto mais cedo eles entenderem a importância do conhecimento histórico para a vida prática, mais cedo teremos seres humanos críticos, sensíveis e voltados para o bem da coletividade e o momento atual em nós vivemos requer isso urgentemente.

Mobilizar conhecimentos metodológicos e teóricos para a produção do nosso projeto didático visando a valorização da história local e principalmente a escrita dessa história através da perspectiva dos alunos possibilitou a eles a exploração de outras fontes de saberes assim como levantou reflexões sobre temas sensíveis como estereótipo, protagonismo e representação. A forma como organizamos as nossas atividades para que houvesse uma interdisciplinaridade contribuiu para que os alunos percebessem como as matérias escolares não são isoladas, mas estão em constante diálogo. Todavia isso só foi possível porque abdicamos do conforto e do isolamento da nossa área de conhecimento e nos aventuramos em busca de mudarmos a nossa abordagem em sala de aula.

Refletir sobre a nossa prática precisa ser um exercício que devemos realizar constantemente, pois assim como a todo tempo novas gerações chegam no ambiente escolar, novas produções teórico-metodológicas são realizadas e a história vai se atualizando rapidamente. Se não nos transformarmos na mesma medida em que o ensino de história também vai se transformando, não conseguiremos contribuir de forma tão efetiva para a formação cidadã que nossos alunos precisam ter.

Mais do que compartilhar os resultados que obtivemos, o nosso trabalho aqui apresentado demonstra a nossa busca em mudar a nossa prática, o nosso

relacionamento com os alunos, assim como contribuir para uma educação pública de qualidade voltada para os nossos alunos tidos aqui como protagonistas capazes de interferir ativamente na comunidade em que encontram-se como produtores de conhecimento e escritores de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de Cordéis e Folhetos**. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. São Paulo, 2006.

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 28-41.

_____. Processos de construção do saber histórico escolar. In: **História & Ensino**, Londrina, vol. 11, jul. 2005. P. 26-33.

ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história. In: Gonçalves, Marcia de A.; Rocha, Helenice Ap. de B.; Resnik, Luís; Monteiro, Ana M. F. da C. (Org.) **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, p. 21-39 p. 21-39, 2012.

ANDRADE, Vera Cabana. Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino. In: Monteiro, Ana Maria; Gasparello, Arlette Medeiros; Magalhães, Marcelo de Souza (orgs) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança**. In: *Aprender História: Perspectiva da educação histórica*. Ijuí: UNIJUI, 2009.

BATISTA NETO, José. Saberes pedagógicos e saberes disciplinares específicos: os desafios para o ensino da História. In: 13º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino da História.

BEZERRA, Juliana; CLEROT, Pedro; FLORÊNCIO, Sônia Rampim; RAMASSOTE, Rodrigo; **Educação patrimonial: Histórico, conceitos e processos**. IPHAN, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2ª Edição, Editora Cortez, 2008.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 14 fev. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos

devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222D-EDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 14 fev. 2019.

CANDA, Cilene Nascimento. Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro. **Holos**, vol. 4, ano 28.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: Oliveira, Margarida Maria Dias de. (coord.). **Coleção Explorando o Ensino – história**. Ministério da Educação, vol. 21, 2010.

_____. A História na Base Nacional Comum Curricular -pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, vol.3, num.4, jan/jun. 2016.

CARRETERO, CARRETERO, Mário. **Construir e ensinar**: as Ciências Sociais e a História. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Editora FGV, Rio de Janeiro. 2011.

CIAMPI, Helenice. Os desafios da história local. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História**: Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro, Mauad X, FAPERJ, 2007.

CRUZ, Cássia Kelly Maria da. **Parques históricos da região metropolitana do Recife**: processos de tombamento e preservação do patrimônio arqueológico. 2016. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2016.

DIAS, Guilherme; SOARES, André Luiz R. Educação patrimonial e educação popular: um viés possível. In: SOARES, André Luis R. (org.) **Educação patrimonial**: teoria e prática. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, p. 65-77.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Territórios Educativos para Educação Integral. In: Série Cadernos Pedagógicos. Disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 12 nov. 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **Revista História Oral**, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

_____. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizado. 8ª Edição, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª Edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História, memória e Patrimônio. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, v. 34, p. 91-111, 2012.

HARTOG, Francois. **Regimes de historicidade**- presentismo e experiências do tempo. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2013.

_____. Tempo e Patrimônio. Belo Horizonte, **Varia Hist.**, vol. 22 nº 36: p. 261-273, jul/dez 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. IPHAN; Rio de Janeiro: Museu Imperial, 2006.

IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial**: Inventários participativos. Manual de Aplicação, 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em 10 dez. 2019.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História; **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138, 1999.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. História local nos livros didáticos de história para os anos iniciais do ensino fundamental. In: OLIVEIRA, Margarida Maria D. de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista. **Livro Didático de História**: Escolhas e utilizações. Natal: EDUFRN, 2009.

LUCENA, Josirene Souza Inocência de. **História de Pescadores e Pescadoras da Pedra Negra**: uma proposta de educação patrimonial aplicada ao ensino de história. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2018.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. Patrimônio, Identidade, Cidadania: reflexões sobre educação patrimonial. In

BARROSO, V.L.M et al. (orgs.) **Ensino de História: Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre, Anpuh-RS, 2010, p. 25-37.

MARTINS, Ismênia de Lima. História e ensino de história: memória e identidade. In: Monteiro, Ana Maria F. C.; Gasparello, Arlette Medeiros Marcelo de Souza Magalhães (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Mauad X, FAPERJ, 2007.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e educação para o patrimônio. **Educação em Revista, Dossiê Práticas de memória e ensino de História**, Belo Horizonte, n. 47, p.135-155, jun. 2008.

MERILLAS, Olaia Fontal. **La Educación Patrimonial: de la rentabilidad social a la rentabilidade identitaria**. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (org.). **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015, p. 33-46.

MONTENEGRO, Gisela Amado de Albuquerque; **A Gestão do Parque Histórico Nacional dos Guararapes**. 2014. Dissertação (mestrado profissional em gestão pública para o desenvolvimento do Nordeste) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2014.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, nº 26/26, set 92/ago/93, p.163-174.

NEVES, Joana. Reflexões sobre o ensino de história: discussão de algumas proposições de Jacques Le Goff. In: **História & Ensino**. Londrina, v. 9, p. 157- 170. 2003.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. **História & Ensino**. Londrina, v.13, p.107-126, 2007.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn>. Acesso em: 20 jan. 2020

PINTO, Helena. Os centros Históricos como laboratórios de Educação Histórica e Patrimonial. **Revista História Hoje**, v.5, n. 09, p. 49-75, 2016.

PRATS, J. **Ensinar História no contexto das Ciências Sociais**. Educar, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006. Editora UFPR.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: FGV, v.2, nº 3, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17.

QUAIATTO, Denise Belitz. **Ensino de história local**: uma história didática de Santa Maria e região. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: Teoria da História- Fundamentos da Ciência Histórica. Brasília: UNB, 2001.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, nº 19, p. 219-243, 1990.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História oral na sala de aula**. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. "Saber escolar e conhecimento histórico?". In: **História & Ensino**. Londrina, v. 11, jul. 2005.

_____; GARCIA, Tânia M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez., 2005.

SCIFONI, Simone. Para repensar a Educação Patrimonial. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (org.). **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. Fortaleza, Secultfor, Iphan, 2015. 195-206.

SILVA, Aletícia Rocha da. **Educação Patrimonial no ensino de história**: a feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2005.

SOUZA, Diego Beja Inglez de. **Reconstruindo Cajueiro Seco**: arquitetura, política, social e cultura popular em Pernambuco (1960-64). Dissertação (Doutorado em Arquitetura). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Rita de Cássia Loubach de. **História local e as suas abordagens nas salas de aula da rede municipal de educação de Nova Friburgo**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

STARLING, Mônica Barros de Lima; SANTANA, Metodologia de projetos: o patrimônio cultural no currículo do ensino médio. In: Grupo Gestor (org.) **Reflexões e**

contribuições para a educação patrimonial. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação/MG, 2002, p. 91-106.

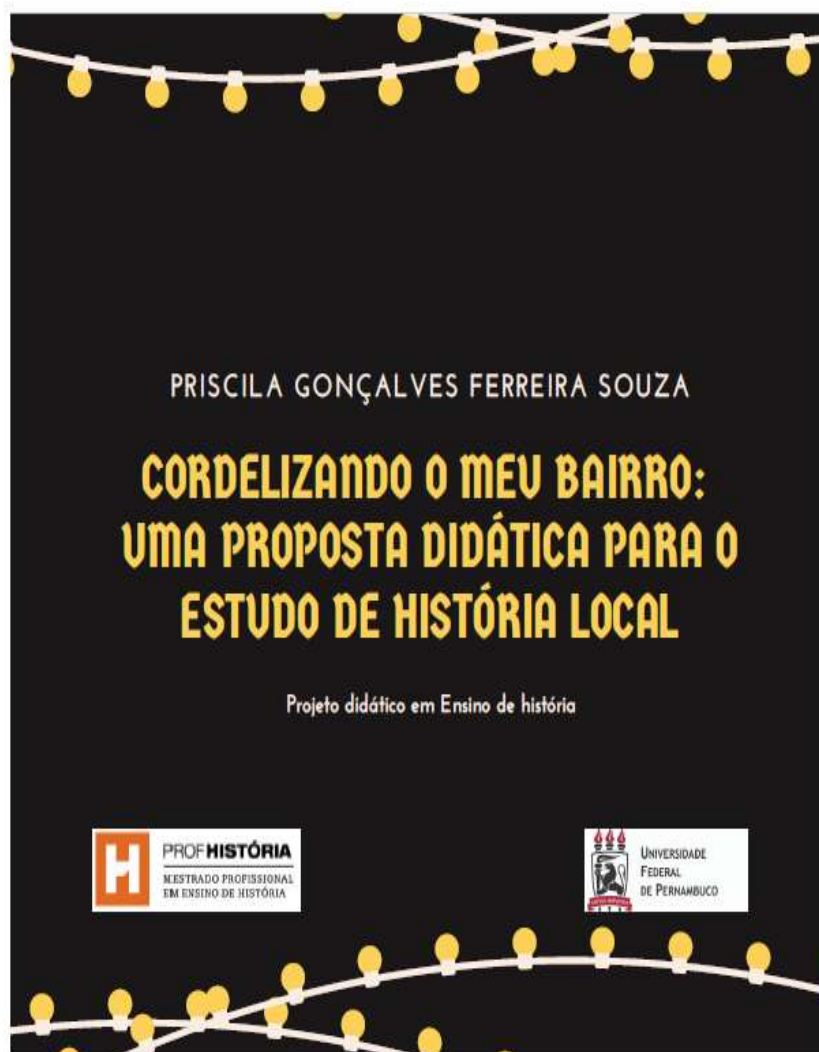
TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, p. 743-758, jul. /dez. 2010.

TORRES NETO, Dilermando Pereira. **Cidade, história e memória:** educação patrimonial em São Bento Do Una – Pe. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2018.

VIANA, Arievaldo. Cordel: da feira à sala de aula. In: **Literatura de cordel e escola.** Salto para o futuro. Ano XX Boletim 16 - Outubro 2010.

VENDRUSCOLO, Roseli Terezinha; GANDRA, Edgar Ávila. **Reflexões sobre a História Local/Regional no Ensino de História-** Apresentação de implementação na Escola.

**APÊNDICE A - PRODUTO PEDAGÓGICO CORDELIZANDO O MEU BAIRRO:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ESTUDO DE HISTÓRIA LOCAL**





Cordelizando o meu bairro:
uma proposta didática para o estudo da história local

Autora:
Priscila Gonçalves Ferreira Souza

Orientador:
Ricardo Pinto de Medeiros

Projeto gráfico:
Carolyne Do Monte

Dissertação de Mestrado em Ensino de História – Universidade
Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas,
programa do mestrado profissional em ensino de história

(PROFHISTÓRIA)
RECIFE, 2020





SUMÁRIO

Apresentação.....04

Por que trabalhar com Projeto Didático?06

O projeto.....11

Aula 1.....14

Aula 2 e 3.....16

Aula 4 e 5.....22

Aula 6 e 7.....24

Aula 8 e 9.....27

Aula 10,11 e 12.....29

Aula 13.....31

aula 14 e 15.....33

Aula 16 e 17.....35

Sugestões de Atividades.....36

Avaliação.....40

Anexo - O cordel.....41

Referências.....44



APRESENTAÇÃO

Olá, professores (as)!

A história como disciplina escolar mudou bastante nos últimos anos no Brasil tanto no que diz respeito à historiografia quanto à metodologia do ensino. Em meados do século XIX, quando o seu ensino se tornou obrigatório, a disciplina voltava-se para a formação cívica, a legitimação da ordem social e política. Contribuiu para exaltar a nação e reportava-se a grandes personagens históricos através de uma abordagem memorialista. A produção historiográfica, em sua maioria, direcionava-se ao Estado, à elite e à preservação da sua memória e a metodologia utilizada adotava um viés factual e cronológico. Saber datas importantes e conhecer a história dos "grandes homens", era o que se esperava de alguém que estudasse a disciplina na educação básica que por muito tempo foi apreendida através da repetição e memorização, como destaca Bittencourt (2004).

Por muito tempo o ensino de história, assim como o de outras disciplinas, esteve atrelado aos moldes da educação bancária, denominação dada por Freire (1987), em que o aluno é visto como um ser passivo, apático, cabendo ao professor, tido como o único detentor do saber, depositar nele uma série de conteúdos.

Ao aluno não caberia questionar a utilidade do que estava sendo transmitido. Sem propor nenhum tipo de reflexão ou participação, esse método nega completamente que o aluno detém conhecimento prévio.

Sob essa perspectiva, o que era ensinado em sala de aula provocava um distanciamento entre os alunos e a história, pois da maneira como ela era descrita apresentava-se como um espaço inatingível pelas pessoas comuns, reservada apenas para poucos. Dessa forma os conhecimentos históricos escolares eram simplificados e excludentes, pois deixava de lado uma série de temas com relevância social.

Atualmente, ainda encontramos resquícios do século XIX em nossa sala de aula no que se refere à educação bancária e a ideia de que estudar história não passa de memorização. A maioria dos nossos alunos são se vê nas aulas de história e não se percebe como parte integrante do processo histórico capaz de intervir intelectualmente na sociedade e mudar a realidade em que se encontra.



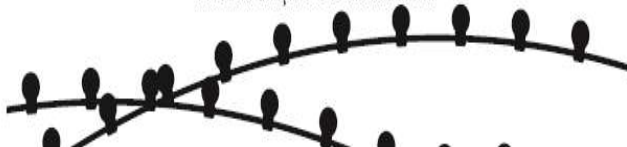
Por entendemos que ao aproximarmos a disciplina de história com a realidade dos estudantes podemos contribuir para a mudança dessa mentalidade, desenvolvemos esta proposição didática para o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental partindo da compreensão sobre de que forma a história local pode contribuir com o ensino de história e favorecer a formação da consciência histórica do aluno e como a partir da história local é possível fomentar o sentimento de pertencimento e o protagonismo estudantil.

Assim sendo damos vida ao projeto "Cordelizando o meu bairro: uma proposta didática para o estudo da história local". As atividades foram elaboradas principalmente para que os alunos história local, mas tenham voz ativa sobre o local em que vivem, aprimorando assim não só a escrita, a leitura e a interpretação como também o senso investigativo, a criticidade, o raciocínio e a criatividade. Elas também visam aprimorar e incentivar outras habilidades que os alunos possuem e que por vezes o currículo tradicional não contempla como a capacidade criativa, a imaginação, a colaboração e sobretudo demonstrar que é possível aprender de forma leve e divertida. Dentre tantos formatos que poderíamos escolher (como paradidático, jogo educativo, aula-oficina, entre outros) optamos por trabalhar com o projeto didático por acreditar na sua capacidade em dinamizar o processo de ensino e aprendizagem ao retirar o aluno da passividade de um espectador e colocá-lo como protagonista, participando ativamente de cada etapa do projeto, pois acreditamos na relação dialógica que é a construção do conhecimento.

Além de valorizar o aluno e o seu saber fazer, o projeto didático ao permitir que a interdisciplinaridade ocorra, contribui para que o aluno estabeleça relações significativas entre os conhecimentos abordados, contribuindo assim para o seu crescimento intelectual e enriquecimento do seu capital cultural.

Salientamos que o projeto aqui apresentado não é um molde engessado de como um projeto deve ser aplicado. É importante que ele seja visto como um modelo, uma inspiração, para que os professores que tiverem acesso a ele possam, de acordo com suas realidades, pensarem/repensarem as suas práticas e desenvolvam outras abordagens que um projeto pode ter para retratar a história local em sala de aula.

PRISCILA GONÇALVES FERREIRA SOUZA



PORQUE TRABALHAR COM PROJETO DIDÁTICO?

Starling e Santana (2002) ressaltam a capacidade que o trabalho com projetos no ambiente escolar possui de inovar a dinâmica de ensino e de aprendizagem, pois a partir dos projetos é possível conduzir temas relevantes e de interesse da comunidade escolar que transcendem a grade curricular comum e assim contribuir com o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e habilidades que resultem em competências importantes para o avanço cognitivo, social e afetivo do educando. O século XXI nos requer várias competências e habilidades, sendo assim atualmente é inaceitável a ideia de que os conhecimentos devem ser acumulados e separados em categorias, sem que haja nenhum tipo de reflexão e contextualização entre eles. Uma postura relacional entre o sujeito e os saberes que estão sendo postos em questão faz-se necessário para que assim haja uma atribuição maior de ressignificado ao que está sendo estudado. Essa postura relacional estimula a valorização das experiências pessoais, pois leva em consideração a formação do ser humano, bem como as suas necessidades e os seus interesses.

Os projetos escolares conseguem envolver e impactar toda a comunidade escolar além de demonstrar que teoria e prática estão lado a lado. A pedagogia de projeto possibilita ao aluno o "aprender-fazendo", auxilia na consolidação e contextualização de saberes já conhecidos e proporciona a aquisição de outros ao longo da execução das etapas estabelecidas.

Os saberes e as habilidades desenvolvidas superam aqueles requeridos pelas disciplinas escolares, visto que as competências interpessoais também são aprimoradas como saber tomar decisões, fazer análises com criticidade, trabalhar em grupo, gerenciar possíveis conflitos, fazer pesquisas e selecionar informações. Organização, colaboração, independência, dentre tantas outras competências importantes são incentivadas, como destaca Prado (2005):

O trabalho por projeto potencializa a integração de diferentes áreas de conhecimento, assim como a integração de várias mídias e recursos, os quais permitem ao aluno expressar seu pensamento por meio de diferentes linguagens e formas de representação. (PRADO, 2005, p.15)

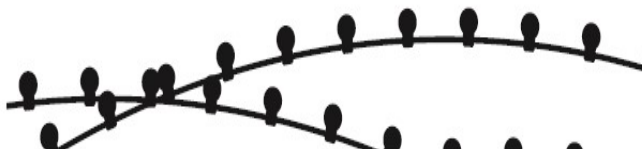


Sob essa perspectiva destacamos os projetos interdisciplinares, pois estes contribuem de forma mais efetiva para a dinamização da rotina escolar ao mobilizar várias áreas dos conhecimentos e demonstram para os estudantes como os saberes são interligados pois para executá-los são necessárias a troca e a cooperação entre as disciplinas. Vale ressaltar que os projetos interdisciplinares não anulam as particularidades das disciplinas escolares, pelo contrário, essa prática demonstra ao aluno como é possível selecionar as especificidades das disciplinas envolvidas que contribuirão para o andamento do projeto. Dessa forma, Prado (2005) esclarece que:

O conhecimento específico – disciplinar – oferece ao aluno a possibilidade de reconhecer e compreender as particularidades de um determinado conteúdo, e o conhecimento integrado – interdisciplinar – dá-lhe a possibilidade de estabelecer relações significativas entre conhecimentos. Ambos se realimentam e um não existe sem o outro. (PRADO, 2005, p. 15)

A LDB e os PCN's já enfatizavam isso ao propor a superação da organização curricular por disciplinas estanques, recomendando a integração e a articulação os conhecimentos. A própria CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 ao falar sobre currículo e propostas pedagógicas nos incentiva a contextualizar os conteúdos curriculares mediante estratégias que os tornem significativos, com base na realidade do lugar em que o aluno encontra-se inserido. Ademais, sugere formas inter, trans ou pluridisciplinar que venham a fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares, mediante a adoção de estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem.

Desenvolver atividades através de projetos também contribui para retirar o aluno da passividade que um espectador possui e o coloca como construtor do conhecimento, como protagonista, e nesse processo a experiência pessoal surge de forma a contribuir com a objetivação e a concretização dos conhecimentos teóricos escolares. O aluno consegue se destacar nas atividades propostas principalmente por assumir uma postura de corresponsável pela elaboração e pelo desenvolvimento de cada etapa juntamente com os professores envolvidos.

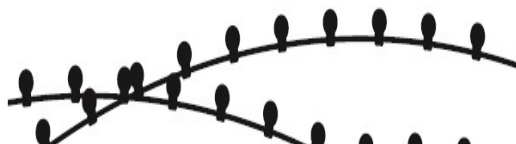


Entendemos assim que ao incentivarmos essa postura estamos criando condições motivadoras para o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. A corresponsabilidade também contribui para que o profissional tenha a oportunidade de refletir sobre a própria prática, pois o aluno estando mais próximo do professor poderá passar um 'feedback' acerca do trabalho docente. A postura de um professor frente a um projeto não é de um transmissor de informação, mas de criador de situações para que a aprendizagem ocorra assumindo uma postura de mediador. Sobre o papel de mediador, Prado (2005) retrata que:

para fazer a mediação pedagógica, o professor precisa acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, entender seu caminho, seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto de vida. Além disso, é fundamental que o professor tenha clareza da sua intencionalidade pedagógica para saber intervir no processo de aprendizagem do aluno, garantindo que os conceitos utilizados, intuitivamente ou não, na realização do projeto sejam compreendidos, sistematizados e formalizados pelo aluno. (Prado, 2005, p. 13)

Uma outra vantagem de se trabalhar com projetos escolares é que eles também servem como instrumento de planejamento e organização para o professor. Isso porque para que a implementação obtenha sucesso é importante que seja traçada uma estrutura coerente estando bem definidos os saberes abordados, a quantidade de aulas necessárias, os materiais que serão utilizados, assim como os recursos que precisarão ser disponibilizados. Tratando-se de um projeto interdisciplinar, o professor precisará estabelecer quais serão as áreas envolvidas e firmar parcerias com os outros colegas professores.

Não há um consenso sobre como um projeto deva estar organizado, todavia alguns aspectos são primordiais no processo de elaboração, são eles:



TEMA:

A escolha pode partir tanto do(s) professor(es) quanto dos alunos. Para que o projeto seja efetivo, é importante que o tema supere os aspectos informativos e dialogue com a realidade em que a comunidade escolar encontra-se inserida. Nesse ponto é importante considerar: o perfil dos estudantes envolvidos, a abrangência da temática, a existência de fontes que auxiliem no processo de pesquisa, os recursos que deverão ser utilizados (humanos, financeiros, materiais) e o prazo necessário.

JUSTIFICATIVA:

Os argumentos que deverão ser elencados a favor da efetivação do projeto. Aspectos como relevância da temática e os benefícios que o projeto pode gerar precisam ser elencados.

OBJETIVOS:

Seja sobre o objetivo geral (aquilo que se pretende alcançar com o projeto), seja sobre os objetivos específicos (desdobramentos do objetivo geral), o professor precisa descrever claramente as finalidades que ele pretende alcançar com a execução do projeto, para tanto é importante pensar sobre quais habilidades e competências se relacionarão com as atividades propostas.

PÚBLICO ALVO OU ABRANGÊNCIA:

A quem se destina o projeto. Um projeto tanto pode envolver uma ou mais turmas como englobar toda a escola, tudo irá depender da temática e da organização das ações.



METODOLOGIA OU ROTEIRO:

É o momento de descrever as etapas que irão compor o projeto. Neste ponto é importante considerar o que será necessário executar para que os objetivos sejam alcançados.

CRONOGRAMA:

Relacionar as atividades propostas com o tempo disponível para executá-las.

RECURSOS:

Identificação de todo recurso humano, material e financeiro que serão necessários para o desenvolvimento das atividades. Nesse momento é importante analisar com atenção a realidade escolar e dos alunos, visto que eles ou a instituição podem ter dificuldade para custear certas aquisições. A depender do projeto, é possível firmar parcerias com o comércio local próximo à escola ou até mesmo buscar fontes públicas ou privadas que sirvam como financiadoras.

PRODUTO OU CULMINÂNCIA:

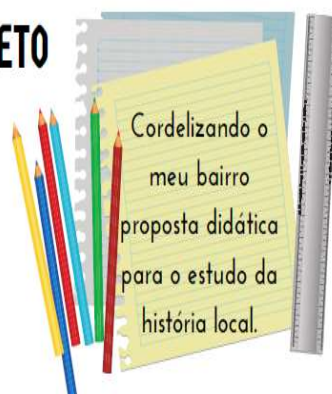
Relacionam-se com o que se espera obter ao final do projeto como resultado do que foi estudado. Pode ser estabelecido pelo professor ou sugerido pelos alunos.

AVALIAÇÃO:

É averiguar como o projeto foi aprendido. É importante que ela seja realizada ao longo de todo o projeto, pois permitirá que algum ajuste ou readequação seja efetuado. Esse acompanhamento pode apontar possíveis mudanças, ajustes ou até mesmo o cancelamento de atividades que inicialmente encontravam-se no planejamento.



O PROJETO



Objetivo geral:

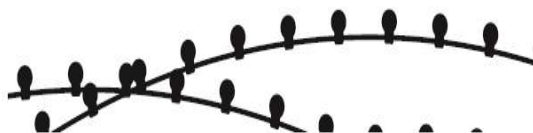


Compreender de que forma a história local pode contribuir com o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental.



Objetivos específicos

-  Compreender como o ensino de história partindo da história local pode favorecer a formação da consciência histórica do aluno.
-  Compreender conceitos de memória e patrimônio.
-  Fomentar o sentimento de pertencimento a partir do estudo da história local.
-  Utilizar os jornais como fonte e ferramenta na pesquisa em história.
-  Demonstrar como a sociedade é composta por múltiplas memórias e possui diferentes patrimônios.

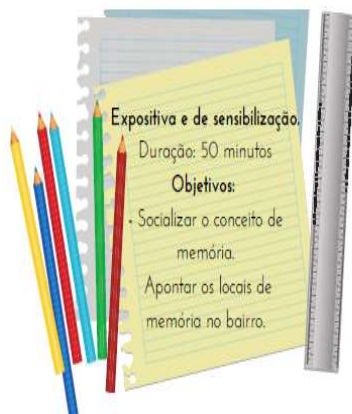


Objetivos específicos

-  Analisar como os grupos sociais produzem memórias e como elas se materializam na sociedade.
-  Estabelecer contato com narrativas diversas a partir de diferentes fontes históricas.
-  Dinamizar o processo de ensino e aprendizagem em história.
-  Incentivar o protagonismo estudantil.



AULA 1



ENCAMINHAMENTOS

Para dar início ao projeto sugerimos uma aula expositiva e de sensibilização que trabalhe com os principais conceitos que serão abordados durante as próximas atividades. Para isso podemos trabalhar as ideias prévias que os alunos possuem sobre patrimônio, memória e identidade através de uma atividade simples: solicitar que eles escrevam em um papel um ou dois lugares que para eles são importantes, são locais de memória.



Perante a crise de memória que enfrentamos com a modernidade, o trabalho com a história local possibilita a exploração da memória e através dela a ressignificação dos lugares de memória, termo cunhado por Nora (1993). Um conceito de memória que pode ser compartilhado com os alunos é o de Pollack (1989) que descreve a memória como uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, que se integra em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento.

Um verdadeiro trabalho de memória é aquele que possibilita à sociedade um relacionamento com o seu passado e o seu presente de forma reflexiva a partir de marcas, como descreve Malozzi (2008), presentes em nosso meio que possuem valor afetivo e cognitivo.

Atrelado ao trabalho de memória o autor também resalta as contribuições da educação para o patrimônio no que se refere à formação histórica, pois ela possibilita dar consistência às informações e abstrações presentes nos textos e construir a percepção e a visão histórica do território e do mundo.

O patrimônio encontra-se intrinsecamente ligado aos chamados lugares de memória como sendo "um lugar duplo, um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações" (NORA, 1993, p.27). Esses lugares podem ser materiais ou não, como por exemplo, uma bandeira, um monumento ou uma imagem e consolidam as memórias de uma nação e a configuração que uma população tem de si própria.

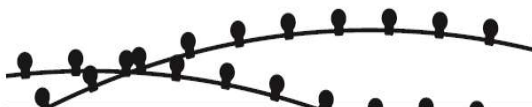


AULA 2 E 3



Objetivos:

- Analisar os perigos do estereótipo e do preconceito.
- Demonstrar a importância de diversificarmos as fontes de conhecimento.
- Estimular a autonomia do pensamento, assim como o pensamento crítico.
 - Aprimorar a capacidade de análise
 - Incentivar a pesquisa sobre a história local.



SUGESTÕES DE VÍDEOS

 "O perigo de uma história única"
 Autoria: Chimamanda Ngozi Adichie
<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>

Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional
<https://www.memoria.bn.br/periodico.aspx> 

ENCAMINHAMENTOS

As aulas 2 e 3 podem ser destinadas para que os alunos assistam ao vídeo "O perigo de uma história única" da escritora Chimamanda Ngozi Adichie. O vídeo encontra-se disponível no 'YouTube' e foi produzido pela TED. A sigla significa "Tecnologia, Entretenimento e Design" e configura-se em uma organização sem fins lucrativos que tem como objetivo divulgar ideias por meio de conferências. Devido ao seu impacto positivo, a conferência foi posteriormente adaptada em formato de livro que recebeu o mesmo título.

No vídeo a nigeriana retrata como é comum nos atermos a uma única narrativa acerca dos fatos e como isso ocasiona a perpetuação de estereótipos, preconceitos e a falta de representatividade. Para superar essas questões ela nos alerta sobre a importância da diversificação das fontes como forma de combatermos as "histórias únicas" que são perpetuadas em nossa sociedade. Chimamanda mostra como a sua percepção de mundo mudou quando ela diversificou suas leituras deixando de lado, por exemplo, os livros estrangeiros e tendo acesso a livros escritos por africanos. Feito isso ela finalmente passou a se identificar com o que lia e a perceber que havia espaço para a sua cultura na literatura.



O vídeo de Chimamanda nos ajuda a mediar debates em sala de aula sobre a representatividade e o protagonismo nos livros de História, assim como reavaliarmos as “histórias únicas” sobre nosso bairro ou até sobre nós mesmos que muitas vezes aceitamos sem questionar. Trabalhar com vídeos e com debate proporciona a criação de um espaço para conversa desprovido de pré-julgamentos e mais propício para o compartilhamento de opiniões. Ao fazermos isso demonstramos aos nossos alunos a importância de sabermos ouvir, respeitar as convicções do outro e de forma construtiva e bastante respeitosa apresentarmos os nossos posicionamentos.

Atividades que envolvem a linguagem oral, como o debate, uma roda de conversas ou até mesmo um júri simulado, são enriquecedoras e fundamentais em nossa prática pedagógica visto que avalia e estimula outras habilidades dos alunos, muitas vezes não contempladas em uma avaliação escrita, contribuindo para que eles possam estar preparados para influir positivamente na comunidade em que estão inseridos.

Após o debate é possível questionar aos alunos sobre como eles poderiam quebrar os estereótipos e procurar em outras fontes novas versões acerca da história do bairro onde eles vivem, sobre a história deles. Diários, álbum de fotografias, revistas entre outros recursos podem ser utilizados.



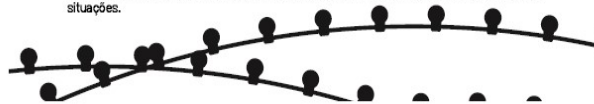
Uma das fontes que destacamos aqui é o jornal, pois através dele conseguimos trabalhar os conteúdos de história que estão prescritos no currículo, mas também podemos analisar outros temas conectando assim os saberes escolares com a realidade em que o aluno está inserido. Isso é possível ao vincularmos o conhecimento prévio do estudante e suas experiências pessoais com as notícias presentes nos jornais.

Economia, política, esportes, variedades são algumas das temáticas que podem ser utilizadas de forma didática em sala de aula. Outros benefícios do uso do jornal estão relacionados ao incentivo e desenvolvimento da leitura, da escrita e da interpretação textual, visto que novos conceitos e conhecimentos são adquiridos mediante o contato com a linguagem jornalística.

Ressaltamos aqui o conteúdo verbal do jornal, mas não podemos esquecer da parte não verbal composta por fotografias, charges, histórias em quadrinhos, entre outras imagens, que são recursos valiosos quando devidamente explorados pelo professor. Esse recurso não é meramente ilustrativo, ele pode ser bastante aproveitado pelo professor de história e pelos profissionais das outras disciplinas de forma didática quando bem contextualizado com os temas que serão abordados. Sobre o uso dos jornais na escola destacamos as contribuições Farias (2002):

Como apresenta um conjunto dos mais variados conteúdos, preenche plenamente seu papel de objeto de comunicação. Mas não só, pois como os pontos de vista costumam ser diferentes e mesmo conflitantes, ele leva o aluno a conhecer diferentes posturas ideológicas frente a um fato, a tomar posições fundamentadas e a aprender a respeitar diferentes pontos de vista, necessários ao pluralismo numa sociedade democrática. (FARIA, 2002, p.11)

Comumente somos abordados pelo alunos com perguntas como estas: "qual é a verdade? Quem tinha razão? Quem estava certo?" e o uso dos textos jornalísticos nos ajuda a demonstrar que a nossa sociedade é bastante plural em suas ideias e em seus posicionamentos, não havendo assim uma verdade única sobre os fatos que não seja passível de questionamentos. Ao ter contato com esse pluralismo de ideias contribuímos para que o aluno forme a sua concepção e saiba se posicionar diante das mais diversas situações.



Caso haja alguma dificuldade em utilizar o jornal impresso, é possível fazer uso das versões digitalizadas, como as contidas no site da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional. Nele estão digitalizados inúmeros exemplares que podem ser consultados mediante uma busca avançada baseada no período, no local ou no periódico que se quer encontrar.

O USO DAS HEMEROTECAS

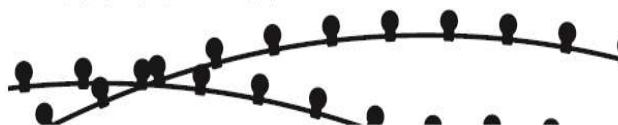
Com o auxílio da tecnologia conseguimos ter acesso a exemplares de jornais que há muitos anos já estão fora de circulação. Um exemplo disso são as hemerotecas, sites que funcionam como bancos de dados com vários jornais digitalizados entre outras produções escritas.

Utilizando a internet é possível encontrarmos diversas hemerotecas que possibilitam a ampliação do acesso à informação além de conferir que nossos alunos do século XXI tenham acesso a documentos de dois ou mais séculos atrás. Um exemplo de um importante ambiente virtual desse porte é a hemeroteca da Biblioteca Nacional que disponibiliza em seu acervo de forma gratuita o acesso a vários documentos digitalizados.

Site para consulta: <https://www.memoria.bn.br/periodico.aspx>

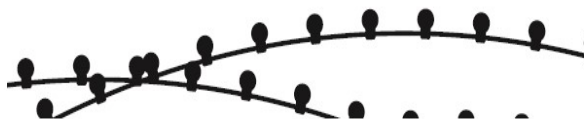
Como os acervos das hemerotecas são vastos é muito importante que nesse tipo de pesquisa o professor delimite principalmente o período que deverá ser consultado e uma sugestão é que os alunos tragam para a sala de aula as matérias sobre o bairro que mais chamaram a atenção deles.

Ao trabalharmos com a hemeroteca e os jornais contidos nela como uma ferramenta a mais no nosso processo de pesquisa, é possível aprimorar a capacidade de análise dos nossos alunos, que pautada na BNCC (2017, p. 400) "é uma habilidade bastante complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história".

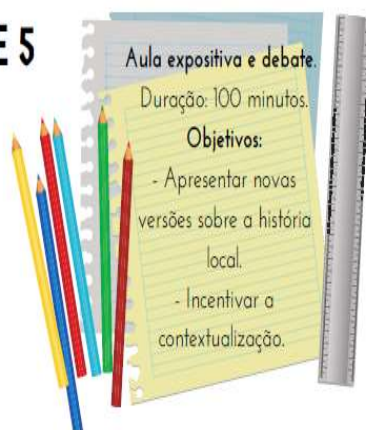


Por tratar-se de um ambiente novo para o aluno, é importante que o professor acesse o site com antecedência e, caso seja possível, na sala de aula demonstre o passo a passo que deverá ser seguido para ter acesso à informação que se quer alcançar. O uso do jornal digitalizado como fonte histórica também permite que os alunos ampliem a percepção que possuem sobre a internet como recurso para o estudo, pois muitos não sabem que podem acessar jornais antigos que não existem mais fisicamente em circulação.

Ao apresentarmos aos alunos uma nova fonte de pesquisa criamos condições para que eles revisitem o passado partindo do presente, contribuindo para que novos questionamentos sejam levantados e para que produzam novas versões sobre os acontecimentos, neste caso sobretudo acerca da história local. Percebemos que essa prática pode contribuir desmistificando memórias que por muito tempo encontraram-se cristalizadas.

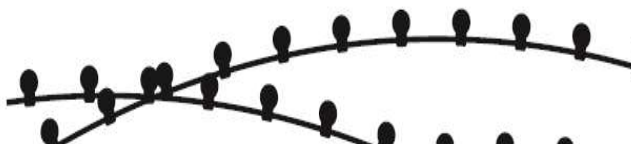


AULA 4 E 5



ENCAMINHAMENTOS

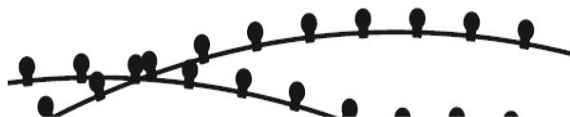
O professor pode reservar as duas aulas seguintes para que os alunos apresentem a pesquisa que fizeram sobre o bairro deles no site da hemeroteca da Biblioteca Nacional. Nesse momento é viável trabalharmos com a contextualização, visto que é uma habilidade importante para o estudo da história. Ao requerer de nós que saibamos localizar e caracterizar ações humanas, monumentos ou acontecimentos, por exemplo, a contextualização nos impõe a "evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território." (BNCC, 2017, p. 399).



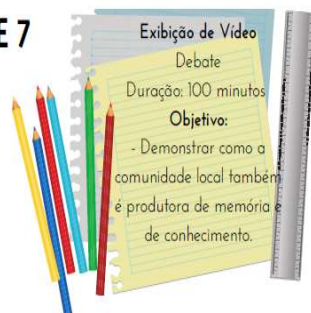
Ou seja, através da contextualização o aluno consegue ampliar o que está sendo analisado levando em consideração os aspectos particulares, específicos, a medida que também faz referências com aspectos sociais/culturais mais amplos presentes em contextos diferentes daquele inicialmente analisado.

Após a apresentação dos alunos, o professor pode complementar a aula com as suas pesquisas sobre o bairro contextualizando os relatos e os patrimônios considerados oficiais que existem sobre a localidade. Nesse momento da aula fotografias antigas podem auxiliar para que os alunos visualizem melhor como o bairro deles eram e analisem as mudanças que ocorreram ao longo do tempo. O Iphan tem um grande acervo de fotografias, talvez ele possa ser útil nesse momento. Caso seja possível, nesta etapa uma parceria com o professor de geografia pode ser interessante visto que temas como antigas habitações, a ocupação do solo, a ocupação das encostas, entre outros podem ser retratados de forma interdisciplinar.

Todo esse trabalho com pesquisas focadas na história do bairro visam demonstrar que a história local não está à margem da História (grafada com H maiúsculo). Muitos estudantes sentem-se invisíveis por morarem em locais periféricos, distantes dos grandes centros, por isso, ao trabalharmos com essa temática é importante possibilitar o que Ciampi (2004) pontua sobre a história nos subúrbios, ou seja, pensar o subúrbio não como o lugar da reprodução, da repetição, mas sim como o lugar de criação, o lugar da História.



AULA 6 E 7



ENCAMINHAMENTOS

Para demonstrar aos alunos que a comunidade a que eles pertencem também é produtora de conhecimento e de memória, podemos fazer uso do vídeo "Museu da Maré" da série Conhecendo Museus I. Essa série exibe vários museus localizados em nosso país e é resultado de uma coprodução entre a Empresa Brasil de Comunicação (EBC), a Fundação José de Paiva Netto (FJPN), o Instituto Brasileiro de Museus e o Ministério da Cultura (Ibram/MinC) e a TV Escola - Ministério da Educação (MEC).



O vídeo retrata como a comunidade da Maré, localizada na cidade do Rio de Janeiro (RJ), foi construída e o relacionamento que ela estabelece com as suas memórias que são constantemente atualizadas a partir das várias narrativas construídas pelo museu. A instituição é organizada por membros da própria comunidade que recebe visitas inclusive das escolas que ficam em seu entorno. Depois da exibição do vídeo, um debate pode ser iniciado para que os alunos opinem sobre a forma como a comunidade da Maré relaciona-se com suas memórias e como as compartilha. Inclusive algumas questões podem ser levantadas como a relevância de existir um museu sobre a comunidade, a importância da administração ficar sob a responsabilidade da própria comunidade, entre outros aspectos. Também é válido nesse momento incentivar os alunos a elaborar em formas de compartilharem as suas memórias e as da comunidade onde eles moram.

Como os adolescentes ouvem vários estilos musicais que envolvem rimas, pensamos que uma forma interessante de unirmos a isso alguma produção textual que fale sobre o bairro e a comunidade seria mediante a construção de um cordel partindo da perspectiva dos alunos e baseado nos conhecimentos que eles adquiriram sobre o bairro.

Também vemos na produção do cordel a oportunidade do estudante entrar em contato com um tipo de literatura muito conhecida em nosso país, porém pouco explorada na escola. Entendemos que, pela sua capacidade em abarcar os mais diversos temas, a construção do cordel é interessante porque os alunos ficam mais à vontade para relatar qualquer realidade local, tanto sobre o passado quanto o presente.



Museu da Maré

<https://www.youtube.com/watch?v=TVHrtMSUD0>

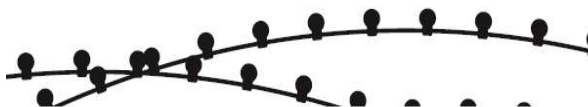


COMO SURTIRAM OS CORDÊIS?

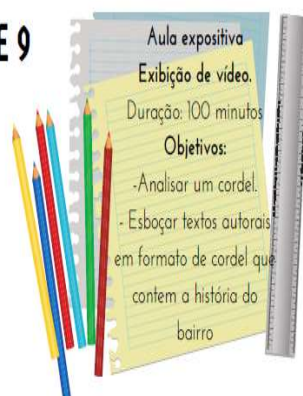
Abreu (2006) descreve que as primeiras produções dos cordéis impressos remontam à Europa do século XVI e retratavam relatos orais feitos por trovadores. A nomenclatura baseia-se na forma como esses escritos eram comercializados, ou seja, pendurados em cordões, pelas ruas de Portugal. A autora ainda afirma que, diferentemente das produções europeias que não possuíam uma uniformidade, os cordéis produzidos no nordeste brasileiro tiveram as suas características bem definidas assumindo aspectos próprios com relação aos temas, a forma poética e a parte gráfica.

Sobre essas questões Viana (2010) descreve que a forma poética deixou de retratar temáticas europeias e assumiu peculiaridades locais como o cangaço e a seca. Se antes a forma poética era estruturada em quadras (estrofes com quatro versos), aos poucos foram surgindo outras formas como a sextilha (seis versos por estrofe cada uma com sete sílabas poéticas). Enquanto na Europa e em alguns países da América um cordel não passava de uma folha de ofício dobrada ao meio, no Nordeste do nosso país os folhetos mediam geralmente 11 x 15,5 cm e correspondiam a oito páginas.

O cordel é um recurso com linguagem simples devido aos versos rimados, apresentando assim facilidade para sua compreensão, o que faz com que a sua leitura seja agradável e acessível para todas as faixas etárias, além de dialogar com as mais diferentes classes sociais.



AULA 8 E 9



Aula expositiva

Exibição de vídeo.

Duração: 100 minutos

Objetivos:

- Analisar um cordel.
- Esboçar textos autorais em formato de cordel que contem a história do bairro

ENCAMINHAMENTOS

Para esse momento propomos quatro vídeos que compõem uma entrevista com vários cordelistas realizada pelo programa de televisão Globo Rural. Os vídeos falam um pouco sobre a história dos cordéis e como eles foram propagados pelo Brasil. Além disso, destacam como alguns textos de cordelistas são construídos. Caso o professor tenha acesso, é interessante nesse momento socializar entre os alunos exemplares físicos de cordéis para que eles se familiarizem com a forma e com a estrutura da escrita.



SUGESTÕES DE VÍDEOS



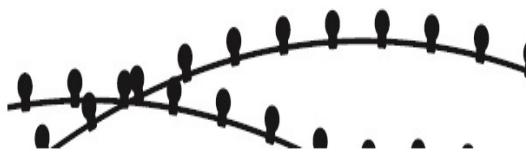
Especial Literatura de Cordel - Globo Rural Parte 1
<https://www.youtube.com/watch?v=IntyRe9Sylw>

Especial Literatura de Cordel - Globo Rural Parte 2
<https://www.youtube.com/watch?v=Pv8x3JIR9RA>

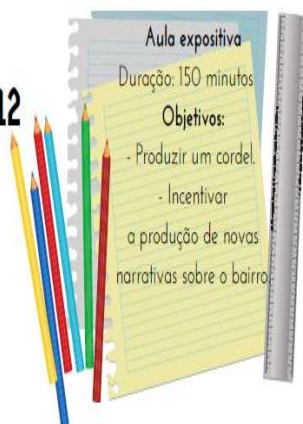


Especial Literatura de Cordel - Globo Rural Parte 3
<https://www.youtube.com/watch?v=oWLKs4KGyEc>

Especial Literatura de Cordel - Globo Rural Parte 4
https://www.youtube.com/watch?v=CUB0K_nPwM



AULA 10,11 E 12



ENCAMINHAMENTOS

Sugerimos duas ou três aulas para que os estudantes façam a produção textual e apresentem as suas criações. Para que isso ocorra eles podem fazer uso das pesquisas realizadas através dos jornais e das aulas ministradas pelo professor. A produção pode ser individual ou coletiva, fica a critério do professor e da turma perceber o que será mais adequado.



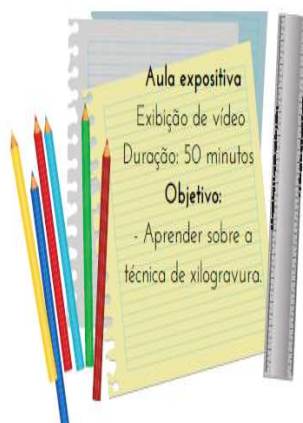
A estrutura do cordeiro em sextilha é atualmente a mais popular, todavia nada impede que os alunos construam seus textos em quadras (uma das primeiras estruturas adotada pelos cordeiros). Sugerimos que o cordeiro adote esta estrutura ao invés da sextilha visto que a construção é mais fácil. Este formato requer que cada estrofe possua quatro versos e a última palavra do segundo verso precisa rimar com a última do quarto verso.

Novas formas de didatização, como relata Schmidt (2005), contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica, por isso sugerimos essas atividades como forma de demonstrar aos alunos que eles podem se apropriar das narrativas encontradas nas fontes escritas e dar novos significados partindo das suas vivências. Para mais, estimulamos e incentivamos a produção de outras ferramentas para o ensino e para a aprendizagem da história.

Nosso intuito nesse projeto não é sistematizar uma linha do tempo baseada no bairro, mas possibilitar que os estudantes se apropriem da história e compartilhem a perspectiva deles sobre o bairro, por isso informações antigas podem ser mescladas com aspectos atuais, inclusive fazendo uso da criticidade para retratar o cotidiano.



AULA 13



ENCAMINHAMENTOS

Todo cordel precisa de uma capa, por isso sugerimos que uma aula seja destinada para que o professor converse com os alunos sobre a técnica da xilogravura e o seu uso pelos cordelistas. Para isso há uma entrevista realizada pela Rede Globo, através do programa "Espaço PE", que encontra-se no youtube que pode ajudar. O vídeo foca sobretudo na vida e na obra de J. Borges, uma das grandes referências na arte da Xilogravura, reconhecido nacional e internacionalmente. Após o vídeo uma roda de conversa sobre o artista e a sua técnica pode ser iniciada.



Como não é viável realizar a técnica da xilogravura em sala de aula, apresentamos a você professor uma técnica que simula a da xilogravura e que facilmente pode ser aplicada na sala de aula. Chamada de "isogravura", a técnica requer poucos materiais e pode render uma excelente oficina. As aulas com mais ludicidade e atividades práticas geram maior engajamento da turma, além de valorizar aqueles alunos que costumam desenhar, conseguimos também incentivar os demais a se expressarem através dos desenhos. Ademais, o professor de história pode organizar uma oficina para que ela se transforme em um projeto interdisciplinar ao integrar o profissional de Educação Visual na atividade.

A técnica da xilogravura faz uso da madeira como matriz no processo de reprodução de imagens agindo semelhantemente a um carimbo. Artistas do Nordeste, como J. Borges, talham imagens na madeira e após pintá-las colocam a folha de papel por cima e apertando-a contra a madeira conseguem o efeito carimbo. Para executar a técnica da "isogravura", são necessários os seguintes objetos: uma folha de papel ofício, um lápis, uma caneta, uma régua, uma tesoura sem ponta, um pedaço de EVA (também conhecido como emborrachado) ou uma bandeja média de isopor, uma tinta para carimbo ou tinta guache preta e um rolo de pintura ou esponja de lavar louça.

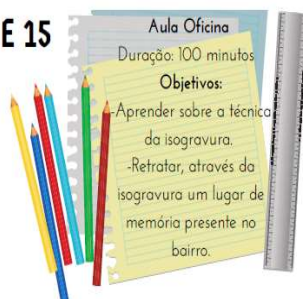
Como apenas uma aula não é suficiente para realizar a oficina, o professor pode aproveitar o momento para solicitar os materiais aos alunos ou à escola e explicar de forma geral como é o processo de adaptação da técnica.

Entrevista com J. Borges

<https://www.youtube.com/watch?v=QeongNPSwU4>



AULA 14 E 15



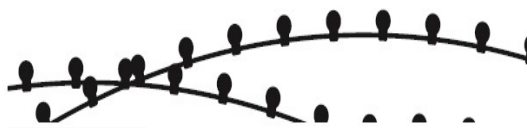
ENCAMINHAMENTOS

A depender do tamanho da turma, é viável que duas ou três aulas sejam reservadas para a oficina. O primeiro passo é adequar o papel ofício e a bandeja (ou o EVA) para o tamanho de uma capa do cordel, para isso eles precisam ser reduzidos para 11 x 15,5 cm. Sugerimos que o professor peça aos alunos que desenhem suavemente a lápis sobre a bandeja (ou EVA) o local no bairro que para eles seja um "lugar de memória". Em seguida, os traços devem ser aprofundados usando caneta, pois o traço mais profundo garante a nitidez do desenho quando for repassado para o papel.

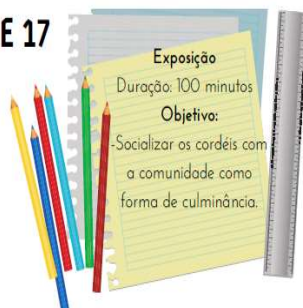


A etapa seguinte é a da pintura e para isso a tinta precisa ser passada em toda a superfície da bandeja (ou EVA) de forma homogênea. A última etapa é transferir a imagem mediante a sobreposição do papel ofício sobre a bandeja (ou EVA), gerando um efeito carimbo. Para tanto o papel precisa cobrir toda a superfície e ser cuidadosamente apertado para que ele não se desloque. Ao retirar o papel a capa para o cordel estará pronta.

Trabalhar com oficinas é recompensador, pois além de proporcionar novas experiências ao explorar outras habilidades, estreita o relacionamento entre o professor e o aluno proporcionando a troca de experiências. Também é uma maneira de incentivar que os alunos atuem ativamente nas etapas com protagonismo, desde a execução das fases iniciais até durante a limpeza e organização da sala. Delegar funções aos alunos é importante pois aprimora o senso de responsabilidade, o zelo e a valorização dos espaços a começar pela sala de aula.



AULA 16 E 17



Exposição

Duração: 100 minutos

Objetivo:

-Socializar os cordéis com a comunidade como forma de culminância.

ENCAMINHAMENTOS

A palavra projeto vem do latim 'projectus' e refere-se a ação de lançar para a frente, de se estender, desta forma entendemos a importância de uma culminância como forma de concluirmos um projeto tornando algo que antes era apenas uma projeção em algo concreto no presente que se estende impactando outras pessoas. Sugerimos como culminância a socialização do material produzido com a comunidade local. Dessa forma, a socialização do cordel pode ocorrer em um local escolhido pelos alunos, visto que ele conseqüentemente será um local de memória, como uma praça próxima à escola onde cordões poderiam ser instalados para pendurar os cordéis. Os alunos também poderiam aproveitar para dialogar sobre a história do bairro com as pessoas que estiverem circulando no momento. Caso essa ação não seja possível, vale uma exposição no hall de entrada ou no pátio da escola para que pais, professores e demais funcionários possam ter acesso às produções.



SUGESTÕES ATIVIDADES

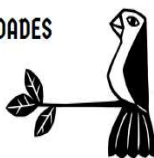
Duração:

Em média 2 aulas com cinquenta minutos cada

Faixa etária: Livre

Materiais necessários:

- Barbantes
- Pegadores
- Tesouras



EXPOSIÇÃO COM AS CAPAS DOS CORDEIS

Essa atividade também proporciona uma execução coletiva juntamente com o professor de educação visual. O uso das imagens como recurso torna as narrativas sobre os locais desenhados alunos, visto que o contato dos alunos com cada um dos desenhos expostos despertará uma memória que ele tem com o lugar retratado. Para a exposição os alunos podem inserir nos desenhos legendas além de assinarem as suas criações.

Para montar a exposição é interessante a confecção de um cartaz ou banner que contenha o nome da atividade e o seu objetivo. Ele precisa ser colocado em um local central para que seja visto antes mesmo que as pessoas entrem em contato com os desenhos expostos. Sugerimos que o local escolhido para a montagem seja o hall de entrada da escola, porque assim alunos das outras turmas da instituição, pais e funcionários poderão ter acesso aos desenhos. Caso a escola não disponha de um hall, a montagem pode ser no pátio ou até mesmo pelos corredores, desde que sejam feitas as devidas adaptações.

Feito o cartaz ou o banner, os estudantes devem amarrar os cordões nas colunas caso existam no espaço ou até mesmo colá-los de uma ponta a outra nas paredes e em seguida com a ajuda dos pegadores pendurarem os desenhos.



SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Duração:

Em média duas aulas com cinquenta minutos cada

Faixa Etária: livre.

Materiais necessários:

- Folha de Papel
- Caneta



JOGO DA MEMÓRIA LOCAL

Esta atividade pode ser realizada partindo também das capas dos cordéis produzidas pelos estudantes ou através de novos desenhos que se relacionem com o bairro. Os desenhos podem dialogar tanto com o passado quanto com o presente e podem abordar outras temáticas que já tenham sido trabalhadas anteriormente como patrimônio material, patrimônio imaterial, assim como locais que extrapolem o bairro e englobem outros espaços da cidade. As atividades propostas são versáteis e com as devidas adaptações podem retratar outros caminhos percorridos em sala de aula. Sugerimos que para a execução do jogo aqui proposto os estudantes formem duplas ou trios, porém nada impede de ser jogado em grupo. Abaixo seguem as etapas da atividade proposta.



1º) Cada aluno que criou o desenho precisará escrever uma ficha, que aqui chamaremos de carta, contendo cinco dicas que se relacionem com as características do que foi desenhado. Por exemplo, se foi uma praça ele pode inserir como dica algo que tem na praça, ou o formato do lugar, de modo que quando a pessoa ouvir as dicas tente adivinhar qual foi o local desenhado. Para a realização dessa atividade é necessário que um aluno não tenha acesso ao que o outro produziu, o segredo é que tornará o jogo divertido e poderá conferir um pequeno grau de dificuldade. O professor pode sugerir que os alunos façam essa etapa em casa e tragam na aula seguinte as cartas prontas.

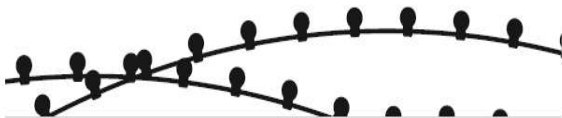
2º) Estando as cartas com as dicas concluídas e os desenhos prontos, os estudantes precisarão se organizar em duplas e escolher quem irá iniciar. O primeiro da dupla a começar precisará escolher um número de um a cinco para que o colega leia a dica que corresponde ao número escolhido. Quando a dica é lida o oponente tem dez segundos para tentar adivinhar, caso não consiga ele terá uma segunda chance e assim poderá pedir outro dica tendo novamente mais dez segundos para acertar. Se na segunda vez ele ainda não obtiver êxito, será a vez do colega oponente fazer o mesmo procedimento.

3º) As duplas podem ser modificadas e novas podem ser geradas dentre aqueles que forem acertando os lugares. Os alunos que forem avançando devem ficar com as dicas e com os desenhos que acertaram e nos novos duelos eles passam a ter mais opções de cartas para usarem, ou seja, poderão escolher entre o material próprio ou o que foi produzido pelos colegas que não obtiveram êxito nas respostas.



Essa atividade estimula os estudantes a pensarem em vários locais no bairro que são pouco explorados ou pouco divulgados, pois assim o nível do jogo fica mais difícil, inclusive essa também é uma maneira divulgar tais locais. Também possibilita que os estudantes conversem entre eles sobre suas memórias e como eles se relacionam com o bairro.

Outras competências como raciocínio lógico, gerenciar o tempo, cooperação e lidar com o perder e o ganhar, que estão para além das competências que se relacionam diretamente com a disciplina de história, podem ser exploradas nesse jogo e cabe a nós professores auxiliarmos os estudantes a desenvolvê-las de maneira significativa já que são importantes para o desenvolvimento deles enquanto seres sociais.



AVALIAÇÃO

A avaliação faz parte do processo pedagógico como uma maneira de sondarmos o que foi aprendido pelo aluno. Entender essa perspectiva é desconstruir a ideia que ainda persiste de que essa etapa possui um caráter punitivo. Utilizar projetos didáticos, jogos, entre outros métodos que são considerados não convencionais como maneira avaliativa, possibilita a diversificação do método convencional, pautado somente na avaliação escrita, ao analisarmos também outras habilidades dos estudantes que não são comumente levadas em consideração.

Acreditamos na importância de aplicarmos na sala de aula metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas que visem à educação pautada na formação global do aluno, por isso sugerimos que as avaliações, ocorram ao longo das etapas desenvolvidas, pautando-se não só nas produções escritas, mas também na verificação da colaboração dos estudantes em executar a oficina com afinco, na capacidade criativa durante o processo de construção do cordel, na participação nos debates realizados em sala de aula assim como nas pesquisas realizadas na hemeroteca digital.



ANEXO

CORDELIZANDO O MEU BAIRRO: UMA NARRATIVA SOBRE CAJUEIRO SECO

Cordel criada pelos alunos dos oitavos E e F e nono ano D da Escola
Municipal Professora Cândida de Andrade Maciel localizada no
bairro de Cajueiro Seco, Jaboatão dos Guararapes (PE)



Foi Cajueiro Seco
Criado por Miguel Arraes
Cheio de Conhecimento
E de valores culturais

Desde a década de 50
Morando em palafitas
Ocupavam o Monte dos
Guararapes
Sonhando com casas bonitas

Sair das montanhas
E ter uma casa de verdade
Era um sonho que todos
Queriam que virasse realidade

E com muita sabedoria
O governador conseguiu
Criou a Vila Cajueiro Seco
E muita gente aplaudiu

O povo mudou de vida
Criando a própria moradia
De acordo com o dinheiro
Que ganhava no dia a dia

Mas infelizmente em 64
Veio o golpe militar
Que não deixou o projeto
Crescer e multiplicar

Cajueiro seco persistiu
Mostrando sua valentia
Continuou construindo casas
Como o projeto previa

Atualmente o bairro
Tá é diferente
É o 3º maior da cidade
E abriga muita gente

Jaboatão tem orgulho
Desse bairro que contagia
Pela sua garra
E pela sua ousadia



No bairro tem amor
E também muito carinho
Mas as vezes é violento
Lá perto dos predinhos

Tem meios de transporte
Pra gente se locomover
Ônibus grande e pequeno
Quero vê tu se perder!

Cajueiro Seco é
Um bairro conhecido
Mas quando o uber chega
Fica logo perdido

Tem Coquinho, tem Prazeres
Tem Barra de Jangada
Piedade e Candeias
Pra curtir com a criançada

Não temos muita coisa
Pra fazer por aqui
Mas tem umas pracinhas
Pra gente se reunir

Tem Boa Viagem, tem Areeiro
E até o Circular
Usando só o Vem
Quero ver alguém não passear

Avançado é o nosso bairro
Tem escola, tem supermercado
Até posto de saúde tem
Pra ninguém ficar desamparado

Fizemos esse cordel
Pra contar a nossa história
Esperamos que você goste
E guarde na memória



REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Histórias de Cordéis e Folhetos*. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. São Paulo, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 jan. 2020.

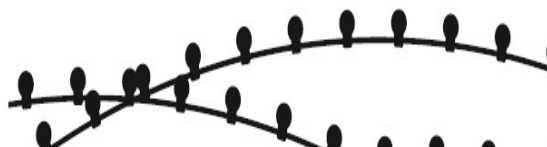
_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP2222DEDZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 14 fev. 2019.

CIAMPI, Helenice. Os desafios da história local. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Mauad X, FAPERJ, 2007.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Territórios Educativos para Educação Integral. In: *Série Cadernos Pedagógicos*. Disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 12 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e educação para o patrimônio. *Educação em Revista*, Dossiê Práticas de memória e ensino de História, Belo Horizonte, n. 47, p.135-155, jun. 2008.



NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn>. Acesso em: 20 jan. 2020

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: FGV, v. 2, n. 3, 1989.

PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (org.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Saio para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. "Saber escolar e conhecimento histórico?". In: História & Ensino. Londrina, v. 11, jul. 2005.

STARLING, Mônica Barros de Lima; SANTANA, Metodologia de projetos: o patrimônio cultural no currículo do ensino médio. In: Grupo Gestor (org.) Reflexões e contribuições para a educação patrimonial. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação/MG, 2002, p. 91-106.

VIANA, Arievaldo. Cordel: da feira à sala de aula. In: Literatura de cordel e escola. Saio para o futuro. Ano XX Boletim 16 - Outubro, 2010.

