

CENTRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Cristiane Eugênia Amarante

**Cultura Material na Sala de Aula:
o professor como agente multiplicador**

São Paulo

2006

Cristiane Eugênia Amarante

**Cultura Material na Sala de Aula:
o professor como agente multiplicador**

Pós Graduação Lato Sensu

Orientador: Prof^o Dr Pedro Paulo Abreu Funari

São Paulo

2006

Cristiane Eugênia Amarante

**Cultura Material na Sala de Aula:
o professor como agente multiplicador**

Pós Graduação Lato Sensu
Centro de Extensão Universitária

Data da Aprovação: ____/____/____

São Paulo

2006

Dedico a Mariana, Mario e Eugênia

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Pedro Paulo por ter acreditado nesse trabalho;

Ao Marcus Vinícius por estar sempre ao meu lado;

A Rodrigo pelo incentivo;

As amigas Rosângela e Fátima por compartilharem das idéias libertadoras que nos custam tanto...

A Adriana, pelo companheirismo;

A todos os professores envolvidos, que contribuíram com suas experiências e me levaram a aprender muito mais do que ensinar;

Aos profissionais das equipes técnicas que abriram as portas das suas escolas para compartilharem desses sonhos;

As chefes da Secretaria da Educação pelo apoio desde os primeiros passos as realizações atuais;

A professora Elyete Phytágoras, pela parceria.

RESUMO

Essa pesquisa tem como foco a cultura material na escola como caminho para o desenvolvimento da pesquisa, no sentido de elaborar hipóteses, e buscar informações que as confirmem ou não. Porém, se parte do princípio que o educador deve primeiramente estar sensibilizado para essa questão, rompendo com a barreira da costumeira reprodução de conhecimento, tão arraigado na escola. Para tanto é utilizada a metodologia de Educação Patrimonial na formação continuada de professores, sendo essa vivenciada por eles, pois se pressupõe que um professor que constrói conhecimentos com autonomia é capaz de “contagiar” seus alunos, não mais depositando informações de outros, mas investigando-as juntos.

Palavras-chave: cultura material, educação patrimonial, formação de professores.

ABSTRACT

This work pretends to study the material culture in the school as the way to the research development, to create theories and to find informations to respond them or not. However, the teacher must be envolved with this question, breaking the wall of knowledge reproduction, so deep in the school. This work uses as support the Heritage Education methodology to form these teachers, being an experience of life for them. This research believes the teacher who builds knowledge with freedom is capable to “contaminate” his students, not reproducing the informations from others, but looking for them.

Key-words: material culture, heritage education, teacher formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 - EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A CULTURA MATERIAL COMO FONTE	11
1.1 A Metodologia da Educação Patrimonial	13
1.2 Patrimônio: Cultura Material e Imaterial	18
1.3 Memória Coletiva: as diferentes identidades e a amplitude do universo cultural	23
1.4 Transversalidade e Interdisciplinaridade: os PCNs na prática	27
2 - UM PROCESSO PARTICIPATIVO E CONTÍNUO DE CONSTRUÇÃO DO SABER	31
2.1 O Saber em Construção	32
2.2 Quebrando “Tabus”: ensinar não é reproduzir conhecimentos	37
2.3 Professor Revendo as Próprias Práticas	40
2.4 Pesquisa na Sala de Aula	43
3 - ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	48
3.1 Perfil do Grupo	48
3.2 Análise do Primeiro Questionário	50
3.3 Metodologia Vivenciada: processo dialético de formação	63
3.4 Avaliação do Processo: práticas modificadas?	71
3.5 Exercício de Cidadania	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
BIBLIOGRAFIA	88

INTRODUÇÃO

Esse trabalho teve início como uma proposta de formação de professores de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação de Santos. A formação estava atrelada à visita dos alunos ao Instituto de Pesquisas em Arqueologia da Universidade Católica de Santos (IPARQ - hoje extinto), que possui material arqueológico de Santos e Interior do Estado de São Paulo. No Instituto, é realizado um trabalho de Educação Patrimonial com alunos das redes pública e particular de ensino. Porém, existia um problema. Como esses professores trabalhariam com a cultura material em sala de aula, uma vez que não estão familiarizados com essa fonte?

Uma hipótese que se apresentou foi de que, por meio da formação continuada, seria possível construir junto com o professor algumas estratégias para superar essa dificuldade. Seria um curso com algumas particularidades: os educadores deveriam ser acompanhados durante um tempo para que desenvolvêssemos juntos – educadores e formador – algumas estratégias de sensibilização dos alunos para o contato com a cultura material (no caso, material arqueológico), e o aprofundamento dos conhecimentos após a visita.

Para esse trabalho, foi escolhida a metodologia de Educação Patrimonial, que possui quatro etapas – observação, registro, exploração e apropriação. Ela possui semelhanças com as teorias que se discutem atualmente em Educação entre elas: interdisciplinaridade, transversalidade, valorização de procedimentos e atitudes para se chegar na elaboração dos conceitos e pedagogia de projetos. Esses conceitos estão presentes em documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Bases, além de serem colocados constantemente em pauta em

congressos de Educação.

A metodologia de Educação Patrimonial é apropriada para trabalhar com a cultura material, porque parte do pressuposto que esse objeto de estudo é a fonte primária de construção de conhecimentos. Por meio do contato com ela, o aluno elabora questionamentos abrindo caminho para outras descobertas e estabelecimento de relações.

A formação aconteceu em duas escolas da Rede Municipal de Santos e durou cerca de quatro meses, com encontros quinzenais durante o período em que os alunos visitaram o instituto.

O objetivo dessa iniciativa não era oferecer respostas prontas, mas construir junto com o educador essas possibilidades. Era uma troca de experiências com alguns momentos de fundamentação teórica em que se discutia cultura material e imaterial, patrimônio, memória individual e coletiva, entre outros temas. Durante os encontros também eram realizadas dinâmicas por meio das quais os professores vivenciavam as etapas da metodologia e depois elaboravam estratégias para utilizá-las com os alunos em sala de aula.

Uma Educação que considera alunos como construtores do conhecimento deve primeiramente considerar o educador como capaz de elaborar e transformar seu saber e sua prática, tendo a teoria, os outros colegas, a vivência e o formador como mediadores desse processo.

Utilizamos um portfólio, documento em que registrávamos relatos escritos dos professores, do formador, atividades dos alunos, cópia de material de apoio e fotografias dos encontros. Também se guardava nesse material os questionários respondidos pelos educadores no início e no término da formação, que tinham por objetivo observar alguns pontos importantes que balizariam a avaliação final sobre essas formações.

No primeiro capítulo, há uma explanação sobre cultura material, Arqueologia, memória coletiva, e a metodologia de Educação Patrimonial. Destacando-se nessa última as características que contribuem para um ensino voltado para o questionamento e a construção.

A formação continuada é o tema central do segundo capítulo, que expõe as particularidades da metodologia e das práticas assumidas nesse trabalho e os pressupostos teóricos que a embasam.

O terceiro capítulo é dividido em três partes. Na primeira, é possível conhecer o perfil dos educadores que participaram da formação, por meio da análise do primeiro questionário, que revela algumas práticas habituais desse grupo específico. Nessa análise também são levantados os pontos em que se teve que ter mais atenção nas formações. Na parte central, há o relato dos encontros, onde observamos as atividades desenvolvidas por esses professores com seus alunos. Por último, há a análise do último questionário, que de certa forma retoma a análise do primeiro no sentido de observar os pontos em que esses educadores conseguiram se aproximar mais da proposta desse trabalho e outros que necessitariam de um tempo maior para serem desenvolvidos.

Nesse trabalho não encontraremos respostas prontas, mas pontos que nos fazem pensar como podemos aprimorar as práticas dos educadores e, enfim, que os nossos alunos passem da simples reprodução de conhecimento (prática comum hoje em dia), para a construção surgida de questionamentos individuais e coletivos.

Na epígrafe de cada capítulo é possível ler frases do professor Paulo Freire, retiradas do livro *Pedagogia da Autonomia*. A intencionalidade dessas frases é pensar o quanto contribuimos para que as pessoas sejam realmente autônomas em seus ambientes de convívio, resultando em uma ação verdadeiramente cidadã e democrática.

1 - EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A CULTURA MATERIAL COMO FONTE

“Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.”

Paulo Freire

A **cultura material**, o produto do trabalho humano, é chamada de “artefato” e também “ecofato” e “biofato” – ou ainda, vestígios do meio ambiente e restos de animais associados aos seres humanos – que compõem o objeto de estudo da **Arqueologia**.

Arqueologia é a “ciência que busca compreender através desses vestígios as relações sociais e as transformações na sociedade.” (FUNARI, 2003, p. 13).

É ainda algo muito distante da escola que prioriza os livros didáticos e a escrita de forma geral como fonte de aprendizado.

Diante desta realidade de afastamento desta ciência no âmbito da sala de aula, como proceder para aproximar teoria, ciência, alunos e professores, uma vez que tal relação é aparentemente tão distante do cotidiano dos professores e conseqüentemente dos alunos? Este trabalho busca afirmar que o mais plausível para se conseguir a aproximação entre a **Educação patrimonial** e a prática docente em sala de aula é iniciar a demonstração de que tal relação não é tão estanque e apartada como tem sido apresentado, pois a cultura material é inerente a qualquer sociedade, nada mais significativo que descobri-la e analisá-la. Ou seja, produzimos e usufruímos vestígios materiais próprios do nosso tempo e de como a sociedade atual se organiza. Esse é o **primeiro mito** que deve ser quebrado com um trabalho

dessa natureza, o de que **Arqueologia se refere somente a objetos do passado**, pois, “[...] a Arqueologia tem, nos últimos anos, alargado seu campo de ação para o estudo da cultura material de qualquer época, passada ou presente”.(FUNARI, 2003, p.13).

O **segundo mito** mais voltado para as práticas educacionais é o de que **ciência é para cientistas**; portanto, os alunos devem conhecer somente o que outras pessoas pesquisaram sem se preocuparem em produzir conhecimentos também. É aí que entra a metodologia de Educação Patrimonial, totalmente voltada para a prática da pesquisa, habilidade não desenvolvida por grande parte dos professores que tiveram em suas formações iniciais a reprodução como principal modelo.

Essa metodologia possui etapas de **observação, registro, exploração e apreciação**. Essas quatro etapas pressupõem problematização, análise, busca de dados e informações em variadas fontes, procedimentos que estão de acordo com o que se discute atualmente em Educação: Pluralidade Cultural, Projetos de Trabalho, o ensino-aprendizagem de Procedimentos e Atitudes, Transversalidade e Interdisciplinaridade, Avaliação Contínua, e outros conceitos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nos principais autores que embasam esses documentos e protagonizam o debate sobre as práticas educacionais, como Antoni Zabala, César Coll, Paulo Freire, Edgar Morin, Carlos Rodrigues Brandão, Ivani Fazenda, Fernando Hernandez, entre outros.

A Metodologia de Educação Patrimonial norteará esse trabalho que tem como foco principal a cultura material e a formação continuada de professores, no intuito de contribuir com práticas mais significativas e eficazes de aprendizagem de professores e conseqüentemente de alunos.

1.1 A Metodologia da Educação Patrimonial

Para realizar um trabalho de Educação Patrimonial não basta levar os alunos a “passeios” em monumentos históricos, museus, sítios arqueológicos, ou organizar festas típicas. É preciso muito mais. É preciso desafiá-los a pensar sobre a cultura, tanto de povos distantes deles pelo espaço-tempo como da própria cultura que os rodeia, herança de seus familiares e do local onde vivem no momento atual. A investigação permite a compreensão dos porquês quando se observa que toda e qualquer manifestação cultural é construção humana e não mera obra do acaso. Trata-se muito mais das questões do que propriamente das respostas que são alcançadas.

Porém, para apreender saberes novos observando **artefatos** é preciso ter um olhar atento, que sabe ver não o que se apresenta em nossa frente mas compreender o que está por “trás” daquilo que se mostra. Duarte (1994, p.15) destaca que “a Educação Patrimonial é, sobretudo, **aprender a saber ver**, ou seja, saber escolher o que se quer ver, parar por momentos, descobrir, falar sobre os objetos, os espaços, as pessoas.” É exatamente isso! Quando observamos artefatos, na verdade estamos realizando descobertas sobre as pessoas que o produziram e o grupo social no qual foi gerado, nos permitindo compreender uma série de relações sociais presentes na elaboração de uma peça ou um conjunto de peças.

Esse aprendizado não se dá por reprodução de informações

É na procura, na descoberta e na pesquisa constante que se vão criando raízes cada vez mais fortes com os vestígios do passado, porque se compreende que elas fazem parte da História local, e que elas são memória coletiva. (DUARTE, 1994, p. 15).

Isso faz com que a curiosidade seja o ponto de partida para a aprendizagem. O aluno deve aprender a guiar-se, procurar novas informações, enfim, organizar o conhecimento que inicia com os questionamentos. Mas como o aluno constrói um conhecimento a respeito de algo novo? Da mesma forma que um pesquisador descobre novos conhecimentos. Investigando. De maneira que através das suas pesquisas se estabeleçam relações que levem a elaboração de um novo conhecimento que se sobrepõe ao anterior, esse construído através da pesquisa.

Daí a importância da Metodologia de Educação Patrimonial. Segundo Horta (1999, p. 09, grifo da autora), “Descobrir esta rede de significados, relações, processos de criação, trocas é tarefa específica da Educação Patrimonial. Neste processo de descobrimento é possível se aplicar uma **metodologia** apropriada”.

Mas é importante esclarecer que cada artefato ou conjunto de artefatos guarda uma multiplicidade de abordagens. É preciso primeiro escolher o objeto e o tema, que se quer estudar para então utilizar a metodologia como instrumento de trabalho, desenvolvendo suas quatro etapas: **observação, registro, exploração e apropriação**.

Na etapa inicial o aluno **observa** apreendendo os vários aspectos da manifestação cultural que ele está observando. É uma fase de problematizações, pois a partir do momento que o aluno entra em contato com uma manifestação cultural que pode ser nova para ele ou não, vai levantar questionamentos a respeito do observado. Alguns questionamentos são respondidos já nessa fase enquanto outros, só ficarão mais claros quando o aluno for pesquisar em outras fontes. Por exemplo, ao observar uma urna funerária indígena, é possível reconhecer o material que foi utilizado para confeccioná-la, suas dimensões, seu uso, mas é preciso pesquisar posteriormente qual foi o povo que a construiu, porque o fazia e como o fazia.

A segunda etapa é de **registros**, que podem ser feitos através de anotações escritas, desenhos, fotografias, filmagem. O aluno aprende que documentar o que está observando é de fundamental importância para aprofundar os conhecimentos mais tarde, retomando hipóteses formuladas no início do trabalho, confirmando-as ou não através da pesquisa.

O registro é importante para os passos seguintes porque é através dele que é possível auto-avaliar o trabalho, reconhecendo o que era conhecido no princípio e o que se descobriu ao longo da pesquisa.

A **exploração** é a fase da pesquisa. Através dela se buscará em várias fontes a descoberta dos pontos que não ficaram claros na observação. Livros, *internet*, vídeos, e outras fontes são de fundamental importância nesse momento.

Mas aqui são pertinentes duas observações:

- 1° é de fundamental importância que as duas fases anteriores tenham sido desenvolvidas com olhar de pesquisador. Ou seja, que tenha realmente ficado claro o que se pretende descobrir, do contrário, a pesquisa poderá se esvaziar e não chegar a lugar algum.
- 2° aqui fica claro que o bem a ser pesquisado é o ponto de partida e as outras fontes a complementam. Geralmente, o que se tem na escola é a pesquisa basicamente em materiais escritos e bens culturais. No caso da cultura material, foco desse trabalho, fica ainda mais evidente e são usados como recursos de ilustração, e não ponto de partida para questionamentos.

A **apropriação** desse conhecimento se dá por meio de diversas linguagens artísticas como teatro, escultura, pintura, poesia ou outra forma que pode ser

escolhida pelo grupo. O que foi aprendido deve ser interiorizado não só racionalmente, mas principalmente pela sensibilidade e a emoção. Segundo Wallon (1995, p.64), “as emoções podem ser consideradas sem dúvida, como a origem da consciência”, e essa consciência é intermediada pelo grupo.

Embora o autor esteja se referindo a formação da consciência na criança, creio que essa é uma característica inerente ao ser humano.

Também constitui essa etapa o preceito de que conhecimento é para ser compartilhado. E observando o que foi produzido pelo grupo que pesquisou, é possível se apropriar dos caminhos percorridos pelos pesquisadores e indiretamente, com o patrimônio cultural pesquisado.

No diagrama a seguir é possível observar os quatro passos da Metodologia de Educação Patrimonial.

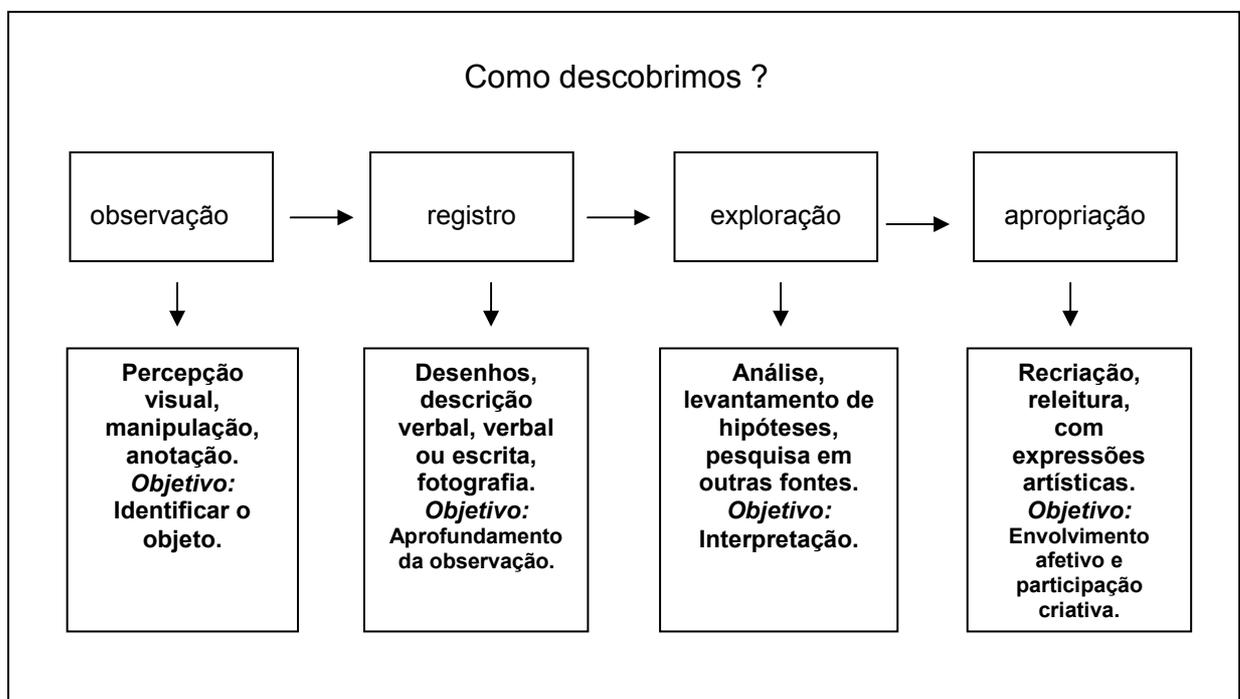


Figura 1 – Diagrama

Fonte: a autora.

Essa metodologia é um importante recurso para analisarmos e conhecermos melhor nossa cultura. Ela nos permite ir além do “passeio”, que privilegia somente a observação, pois o aluno tem como aprofundar seus conhecimentos sobre o que foi observado por meio da pesquisa em outras fontes.

Ela também rompe com as visitas como forma de complementação do que foi visto em sala, pois sua proposta é de que o aluno interrogue as outras fontes através do que foi observado na cultura material. Mas ela não é exclusiva da cultura material como no trecho a seguir:

A metodologia [...] pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos e seu meio ambiente. (HORTA, 1999, p. 06).

Embora o enfoque desse trabalho seja a cultura material, não se exclui a possibilidade de observação e pesquisa de outros bens culturais, até porque a cultura é material e espiritual ao mesmo tempo (FUNARI, 2003).

O que está intrinsecamente ligada à produção humana é toda uma organização social, que aflora no momento que pensamos sobre um artefato. Tudo que foi citado pela autora é interligado, não há como abordar um aspecto sem citar outro.

A produção de bens materiais e imateriais pelo homem permite um estudo interdisciplinar e desperta maior interesse por parte dos educandos, pois o patrimônio cultural e o meio ambiente histórico oferecem oportunidades de provocar o sentimento de surpresa e curiosidade.

1.2 Patrimônio: Cultura Material e Imaterial

O ponto fundamental desse trabalho é a valorização do patrimônio tendo os professores como porta-vozes por meio da Educação patrimonial. Então se questiona: o que é patrimônio afinal?

Quando as pessoas são questionadas sobre o que é patrimônio, costumam pensar em grandes construções. Realmente se formos observar a preocupação com a preservação ao longo da História, os primeiros bens a receberem a atenção foram as grandes construções. Primeiramente por causa de uma restauração dos monumentos de Atenas na Grécia em 1931, o que fez com que fosse escrita a primeira Carta Patrimonial, a carta de Atenas que valorizava a preservação de edifícios e grandes monumentos com “valor histórico e artístico”, com ênfase no patrimônio nacional, levando-se em consideração que esta carta foi elaborada no período “que vai de 1914 a 1945, quando duas grandes guerras mundiais eclodem sob o impulso dos nacionalismos”.(FUNARI e PELEGRINI, 2006, p.22).

Nas Cartas de Veneza 1964 e Paris 1972, já podemos observar uma visão mais abrangente de patrimônio. Na primeira, encontramos o conceito de patrimônio como comum, universal. Na segunda incluem-se os bens naturais como patrimônio, porém, ainda encontramos a valorização do que é excepcional, exclusivo, incomum. Porém, já há um diferencial em relação a carta de 1931, visto que essas duas são mais abertas para a diversidade. Observando-se o contexto do pós-guerra “um marco essencial que trouxe novos agentes sociais, com interesses diversos, para o centro da ação social e político.” (FUNARI e PELEGRINI, 2006, p.22), podemos concluir a noção de patrimônio foi ampliada tendo em vista que diferentes grupos ganharam voz nesse período, pois a democracia passou a ser valorizada.

Na Recomendação de Paris (2003), a noção de patrimônio é ainda mais abrangente e norteia o que consideramos hoje como patrimônio. Cultura imaterial, patrimônio material e natural são vistos como interdependentes. Além desse fator há ainda a valorização de bens que se repetem e não mais do que é raro. O patrimônio imaterial – tradições e expressões orais, expressões artísticas, celebrações, práticas sociais, rituais, atos festivos, técnicas artesanais tradicionais, conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo - trouxe uma valorização da diversidade, dos variados grupos étnicos e suas expressões culturais. A monumentalidade, exclusividade, e junto a isso a elitização dos patrimônios a serem preservados é substituído pela valorização do patrimônio das pessoas comuns, de grupos que foram por anos e anos esquecidos pela História oficial.

Não podemos nos esquecer que essas modificações vêm ao encontro da valorização da diversidade cultural, que vem juntamente com movimentos como a globalização, num mundo onde as diversas culturas se tornam conhecidas, porém nem sempre valorizadas. Vale lembrar ainda que as modificações nos documentos oficiais não garantem mudanças imediatas em termos práticos. Mas colaboram para que ações com esses mesmos valores sejam cada vez mais multiplicadas, e entre elas, a Educação patrimonial.

Como vimos, a visão que se tem hoje sobre patrimônio é muito mais abrangente do que no início do século XX. Por isso, preservar ganha uma outra dimensão, muito maior do que manter guardado em algum lugar conhecimentos, saberes ou coisas antigas. É transmitir a outros informações ligadas a relações entre elementos culturais que não têm garantias de permanência.

Preservar não é só guardar uma coisa, um objeto, preservar também é gravar depoimentos, sons, músicas populares e eruditas. Preservar é manter vivos mesmo que alterados, usos e costumes populares. É fazer, também, levantamentos de qualquer natureza. (LEMOS, 2004, p. 29).

E qual o papel da Educação Patrimonial dentro deste contexto? É justamente por meio dela que não só cientistas ou acadêmicos, mas que alunos cumprindo a função de pesquisadores irão registrar, realizar levantamentos, observar e analisar os **patrimônios culturais** da sua própria comunidade, da sua família e de outros povos de outros tempos e lugares. Assim, o que deve acontecer é que, ao invés do acúmulo um grande volume de informações os alunos aprendam a fazer analogias, compreendendo melhor o que é cultura, um processo dinâmico e a múltiplo em etnicidade, o que gera uma gama de representações tanto material como imaterial.

O trabalho do aluno sob esse prisma se assemelha ao papel do arqueólogo no sentido de “[...] contribuir para a geração de uma sociedade na qual todos se encontrem representados e isso se dá através da construção de passados reconhecidos (e não excludentes) que sustentam a sociedade democrática”. (<http://www.historiaehistoria.com.br>).

Diferente dos escritos, o material arqueológico possui a representação de diferentes segmentos da sociedade, embora essa visão também seja algo relativamente recente na Arqueologia.

No princípio, a Arqueologia se preocupava em recuperar artefatos para que outras ciências os analisassem. Após o movimento da **new archaeology**, - “uma proposta arqueólogo-antropológica que se opunha à mera tentativa de recuperação de resquícios do passado”.(FUNARI, 2003, p.17) - que se essa disciplina passou a se preocupar também com a análise desses artefatos. A Arqueologia se aproxima bastante da História e da antropologia. O objeto de estudo é a **cultura material**, e nisso se diferencia das outras ciências embora utilize elementos dessas para a compreensão dos artefatos.

Neste trabalho em especial, a **Arqueologia** ganha lugar de destaque, pois o material utilizado pelos alunos, é justamente o arqueológico. A Arqueologia é uma

ciência interdisciplinar por natureza. Para realizar suas pesquisas, precisa lançar mão de conhecimentos de outras áreas, tais como geografia, geologia, arquitetura e outros, dependendo do sítio que será pesquisado.

O material arqueológico também se diferencia de outros objetos de pesquisa, pois:

Diferentemente do registro escrito, todas as pessoas geram cultura material como produto da sua vida cotidiana. E no caso da elite, muitos de seus objetos se encontram em museus e palácios. Os restos das pessoas comuns permanecem em lixeiras ou enterrado em lugares onde foram utilizados e descartados. (<http://www.historiaehistoria.com.br>).

Por meio desses materiais a Arqueologia, entendida como o estudo das pessoas por meio da cultura material, se converte, nas palavras de Eric Wolf (1982), em um instrumento alternativo para estudar “a História das pessoas sem História”. (<http://www.historiaehistoria.com.br>).

Justamente essa “História das pessoas sem História” abre um leque de possibilidades para a Educação Patrimonial na escola, pois é um espaço onde muitos “agentes” “sem História” estão presentes. Ainda mais quando o grupo está na Educação de jovens e adultos, onde se encontram os excluídos da Educação. Pessoas que a escola exclui, quando finge que determinados segmentos da sociedade não existem.

A cultura dos vários povos brasileiros – em geral reduzidos a “tipos regionais”, de que a baiana, o gaúcho, o seringueiro e o vaqueiro do Nordeste são exemplos sempre lembrados – além de não ser histórica (não ser constituidora de História), não possui sequer uma História. (BRANDÃO, 2002, p. 38).

A falta de identidade, imposição de valores, posturas e saberes acabam resultando em evasão, reprovação e ainda baixa acessibilidade a cursos de nível superior. Um quadro perverso de exclusão.

A escola continua privilegiando grupos estanques e elitizados, ou ensinando

sobre outros grupos, de maneira estereotipada. Isso faz com que as pessoas das classes menos favorecidas acabem abandonando a escola, “suas possibilidades de êxito permanecem muito menores do que as dos filhos de outras categorias sociais”.(FREIRE, 1994, p. 34).

Esses alunos, que não puderam permanecer na escola no período escolar em que se espera voltam para ela mais tarde, na Educação de jovens e adultos, porém com um histórico de fracasso e exclusão. Embora esse texto não tenha a pretensão de focar exclusivamente a Educação de jovens e adultos. Até porque vale ressaltar que muitos dos excluídos estão na escola em idade escolar também, pelos mesmos motivos que os levam a freqüentar a Educação de jovens e adultos.

A Educação Patrimonial permite inclusive pensar sobre essa exclusão social que se repete no ambiente escolar também. E não só nele, mas em outras instituições sociais. É possível observar as diferentes relações entre as diversas camadas sociais ao longo da História. Como instrumento de inclusão Brandão (2002, p. 57) sinaliza que “não existe uma verdadeira conscientização sem diálogo e não há diálogo solto. Ele só existe no campo das relações diretas, quando elas garantem uma efetiva participação popular”.

O estudo da Arqueologia no interior da escola permite que se reflita a respeito dos mesmos questionamentos que essa ciência tem feito a si mesma nos últimos tempos, ou seja: buscar as diferenças qualitativas na manifestação da etnicidade – da valorização dos diferentes grupos étnicos - nas fontes escritas e na cultura material. “Pois a identidade de um grupo não é única, mas é múltipla, assim como as crenças e práticas que participaram dessa identidade”. (JONES et al., 2005, p. 09).

Ao entrar em contato com material arqueológico, alunos e professores podem reconhecer diferentes representações materiais de variados grupos étnicos. Nessa experiência, de visitas ao Instituto de Pesquisa em Arqueologia (Iparq) – laboratório

de Arqueologia, situado dentro da Universidade Católica de Santos, que desenvolve atividades de Educação Patrimonial com alunos das redes pública e particular -, os alunos podem ver, por exemplo, a cultura material do Outeiro de Santa Catarina, um sítio arqueológico histórico local que é o marco de fundação da cidade de Santos - e observar que há produção de escravos que viveram nesse local. Mas também há as faianças do dono da casa acastelada, que era um médico de família abastada. Bem como, podem observar também objetos do período em que a casa virou um cortiço. Enfim, em um mesmo local há objetos representativos de diferentes grupos étnicos.

Essa variedade permite que os alunos pensem na sua própria representação material, e na importância de seus próprios artefatos. A ideia de que o que se guarda são só os objetos da elite cai por terra. Há a consciência de que se deve preservar o patrimônio cultural das diferentes etnias.

O trabalho com a cultura material pode contribuir e muito com a compreensão sobre o passado, e também acerca do presente, pois pode gradativamente ser incorporado à memória coletiva da sociedade de que fazem parte. (OLIVEIRA in FUNARI, ORSER JR, SCHIAVETTO, 2005, p.118).

Dessa maneira contribui para a inclusão de componentes sociohistóricos ao processo de resignificação da identidade do país, multicultural.

1.3 Memória Coletiva: as diferentes identidades e a amplitude do universo cultural

A memória coletiva não se faz por meio de uma identidade, mas de identidades de diferentes grupos sociais. Quando ocorre essa identificação, o

indivíduo se reconhece como detentor de memórias que possuem um valor. Essa identificação se dá juntamente com o sentimento de pertencimento a coletividade, o que garante a co-responsabilidade pela preservação. Mas só é possível perceber-se como parte de um todo quando sua própria herança cultural é valorizada. Isso requer uma quebra de paradigmas onde só a herança cultural da elite é valorizada, pois “não existe Ciência e Patrimônio Cultural sem legitimidade do povo e das massas”. (FOGOLARI in FOGOLARI e FUNARI, 2005, p. 23).

Porém, é importante que o povo e as massas se identifiquem com esse patrimônio cultural que é diversificado.

E por que é tão importante preservar a memória? Le Goff (1996, p. 425), afirma que “a falta ou a perda, voluntária ou involuntária, da memória coletiva nos povos e nas nações que pode determinar perturbações graves da identidade coletiva”. Então, memória e identidade estão intimamente ligadas, na medida que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar **identidade**, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”. (LE GOFF, 1996, p. 425, grifo da autora).

Vemos então o grande papel que a Educação Patrimonial possui dentro desse contexto, o de trazer as memórias, lembranças do passado, não no sentido de distanciar-se desse passado, mas aproximar-se dele através da identificação com ele. O patrimônio cultural possui essa função de recordação e pode despertar o interesse, a afetividade, pois não é algo morto, mas vivo e imbuído de significado e anseios.

“É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da História, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver [...]” (LE GOFF, 1996, p.

547).

E essa montagem não é algo isolado, ou de um grupo privilegiado, ou de uma só pessoa “importante”, mas a construção de diversos grupos sociais. (POHL in MILDNER, 2005, p. 74).

Como foi dito anteriormente, a própria idéia de patrimônio primeiramente era ligada a grandes monumentos e construções, representações da cultura material da elite.

A Educação tem um grande desafio de superar e trazer as discussões mais atualizadas ao nível da sala de aula, não como uma maneira de academizar a escola de nível básico, mas acima de tudo como instrumento de libertação, na medida em que se reconhecendo como possuidor de memória de valor, pertencente à identidade que está dentro de um conjunto maior de identidade, e, portanto, portador de memória, produtor de História o aluno é também um modificador da sua própria História e conseqüentemente da História de sua localidade, de seu país e do mundo. Conhecer-se como Paulo Freire bem coloca como “sujeito histórico” permitirá o exercício da cidadania consciente, como discutiremos mais a seguir.

Como Silva (2003, p.44), observa, “as alusões mais habituais ao patrimônio cultural tendem a generalizar socialmente seu âmbito, negligenciando sua vinculação a grupos sociais específicos e supondo seu significado igual para todos que podem invocá-lo”.

Infelizmente, o paradigma que encontramos na escola é esse, que exclui seus próprios alunos dessa construção coletiva da qual são participantes, mas não se percebem como tais. Essa situação impõe a incômoda questão: patrimônio cultural de quem?

Nesse momento, paramos para refletir um pouco sobre a construção da identidade do professor dentro desse contexto. Será que ele muitas vezes não é o

perpetuador dessas idéias no interior da escola? O professor tem noção de seu papel como sujeito histórico? Ou se ajustou de tal forma a essa estrutura física e burocrática que sequer consegue percebê-la?

A forma como a escola se organiza burocraticamente, espacialmente e socialmente acabam reforçando esses estereótipos dos quais tanto lutamos para fugir.

No caso das escolas, sua arquitetura e organização do espaço são estruturadas a partir dos discursos produzidos pelo poder, ao materializar-se nas estruturas físicas as relações sociais que existem no interior da sociedade (tanto de dominação como de resistência). Desta forma a estrutura física transforma-se em um dispositivo que organiza, classifica, ordena e hierarquiza as pessoas em seu interior. [...]. Em outras palavras, cumprem a função fundamental como elementos de domesticação e disciplinadores, cujos efeitos ideológicos, uma vez internalizados, estarão sempre presentes ao longo da vida de cada pessoa.(FUNARI e ZARANKIN)

É esse o motivo que leva esse trabalho a focar a figura do professor como agente de transformação. Para que ele, percebendo-se como sujeito histórico, construtor da realidade que o cerca modifique seus espaços iniciando pela sala de aula. A Educação Patrimonial assume assim um caminho ressignificação da escola, transformando-a em espaço de questionamentos e ampliação da consciência social, pois,

a Educação Patrimonial é um instrumento de 'alfabetização cultural' que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o a compreensão do universo sócio-cultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. (HORTA, 1999, p. 06).

Realizando essa leitura, o professor tem condições de ensinar o seu aluno a percorrer o mesmo caminho, por meio de um processo que não mais privilegiará as reproduções, mas as pesquisas, que ao longo do tempo aluno se tornará um sujeito autônomo na busca de conhecimentos.

1.4 Transversalidade e Interdisciplinaridade: os PCNs na prática

Temas transversais e interdisciplinaridade são áreas de conhecimento complementares. Na medida em que entendemos que há temas que perspassam todas as disciplinas, e compreender isso é perceber que as disciplinas não existem individualmente, mas são complementares na medida em que o mundo é um só, é global, e o que muda é a ótica sob a qual o observamos. Porém, essas mudanças estão no cerne do conceito do ato de educar, e não apenas mudança didático-pedagógica.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), observamos que a transversalidade e a interdisciplinaridade são elementos norteadores da Educação na atualidade. Os temas transversais trazidos como proposta pelos PCNs são Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

Entendemos que a Metodologia de Educação Patrimonial é transversal no sentido de que tem a Cultura como norteadora de sua prática, que é fundamentada na pesquisa. O tema Pluralidade Cultural é o mais próximo do que se discute e pratica nessa metodologia e está vinculado a reconhecer a diversidade como um direito dos povos e dos indivíduos, repudiando toda forma de discriminação por raça, classe, crença religiosa e sexo. (www.institutopaulofreire.org).

Esse tema privilegia a valorização das diferentes etnicidades e como vimos anteriormente, a pesquisa da cultura material e imaterial de diferentes grupos sociais traz para a sala de aula o reconhecimento dessa diversidade, incluindo a diversidade presente em cada grupo classe, que se constitui em um grupo social composto por pessoas representantes de outros grupos sociais exteriores ao ambiente escolar, levando-se em consideração que não fazemos parte de um grupo somente, mas de

vários ao longo de nossas vidas. (FUNARI E PELEGRINI, 2006).

Porém, não exclui a possibilidade de exploração dos demais temas uma vez que objetiva o estudo, compreensão e apreensão da Cultura.

Ao se trabalhar com a transversalidade, vemos que ela apresenta uma proposta que ultrapassa a fragmentação dos conteúdos e disciplinas. E é justo nesse ponto que percebemos que é impossível dissociá-la da interdisciplinaridade, pois prevê um trabalho cujo conhecimento seja construído em função dos temas e propostas apresentados (FREITAS NETO in KARNAL, 2005, p. 59).

O que, novamente, nos remete ao trabalho com projetos, o qual permite que as barreiras disciplinares sejam quebradas.

Adotar-se-á o termo interdisciplinaridade entendendo que ele abarca essa visão de ir além das disciplinas, concordando com Fazenda (1991, p.15) em que “Muitos estudiosos têm tomado para si a tarefa de definir a interdisciplinaridade e, nessa busca, muitas vezes se perdem na diferenciação de tais aspectos tais como: múlti, plúri e transdisciplinaridade”.

A mesma autora ainda afirma a respeito do pensar interdisciplinar, que é:

O diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o senso comum como válido, pois é por meio do cotidiano que damos sentido a nossas vidas. Ampliando através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo. (FAZENDA, 1991, p.17).

Em Fazenda (1991, p.18), observamos mais do que diálogo entre disciplinas, mas o diálogo entre o conhecimento do senso comum com o conhecimento científico - ambos se complementam. É preciso partir de um para construir outro. Essa maneira de construção leva em consideração o saber do aluno como ponto de partida. Seus questionamentos e dúvidas, mas também suas certezas. Esse aspecto é bem interessante do ponto de vista da Educação Patrimonial, pois se destaca a

visão do estudante que possui toda uma carga cultural construída no seio dos grupos sociais dos quais faz parte e que se tornará conhecimento científico enriquecido com outras fontes de pesquisa.

No esquema a seguir fica mais claro observar essa relação:

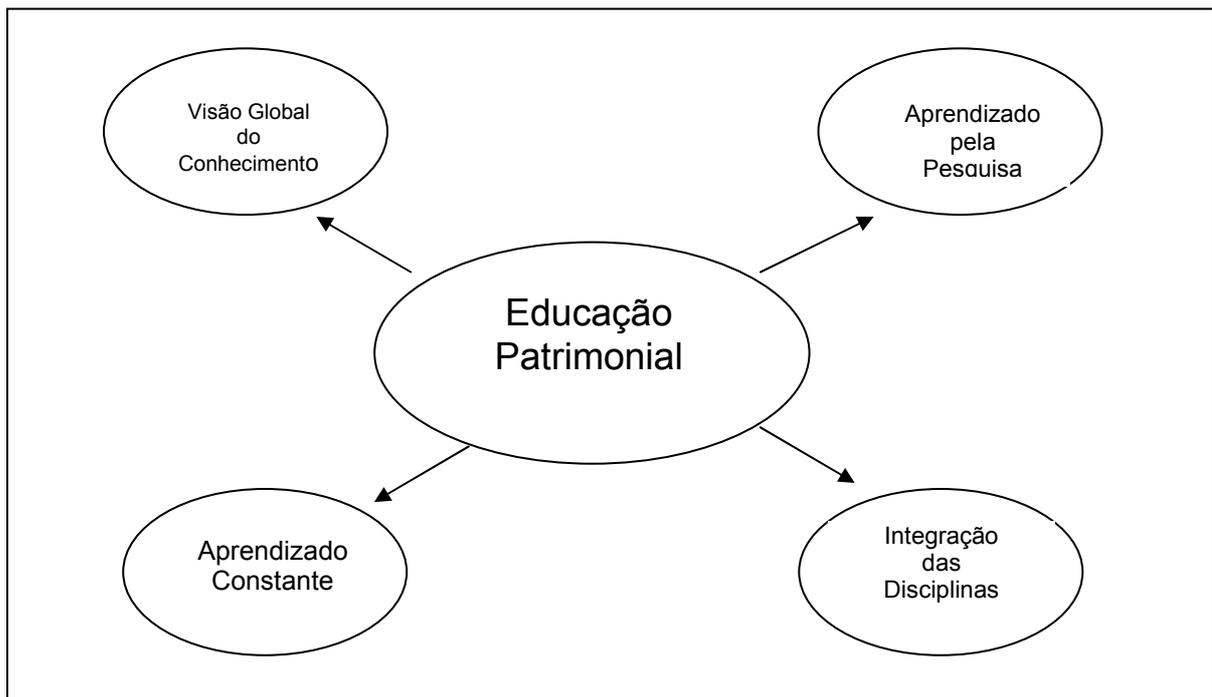


Figura 2 - Educação Patrimonial
Fonte: a autora.

A interdisciplinaridade visa a garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para alcançar esse objetivo é preciso superar uma postura disciplinar. Isso só é possível por meio de uma atitude de busca, envolvimento, compromisso, reciprocidade diante do conhecimento. (<http://www.institutopaulofreire.org>).

Essa consciência deve vir primeiro dos professores, uma vez que a interdisciplinaridade responde a forma organizativa de quem ensina. Quando os

alunos organizam seu próprio conhecimento a partir de seus questionamentos, se dá a globalização, que é quando fazem relações por si mesmos (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 56).

E, a partir daí, ocorre à conscientização de si e dos grupos dos quais faz parte. Do conhecimento de outros grupos que se distanciam de seu cotidiano próximo no tempo e no espaço, em saberes e conseqüentemente em identidade. E também a percepção do processo de construção do conhecimento. Todos esses elementos levam a uma ampliação do papel de cidadão.

2 - UM PROCESSO PARTICIPATIVO E CONTÍNUO DE CONSTRUÇÃO DO SABER

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele.”

Paulo Freire

O professor possui papel fundamental nas modificações necessárias ao processo de ensino-aprendizagem no interior da escola. Ele está em contato direto com o aluno e, por meio dele, esse processo acontece. Portanto, é fundamental que qualquer mudança que se queira realizar em Educação tenha o professor como ator principal. Para que isso aconteça, é fundamental que ele também faça parte do planejamento dessas transformações, para que o processo ocorra de dentro para fora, considerando sua maneira de perceber a Educação, suas dificuldades cotidianas e perspectivas em relação aos alunos.

Nesse capítulo, fundamentaremos a prática de formação continuada adotada por esse trabalho que privilegia a troca de experiências entre professores dentro da própria escola, para que as propostas de atividades atendam necessidades específicas e não genéricas, e acima de tudo, uma proposta de acompanhamento das práticas dos educadores, observando-os e auxiliando-os no desenvolvimento da metodologia de Educação Patrimonial desenvolvida em sala de aula. A intenção é oferecer um suporte ao trabalho do educador, no sentido de trocar informações com o formador e entre os próprios educadores da unidade escolar a fim de que o trabalho realmente seja uma construção coletiva.

2.1 O Saber em Construção

O conhecimento é construído em um processo no qual o educando é participante e não mero expectador. Isso é muito claro em relação a alunos, mas será que temos esse mesmo discernimento quando tratamos da formação dos professores?

Como o próprio nome diz, **formação continuada** significa que a formação deve ser um processo constante que se inicia na formação inicial (graduação) e é prolongada ao longo da vida profissional.

Muito se tem discutido atualmente a respeito dessa formação para professores, porém, esclareceremos aqui a proposta defendida nesse trabalho, que leva em consideração alguns critérios expostos a seguir.

O primeiro ponto é que essa formação deve acontecer na escola. Dessa maneira o grupo de professores discute sobre dificuldades que são próprias da sua comunidade escolar, pois participam desse processo não como receptores de informações, mas construindo o caminho dessa formação, pois concordamos com Zeichner (in BARBOSA, 2003, p.40) quando afirma que “já que os educadores vão ensinar de modo mais democrático e centrado no aluno, os processos de sua própria formação para o ensino devem ser congruentes com esses métodos”.

Algumas possibilidades foram planejadas para que essa formação realmente fosse uma construção democrática centrada no professor, mas que, ao mesmo tempo, houvesse a possibilidade de que a metodologia fosse vivenciada pelo grupo. A própria metodologia apontou o caminho a ser seguido nas formações, uma vez que ela não é pronta e acabada, mas permite a reflexão e a troca de experiências, pois tem como ponto central a pesquisa e a busca individual de construção do saber.

Não é um procedimento fácil, porque o que se faz habitualmente em formação são as famosas “receitas mágicas”. Que podem ser “ensinadas” em um só encontro uma vez que não requer reflexão das causas da não aprendizagem dos alunos.

Para sair dessa “roda viva” há muito que se romper em termos de compreensão a respeito do que é realmente Educação e dos caminhos que se pretendem para a formação de professores. Ainda há a questão da conquista do professor, porque aceitar uma receita pronta é muito mais fácil que repensar processos de ensino. E como fazer para que essas mudanças realmente aconteçam? Zeichner (in BARBOSA, 2003), diz ainda que “só ocorrerão mudanças qualitativas na prática da sala de aula quando os professores as compreenderem e aceitarem como suas”.

Está posto, então, um grande desafio, pois se deve ligar um conhecimento que está fora do contexto, trazido por uma pessoa que também está fora do processo. Por outro lado, o professor conhece sua comunidade escolar, e melhor suas limitações e potencialidades, mas desconhece procedimentos científicos por conta da sua formação inicial como discutiremos mais adiante. Então a relação existente deve ser de troca, entre professores e formador, que resultará em um novo conhecimento, uma outra maneira de pensar o processo de ensino que não será o do professor, nem o do formador, mas algo na interface entre os dois saberes.

A experiência trazida pelo professor ganha então uma outra dimensão a partir do momento que ele próprio começa a pensar sobre ela. Aqui esse pensar está voltado para uma série de questões como patrimônio e cultura, e como esses temas são tratados em sala de aula. E também sobre procedimentos, uma vez que a metodologia exige que os alunos desenvolvam habilidades como: observação, levantamento de hipóteses, busca de informações em diferentes fontes e o tratamento dessas informações confirmando ou redimensionando hipóteses iniciais.

Mas será que o professor está habituado a trabalhar em sala de aula dessa maneira? Segundo Volkmer (in MILDNER, 2005, p.37):

Para que nas aulas de cada dia comecem a ser contempladas questões referentes ao Patrimônio, precisam inicialmente, os professores receber nova formação para tanto. Defendemos uma formação lúdica também para os professores.

Concordamos com o autor quando fala de formação lúdica. Acrescentamos a essa sugestão a idéia de formação vivencial, por meio da qual ele experimenta as etapas da metodologia de Educação Patrimonial antes do aluno e posteriormente pense sobre ela, reelaborando-a e adaptando-a às necessidades das turmas. Juntamente com o grupo outras sugestões podem ser acrescentadas e redirecionadas. Em um outro momento, o grupo conversa a respeito das dificuldades e vantagens que ocorreram em classe e novamente busca outros caminhos para o aprimoramento dessa prática e assim sucessivamente.

O professor tem o papel de ser a ponte entre o saber historicamente acumulado e o aluno. Esse saber se constitui um direito para o educando. Porém, o desafio é percebê-lo de uma maneira que não seja algo pasteurizado, mas por meio de um processo em que o educando seja participante ativo. Para que isso ocorra em sala é importante que o professor conheça e experimente a maneira como esse saber é investigado e construído. Temos aí, então, um desafio histórico a superar, pois em suas formações o que se tem na grande maioria das vezes é um saber adquirido por meio da reprodução de pensamentos de outras pessoas e não construção própria.

Consideramos esse desafio como histórico, pois os cursos de formação inicial, ou seja, as graduações, privilegiam um conhecimento desprovido de reflexões mais profundas sobre processos de construção.

Fazenda (1991, p.18) destaca esse desafio como uma necessidade, em suas

palavras:

Outra questão que se coloca à universidade é a superação da dicotomia ensino/ pesquisa. A necessidade de transformar desde a sala de aula dos cursos de graduação em locais de pesquisa, e que ela não fique reservada apenas à pós-graduação.

Pensamos que essa superação não deve ser somente da universidade, mas de todos os níveis da Educação. Para que esperar o aluno chegar até a graduação para conhecer, experimentar, vivenciar a metodologia de pesquisa?

Por outro lado, com o professor ocorre o processo inverso. É um profissional que freqüentou todos os níveis de Educação, porém, na maior parte dos casos, não teve a oportunidade de experimentar a pesquisa em nenhuma delas. Como superar isso? Por meio de um milagre? Não.

Um dos caminhos é recuperar nessa formação continuada o “tempo perdido”, ou melhor, ganho no sentido de que ao longo dos anos esse profissional acumulou experiência, e também todo um conhecimento de mundo que não pode e não deve ser desprezado.

Assim como falamos de Paulo Freire a respeito do ensino com alunos, de que devemos partir da realidade do educando, pensamos que para o educador vale o mesmo pensamento. A aprendizagem do educador ocorrerá a partir do momento que ele próprio confrontar os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos trazidos por um formador de fora.

A universidade e os pesquisadores podem ser bons parceiros nessa tarefa. Há uma urgente necessidade de que os acessos aos recentes conhecimentos elaborados pela academia sejam difundidos, encurtando a distância entre um e outro.

Temos na escola uma grande dicotomia, no sentido de que como já foi dito anteriormente, o professor seja responsável em ser a ponte. Porém, o professor na

maior parte dos casos se encontra distante das discussões sobre a elaboração desses conhecimentos, então a escola fica sempre “atrás” de um caminho, quando na verdade poderia estar à frente auxiliando na construção e elaboração desse conhecimento. Por meio da escola, outras problemáticas poderiam ser apresentadas, culturas inteiras serem registradas. O conhecimento deixaria de ser elitizado, e passaria a acontecer um intercâmbio entre escola e academia não no sentido de uma oferecer conhecimentos prontos (novamente) e a outra somente receber.

No caso da Arqueologia, como foi dito anteriormente, desconhecida da escola... Há um horizonte para muitos intercâmbios. Até porque a Arqueologia também é uma ciência que está se descobrindo, e o campo da Educação é muito vasto, contribuindo para essa descoberta.

Por meio da Arqueologia Pública - “voltada ao relacionamento entre a pesquisa e o manejo de bens culturais com os grupos sociais interessados, de forma a promover a participação da sociedade na gestão de seu patrimônio arqueológico e histórico”. (ROBRAHN-GONZÁLEZ, 2006, p. 65).

Uma idéia bastante sedutora, que aponta caminhos para a democratização do conhecimento - a comunidade escolhendo também os bens que devem ser preservados, não se limitando mais à escolha dos acadêmicos, mas das pessoas a quem pertencem esses bens.

Outra contribuição, bastante discutida no primeiro capítulo é de ampliar e favorecer um outro olhar a respeito da sociedade e de si mesmo. Pois a Arqueologia, pelo fato de ter como objeto de pesquisa a cultura material, produzida por diferentes grupos étnicos e sociais, possibilita essa reflexão a respeito da diversidade etno-cultural. Isso permite que o professor e os alunos, que muitas vezes se sentem excluídos da História e por conseqüência não se identificam, questionem também

exposta anteriormente.

Essa retomada foi realizada para que pensássemos que a Arqueologia, com tantas contribuições a oferecer e trocar com a escola acaba ficando relegada a poucas informações sobre suas descobertas em livros didáticos. “Na escola o professor, sem suportes outros, apóia-se no livro didático como instrumento para ministrar os conteúdos arqueológicos”. (CURY, 2006, p. 32).

Isso porque também falta quem faça essa ponte entre o conhecimento arqueológico e a escola.

Não é necessário que o professor se torne um arqueólogo para produzir conhecimentos com seus alunos dentro da escola. E nem que os alunos sejam transformados em arqueólogos, mas a intenção é que professores aprendam alguns procedimentos por meio dos quais o arqueólogo realiza descobertas, estuda e elabora saberes. Como já foi dito também, não há nenhuma novidade para a Educação nisso; pelo contrário, as discussões sobre ensino apontam justamente para o professor pesquisador e o aluno investigador.

A contribuição da metodologia e da Arqueologia está em facilitar esse processo. Uma mudança que se faz necessária, mas que nem sempre se sabe como começar. A metodologia não é uma receita, mas um caminho para que a escola deixe de ser reprodutora de saberes para se transformar em ambiente de investigação e conseqüentemente de autonomia.

2.2 Quebrando “Tabus”: ensinar não é reproduzir conhecimentos

O objetivo desse item não é estender-se a respeito desse assunto, mas

discutir e pensar o caminho que leva os professores e a escola a ficarem tão distantes das novas descobertas acadêmicas.

O professor, em sua trajetória, na maioria das vezes, tem como formação a reprodução de conhecimentos porque “a pedagogia dos cursos de formação docente tem se marcado por uma forte tendência à exposição, à transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções”. (SEVERINO in BARBOSA, 2003, p. 76).

Se formos pensar historicamente isso não é novidade alguma. Porém, é uma postura que se justificava em outros momentos históricos quando se pensava o conhecimento e sua construção de uma outra maneira. Mas se pensarmos que, a partir da década de 1960 (e antes até), se iniciou um outro pensamento a respeito da construção dos saberes, dos processos de investigação, enfim da própria ciência, chegaremos a conclusão que os cursos que privilegiam a reprodução e que formam professores dessa maneira resultando em um conhecimento na escola que deixa a investigação como algo inexistente.

Esse tipo de formação acabou substituindo a investigação pela utilização do livro didático. Não queremos com esse trabalho elaborar uma apologia contra o livro didático, mas creio que vale a crítica de que ele não deve e não pode continuar sendo o único instrumento de pesquisa dos alunos e o que é mais trágico... dos professores.

O livro didático vem sendo usado não como material de apoio, mas

Professores que adotam livros didáticos sentem-se obrigados a seguir de cabo a rabo seu conteúdo. O resultado de tudo isso é a transformação do conhecimento numa maçaroca de informações desconectadas e articuladas a força, mas sempre desinteressantes e freqüentemente inúteis. (PINSKY e PINSKY in KARNAL, 2005, p. 29).

Enfim, o que se faz na sala de aula com o livro é seguir uma ordem imposta por um autor. E o que é pior, o conteúdo do material não é instrumento de crítica, mas “absorvido” como verdade única a respeito dos fatos.

A citação fala da desconexão das informações, mas acreditamos que a desarticulação mais nociva é com a vivência dos alunos. Esses são tidos como passivos, em um sistema de Educação bancária como diria Paulo Freire. O professor, dentro desse ciclo vicioso, se torna porta-voz de um conhecimento do qual ele não elaborou, não pensou sobre. Nesse caso, o professor também é um “banco” de informações tal qual um computador.

O que se deve mudar então? A metodologia de trabalho? Também, mas não só. Há que se romper com uma idéia (ou ideologia!) do que é o aluno, do que é o ensino e acima de tudo do que é Educação. E essa maneira de enxergar não se faz em uma formação e nem em duas, mas em um processo em que os professores em conjunto percebam essas questões auxiliadas pelos formadores e por colegas que já compreendem a Educação de uma outra maneira. O grupo cresce junto quando a formação se torna uma grande troca de saberes e quando o professor deixa de ser visto como “banco de novas receitas educacionais”.

Porém a superação dessa prática resulta em uma grande mudança, do saber pronto e acabado ao saber construído com a participação dos alunos, do tornar-se pesquisador a ver o aluno como capaz de ir a busca de seu próprio saber. “O que deve mudar é a atitude do professor diante dos alunos, identificando o que se busca e como se busca, preservando o papel dos estudantes como sujeitos de aprendizagem”. (FREITAS NETO in KARNAL, 2005, p. 72).

É um processo que passa primeiro pelo professor, que assume o papel de **educando**, desperto para a reflexão. Para que depois, proponha uma construção ao aluno, uma vez que ele (professor) já vivenciou e se apropriou do caminho que leva

e essa construção de conhecimentos.

Dessa maneira não ficamos somente na reflexão pela reflexão porque “de certo modo, todos os professores são reflexivos. Os educadores precisam conhecer sua disciplina e saber transformá-la de modo a ligá-la aquilo que os alunos já sabem, a fim de promover maior compreensão”.(ZEICHNER in BARBOSA, 2003, p. 47).

E esse transformar também elaborado por meio da troca de experiências com seus pares.

Compreendendo o processo educacional de uma outra maneira, sabendo que o aluno dever ser participante e não receptáculo, como fazê-lo? Não há receitas, mas alguns caminhos apontam que o melhor caminho é iniciar por meio da reflexão sobre a própria prática.

2.3 Professor Revendo as Próprias Práticas

O processo de rever as próprias práticas não é algo muito fácil. A formação inicial faz parte da História de cada um. Junto a isso há conceitos cristalizados, práticas sedimentadas ao longo de anos e anos e soma-se uma série de conceitos que circulam no interior da escola e que muitas vezes mais confundem que auxiliam. O que faz com que muitos educadores retornem para as suas velhas práticas, afinal, se aprenderam desse modo, não há de fazer mal aos alunos.

Um caminho para a modificação dessas práticas é justamente focar nos procedimentos. Embora Bezerra (in KARNAL, 2005, p.40) esteja falando do ensino com alunos, utilizaremos uma afirmação sua que se encaixa perfeitamente aos professores quando dizem que “na exposição factual e linear, que supõe o aluno

como receptáculo de ensinamentos. A preocupação com o desenvolvimento de habilidades e competências não faz parte dos horizontes”. E o que seria uma Educação focada nas habilidades e competências para professores?

Atualmente, sabe-se que não só conhecimentos conceituais são aprendidos, mas fundamentalmente conhecimentos procedimentais. Por meio dos procedimentos, pode-se chegar aos conceitos, realizando assim um percurso contrário ao usual.

E esse é o ponto que une a formação do professor à prática na sala de aula. Uma formação que tem como pontuais todos os conceitos colocados até então não pode ficar só no discurso. Por esse motivo, as formações, como serão mais bem exploradas no capítulo seguinte, tinham como característica a vivência das etapas da metodologia de Educação Patrimonial. Porém, essa metodologia é vivenciada e discutida para que cada professor encontre sua própria maneira de praticá-la com seus alunos.

Significa que em nossa formação, privilegiava-se que o professor vivenciasse esses procedimentos de pesquisa, uma vez que são tão distantes da maior parte deles ao longo de suas formações iniciais, “um processo de formação assim compreendido deve permitir ao professor desenvolver a habilidade de pesquisar sua própria prática e discuti-la com seus pares, de modo a transformar a escola num espaço de formação contínua”. (ALVES e PALMA FILHO in BARBOSA, 2003, p. 288).

Em espaço de formação contínua, e porque não, de pesquisa contínua, no sentido de questionar a própria prática e, elaborar hipóteses sobre as maneiras de aprimorá-la. Uma vez que o foco não é somente aprender uma metodologia nova de pesquisa, mas, sobretudo questionar as antigas.

O professor se tornava, então, um pesquisador no sentido arqueológico (se é

que se pode chamar assim), pensando sobre os objetos. Entrando em contato com produtos da cultura material por meio de atividade que posteriormente poderiam ser utilizadas com os alunos como a caixa que continha objetos quebrados e eles deveriam observar e registrar suas impressões e questionamentos sobre esses objetos.

Mas também pesquisa sobre a sua prática, quando tinham que discutir de que maneira iam registrar com os alunos os questionamentos realizados com a mesma caixa, ou com os artefatos observados no Instituto de Pesquisas em Arqueologia.

Dessa maneira, o discurso teórico se confundia com a prática, (FREIRE, 1996) de tão palpável que se tornava. Ao mesmo tempo em que manipulavam objetos, massa de modelar, e giz de cera, os professores também pensavam sobre as implicações dessa metodologia em sua sala. É um trabalho de conquista, de mostrar que não estávamos discutindo algo vazio, mas eram momentos onde os professores descobriam coisas sobre si próprias, seus alunos e a relação entre ambos.

Esse processo se desdobra na sala de aula. Não só o aluno será o investigador, mas o professor também fará parte desse processo, pois, irá exigir do professor informações que muitas vezes ele não terá de imediato, exigindo dele um estudo complementar.

O **professor** se vê envolvido na tarefa de **investigador**, indo em busca de novas informações e de maneiras diferenciadas de resolver problemas que possam surgir durante o percurso de produção científica da classe. Isso é muito importante para os alunos, que também observarão que o professor não tem todas as respostas, mas está constantemente construindo conhecimento.

2.4 Pesquisa na Sala de Aula

Atualmente não se considera somente que a escola ensine conhecimentos, mas um grande passo para a Educação atual foi reconhecer que procedimentos e atitudes também se aprendem. Na atual abordagem educacional cabem três tipos de conteúdos: “haverá conteúdos que é preciso ‘saber’ (**conceituais**), conteúdos que é preciso ‘saber fazer’ (**procedimentais**) e conteúdos que admitem ‘ser’ (**atitudinais**).” (ZABALA, 1999, p.8).

Os dois últimos possibilitam caminhos para aproximar a vida do aluno do seu cotidiano escolar, pois o espírito investigativo leva à descoberta do mundo científico e à exploração da realidade.

Para FREIRE (1996, p. 65), “exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos.”

Quando valorizamos o ensinamento de conceitos na escola, estamos não mais oferecendo um conhecimento todo pronto para o aluno, sem criticidade, como se tivesse “caído do céu”, mas além de permitir que o aluno vá em busca desse conhecimento, ele também perceberá que todo conhecimento é uma construção imbuída de intencionalidade.

Nessa proposta, o papel do professor é de mediar a construção dos conhecimentos realizados pelos alunos, por meio da metodologia da Educação Patrimonial. E não é só uma mudança na metodologia de trabalho, mas ao fazer isso o professor está colocando em prática vários dos conceitos explanados anteriormente. O conhecimento não é pronto e acabado e por isso não é um só, mas múltiplo. Sendo esse mesmo conhecimento, acumulado por gerações passadas e,

portanto lembrado através da memória, deve ser questionado sempre procurando saber de onde veio quem o concebeu assim, e porque chegou até nós da maneira que chegou. Porém, esses questionamentos todos só são possíveis quando o professor realmente assume o papel de mediador.

A problematização vai superar a visão simplista dos objetos. Como? Por meio de perguntas que revelem o que esse documento/artefato tem a nos informar a respeito de quem o produziu, utilizou e descartou. O objetivo é que alunos e professores trabalhem com os mesmos instrumentos que os pesquisadores utilizam para realizarem suas pesquisas: os documentos escritos, iconográficos e os artefatos. O aluno fará assim uma leitura desses instrumentos, fazendo o caminho da construção do conhecimento científico: **percepção, intuição, crítica e criação.**

É possível elaborar esse conhecimento analisando, criticando, questionando objetos, textos e evidências do presente e de gerações passadas, ao invés de recebê-lo como um produto acabado de uma História, que exclui a sua realidade, e a sala de aula se transforma num espaço de pesquisa. Assim a aprendizagem ocorre através da investigação.

O ponto de partida é **do local para o geral** observando objetos do cotidiano, formas materiais da localidade para que se observe e discuta sobre o aparentemente conhecido/percebido, como ponte para o ainda não conhecido/percebido. Busca-se quebrar a cadeia que coloca alunos e professores como “decoradores” do que os outros pensaram.

Teremos, assim, “[...] uma escola que se preocupa com a formação – e nesse sentido abrange o projeto de situar o aluno no seu contexto histórico, a fim de capacitá-lo a agir e transformar, e não apenas para atuar e reproduzir”. (GASPARELLO in NIKITIUK, 2001).

Experimenta-se os mesmos passos que os cientistas vivenciam, aprendem-se

ao mesmo tempo componentes conceituais, procedimentais e atitudinais, pois a aprendizagem deixa de ser mecânica.

As etapas da metodologia de Educação Patrimonial descritas acima possibilitam que um mesmo aprendizado possa ser utilizado em um outro contexto, primeiramente com o auxílio do professor e posteriormente autonomamente. Embora pareça tão “passo a passo” na verdade não o é, pois sofre modificações no contexto das ações. Cada etapa pode e deve ser vivenciada de maneiras diferentes de acordo com o objeto de estudo do grupo, com os questionamentos e etc. Cada grupo, na verdade, monta sua própria pesquisa, pois cada professor realiza sua própria leitura sobre a metodologia como veremos demonstrado no 3º capítulo.

Porém a esse tipo de proposta não cabe a reprodução, pois como se trata de procedimentos a melhor forma de aprender a fazer é... Fazendo. E por esse motivo as formações e todo o trabalho prático que envolve essa pesquisa pressupõem que os encontros se baseiem na prática das etapas da metodologia e na discussão de seus desdobramentos em sala de aula.

Dessa maneira, o conteúdo adquire sentido, e os conhecimentos não ficam estanques, pois os instrumentos de investigação são procedimentos que também fazem parte de outras áreas.

O tratamento da informação estatística, documental, de seleção de informação de fontes diretas, de fontes orais, de fontes históricas, de fontes iconográficas, de documentos ou vestígios históricos, de museus e de revistas de viagens: uma série de técnicas que busca a apreensão da informação de um modo sistemático e significativo e que constitui o corpo procedimental principal dessa área [Ciências Humanas]. (ZABALA, 1999, p.37)

Um dos assuntos mais discutidos atualmente nos meios onde se pensa Educação, como congressos, encontros e nos centros de formação, é justamente a operacionalidade desses conceitos na escola. Como praticar em sala de aula o

ensino de procedimentos e atitudes para a aquisição de conceitos em um trabalho que seja do aluno? Uma das maneiras mais plausíveis para que isso se efetive é o trabalho com **projetos**. Em linhas gerais um trabalho com projetos se pauta em:

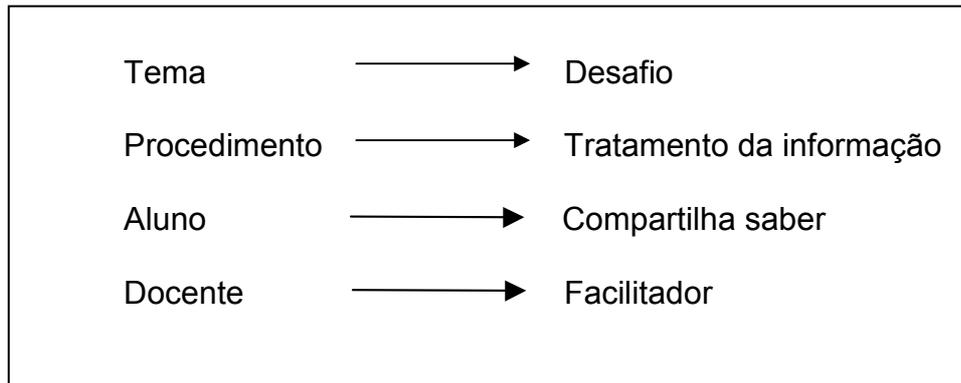


Figura 3 - Trabalho com Projetos

Fonte: a autora.

O trabalho com projetos pressupõe então que cada tema é um desafio que precisa ser investigado pelos alunos. As investigações partem de questionamentos sobre o tema em pauta. Para tanto é preciso utilizar-se de procedimentos que vão tratar as informações. Esses procedimentos são realizados pelos alunos que seguem orientações do professor que facilita o caminho programado pelo aluno.

Essa maneira de organizar a aprendizagem está de acordo com a metodologia de Educação Patrimonial abordada nesse capítulo. Inicia-se no diagnóstico, correspondente à etapa de observação da metodologia que consiste em reconhecer o que o aluno já sabe sobre o que está observando e o que necessita ser aprofundado. Para orientar seu trabalho deve levantar questões a respeito de seu objeto de estudo. Sobre o trabalho com projetos observamos que “o diagnóstico é a forma habitual de iniciar o processo de aprendizagem e de estabelecer a posterior orientação e seqüência”. (HERNANDEZ e VENTURA, 1998, p. 32).

Ou seja: é a partir dos questionamentos iniciais que todo o trabalho é orientado posteriormente na maneira de registrar, explorar novas informações em outras fontes e a apropriação final, que sintetiza todo o processo.

Dessa maneira o conhecimento não é adquirido de forma estanque, mas articulada. O caminho do aprendizado é concretizado a medida que o educando estabelece relações para a resolução de um problema e para tanto precisa lançar mão de diversos procedimentos de variadas disciplinas o que resultará no “[...] desenvolvimento da capacidade de propor-se problemas, de aprender a utilizar fontes de informação contrapostas ou complementares, e saber que todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida.” (HERNANDEZ e VENTURA, 1998, p. 48).

Todas essas estratégias e questionamentos, enfim, esse processo de busca do conhecimento leva o aluno ao desenvolvimento da autonomia, pois facilita a busca o conhecimento por si só com o auxílio do professor. Aos poucos, os alunos passam a dominar mais procedimentos, ampliando eles próprios sua autonomia. Isso acontece porque há a possibilidade de os alunos estabelecerem inferências e relações por si mesmas. Dessa maneira percebe-se o conhecimento como interdisciplinar, pois os alunos aprendem a enfrentar problemas ao desvendar seus objetos de estudo, e dessa forma são eles que aprendem que as disciplinas são interligadas, ou ainda podemos dizer que o conhecimento é global.

Em seguida, veremos como esses conceitos, se mostram na prática observando o processo em dois grupos de formandos.

3 - ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

“É a partir desse saber fundamental: Mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógico.”

Paulo Freire

3.1 Perfil do Grupo

Essa formação foi realizada em duas escolas com professores de Educação de Jovens e Adultos.

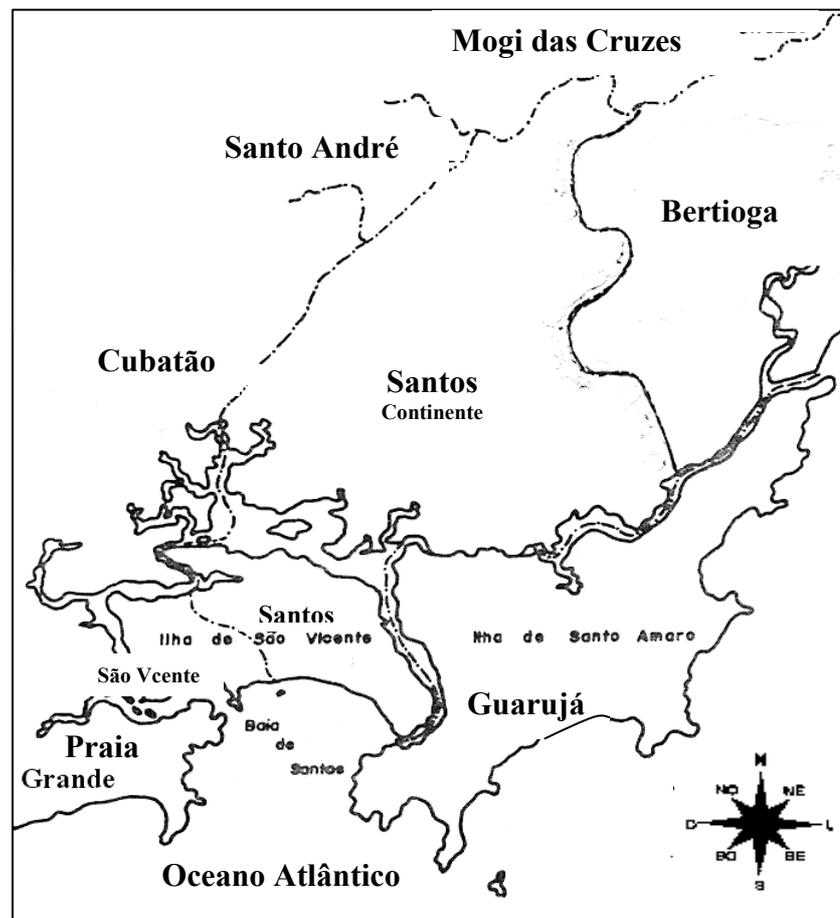


Figura 4 - Baixada Santista

Fonte: FRIGÉRIO e OLIVEIRA (1991).

Uma das escolas está situada na área Continental de Santos (zona rural). Isso significa que ela fica bastante afastada do núcleo urbano que, no caso de Santos, está situada na área Insular. Para se ter acesso a essa escola é necessário pegar a balsa Santos-Guarujá, atravessar o município do Guarujá e depois de percorrer um trecho da Rodovia Cônego Domênico Rangoni (Piaçaguera-Guarujá), num trajeto que dura aproximadamente 40 minutos, chega-se à escola.

Desse trecho em diante será chamada unidade 1.

A Educação de jovens e adultos nessa escola possui algumas particularidades, pois as classes são multisseriadas. Divide-se em: ciclo I: 1º e 2º termo, 3º e 4º termo; e ciclo II: 5º e 6º termo, e 7º e 8º termo. Os professores já trabalham com projetos para atender a particularidade dessas turmas. Isso significa que já praticam metodologias diferenciadas de ensino. No caso do ciclo II, os professores ministram duas disciplinas concomitantemente: Língua Portuguesa e Inglês, Matemática e Ciências, História e Geografia. Além dessas, os alunos têm também aulas de Artes e de Informática. Toda a rede municipal de ensino possui sala e professores de informática.

A outra escola – unidade 2 - que participou da formação está situada na Zona Noroeste, fica entre o Centro e a entrada da cidade. Trata-se de uma escola que possui muitas salas, tanto de ciclo I quanto de ciclo II. Os alunos são moradores dos bairros do Saboó e Chico de Paula, bairros de classes média baixa e baixa da cidade de Santos. Participaram da formação tanto professores de ensino fundamental I, que são polivalentes, quanto professores de ensino fundamental II, que são especialistas. Essa escola é envolvida com outros projetos da Secretaria; portanto, é aberta a diferentes enfoques em Educação.

Nas duas escolas participaram também da formação os professores de informática. Nos encontros, colaboravam com opiniões e pensavam em maneiras

para auxiliar o professor de sala a estender a metodologia para o laboratório de informática. Visitaram o Iparq juntamente com as turmas para fazerem trabalhos posteriores.

Para diagnosticar as práticas dos professores, foram realizados dois questionários. Um no início do processo que observava seus conhecimentos sobre patrimônio e suas práticas pedagógicas e um outro ao final do processo para analisar as contribuições nas modificações dessas práticas e conhecimentos sobre patrimônio e cultura dos professores e dos alunos sob a ótica dos professores.

Ao todo, foram 13 professores participando dessa formação, sendo cinco da primeira escola e oito da segunda escola.

Inicialmente, uma análise do primeiro questionário será feita. Posteriormente, relatando-se as intervenções realizadas junto a esses professores e, por fim, analisando-se as respostas do último questionário, comparando-o com o primeiro.

3.2 Análise do Primeiro Questionário

A primeira questão do questionário visava saber se os professores já conheciam a metodologia. Obtivemos 2 respostas **sim** e 11 respostas **não**.

As duas professoras que responderam de forma positiva haviam participado de formações da Secretaria da Educação com esse tema no ano anterior. Porém, nenhuma delas havia realizado atividades em sala com seus alunos. Esse resultado era esperado porque a metodologia de Educação Patrimonial é relativamente nova no Brasil. A proposta metodológica foi introduzida no país, em 1983, pela professora Maria de Lourdes Parreiras Horta, coordenadora do Museu Imperial de Petrópolis,

RJ. Se trata de uma adaptação do trabalho desenvolvido na Inglaterra conhecida como *Heritage Educacion*.

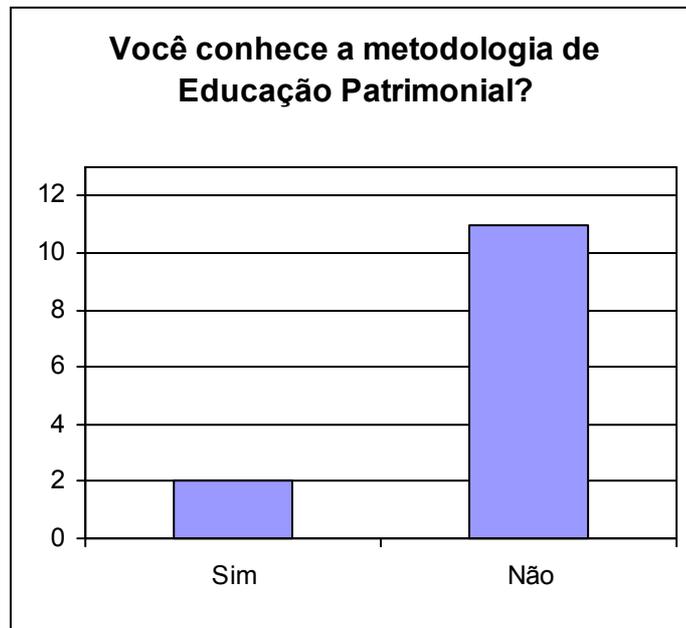


Gráfico 1 - Educação Patrimonial

Fonte: a autora

A segunda questão visava reconhecer o que era patrimônio para esses professores. Havia a abertura para marcarem quantos quisessem. Como podemos observar no gráfico, grande parte respondeu que patrimônio eram **monumentos** e **prédios** 13. Depois vinham os **objetos arqueológicos** e **fotografias** com o mesmo número de marcações 10. **Música**, **vestuário** e **objetos do cotidiano** vinham depois com 5 marcações cada. **Livros**, **receita de pão de queijo** e **dança** 4 cada um. E **festas** e **técnicas de pesca** 3 cada um.

Somente duas pessoas marcaram todas as opções dessa questão, que teoricamente era o correto. Teoricamente porque não há certo nem errado. As dúvidas eram motivadoras da discussão sobre o que é patrimônio?

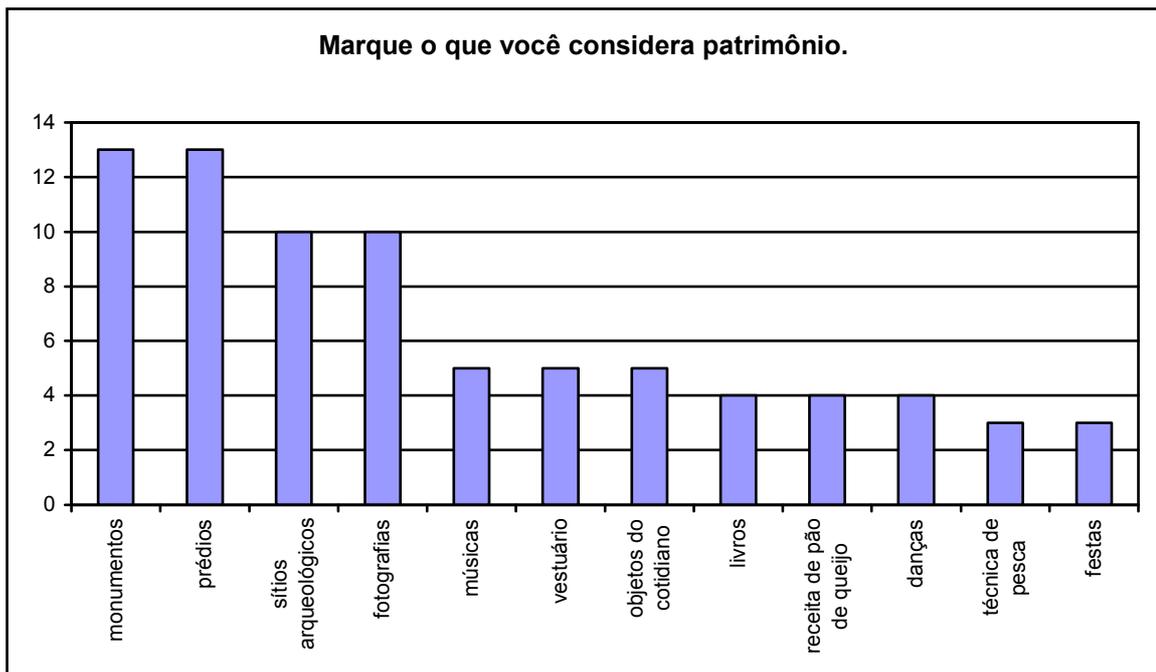


Gráfico 2 - Patrimônio

Fonte: a autora

Quando falava-se que o patrimônio é material e imaterial, alguns professores diziam: “Errei tudo”! E era o ponto inicial para conversar sobre a modificação sobre essa idéia de patrimônio ao longo dos tempos. Falava-se sobre as Cartas Patrimoniais e sua influência na maneira de enxergar esse assunto. E por fim, discutiam-se os patrimônios individual e coletivo. O que compõe um conjunto de significados para determinado grupo ou pessoa, como já foi dito anteriormente sobre o patrimônio e a memória coletiva.

Há um fato preocupante nessa questão. Se estamos conversando sobre um grupo de professores, que têm como função da própria profissão difundir, pensar sobre e reelaborar pensamento sobre cultura, por que o saber que se tem sobre patrimônio é ainda um saber que data do início do século passado? É algo para ser repensado nos cursos de formação inicial e formação continuada, como foi dito no capítulo anterior. Isso nos leva a pensar que ainda temos uma longa caminhada a

percorrer...

Lembrando o primeiro capítulo, sabe-se que a Educação Patrimonial está intimamente ligada ao tema transversal Pluralidade Cultural, embora não esteja somente presa a ele mas a uma proposta transversal como um todo.

Na pesquisa realizada com os professores, observa-se que o tema **Diversidade Cultural** é bastante abordado na sala de aula, pois foi escolhido por 8 professores, ficando atrás apenas de **Meio Ambiente** 10 marcações.

Isso demonstra que está havendo um despertar para as questões culturais. Embora se saiba que quando se fala em cultura na escola a questão ainda é delicada. Fala-se de cultura da elite. E cultura do povo somente nos períodos de folclore e festa junina, vistos ainda como algo menor e caricato.

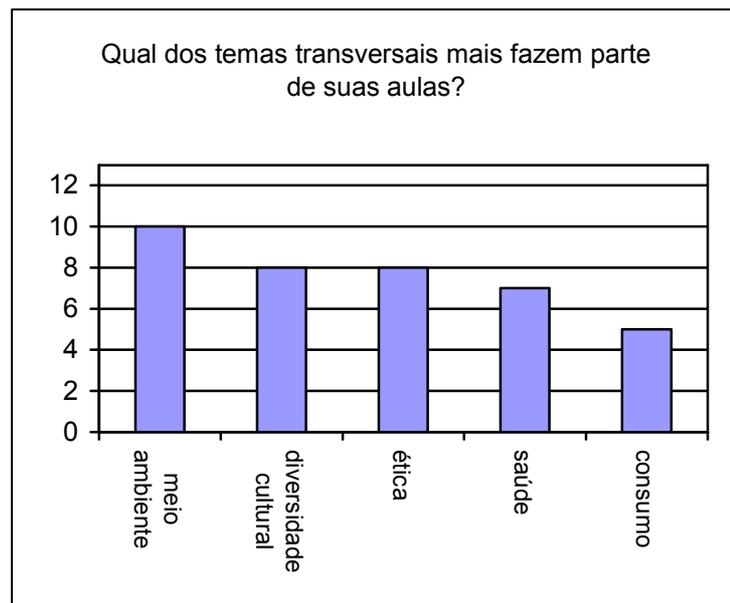


Gráfico 3 - Temas Transversais

Fonte: a autora

Infelizmente, não foi possível realizar questões mais específicas sobre esse tema com os professores. Mas, a seguir, observaremos que os materiais impressos

ainda são predominantes na escola. Concordo com Knauss (in NIKITIUK, 2001, p. 44), quando diz que “no caso de História, ler não implica apenas textos narrativos, mas igualmente outros tantos testemunhos de época, como mapas, iconografia e as expressões artísticas em geral”.

E ainda acreditamos que essas leituras de diferentes portadores, materiais e linguagens não devem ser diversificadas somente na História, mas em todas as áreas do conhecimento. Para não correr o risco de limitar fontes, ainda mais no mundo atual que oferece uma gama de fontes de informação.

Ainda pensando no conhecimento como global, estendemos a análise para a transversalidade e na ligação com a interdisciplinaridade. Perguntou-se sobre o trabalho interdisciplinar e sua ocorrência na prática dos educadores.

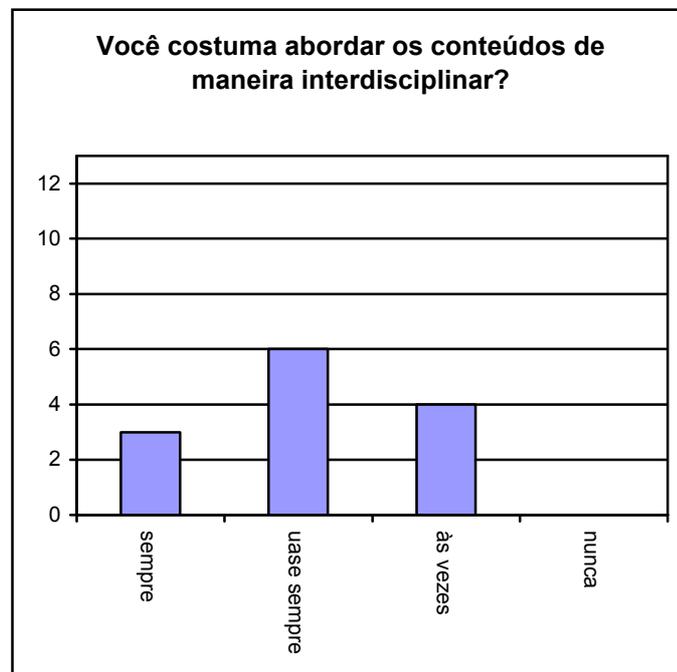


Gráfico 4 - Interdisciplinaridade

Fonte: a autora

O número de marcações em **quase sempre** 6, e **sempre** 3 de certa forma está relacionado a transversalidade. Não há como trabalhar temas transversais sem

ser de maneira interdisciplinar, porém o número de marcações em **às vezes** 4, não é tão pequeno, demonstrando que uma parcela de professores ainda trabalha com o conhecimento de maneira compartimentada. Ainda há o fatos dos professores que não trabalham e assinalaram na opção anterior, para não revelar uma atitude considerada negativa.

Se bem que, o quase sempre também dá uma brecha para questionar-se o quanto se trabalha de maneira global em sala de aula?

Lembremos que a metodologia de Educação Patrimonial possui um caráter interdisciplinar e transversal.

Já as duas questões sobre o planejamento das aulas são secundárias, pois pressupõe que um trabalho diferenciado exige trocas para serem mais efetivos.

Nos questionários, observou-se que boa parte dos professores compartilha o planejamento das aulas com um colega, nem que seja em algumas situações pontuais, **às vezes sozinho e às vezes no coletivo** obteve 8 marcações.

O mesmo acontece com a realização de atividades junto com outros colegas. Porém, faltam informações para saber quando isso acontece. Somente em datas comemorativas? Ou realizam-se trabalhos de pesquisa e realização de projetos juntos?

Há uma mobilização por parte dos professores, ou é algo imposto pela coordenação ou agentes externos?

São perguntas que ficaram sem resposta. Porém, os números nos apontam que essas ações são pontuais, ocorrendo em algumas situações como notamos nas marcações **às vezes sozinho às vezes no coletivo** 8 para planejamento de aulas juntos, e 10 para **às vezes** em relação a parcerias em atividades. Planejamentos de aula **sempre no coletivo** são somente 3, e atividades em parceria **sempre** são somente 2.

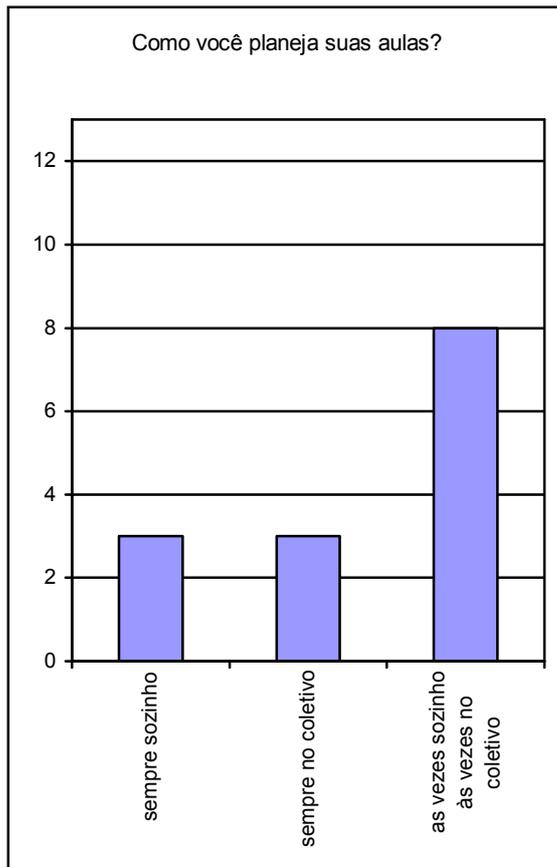


Gráfico 5 - Planejamento das Aulas

Fonte: a autora

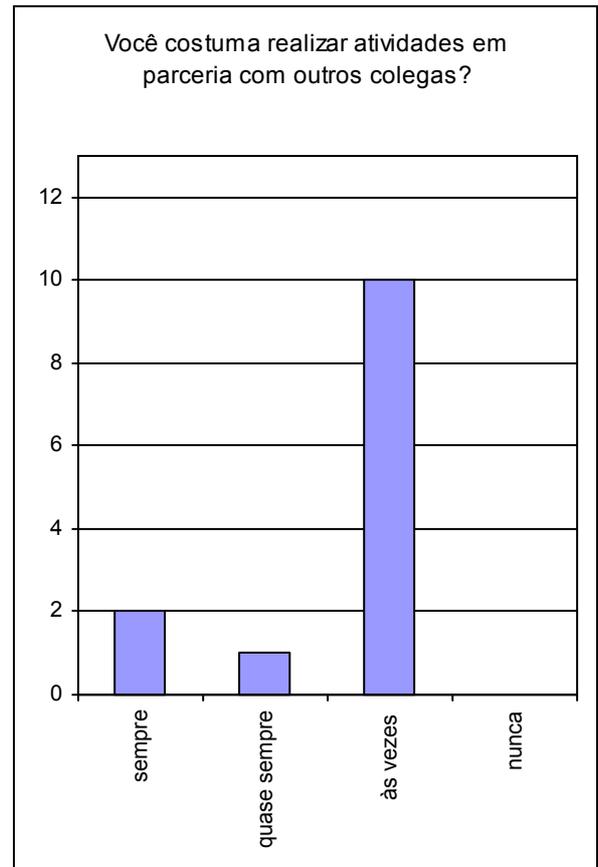


Gráfico 6 - Atividades em Parceria

Fonte: a autora

Quanto aos materiais impressos utilizados com mais frequência, têm **textos diversos** como mais marcado 11. O **livro didático** fica em segundo 8, mas é um material ainda muito utilizado pelos professores como fonte de consulta para si mesmo e para o aluno. Isto é complicado, primeiro porque é um material limitado no sentido de ter que responder por uma grande diversidade de públicos sem levar em consideração as diferenças. Outra questão é que as informações no livro didático são “muito prontas”, não possibilitando que o aluno ou o professor interfiram no conteúdo da sua informação com questionamentos, busca de novas informações e principalmente pesquisa. Não pesquisa no sentido de procurar algo em algum lugar, mas no sentido de levantar hipóteses, e procurar fontes que as respondam. Como abordaremos a seguir.

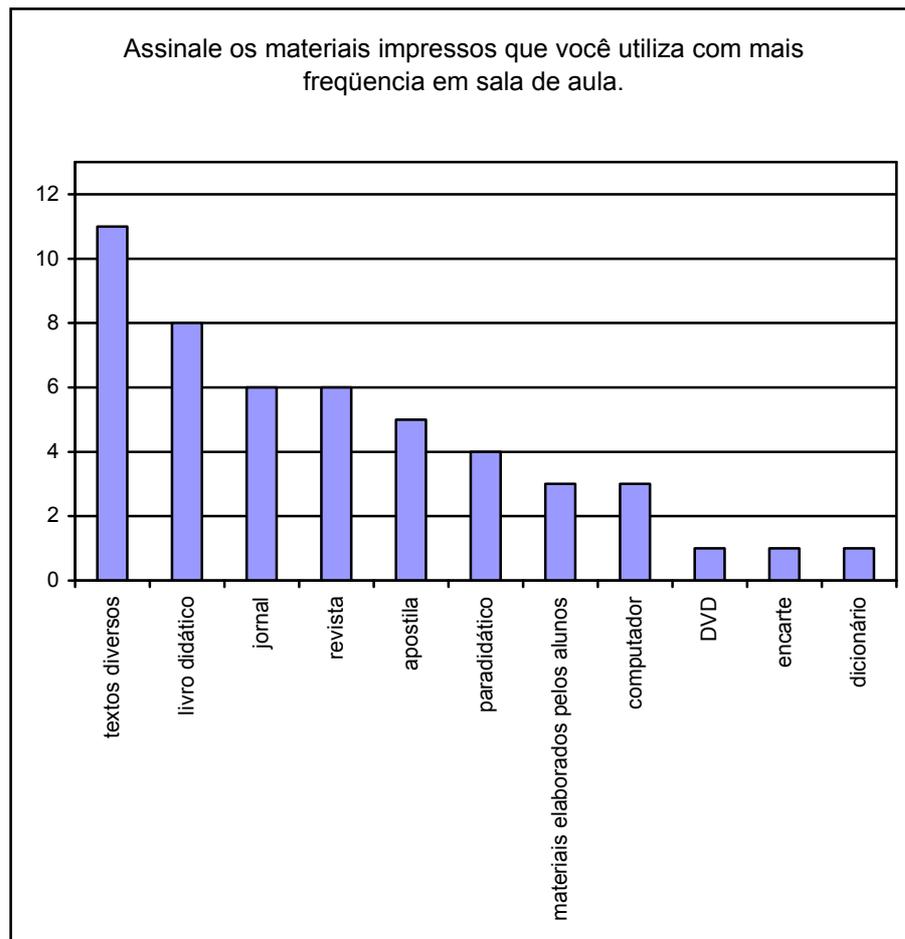


Gráfico 7 - Materiais Impressos

Fonte: a autora

Jornal e revista receberam 6 marcações, e é realmente muito rico que esses dois portadores de texto estejam cada vez mais presentes na escola. Porém, deve-se se utilizado também a partir de questionamentos. ..

As **apostilas** obtiveram 5 marcações. Embora sejam teoricamente mais próximas das necessidades dos alunos, pois muitos desses materiais são elaborados pelo próprio professor, porém, possui o mesmo problema do livro didático, ou seja, o conhecimento já vem pronto. Vale ressaltar que por melhor que sejam devem ser utilizados com cautela.

O item **materiais elaborados pelos alunos** indica que o professor confeccione textos juntamente com seus estudantes, e que esses textos possuam

uma utilização social. Ou seja, como fonte de leitura para os próprios alunos. Porém, esse material obteve somente três marcações.

É interessante estar atento a esse item, pois se os professores utilizam poucos textos elaborados com os alunos podemos nos colocar algumas questões: com que frequência os alunos realizam pesquisas e elaboram textos significativos socialmente para serem lidos por eles próprios? Até onde vai a “circulação” dos textos dos alunos, para a comunidade, para os colegas de classe, para si mesmo, ou somente para o professor conferir uma nota? E, por fim, quanto realmente se pesquisa na escola?

Na lista, entraram ainda na categoria **outros: computador** (textos da *Internet* e *softwares*) 2, lembrando que da formação participavam dois professores de informática. O que gera outra dúvida: quanto o professor de sala utiliza esse recurso? E ainda **DVD** 1 (?). E **dicionário** 1.

Seguida da questão dos materiais, vem uma questão-chave a respeito da pesquisa na sala de aula.

Os números até são satisfatórios, lembrando que **sempre** 3 e **quase sempre** 6 somam juntos 9 marcações. Em contrapartida, **às vezes** obteve 8 marcações. Considerando que alguns professores podem ter optado pelo às vezes, por considerarem o nunca como negativo. significa que em poucos momentos os alunos buscam informações por si só.

A busca de informações fica centrada na figura do professor. Isso sem questionar o que o grupo entende como pesquisa. Busca de informações pura e simplesmente, ou tratamento dessas informações com o objetivo de buscar respostas para conhecimentos próprios?

A pouca utilização de textos dos alunos como material para ser utilizado em sala se encaixa nessa questão. Ou seja: os textos prontos são muito mais utilizados.

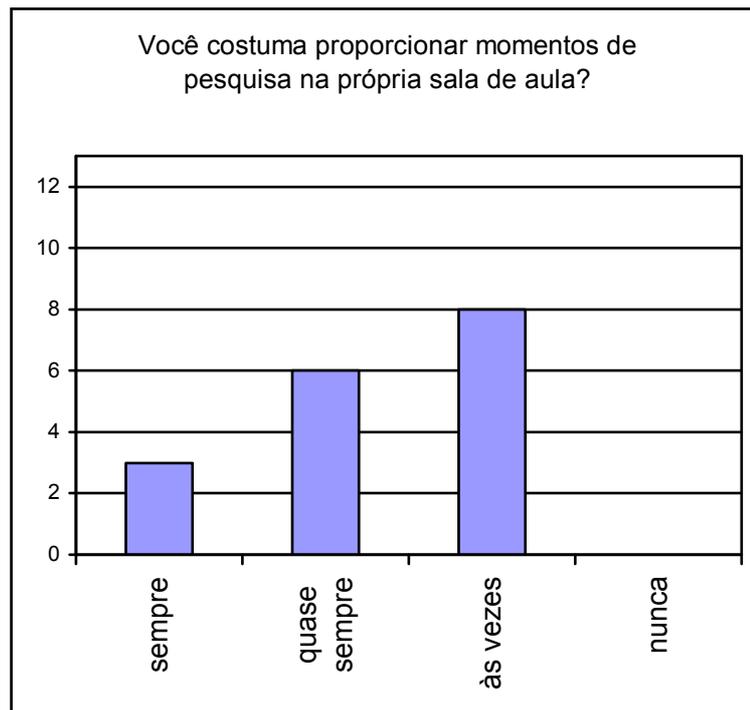


Gráfico 8 - Pesquisa

Fonte: a autora

Outras duas questões que confirmam essas dúvidas são os recursos utilizados nessas pesquisas em sala, sendo eles **revista 12, livro 11 e jornal 10**. Recursos que aparentemente trazem a informação pronta. O mesmo não acontece com outros recursos que não trazem a informação de maneira explícita. Repito teoricamente, porque todos os recursos, se forem utilizados cautelosamente, exigem uma crítica por parte de quem o investiga para conseguir perceber “o que se esconde” atrás do discurso. Temos então **vídeo 4, entrevista 2, dicionário 2, computador 2, objetos 1 e música 1**. Como vimos no primeiro capítulo, o texto escrito também possui toda uma carga do discurso da elite em seu conteúdo. Diversificar as fontes seria, além de ampliar as possibilidades de leitura de mundo - como diria Paulo Freire - , também uma possibilidade de inclusão. Digo possibilidade, pois tudo dependeria também dos recursos escolhidos. Fica claro também que as

possibilidades são na maior parte das vezes limitada ao material impresso, sendo que o aluno possui a sua volta uma série de outros meios de comunicação, portadores de texto, a própria arquitetura dos locais, a musicalidade; enfim, uma gama materiais para serem trabalhados e que são deixados de lado.

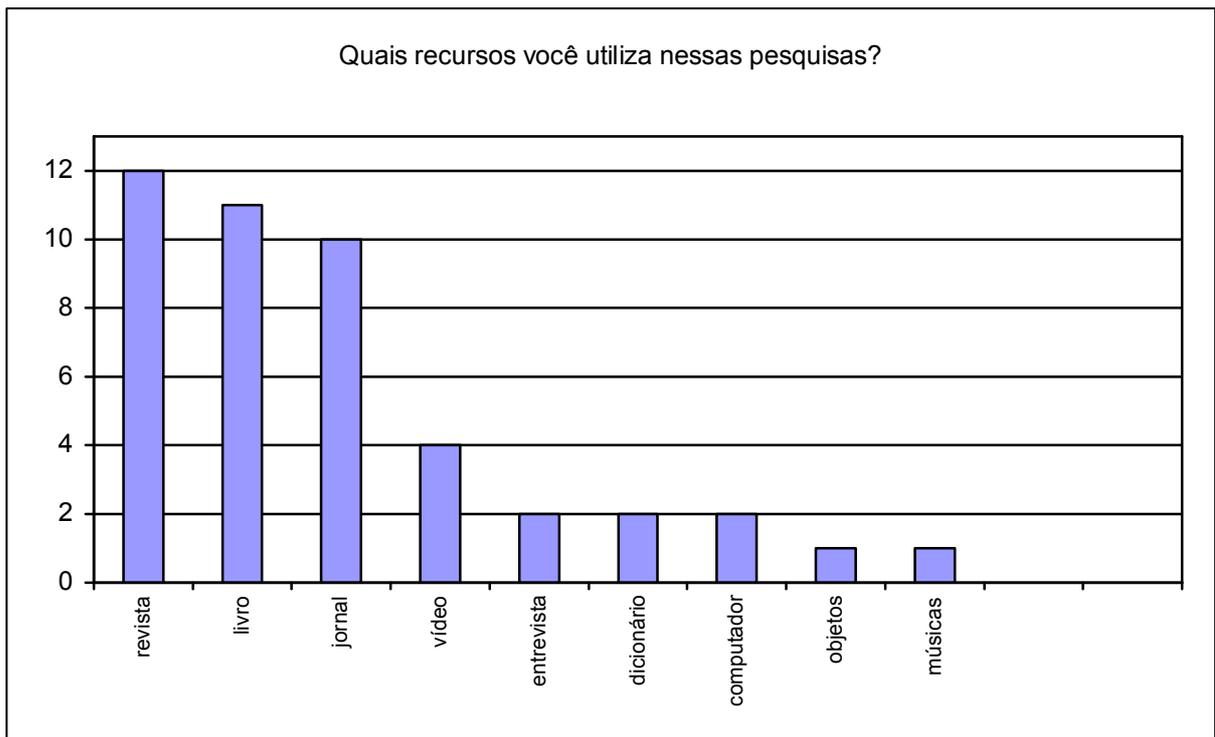


Gráfico 9 - Recursos para Pesquisa

Fonte: a autora

Outra questão interessante foi o acréscimo de **dicionário**, conectado ao item **outros**, pelos próprios professores. Esse acréscimo é interessante para se perceber que pesquisa para determinados professores possui o mesmo peso que procurar uma palavra ao dicionário. Não desmerecendo o recurso... mas é uma peça-chave para reconhecemos que noção de pesquisa circunda as salas de aula.

Por outro lado, esses resultados mostram uma urgente necessidade de trabalhos que apontem para esse caminho, da utilização de recursos variados.

Vimos que quanto ao uso de **objetos** como recurso de pesquisa somente ocorreu 1 marcação. Por quê? Por que as pessoas não possuem cultura material a sua volta?

Não! Porque a escola ainda não se acostumou a incluir nela o que historicamente não faz parte dela.

A questão que trata das estratégias e procedimentos didáticos mostra **atividades em grupo** 12, **atividades individuais** 11 e **pesquisa** 9 entre os procedimentos mais utilizados pelos professores. Mas **aula prática e experimentação** 2, **oficinas** 0 e **seminários** 0 são procedimentos pouco utilizados, justamente os instrumentos que permitem que esses alunos se coloquem. Observamos aqui novamente a preferência por práticas dirigidas pelos próprios professores, e não pelos alunos.



Gráfico 10 - Estratégias e Procedimentos Didáticos

Fonte: a autora

A respeito dessa pesquisa, com marcações consideráveis, observando itens

anteriores, percebe-se que ela também limita-se à reprodução de conhecimentos. A última questão que era sobre as maneiras de avaliar mas que também tinha como objetivo observar a pesquisa na sala de aula - pois em uma proposta diferenciada de Educação o professor avalia o aluno não só no final do processo com uma prova, mas em todo o processo - observamos que as maneiras convencionais de avaliação ainda são as mais utilizadas como **prova 10**, **trabalho em grupo 9** e **produção oral e escrita 9** e que **aulas práticas e de interação** ficaram somente com 1 marcação.

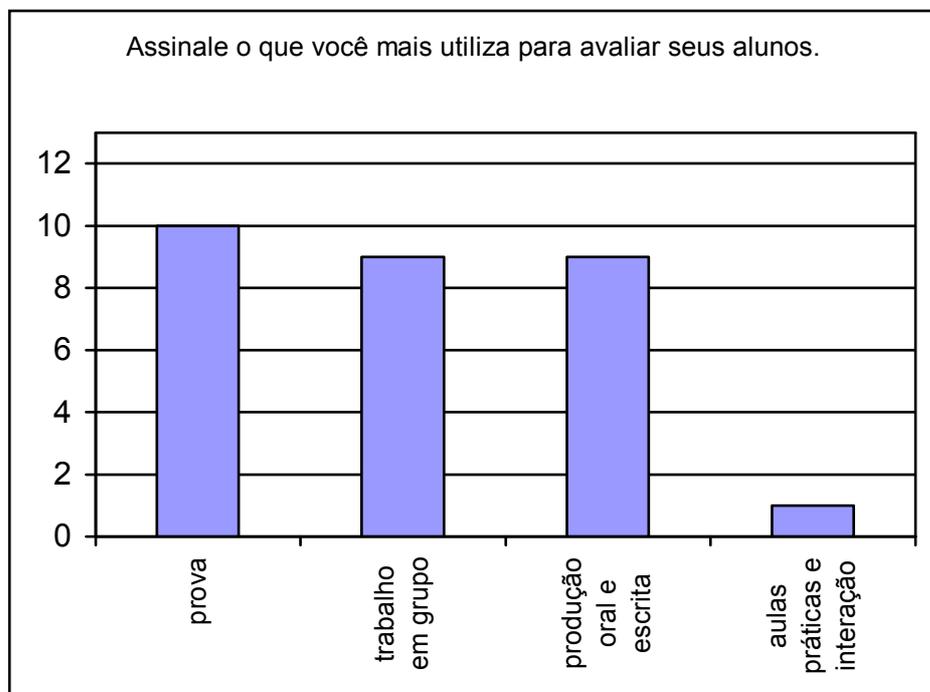


Gráfico 11 - Avaliação

Fonte: a autora

É um resultado de tudo que já observamos acima, aulas focadas nos materiais escritos, separados pelo professor onde o aluno já possui um “comando” a seguir ao invés de colaborar com intervenções e questionamentos.

Nesse sentido que práticas foram realizadas juntamente com os professores buscando modificar o quadro acima?

3.3 Metodologia Vivenciada: processo dialético de formação

A proposta dessa formação era que os professores experimentassem as etapas da metodologia de Educação Patrimonial para que, envolvidos nela, pudessem realizá-la com os alunos de maneira que respondessem as suas necessidades. Mas era fundamental o debate sobre essas práticas, procurando que eles próprios dessem suas opiniões. Afinal, a idéia era que esse trajeto fosse construído em parceria, e não por imposição. O sentido de todo esse trabalho era de sensibilização. E por isso mesmo um processo dialético, valorizando as práticas já realizadas pelos professores como ponto de partida e busca de contribuições para possíveis dificuldades encontradas ao longo do caminho.

O programa dos encontros é igual ao que está a seguir e as datas eram previamente marcadas com os coordenadores pedagógicos para que não atrapalhassem as atividades da escola. A intenção era contribuir com uma prática diferente; então tudo era combinado previamente.

O primeiro encontro tinha como objetivo a sensibilização. A dinâmica realizada era a **dinâmica do baú**, na qual são colocados diferentes objetos, e cada participante escolhe um deles para se apresentar.

Na unidade 1 a conversa com o coordenador antes da oficina com os professores foi produtiva, pois ele se propôs a ajudar no que fosse preciso. Nesse caso, o papel do coordenador é fundamental pois, no período em que o formador não está na escola, é quem organiza o grupo para que as tarefas sejam realizadas.

Na primeira atividade de apresentação, os professores se limitaram apenas a ouvir. Começaram a intervir mais quando apresentou-se a proposta da metodologia de Educação Patrimonial, principalmente quando foram apresentadas as atividades

do material distribuído a cada participante. O grupo apontou que as sugestões facilitavam o trabalho.

CALENDÁRIO - ENCONTROS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL – EJA

Datas	Encontros	Pauta
	Encontro de Sensibilização para o projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário • Dinâmica • Conversa sobre a metodologia e apresentação do material • Definição sobre o enfoque do trabalho na escola e proposta da “tarefa” a ser realizada com os alunos • Texto de encerramento • Avaliação do encontro
	Visita prévia ao Iparq	<ul style="list-style-type: none"> • Destaque para os materiais que o professor pretende utilizar com os alunos.
	Encontro tema: Decifra-me ou te devoro Observação, Registro e Exploração Apreciação e Produto Final	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização das atividades realizadas com os alunos (“tarefa”) • Dinâmica • Atividades práticas com os professores • Proposta a partir das práticas realizadas na rap . Definição do produto final (“tarefa” com os alunos) • Avaliação do encontro
	Culminância Socialização dos Produtos Finais dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Horário de aula
	Encerramento Discussão sobre os aprendizados e Avaliação final da Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização da “tarefa” • Avaliação final da Formação

Quadro 1 - Calendário

Fonte: a autora

Esclareceu-se que cada professor poderia utilizar as sugestões em sala, adaptando-as a sua realidade. E que procurassem guardar cópias do que consideraram significativo nas produções dos alunos.

O mais importante foi que percebi que, para o grupo, ficou clara a importância da sensibilização dos alunos para a visita. Além de valorizarem também a ideia de partir da memória dos alunos e dos seus patrimônios pessoais.

Na unidade 2, o grupo de professores estava bastante aberto para falar sobre memória e também era grande a expectativa sobre a visita ao Iparq. Isso é bastante compreensível, pois a visita estava próxima.

Os professores conversaram bastante sobre suas memórias pessoais. E iniciamos uma discussão sobre patrimônio.

A exposição do material exposto no Iparq gerou muitas contribuições dos professores no sentido de discutir a memória, “puxados” por um professor carioca que citou como exemplo as modificações no centro do Rio de Janeiro.

Como tarefa para o segundo encontro, ficou combinado que os professores sensibilizariam os alunos através de uma das atividades propostas no material de apoio, ou outra quaisquer que elaborassem.

O encontro seguinte ocorreu no Iparq. Foi a visita prévia que contou com 3 professores, sendo um professor da unidade 1 e dois professores da unidade 2.

Para que a visita fosse produtiva, todos os professores deveriam estar presentes, mas as duas escolas são muito distantes do Iparq e isso inviabilizou a presença deles. Se todos fossem, as escolas teriam que encerrar suas atividades nesse dia.

O professor da unidade 1 era de Matemática e não havia participado da reunião prévia com o formador na escola, mas se mostrou receptivo ao que foi conversado na visita. Já a divisão adotada pela unidade 2 pareceu sensata.

Estavam presentes um dos professores de cada dia de visitação.

As escolas adotaram a estratégia de “professor multiplicador”. Ou seja, o professor que foi a visita transmite aos demais o que foi visto no local.

Essa visita possui a orientação da professora doutora Eliete Pythagoras, que é coordenadora do Iparq. Lá, ela esclarece todos os detalhes sobre os materiais encontrados no Instituto e sobre o trabalho de Educação Patrimonial realizado com os alunos.

A visita prévia tem como objetivo que o professor oriente seus alunos quanto ao que encontrarão no local. É um auxílio ao trabalho realizado em sala de aula tanto anteriormente quanto posteriormente à visita.

No início do terceiro encontro na unidade 1, os professores relataram o que haviam proposto para suas classes. Foi uma troca muito rica, pois as atividades foram superiores às expectativas. Todos os professores desenvolveram alguma tarefa, uns sobre objetos pessoais e outros sobre Histórias individuais.

Uma das professoras contou detalhadamente o que os alunos redigiram e desenharam. E outros relataram de forma resumida. Percebi que o grupo também estava bastante surpreso com as Histórias que descobriram sobre seus alunos.

Infelizmente, não foi possível compartilhar sobre a visita prévia porque o professor que a realizou não estava presente na reunião.

O encontro continuou com a atividade da “Louça Quebrada”. Do lado de fora da caixa, coleí figuras de alguns objetos e escrevi: “Decifra-me ou te devoro” (frase ‘roubada’ de Mauri Bessegatto no livro “Educação Patrimonial: Fragmentos de ações educativas”). O efeito foi o esperado. O grupo ficou curioso em relação ao que havia na caixa. E começaram a inferir a respeito do conteúdo da mesma. As colocações se aproximaram – o conteúdo da caixa eram fragmentos de peças de louça.

Esclareceu-se que estavam vivenciando as duas primeiras etapas da

metodologia de Educação Patrimonial que são: observação e registro. E que a caixa com os fragmentos ficariam na escola para os que quisessem utilizá-la com os alunos.

Especificamente sobre as atividades, alguns pontos devem ser observados mais atentamente.

- 1° Todos os professores desenvolveram atividades com suas turmas, o que demonstra o envolvimento do grupo.
- 2° Na socialização, conversaram sobre suas impressões a respeito das atividades que desenvolveram com seus alunos com base nas sugestões do material de apoio. Foi uma troca enriquecedora, pois cada professor possui um olhar diferente sobre as atividades propostas.
- 3° Mesmo tendo fornecido material de apoio para os professores, a sua maneira, cada um recriou as atividades sugeridas. *Isso é muito importante porque a proposta dessa formação não que os professores reproduzam, mas que recriem suas próprias atividades enfocando a cultura como objeto de estudo.*

O professor de informática estudou com sua turma a “Copa do Mundo” e as diferenças de uniformes, das imagens fotografadas entre outros temas. As demais professoras enfocaram o patrimônio individual.

A professora de História e Geografia do ciclo II privilegiou a autobiografia. E as professoras do ciclo I privilegiaram os objetos pessoais. Surgiram muitas Histórias a partir das discussões com os alunos, o que permitiu que os professores também tivessem um outro olhar sobre o patrimônio, valorizando as heranças culturais dos seus educandos.

Após essa formação, nos encontramos na visita ao Iparq e discutimos lá mesmo algumas maneiras de apropriação. Porém, os encontros não puderam ter continuidade porque o ano escolar na EJA dura somente seis meses e, ao final desse tempo, os professores trocam de classe, o que demandaria que o trabalho fosse iniciado novamente, inclusive para incluir os novos alunos no processo.

No terceiro encontro da unidade 2, relatou-se oralmente o que foi discutido na reunião anterior para que houvesse uma “ponte” entre os dois momentos. O objetivo era conversar sobre a metodologia de Educação Patrimonial e explicar as sugestões de atividades contidas no material de apoio entregue aos professores no primeiro encontro. Nesse momento, as duas salas já haviam realizado a visita ao Iparq e foi possível realizar a ligação entre a visita e as sugestões de atividades para a sala. Os próprios professores já começaram a discutir o que era viável realizar com suas turmas.

Sugeriu-se que as atividades que surgissem daquele encontro e das visitas fossem compartilhadas na reunião seguinte. Um ponto desse encontro foi animador: os professores pediram dicas sobre *sites* que poderiam pesquisar para se aprofundar no assunto. Lembrando aqui que uma das propostas desse trabalho é que o professor, motivado para a pesquisa individual, possibilitasse momentos de pesquisa para seus alunos.

Uma das professoras relatou que, na visita prévia, ela imaginou que os alunos não iriam se interessar pelos artefatos, mas que durante a visita com a classe foi surpreendida pelo interesse do grupo.

No quarto encontro, conversamos sobre as visitas das classes ao Iparq e as atividades posteriores. Uma das classes expôs as fotos no computador e os alunos que foram à visita explicaram aos colegas que não foram o que aprenderam. Nessa tarefa foi fundamental o papel da professora de informática, que acompanhou a

visita e se propôs a trabalhar com os alunos e professores tanto nas etapas de observação e registro como na etapa de exploração (pesquisa, aprofundando os conhecimentos posteriores à visita).

Um professor de uma das salas trouxe do Instituto os desenhos feitos pelos alunos para aprimorá-los na fase de apreciação. Uma outra professora, que já estava trabalhando com linha do tempo, optou por confeccionar junto aos alunos a linha do tempo da vida de cada um para depois digitalizá-la em um trabalho conjunto com a professora de informática educacional. A sugestão de outras duas professoras para suas turmas foi de registrar a árvore genealógica dos alunos e confeccionar um livro de receitas de comidas típicas da região de origem de cada aluno. Como o grupo havia pedido uma lista de *sites* relacionados ao assunto, conversou-se com o grupo sobre o material, que havia sido enviado a todos via *e-mail*.

Depois se realizou a dinâmica da louça quebrada e os professores puderam explorar a ficha de observação, que pode ser utilizada para compreender um bem observado e discutiram-se as maneiras de explorar esses conhecimentos com os alunos em sala.

Na quinta e última conversa com o grupo, retomaram-se alguns assuntos do encontro anterior, como as atividades realizadas com os alunos. (Depois dessa reunião só nos encontramos para a realização do questionário final).

As professoras iniciaram relatando as dificuldades, pois os professores continuaram na escola, mas os alunos mudaram de série e novos alunos entraram na escola; portanto, não tiveram contato com a experiência do semestre anterior.

Depois da discussão, uma atividade de apropriação fechou os encontros com o objetivo de avaliar o processo de formação de maneira prática. A atividade consistia em decorar uma caixinha e realizar a proposta artística que está escrita

dentro dela. Os trabalhos artísticos deveriam responder a questão: *O que aprendi sobre Educação Patrimonial durante esse tempo de estudos e trabalhos com meus alunos?*

Duas duplas e um trio pegaram cada um uma caixa – em uma delas havia o pedido para fazer uma poesia, em outra um desenho, e na última uma escultura com massa de modelar - depois de confeccionarem, discutimos as produções. A poesia falava sobre memória e as professoras colocaram em discussão a importância de conhecer o patrimônio coletivo e valorizar o patrimônio individual. Na escultura, a dupla que fez urnas funerárias discutiu a importância de conhecer sociedades e artefatos que se distanciam dos artefatos e grupos de convívio do cotidiano dos alunos. O trio que fez o desenho - um jarro trazido pelo professor de artes, que o utilizaria em sua aula posteriormente – destacou a importância de falar de como o homem modificou suas maneiras de armazenagem ao longo do tempo, e como a tecnologia se modificou.

A exposição oral dos trabalhos permitiu perceber o que havia permanecido como significativo para o grupo. Uma professora colocou para o grupo que, na sua visão, esse trabalho permite que os alunos se percebam como sujeitos históricos e que a apropriação é importante porque permite que os alunos reelaborem esse aprendizado. Nas suas palavras: “Nós fazemos patrimônio e nos apropriamos de um patrimônio que já vem de outros”.

Essa colocação foi gratificante, pois demonstra que a professora também percebeu seu papel como “sujeito histórico”, capaz de intervir na formação dos alunos de maneira transformadora, e, portanto, capaz de permitir que seus alunos cheguem a essa mesma consciência.

3.4 Avaliação do Processo: práticas modificadas?

O objetivo da análise do último questionário foi avaliar as contribuições das formações na prática dos professores. Portanto, retomaremos algumas questões pontuais do primeiro questionário.

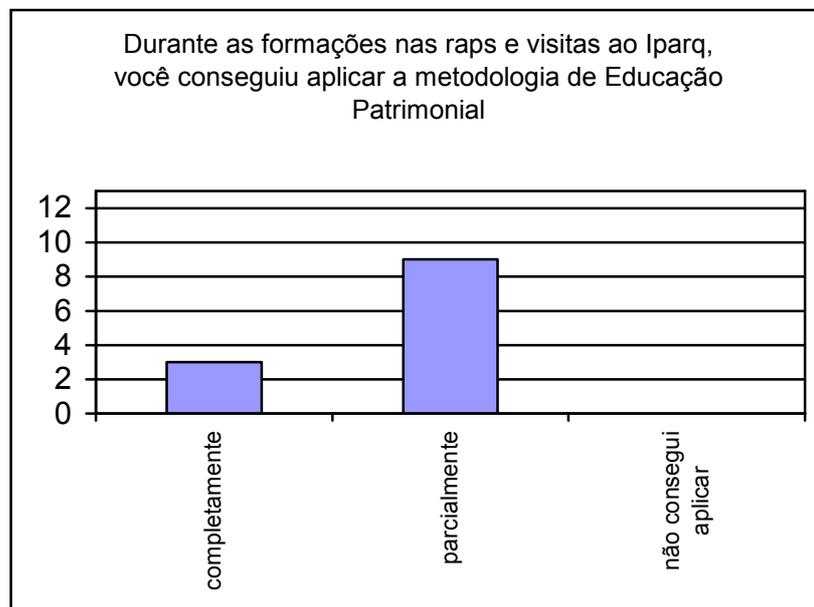


Gráfico 12 - Metodologia de Educação Patrimonial

Fonte: a autora

A primeira questão diz respeito a prática da metodologia na sala de aula. Somente 3 professores afirmaram que conseguiram aplicar a metodologia **completamente**. A maior parte dos professores marcou a opção **parcialmente** 9 e nenhum marcou a opção **não conseguiu aplicar**. Devemos levar em consideração que esse último pode estar superestimado, pois há sempre a recusa de se assinalar uma opção aparentemente negativa.

Na análise do primeiro questionário ficou claro que a prática da pesquisa

como busca de informações que tem como ponto de partida as dúvidas dos alunos e professores não é uma prática muito comum na escola. As atividades privilegiadas são aquelas nas quais os professores elaboram as questões para os alunos responderem. O livro didático, material pasteurizado, sem abertura para questionamento ainda é um dos portadores de texto mais utilizados pelos professores. Os textos ainda são o maior instrumento de informação. Ainda vimos que pesquisa foi “confundida” inclusive com “procurar palavras no dicionário”. O que mostra um olhar sobre a pesquisa bastante equivocado. Não há crítica aos textos. Não há produção de texto significativo socialmente pelos alunos. Prova disso é que somente 3 professores afirmaram, - no primeiro questionário - utilizar **textos produzidos em sala** como fonte de pesquisa. Esse olhar é importante para compreender as respostas dos dois gráficos seguintes, que são fundamentais para compreender a prática dessa metodologia em sala para os professores.

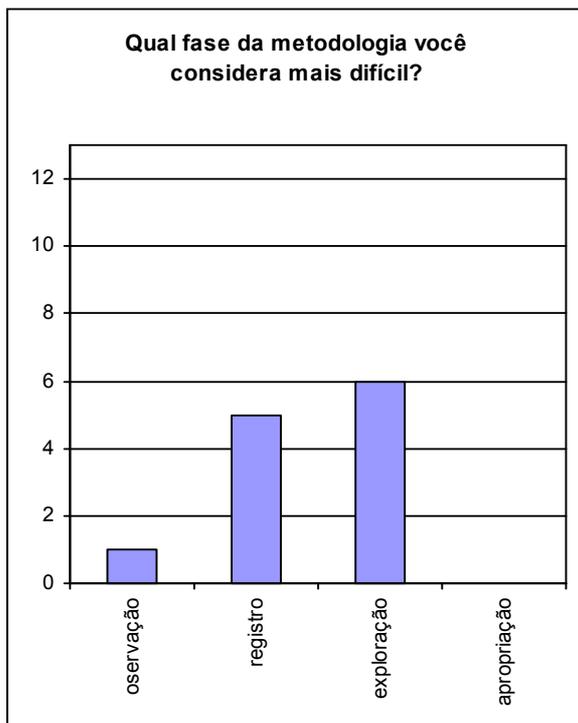


Gráfico 13 - Fase da Metodologia I

Fonte: a autora

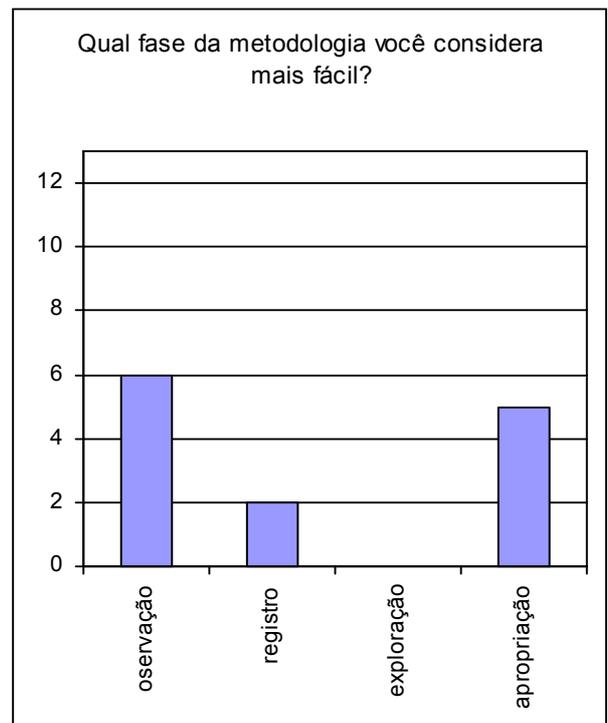


Gráfico 14 - Fase da Metodologia II

Fonte: a autora

As fases consideradas mais difíceis pelos professores são **registro** e **exploração**, justamente as fases que exigem uma prática metodológica mais apurada. Possui critérios aos quais os professores não estão habituados a vivenciar e permitir que seus alunos vivenciem.

Lembrando, no registro os alunos devem utilizar-se da escrita, de desenhos, fotografia ou outro recurso para registrar suas impressões, dúvidas, hipóteses e questionamentos originados na observação. É fundamental para as futuras explorações.

A **exploração** é a fase que faz a pesquisa se ampliar. O aluno irá buscar outras fontes para tentar responder as dúvidas que não foram esclarecidas nas fases anteriores. Só que, para quem está acostumado a dar respostas prontas, essas propostas são complicadas. Aqui, o professor não dá respostas, mas ensina o aluno a buscar respostas para questionamentos individuais.

No primeiro gráfico **registro** 5 e **exploração** 6 somam juntos 11 escolhas. Quase o número total dos professores que preencheram o questionário. E no gráfico da fase que consideraram mais fácil, nenhum professor marcou a fase **exploração**.

Por quê **observação** e **apropriação** são consideradas mais fáceis para os professores?

Aparentemente, essas duas fases são mais próximas do que já realizam em sala de aula. Digo, aparentemente porque observação não é só olhar, mas pressupõe no caso da metodologia um olhar questionador, de quem procura compreender o objeto que está a sua frente. Registrar, nesse caso, é colocar no papel as impressões causadas na observação. Sendo assim, não seria uma fase difícil. Porém, se o olhar do aluno não é direcionado, se não se permite questionar o registro é sobre o quê e para quê? Se a fase da observação não é bem trabalhada, o registro perde seu sentido.

Do mesmo modo, a apropriação é aparentemente uma fase fácil. Pois é para desenhar, ou elaborar uma poesia, uma dramatização. Atividades que os alunos desenvolvem na escola. Porém, nessa metodologia ela é uma forma de divulgar todo o conhecimento construído, elaborado, desenvolvido, pesquisado... ao longo do processo. Uma fase onde se retomam todas as outras, onde se constrói um produto final intencionalmente compreensível para o outro que não participou do processo, é a internalização do que foi apreendido e ao mesmo tempo a socialização de todo o aprendido.

Então a apropriação proposta pelos professores não possui valor nenhum? De forma alguma. Tem o valor de quem experimenta algo novo e assim como os alunos também estão aprendendo. Pode não ter toda a intencionalidade que a atividade exige, mas possui um valor importante: é a materialização de um processo.

São esses equívocos a respeito do que é pesquisa que acabam resultando em alunos que não adquirem a prática da pesquisa no sentido de assumi-la autonomamente. Como mostra o gráfico a seguir:

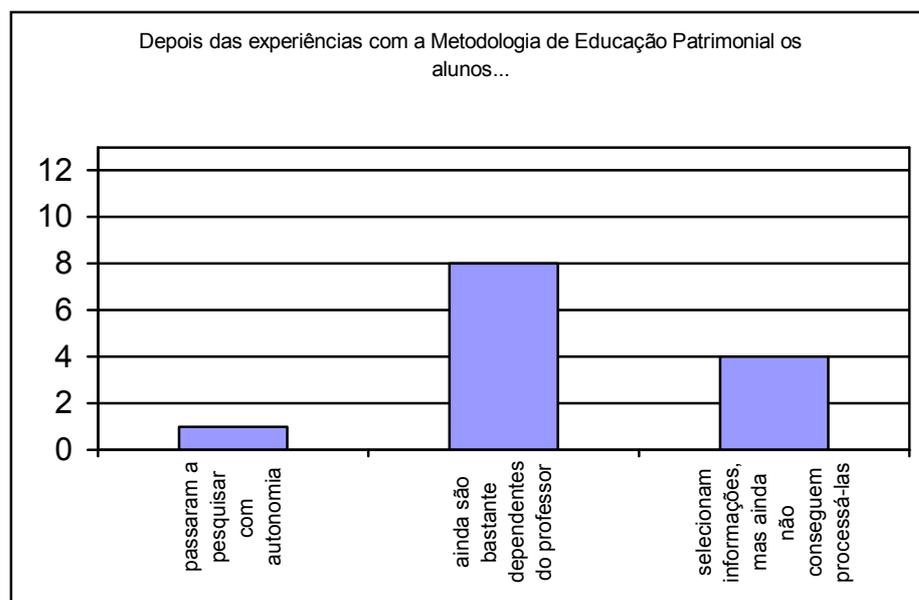


Gráfico 15 - Após as Experiências

Fonte: a autora

Nessa questão há dois aspectos interessantes. Um é o que mostra que somente 2 professores consideram que seus alunos **pesquisam autonomamente** com o que aprenderam nesse trabalho. A maior parte dos professores acredita que seus alunos são ainda **bastante dependentes do professor** 8 e um grupo menor acredita que os alunos **buscam a informação mas não conseguem processá-la** 4.

Mas se no primeiro questionário metade dos professores afirmou trabalhar com pesquisa na sala de aula **sempre** 2, ou **quase sempre** 6; porque após um trabalho que tem como objetivo aprimorar a pesquisa na sala de aula os alunos ainda não pesquisam autonomamente? É justamente aí que pode se encontrar um ponto positivo. Será que no primeiro questionário os professores chamam de pesquisa a mesma coisa que entendem por pesquisa nesse momento? Certamente não!

Como foi discutido no primeiro capítulo, a pesquisa valoriza os conhecimentos procedimentais, de seleção de informação, levantamento de hipótese, pesquisa em diferentes fontes e outros procedimentos. No primeiro momento, o que os professores chamam de pesquisa, conforme observamos em detalhes de outras questões são somente busca de informações sem a preocupação em construir conceitos, mas em reproduzir conhecimentos. Isso mostra que os professores ganharam maturidade em reconhecer esse processo.

E então? A formação não foi válida? De modo algum. O conhecimento é um processo e, assim como os alunos, os professores também necessitam de um tempo. Uma formação de cinco encontros não resolve dificuldades recolhidas em anos de formação escolar básica e acadêmica. Porém, pode transformar algumas “certezas” em dúvida. E a dúvida, a inquietação são fundamentais para a aprendizagem.

Na questão seguinte, o objetivo era perceber se o aspecto transversal da

metodologia foi observado pelos professores. O objetivo foi alcançado? Talvez, mas pode ter acontecido o mesmo que em outras questões, a recusa em assinalar uma opção negativa. Por outro lado, o fato de perceber a interdisciplinaridade não garante a prática dela em sala de aula.

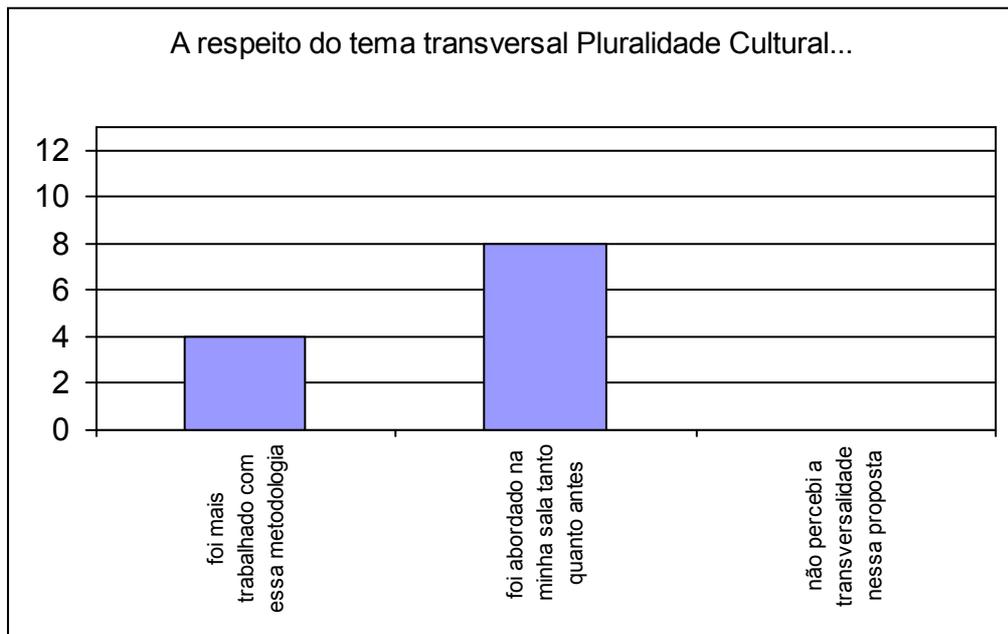


Gráfico 16 - Pluralidade Cultural

Fonte: a autora

O primeiro questionário mostrou que o tema diversidade cultural já é trabalhado pelos professores 8. O que não temos como afirmar é se a abordagem desse tema em sala foi modificada, uma vez que os professores tiveram que avaliar somente a frequência.

A opção: **foi abordado na minha sala tanto quanto antes** 8 mostra que em relação a essa questão a proposta não trouxe tantas modificações. Porém, um grupo de 4 professores marcou que **foi mais trabalhado com essa metodologia**. Embora seja um número pequeno, representa um terço do grupo.

Uma modificação bastante positiva em relação ao primeiro questionário foi em

relação ao planejamento das aulas. 4 professores marcaram que elaboraram as aulas em grupo em todas as situações, e 3 que elaboraram em dupla em todas as situações. Um número bastante significativo, pois no início os professores colocaram que essas parcerias são esporádicas, acontecem às vezes.

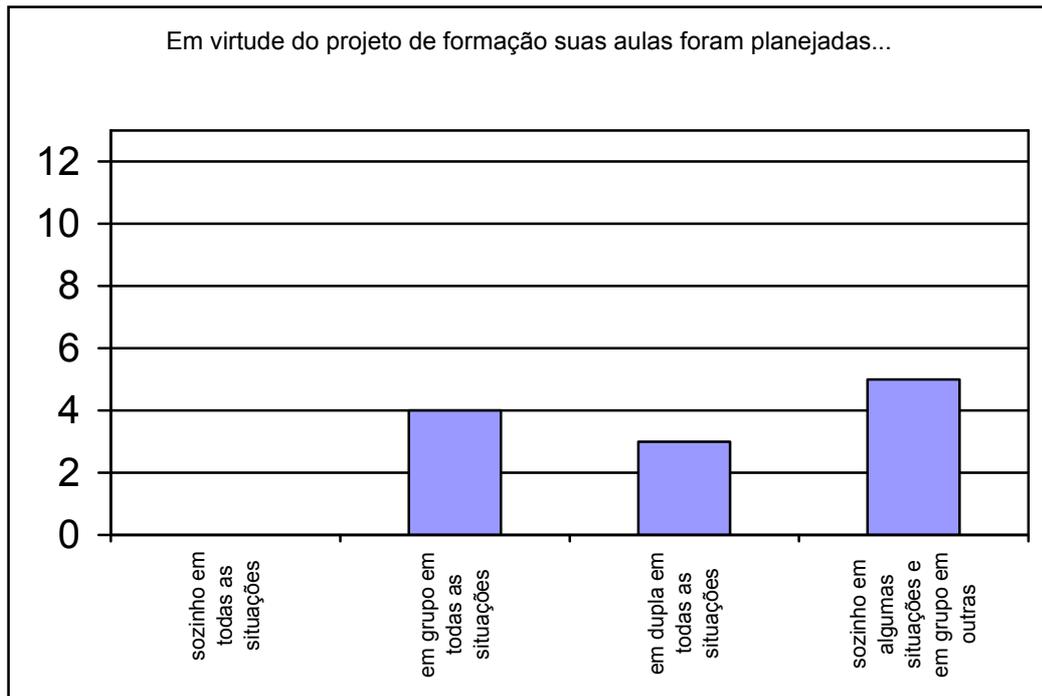


Gráfico 17 - Projeto de Formação

Fonte: a autora

Retomamos para a questão da importância da parceria e da troca em um trabalho diferenciado como esse. Nos encontros, observou-se bastante a parceria dos professores de informática com os professores de classe. É um avanço, pois nos recursos somente esses professores afirmaram utilizar o computador como recurso. Com esse trabalho o computador foi utilizado não só pelo professor de informática, mas planejado em conjunto pelo dois professores. Da sala e de informática.

Mas vimos ainda professores que não realizaram todas as etapas em grupo 5,

optaram por **sozinho em algumas situações e em grupo em outras**. Porém, esse número em relação ao primeiro questionário diminuiu, conforme mostra as opções **às vezes** na questão da parceria 10 e na do planejamento 8 com números mais acentuados.

As questões em relação ao conhecimento e valorização do patrimônio por parte de professores e alunos obtiveram um desempenho promissor, como observamos nos gráficos abaixo.

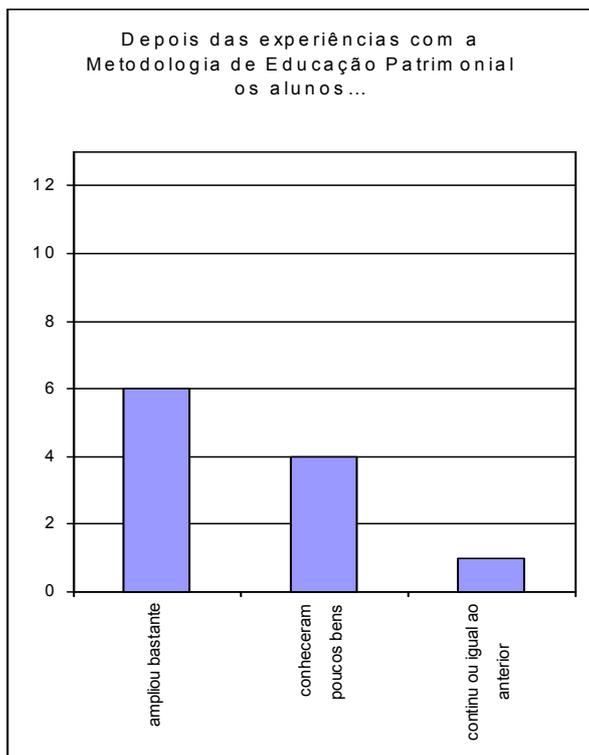


Gráfico 18 - Após a Experiência

Fonte: a autora

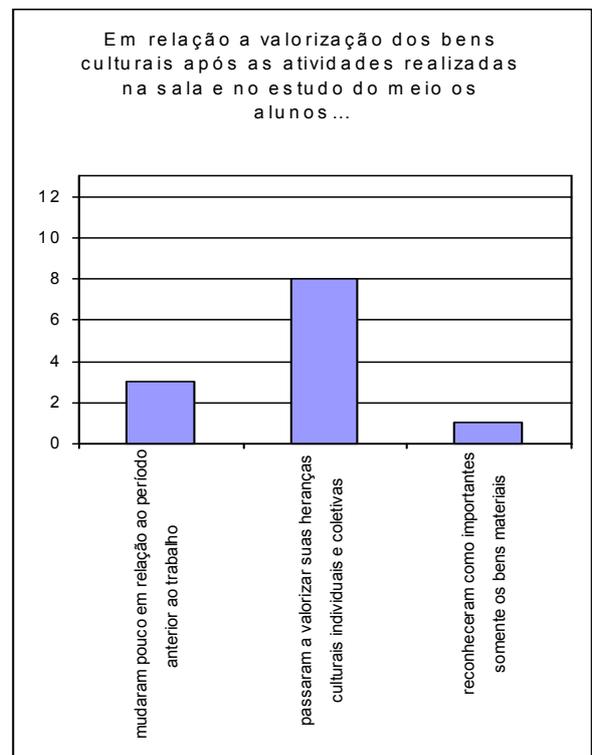


Gráfico 19 - Valorização dos bens

Fonte: a autora

Um bom número de professores apontou que seus alunos **passaram a valorizar suas heranças culturais individuais e coletivas** 8 e que o conhecimento de bens culturais **ampliou bastante** 6.

Mas o mais surpreendente foi como os professores avaliaram seu próprio conhecimento sobre bens culturais. De um grupo de 13 pessoas 10 consideraram que seus conhecimentos **ampliaram bastante**. Embora esse resultado também possa ter sofrido o mesmo que resultados anteriores, pois **conheceram poucos bens** não é uma opção positiva.

Em uma proposta que valoriza o conhecimento do professor, e primeiro sua sensibilização a respeito dos bens culturais, para que mobilizado “contagie” seus alunos,... esse é um resultado no mínimo muito animador.

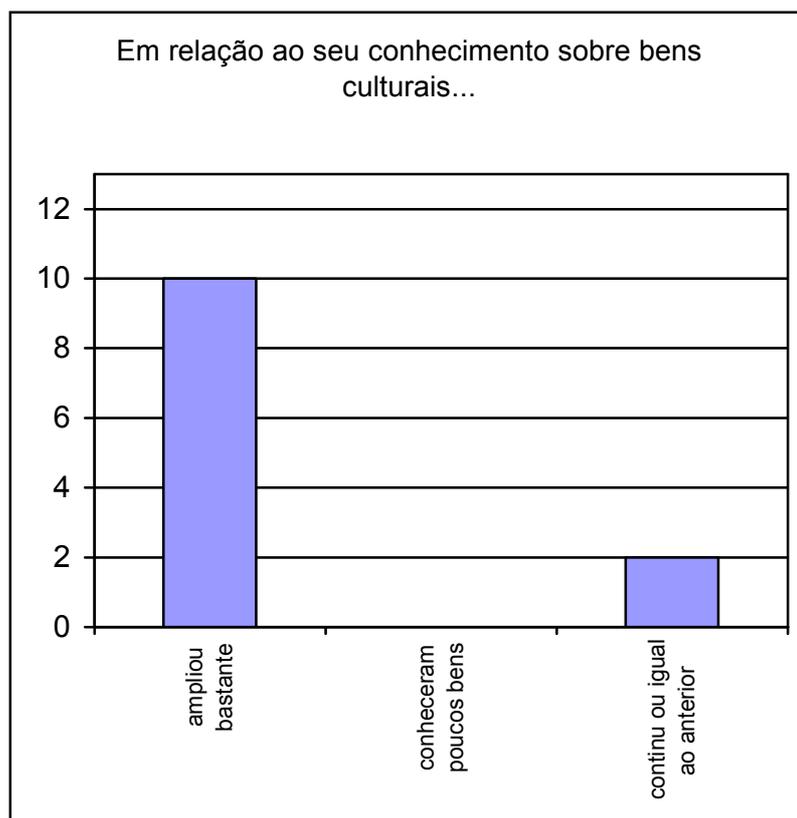


Gráfico 20 - Conhecimento

Fonte: a autora

Para concluir, foi elaborada uma questão onde os professores deveriam enumerar sete itens de seu trabalho, por grau de importância começando pelo número 1 correspondente a mais importante e o 7 ao menos importante, elaborou-se

um gráfico em que há variáveis diferentes em uma mesma representação, como observaremos a seguir.

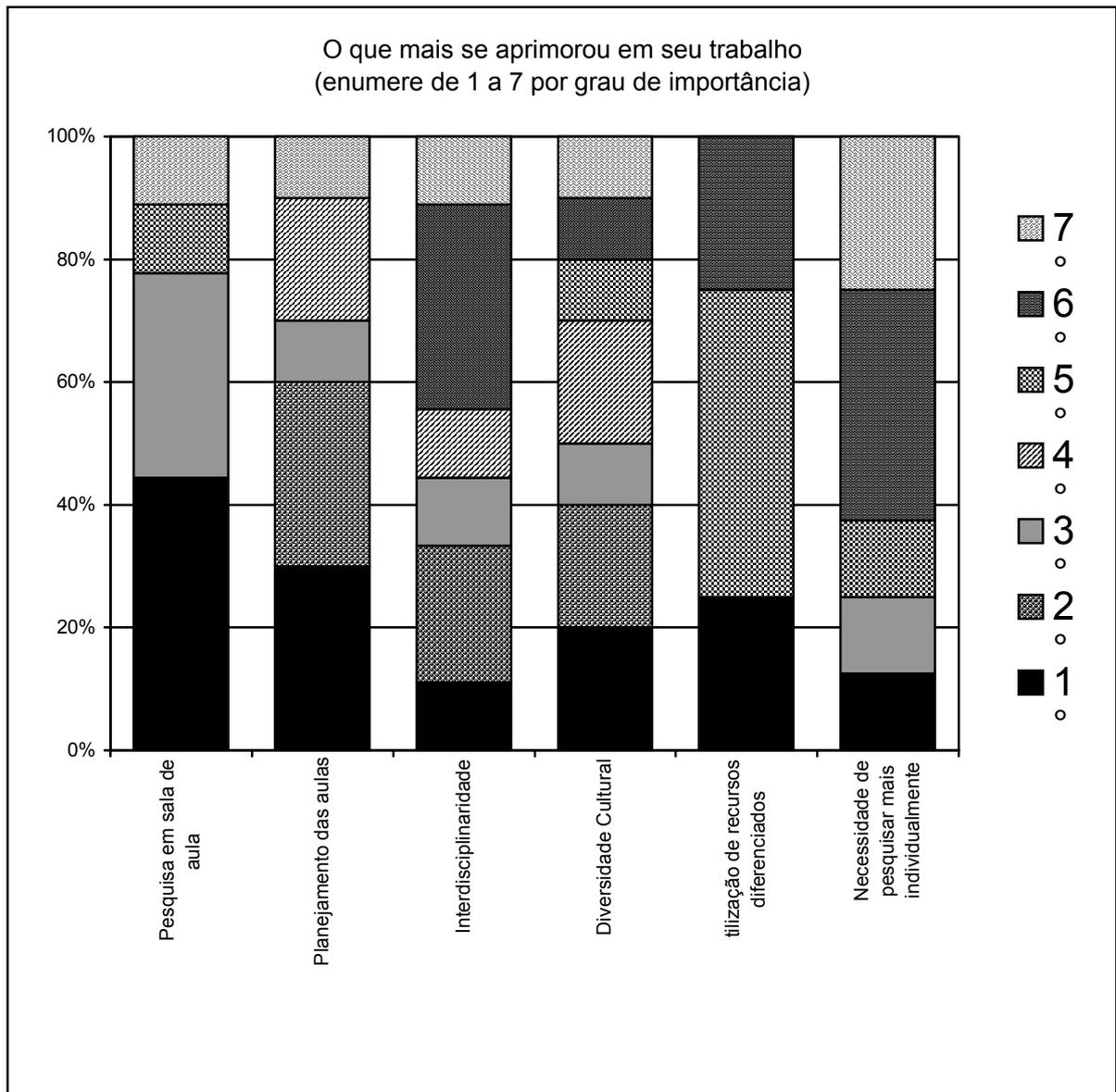


Gráfico 21 - Aprimoramento do Trabalho

Fonte: a autora

Avaliando esse gráfico, podemos concluir que o objetivo da formação foi alcançado: aproximar a escola da pesquisa da cultura, utilizando a metodologia de Educação Patrimonial como estratégia e tendo como foco o professor e suas práticas pedagógicas.

Para analisar esse gráfico foi adotada a estratégia de observar quais aspectos foram apontados mais vezes em de 1° a 3° lugar e quais foram apontados mais vezes entre o 4° e 7° lugar.

A pesquisa em sala de aula foi apontada como a atitude que obteve maior modificação com (4) escolhas em primeiro lugar e (3) escolhas em 3° lugar. **Planejamento das aulas** foi apontado como segunda maior modificação com 3 em 1°; 3 em 2° e 1 em 3°. E depois a **interdisciplinaridade** apontada 1 vez como 1°, 4 como 2° e 1 como 3°.

Maneiras de avaliar, utilização de recursos diferenciados e necessidade de pesquisa individual foram apontados mais vezes entre os 4° e o 7° lugar.

Um dado até certo ponto preocupante é a **necessidade individual de pesquisa** ficar entre os três itens com pior colocação. Pensando novamente no professor sensibilizado para mobilizar seus alunos...

Outra curiosidade foi **diversidade cultural e interdisciplinaridade** sendo apontados como modificações razoáveis na prática do professor quando as questões anteriores apontam para uma não modificação ou pouca modificação.

Durante o processo de formação, muitas expectativas não foram supridas. Ainda há muito a caminhar, embora tenha observado que esse acompanhamento das práticas e discussões sobre as dificuldades que acontecem ao longo do caminho facilitem bastante o processo.

Como foi dito antes, o processo de aprendizagem também é algo lento. Muitos conhecimentos sedimentados necessitam ser destruídos para serem construídos novos conhecimentos no lugar. O que não é tarefa fácil, pois envolve mudança de pensamento, de visão da realidade, de construção de idéias que foram formadas ao longo do caminho por muitas camadas de tintas escolares.

Fernandez e Ventura (1998, p.70) descrevem esse sentimento de que o

processo é realmente longo, quando pontuam que

[...] se estabelecêssemos de maneira paralela e extrema as formas mais relevantes da atuação dos docentes, em diferentes situações de ensino e aprendizagem que foram observadas em sala de aula durante a realização dos Projetos, poderíamos encontrar uma série de diferenças. Estas são reflexo de como o professorado, apesar de incorporar processos alternativos como organizadores de sua prática, tem dificuldade para adaptá-los a situações reais, outorgando aos Projetos interpretações distintas.

E essa variedade de saberes é oportuna para uma multiplicidade de olhares diferentes do olhar que o formador possui do processo. Cada professor a sua maneira, nesses meses de formação, conheceu a metodologia de Educação Patrimonial e a interpretou, compreendeu e recriou de acordo com suas próprias maneiras de enxergar o processo educativo.

3.5 Exercício de Cidadania

Podemos dizer que a cidadania é o fim maior da escola e do ensino, pois “Afinal, qual o papel da escola senão formar cidadãos?” (PINSKY, 2002, p. 96).

Pensando nessa provocação, devemos nos questionar sempre a respeito das nossas práticas, pois de nada adiantaria praticar qualquer metodologia na escola que não tenha essa finalidade.

Como essa prática permite que ocorra a mudança de atitude das pessoas com relação à sociedade, baseada num sentimento de responsabilidade mútua? “Afinal de contas, cidadania é participação, é ter direitos e obrigações, e, ao contrário do que muitos pensam, se aprende na escola”.(PINSKY, 2002, p. 114).

Aqui, podemos incluir dois fatores que fazem da Educação Patrimonial um instrumento de cidadania. O **primeiro** é que ela nos **permite conhecer melhor a sociedade e os diferentes grupos que a compõe** ampliando assim a valorização da cultura individual e a noção de que somos sujeitos da História.

Nossas ações importam no sentido de contribuir para que nossa sociedade seja mais tolerante às diferenças e, portanto justa, oferecendo oportunidades iguais para que todos tenham possam exercer verdadeiramente sua cidadania. E o **segundo** é que permite que a **construção de conhecimentos seja exercitada autonomamente**, e não mais reproduzindo modelos. Esse desenvolvimento de autonomia é fundamental, pois o indivíduo autônomo age com ética, se auto regula, não mais necessitando de algo superior que o condicione, mas sabendo optar por soluções que tem no seu cerne o bem comum.

Essa noção do sujeito histórico, indivíduo ativo é um componente poderoso na modificação da sociedade “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos”.(FREIRE, 1996, p. 110)

Aqui a noção de cidadania é ainda mais ampla, tanto no sentido social como individual, chegando a parecer utópico falar de realização de sonhos por meio da Educação. Porém, ao valorizar-se a si mesmo, ao reconhecer a força que há na ação de cada um no grupo e do grupo no seu meio, vislumbramos a possibilidade de realizações. E por mais que pareça distante, não só é direito do aluno como dever da escola proporcionar essa vivência cidadã no seu interior.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lemos que a Educação deve adotar práticas capazes de “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação

comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (LDB 9394/96 artigo 22)

E como praticar essa cidadania na escola, uma vez que cidadania se aprende praticando. Ou ainda, conquistando.

O estudo dos temas transversais instituídos pelo MEC são portas abertas que conduzem às discussões atinentes ao patrimônio. Inserindo tais discussões nos programas curriculares, permite-se o conhecimento e a valorização dos bens culturais de nosso país, e conseqüente exercício da cidadania. (VOLKMER in MILDRE, 2005, p. 37).

Esse adquirir bens culturais não deve ocorrer de forma passiva, mas compreendendo a gama da riqueza cultural que nos rodeia e ampliando essa noção de que as diferenças devem ser valorizadas. Que essas diferenças são inerentes à cultura, e que a beleza da cultura está justamente na sua multiplicidade. Esse conhecimento do outro e de si mesmo leva a **libertação das memórias coletivas**, que contribuirá para o respeito a diversidade dos grupos sociais, sem discriminações ou exclusões.(SOARES in MILDRE, p. 24).

Portanto, a escola é um lugar privilegiado, pois permite que por meio do diálogo, da pesquisa e do questionamento a conceitos pré-estabelecidos se desvende conhecimentos capazes de mudar caminhos e transformar realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação na atualidade enfrenta muitos desafios. Entre eles está essa distância entre a pesquisa e a sala de aula. Muito se fala no professor pesquisador e no aluno autônomo. Mas o que vemos nas escolas é a eterna repetição de conteúdos engessados e sem significado.

Essa pesquisa foi idealizada pensando em alternativas para romper esse círculo vicioso. E dessa inquietação surgiu a metodologia de Educação Patrimonial que ia muito além desses desafios, apontando também para a produção do conhecimento na escola por meio da pesquisa que parte da observação da cultura material.

A formação de professores ao longo de alguns meses nos mostrou que é possível pensar em uma saída para a problemática colocada anteriormente. Baseada em pressupostos teóricos sobre formação de professores e cultura material, a proposta visava a acompanhar esses professores em sua caminhada trocando experiências com eles e permitindo que trocassem com seus pares.

A constatação dos ganhos se deu por meio dos dois questionários aplicados ao início e ao término da pesquisa e também na documentação elaborada ao longo da formação. Essa documentação realizada por meio de um portfólio possibilitou que observássemos o desenvolvimento do grupo ao longo do processo, o que é um grande avanço em termos de formação continuada, pois na maior parte das vezes o formador não tem como saber como o conhecimento compartilhado com educadores foi desenvolvido na sala de aula.

A análise do questionário dá uma dimensão mais clara de quais aspectos foram considerados pelos professores como sendo os mais modificados em sua

prática pedagógica ao longo do processo.

É claro que nem todos os professores desenvolvem a idéias da metodologia da mesma maneira e nem é para ser assim. Porém, alguns pontos essenciais para essa pesquisa foram vistos pelos professores como sendo aspectos que se modificaram bastante, entre eles o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula e também o aprimoramento de seus próprios conhecimentos sobre cultura. Isso é muito bom, pois se o professor não toma a formação como meio de crescimento pessoal, como realizará uma outra maneira de ensinar com seus alunos?

Um aspecto que auxiliou bastante nessas modificações foi a idéia de vivenciar as etapas da metodologia. O contato com a cultura material, o pensar sobre ela, as discussões sobre os desdobramentos posteriores com a turma de alunos, fez com que o trabalho em sala se tornasse possível.

O planejamento em conjunto e a troca de experiências também possibilitou essa idealização do que pode ser realizado. Ao chegar à sala, o professor já foi tocado por essa idéia.

Não podemos nos esquecer, no entanto que Educação é processo, e é lento porque ocorre de dentro para fora e não o contrário. Não é só uma mudança de práticas, mas uma modificação na maneira de enxergar o aluno, o conhecimento, o papel de educador e o processo educativo. Assim como consideramos os ritmos dos alunos, devemos respeitar também o do professor. As práticas não foram substituídas do dia para a noite. Porém, observamos que de uma maneira ou de outra a metodologia foi colocada em prática com os alunos. Foi uma oportunidade do professor rever suas práticas, pois ele mesmo organizou atividades que se enquadravam aos seus alunos e para isso assumiu o papel de investigador tanto dos objetos, quanto dos seus alunos e de si próprio.

Foi muito bom perceber que o caminho adotado (de acompanhar a prática) é

mais eficiente do que ações pontuais, onde não conseguimos “medir” o alcance do trabalho realizado.

Embora, em ciências humanas, muitas vezes nos angustiemos por não poder ter um resultado exato, por outro lado, podemos observar modificações em práticas por meio dos diálogos. Ao longo desse processo professores e alunos entraram em contato com um conhecimento que dificilmente adentra os muros da escola: a Arqueologia e a metodologia de pesquisa. De uma maneira bastante lúdica, professores e alunos puderam experimentar como o arqueólogo pensa e constrói conhecimento por meio da cultura material.

Os relatos dos professores a respeito desse trabalho foram bastante positivos, pois os educadores avaliaram como sendo de grande contribuição e sugeriram que fosse dada uma continuidade no ano seguinte, o que está em estudos...

Esse pedido é realmente gratificante, pois no início de um trabalho como este há a dúvida se realmente será abraçado pelos professores. E sabemos que só é abraçado o que é visto como “bem vindo”. Creio que esses pedidos expressam bastante bem essa necessidade de troca do professor, quando ele observa que essa ajuda “de fora” foi realmente significativa não só para o aluno, mas acima de tudo para ele também!

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Maria Leila et PALMA FILHO, João Cardoso. Formação Continuada: Memórias. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. Unesp, 2003.

BESSEGATO, Mauri Luiz. **Patrimônio em sala de aula: fragmentos de ações educativas**. Santa Maria: UFSM/LEPA.

_____. **Por aí e aqui: o patrimônio no cenário educativo**. Santa Maria: UFSM/LEPA.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CARTAS PATRIMONIAIS. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/artecult/patrim/iphan>>. Acesso em: 12 abr. 2006.

CURY, Marília Xavier. **Para saber o que o público pensa sobre Arqueologia**. Revista Arqueologia Pública. Unicamp, Nee/Arqueologia Pública, n.1. 2006.

DOMÍNGUEZ, Lourdes et FUNARI, Pedro Paulo. **As cartas internacionais sobre o patrimônio**. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2005 (Coleção Textos Didáticos nº 57).

DUARTE, Ana. **Educação Patrimonial: guia para professores, educadores e monitores de museu e tempos livres**. 2. ed. Lisboa: Texto Editora, 1994.

FAZENDA, Ivani. (org) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. (org) **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. (org). **Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FRIGERIO, Angela Maria Gonçalves; OLIVEIRA, Yza Fava. **Santos – A geografia através dos mapas**. Santos: Editora A3/Mundo Impresso Editores Associados, 1991.

FUNARI, Pedro Paulo. **Arqueologia**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. et ZARANKIN, Andrés. **Cultura Material Escolar: o papel da Arquitetura**. Revista Pró-posições 16 jan. 2005, Campinas: UNICAMP.

_____.ORSER JR, Charles E. e SCHIAVETTO, Solange N. de Oliveira.(Org). **Identidades, discurso e poder: estudos de Arqueologia contemporânea**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2005.

_____. e FOGOLARI, Everson Paulo (Org). **Estudos de Arqueologia Histórica**. Erechim, RS: 2005.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade: Atitude e Método**. Disponível em <<http://www.institutopaulofreire.org>>. Acesso em 12 abril 2006.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. E VENTURA, Montserrat. **Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORTA, Maria de Lourdes *Parreira*. et alli. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN/ Museu Imperial, 1999.

KARNAL, Leandro(org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LEMOS, Carlos A.C. **O que é Patrimônio Histórico**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LIMA, Janice Shirley Souza. **Educação Patrimonial na área do Projeto Serra do Sossego, Canaã dos Carajás**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2005.

MILDER, Saul Eduardo Seiguer. **Educação Patrimonial: perspectivas**. Santa Maria: UFSM/LEPA, 2005.

NIKITIUK, Sônia L (org). **Repensando o ensino de História**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época; v.52)

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e Identidade Nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PINSKY, Carla Bassanesi (Org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e Educação**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA. Inter-Transdisciplinaridade e Transversaliade. Disponível em: <<http://www.institutopaulofreire.org>>. Acesso em: 18 mai. 2006.

ROBRAHN-GONZÁLEZ, Érika Marion. **Arqueologia e sociedade no município de Ribeirão Grande, sul de São Paulo: ações em arqueologia pública ligadas ao Projeto de Ampliação da Mina Calcária Limeira**. Revista Arqueologia Pública. Unicamp, Nee/Arqueologia Pública, n.1. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

SILVA, Marcos. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TEGA, Glória. **Arqueologia: construção de passados**. Entrevista com Andrés Zarankin. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br>>. Acesso em: 18 dez. 2005.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. Tradução de Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

ZABALA, Antoni (Org). **Como trabalhar conteúdos procedimentais em aula.** Artmed, 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a Educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). **Formação de Educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003.

This work is in the Public Domain. To view a copy of the public domain certification, visit <http://creativecommons.org/licenses/publicdomain/> or send a letter to Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105, USA.