



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Gerson Eduardo da Costa

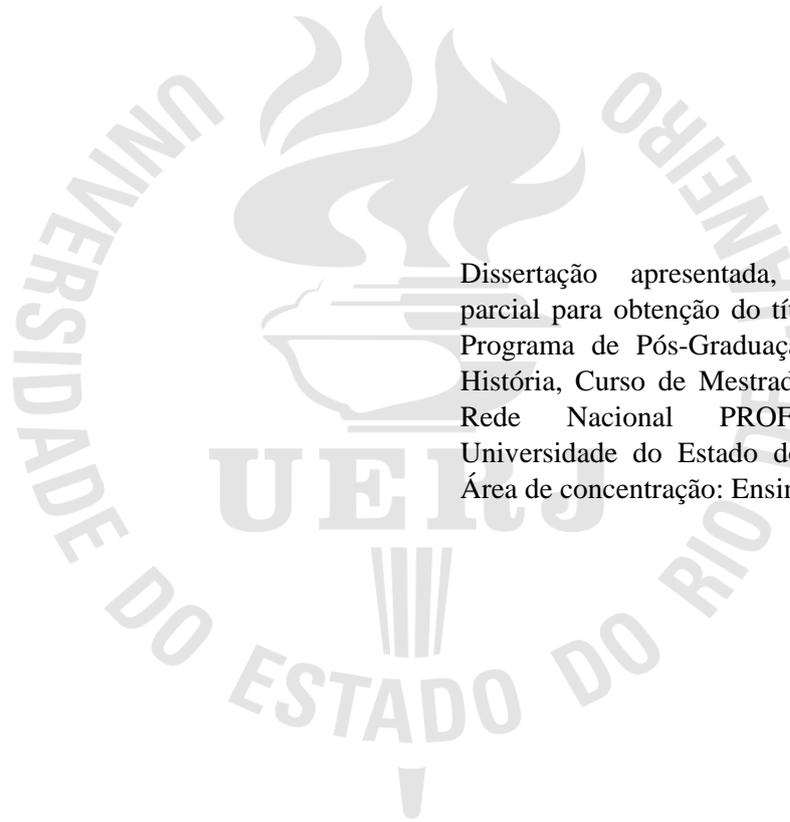
A cidade e o ensino de história: patrimônio, museus e história local

São Gonçalo

2016

Gerson Eduardo da Costa

A cidade e o ensino de história: patrimônio, museus e história local



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Luis Reznik

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

C837 Costa, Gerson Eduardo da.
A cidade e o ensino de história: patrimônio, museu e história local / Gerson
Eduardo da Costa. – 2016.
146f.

Orientador: Prof. Dr. Luis Reznik.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)
– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de
Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Museus – Aspectos educacionais –
Teses. I. Reznik, Luis. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 93

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Gerson Eduardo da Costa

A cidade e o ensino de história: patrimônio, museus e história local

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 30 de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luis Reznik (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Me. Ana Cristina Léo Barcellos

Prof^a. Dra. Anita Correia de Lima Almeida
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Roberto Luis Torres Conduro
Instituto de Artes – UERJ

São Gonçalo

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho para minha filha Júlia.

AGRADECIMENTOS

Voltar à Academia depois de 25 anos, devo reconhecer, não foi fácil.

Após a graduação comecei logo a dar aulas na rede estadual do Rio de Janeiro, em 1991, e na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro em 1992. A rotina de aulas, diários de classe, provas e o corre-corre de uma escola para outra fizeram com que a realização do desejo de cursar o mestrado sempre fosse adiada.

Agradeço à iniciativa do MEC em criar e expandir este programa de mestrado profissional que me permitiu voltar a estudar e sistematizar práticas de ensino experimentadas nestes anos de docência na Educação Básica.

Agradeço ao companheirismo dos colegas da primeira turma do PROFHISTÓRIA, muitos da minha geração e como eu voltando aos estudos depois de muito tempo.

Agradeço ao meu orientador, Luis Reznik, tranqüilo e amigo. Que foi capaz de transmitir esta tranqüilidade, através de suas observações, e que foram fundamentais para que eu concluísse este trabalho.

Agradeço à banca de qualificação pelas observações e indicações valiosas para a pesquisa e encaminhamentos que estão presentes nesta dissertação.

Agradeço o empenho dos professores que compreenderam a importância deste programa e lutaram para que fosse abraçado por suas universidades.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro.

Agradeço ao Museu Histórico Nacional, nas pessoas de Diogo Tubbs e Flávio Resende que permitiram que eu conhecesse o trabalho e as propostas da Divisão Educativa.

Agradeço ao Instituto de Memória e Pesquisa dos Pretos Novos e seus dirigentes Merced e Petrúcio, que através de agradáveis conversas mostraram a luta que travam para consolidação daquele local de memória e seus projetos para receberem as crianças.

Agradeço aos amigos das escolas em que trabalho, especialmente à Patrícia, que trabalhou dobrado nas minhas ausências para assistir às aulas e concluir esta dissertação.

Agradeço à minha família, pelo incentivo e apoio.

Agradeço a compreensão da minha filha Júlia que com seu sorriso e abraços generosos tornou menos pesado o tempo dedicado a este curso.

Memória, história e fragmentos oferecem caminhos para o passado que se percorrem melhor quando combinados. Cada caminho exige os outros para que a jornada seja significativa e confiável.

Lowental

RESUMO

COSTA, Gerson Eduardo da. *A cidade e o ensino de história: patrimônio, museu e história local*. 2016. 146f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Esta dissertação apresenta como tema o uso do patrimônio histórico da cidade do Rio de Janeiro, seus museus e lugares de memória, como estratégia potente para o ensino de história. As reflexões sobre esta estratégia incorporam a definição dos objetivos do ensino de história na Educação Básica, que devem ir além do repasse do conhecimento produzido pela historiografia para construir conhecimentos significativos capazes de servirem de referência e orientação no presente. Neste sentido, esta pesquisa aborda os desafios de ensinar história na contemporaneidade buscando compreender as características do tempo presente e as relações que se estabelecem no processo de aprendizagem, onde o contato direto do aluno com os vestígios do passado é entendido como capaz de envolvê-los afetivamente, e através deste contato com a história materializada construir a compreensão de sua própria historicidade. Como parte desta dissertação estão sugestões de atividades envolvendo o uso da educação patrimonial para o ensino de história.

Palavras-chave: Ensino de História. Patrimônio Histórico. Cidade do Rio de Janeiro. Educação Patrimonial. Educação em Museu.

ABSTRACT

COSTA, Gerson Eduardo da. The city and the teaching history: Heritage, Museum and Local history. 2016. 146f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

This dissertation presents the theme using the historical heritage of the city of Rio de Janeiro, its museums and places of memory, as a powerful strategy for teaching history. The reflections on this strategy incorporate the definition of history teaching objectives in basic education, which should go beyond the repassing of knowledge produced by historiography to build meaningful knowledge able to serve as reference and guidance in the present time. In this sense, this research addresses the challenges of teaching history in the contemporary order to understand the present time characteristics and the relationships that are established in the learning process, where the direct contact of the student with the vestiges of the past is seen as able to engage them affectively, and through this contact with materialized history build understanding of its own historicity. As part of this work are suggestions for activities involving the use of heritage education for teaching history.

Keywords: Teaching History. Heritage. City of Rio de Janeiro. Heritage Education. Museum Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Publicações educativas Museu Histórico Nacional	81
Figura 2 –	Captura de tela do Aplicativo do Museu Histórico Nacional	83
Figura 3 –	Fotografia do Desmonte do Morro do Castelo	85
Figura 4 –	Fotografia do Aterro da Praia de Santa Luzia	86
Figura 5 –	Mapa do Rio de Janeiro de 1820	87
Figura 6 –	Mapa da Região do Valongo de 1803	87
Figura 7 –	Gravura de Debret: Loja de Venda de Escravos da Rua do Valongo	88
Figura 8 –	Gravura de Augustus Earle: Mercado de Escravos do Valongo	89
Figura 9 –	Gravura de Rugendas: Mercado de Escravos	89
Figura 10 –	Fotografia Cais do Valongo início século XX	92
Figura 11 –	Fotografia Cais do Valongo 2013	92
Figura 12 –	Mapa do Circuito da Herança Africana	93
Figura 13 –	Gravura de Rugendas: Navio Negreiro	95
Figura 14 –	Fotografia do IPN	97
Figura 15 –	Capturas de Tela do aplicativo Passados Presentes	100
Figura 16 –	Fotografias da “Agulha de Marear” (MHN)	122
Figura 17 –	Fotografia da Espada de Execução (MHN)	123
Figura 18 –	Gravura de Debret: Refrescos no Largo do Palácio	125
Figura 19 –	Gravura de Thomas Ender: Chafariz do Largo do Paço	126
Figura 20 –	Gravura de Thomas Ender: O Largo do Paço	126
Figura 21 –	Fotografia do Paço Imperial: Assinatura da Lei Áurea	127
Figura 22 –	Fotografia do Arco do Telles	128

Figura 23 –	Estátua do Almirante Negro (João Cândido)	129
Figura 24 –	Estátua Equestre de D. João VI	129
Figura 25 –	Fotografia Cais do Valongo início século XX	132
Figura 26 –	Fotografia Cais do Valongo 2013	133
Figura 27 –	Gravura de Rugendas: Navio Negreiro	133
Figura 28 –	Gravura de Rugendas: O desembarque de escravos	134
Figura 29 -	Gravura de Debret: Loja de Venda de Escravos da Rua do Valongo	135
Figura 30 -	Gravura de Augustus Earle: Mercado de Escravos do Valongo	135
Figura 31 –	Gravura de Rugendas: Mercado de Escravos	136
Figura 32 –	Fotografia da Pedra do Sal	137

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE	15
1.1	Objetivos do Ensino de História	15
1.2	Cultura Histórica e Cultura Escolar	22
1.3	A Formação Docente	26
1.4	O aluno contemporâneo	30
2	O uso do patrimônio, museus e história local como estratégia para o ensino de história	39
2.1	Memória e História	39
2.2	Os objetos e os Monumentos Históricos	44
2.3	Empatia e Presentificação	54
2.4	Ensino de História: o Patrimônio como estratégia	57
3	O MUSEU HISTÓRICO NACIONAL E O CIRCUITO HISTÓRICO E ARQUEOLÓGICO DA CELEBRAÇÃO DA HERANÇA AFRICANA/INSTITUTO DE PESQUISA E MEMÓRIA DOS PRETOS NOVOS: PROPOSTAS EDUCATIVAS	69
3.1	O Museu Histórico Nacional: A preservação da memória da nação	75
3.1.1	<u>A proposta educativa do MHN</u>	78
3.1.2	<u>Os Aplicativos e a página do MHN na Internet</u>	82
3.2	O Circuito: memória da escravidão e resistência cultural	83
3.2.1	<u>O Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos</u>	94
3.2.2	<u>A proposta Educativa do Circuito/IPN</u>	98
3.2.3	<u>O Aplicativo Passados Presentes</u>	100
	A CIDADE COMO SALA DE AULA: CONCLUINDO E INDO	

ADIANTE	102
REFERÊNCIAS	140
ANEXO - A FEITICEIRA DO RIO ANTIGO	145

INTRODUÇÃO

É a qualidade do discurso que pode suscitar interesse e tensão ao conhecimento, emoções e sentimentos do passado. O fazer “sentir” a história é uma responsabilidade de quem ensina, e aprender a fazê-la ser “sentida” como um conhecimento controverso, mas interessante e útil requer uma arte do discurso: o saber falar sobre o passado histórico. (MATTOZZI, 2005, p. 34)

O meu interesse neste tema decorre das inquietações surgidas ao longo de mais de duas décadas de trabalho como professor de história da educação básica em escolas públicas e particulares na cidade do Rio de Janeiro, onde, sempre que possível, procurei integrar a visita a museus e ao centro histórico do Rio de Janeiro ao planejamento de minhas aulas, mas percebi a resistência de muitos colegas em fazê-lo ou mesmo em perceber potencialidade destas atividades para atingir os objetivos do ensino de história na educação básica.

Pretendo verificar de que forma esta estratégia pode ser eficaz na construção de um pensamento histórico que permita a superação de uma compreensão de mundo que não leve em conta, em toda sua extensão, o papel do tempo – passado e futuro – na vida presente. Entendo que levar os alunos a visitas aos museus, aos lugares de vestígios de outros tempos – edificações, monumentos, etc., e o levantamento da história do bairro, lugar mais próximo geograficamente do aluno e que com ele dialoga afetivamente, além de proporcionar a ampliação das experiências educativas, permitem que ele se entenda como parte da cidade em que vive e a que tem direito.

Ensinar história é mostrar que o mundo que nos envolve e que nós mesmos, somos fruto da experiência humana no tempo. Poderíamos dizer isto de diversas outras formas, e o dizem os autores que se debruçam sobre o ofício do professor de história. Desde muito cedo as crianças ouvem histórias que buscam explicar a razão de sermos o que somos e o mundo ser o que é. Dependendo do contexto familiar e social, as explicações partem de princípios mais ou menos submetidos à religiosidade ou às tradições culturais. Mas é certo que sempre haverá a curiosidade e a busca pela compreensão do mundo e de nossa existência. Na relação ensino-aprendizagem, dentro da escola, interagem cotidianamente os atores deste processo. Ambos, professor e aluno, desembarcam na sala de aula com suas bagagens e estabelecem uma relação ora conflituosa, ora apaixonada em torno do conhecimento. Buscar conhecer este

ambiente e estes atores é necessário para que as teorias não se percam num mundo diferente do real.

A necessidade humana de saciar seu desejo por explicações desenvolveu uma diversidade gigantesca de mitos e religiões, registrados em uma vasta literatura ou transmitidos oralmente. Mas sempre buscando dar conta de explicar a experiência humana. As tradições dos diversos povos relatam sua própria trajetória respondendo às questões que as afligem em seu presente que são muitas vezes determinantes dos comportamentos e definidora das expectativas. Estas tradições constroem todo um sistema que definem a identidade daqueles indivíduos e lhes dão o sentimento de pertencimento.

O que faz o historiador senão buscar no passado as respostas para as questões de seu presente? O que nos mobiliza, enquanto professores de história a planejar aulas, organizar estratégias e elaborar narrativas senão dar conta de construir um sistema explicativo também constituidor de identidades? Esta intenção ou intencionalidade do ensino de história encontra diante de si alunos que fazem parte de uma sociedade que ao mesmo tempo em que se distancia de sua historicidade, a busca desesperadamente. Ou seja, dada a velocidade das transformações da nossa contemporaneidade, perdeu as raízes embrenhadas no passado, mas sente sua falta e busca estas referências para sua constituição identitária.

O objeto deste estudo é o uso do patrimônio histórico e cultural da cidade do Rio de Janeiro como estratégia no ensino de história nas escolas da educação básica.

Em sua prática docente, o professor da Educação Básica se vale de um diversificado arsenal de estratégias para ensinar história. A narrativa, a analogia, a leitura e crítica de textos, documentos e imagens, atividades de pesquisa escolar, a realização de mostras ou feiras culturais e as visitas a museus e outros lugares de memória fazem parte do cotidiano das aulas de história. Cada uma destas estratégias é capaz de desenvolver competências e conhecimentos que juntas constroem o conhecimento histórico escolar. Identifico as atividades extra-classe, como as visitas a museus, sítios arqueológicos e outros vestígios do passado existentes na cidade como tendo um extraordinário potencial para o desenvolvimento do ensino de história, sendo, entretanto pouco utilizado ou utilizado de modo limitado, não se aproveitando suas possibilidades.

Pretendo, após levantamento bibliográfico, discutir as possibilidades de utilização dos diversos espaços de memória da cidade, através de visitas organizadas pelos professores com seus alunos, como forma de abrir “janelas” temporais que consigam dar materialidade ao estudo de história realizado nas escolas. Simultaneamente discutiremos os objetivos do ensino de história escolar, que vem sendo repensado por pesquisadores de diferentes tendências, e

que demanda por propostas educativas que possam contribuir para a superação das concepções tradicionais de memorização e repetição em favor da construção de uma consciência histórica elaborada e “capaz de orientar o indivíduo em sua vida prática”. (Rusen in Schmidt, 2011)

Nesta pesquisa serão analisadas as propostas educativas e de capacitação de professores do Museu Histórico Nacional e do Instituto dos Pretos Novos/Circuito Histórico e Arqueológico da Herança Africana, no entorno do Cais do Valongo, através do material disponibilizado aos professores e das oficinas de formação promovidas tanto pelo Museu quanto pelo Instituto dos Pretos Novos. A escolha destes dois espaços se deu em razão da importância do MHN como referência entre os museus históricos da cidade e do país e da natureza diversificada do IPN/Circuito, que oferece além da experiência museal, a observação do desenvolvimento e resultado do trabalho arqueológico além do contato com vestígios e construções mescladas com outras construções de tempos diferentes.

A partir de entrevistas com professores de história em atividade em escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro que visitam estes espaços, pretendo observar, mesmo que não exaustivamente, a utilização que fazem do patrimônio cultural da cidade do Rio de Janeiro em suas práticas de ensino de história e perceber suas motivações e algumas das razões que impedem a utilização mais intensa desta estratégia de ensino.

Como produto deste trabalho, pretendo apresentar, além da discussão teórica, um conjunto de sugestões de atividades que potencializem estas visitas e que estimulem outros professores a utilizar esta estratégia.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE

1.1 Objetivos do ensino de História

Ensinar história! Isto é o que faz o professor de história nas escolas. Não há dúvidas quanto a isso, até que se pergunte por que e para que se deve ensinar história nas escolas de ensino fundamental e médio. Se esta pergunta for feita aos alunos, a resposta de pronto é “Conhecer o nosso passado”. Se com insistência for perguntado por que isso é importante, é pouco provável que a resposta ultrapasse a elaboração de um “para a gente saber o que já aconteceu”. Estas respostas refletem o senso comum de que estudar história nada mais é que o desfile de uma seqüência de conteúdos consagrados nos livros didáticos, onde o aluno, ainda hoje, memoriza para se “dar bem nas provas”.

Ao se pensar sobre a relação entre a expectativa dos alunos e a prática dos professores da educação básica, buscam-se caminhos para que o ensino de história seja capaz de construir um aprendizado significativo e possa representar uma via importante na formação dos alunos dando-lhes bons instrumentos para compreenderem o mundo e sua própria inserção nele.

Ainda é comum, mesmo entre os professores de história, a definição da importância do ensino de história como a “mestra da vida”, capaz de oferecer exemplos a serem seguidos ou que não devem ser repetidos. Esta concepção, cristalizada no ensino de história, se expressa na forma como os currículos são organizados e na própria prática de ensino, onde o objetivo é o repasse da produção historiográfica, fonte desta história “exemplar”. Entendido desta forma, este ensino baseado na memorização de fatos e eventos pouco contribui para a compreensão do presente. Esta história, ensinada desta forma e desta forma cobrada nas avaliações, se apresenta sem sentido para a vida do aluno, que não consegue se perceber como parte desta história.

O ensino tradicional (ligado também a uma concepção tradicional da disciplina), sem acabar, já nos deixa uma herança em dívidas: os alunos têm sido obrigados, ao longo do tempo, a engolir uma história estática, linear e cronológica, sucessão arbitrária e obrigatória de eventos e nomes, com pouco ou nenhum sentido para a sua vida ou formação intelectual. Essa situação já fez arraigar um preconceito sobre a disciplina, que, com motivos, coloca-a como “fácil” (afinal depende apenas de uma memorização eficiente) e secundária (pois pouco contribui para a compreensão do mundo, com sua sucessão de impérios, fases da Revolução Francesa, batalhas da Segunda Guerra Mundial, etc.). (CERRI, 1999)

Durante muito tempo se compreendeu o ensino de história como o “repasso” de uma narrativa que se fixava na memorização de feitos, fatos e personagens. Esta forma de “ensinar” história está ancorada na tradição europeia ainda ligada à necessidade de se formar “bons cidadãos” que se identificassem com as nacionalidades que se construam. No Brasil, a organização do ensino de história e seu currículo eurocêntrico, importado das nações “desenvolvidas”, percorre a história apresentando as linhagens da formação das nações europeias. Apresenta-se com uma tradição de conteúdos que pouco significam para a formação de uma identidade nacional “brasileira”, mesmo que se entendesse que este é o objetivo do ensino de história, pois desconsideram as origens estruturantes da sociedade brasileira para além dos colonizadores europeus.

Em que pesem as iniciativas legais de acrescentar a história da África e dos povos indígenas, não se abandonou a estrutura tradicional, de viés eurocêntrico. Ao impor um extenso programa de conteúdos “canônicos” vinculados à história europeia, a organização do ensino de história tem se distanciado cada vez mais do interesse dos alunos e apresenta-se cada vez mais enfadonho e sem significado.

O que se busca discutir é o sentido e o papel do ensino de história nas escolas, considerando os problemas da contemporaneidade e as novas concepções surgidas ao longo das últimas décadas a partir de discussões sobre os objetivos da disciplina história nos programas das escolas de ensino básico. Este debate tem ganhado corpo nas pesquisas, dissertações e teses desenvolvidas nas faculdades de educação e de história, estando presente também nas escolas, entre os professores.

As proposições que surgem desta discussão buscam superar a idéia, ainda presente no senso comum, de que estudar história é memorizar os fatos e feitos ligados à formação das nações e das definições identitárias nacionais ou mesmo o discurso genérico de que o objetivo do ensino de história seria “formar cidadãos críticos”, o que sem dúvida é importante na superação daquela visão tradicional, mas é preciso definir que criticidade é esta que o ensino de história pode ser capaz de desenvolver.

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática. (BITTENCOURT, 2013)

Esta ressignificação do papel atribuído ao ensino de História, ao fornecer o conhecimento do passado mostrando a importância das ações dos sujeitos históricos busca fazer com que o aluno se sinta empoderado a ser o agente transformador do presente, e dessa forma possa exercer plenamente a cidadania. Esta idéia teve papel importante na didática da história desde o final do século passado e continua presente na forma como os professores enxergam a disciplina e em grande parte do material didático. A limitação desta definição reside na amplitude de interpretações possíveis do conceito de “cidadania” e de “cidadãos críticos” que este ensino seria capaz de forjar. Estes, por não estarem explicitamente definidos, são apropriados por pensamentos político-pedagógicos das mais variadas matizes. Apesar destas limitações, esta mudança teórica levou a uma significativa renovação dos livros didáticos, com o lançamento de títulos “engajados” nesta reformulação conceitual. O mesmo não ocorreu, porém, com a organização curricular do componente história, que se manteve estruturado da forma tradicional.

Apesar da significativa mudança na definição do papel do ensino de história e, portanto em sua didática, ainda é grande a quantidade de professores persistindo na prática tradicional. Esta “persistência” decorre das limitações na interpretação daqueles objetivos, em razão de pressões dos sistemas de avaliação das instituições a que estão subordinados, das propostas “pedagógicas” voltadas para a preparação dos alunos para realizarem provas e exames de acesso a universidades ou outras instituições “disputadas” ou mesmo pela pressão para que “dê toda a matéria do livro” tendo que se justificar caso não o faça. Romper com a tradição para ressignificar conteúdos programáticos a fim de estabelecer outras formas de aprendizado histórico exige coragem para enfrentar alunos, pais e a direção da escola que entendem que o professor deve “dar a matéria do livro” e cumprir o programa que não pode ser prejudicado com “perda de tempo” em discussões ou debates.

Não é raro ouvirmos, de alunos ou não, a manifestação de certa ojeriza pela disciplina história identificada com a maçante “decoreba” em que se resume esta “concepção didática”. Flávia Caimi bem descreve a eficácia desta prática tradicional cumulativa de conteúdos:

Em se tratando do predomínio de um ensino mecânico, pautado na memorização, basta conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História. Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente, formando um “samba do crioulo doido”, tal como denuncia Sérgio Porto na sua música homônima. (CAIMI, 2006)

Não se trata de abandonar os conteúdos, mas de reforçar sua relação com o presente. Para que estudar a estrutura política do Egito Antigo e o papel do Faraó naquela sociedade que existiu há 5.000 anos? Em que pese o fascínio que os mistérios do Egito suscitam, para o aluno são nomes e categorias que em nada influenciam sua vida ou sua forma de pensar. Não faz sentido até que o professor estabeleça as relações entre as formas de exploração do trabalho, o poder teocrático ou a crença na vida após a morte, por exemplo, confrontando-as com as convicções presentes nas diversas culturas contemporâneas. Ao trabalhar privilegiadamente as rupturas e continuidades daquela história, esta mediação do professor pode ser capaz de levar o aluno a compreender o mundo atual e a si próprio como parte daquela história.

Percebe-se também, por outro lado, quando o professor rompe com a “tradição”, a surpresa dos alunos que vêm para as aulas esperando aquela sucessão de fatos e personagens e são apresentados a outras formas didáticas que privilegiam a interpretação e o estabelecimento de relações entre as temporalidades. Surpreendidos, apesar de estranharem, são levados à outra relação com a história ensinada, uma história que dialoga e se relaciona com as questões do presente.

Assim como a historiografia está vinculada às demandas de seu tempo, o ensino de história tem também seus objetivos, suportes e estratégias transformados em razão das demandas desta temporalidade. A necessidade de mudança destes paradigmas do ensino de história vem sendo discutida há alguns anos nos meios acadêmicos. Deste debate têm surgido propostas importantes e bastante divergentes em definir os objetivos do ensino de história.

As principais questões que são discutidas nos debates acadêmicos passam por buscar evidenciar claramente os objetivos do ensino de história e, conseqüentemente, o que e como ela deve ser ensinada. Estes objetivos, entretanto, somente poderão ser alcançados quando o professor se apropriar desta discussão e refletir sobre as características do tempo presente e em como os sujeitos sociais contemporâneos se relacionam com tempo. Como professores, é preciso refletir sobre o universo em que vivemos e em que vivem os alunos, entender esta temporalidade. Sem esta reflexão, a prática docente corre o risco de ser anacrônica e dialogar com alunos que não existem, com alunos idealizados. Esse diálogo, aliás, deixa de existir se os interlocutores não se ouvirem por estarem atribuindo sentidos diversos às aulas de história.

O ensino de história não se presta mais a oferecer o conhecimento pronto e acabado, mas sim, deve servir para ajudar o indivíduo a atribuir sentido a sua própria historicidade e compreender o mundo contemporâneo como resultado da experiência humana e que esta consciência pode servir de ferramenta para suas ações. Este posicionamento teórico se

relaciona com as características próprias do tempo presente quanto aos objetivos do ensino de história, suas estratégias, e sua adequação às contemporâneas relações dos indivíduos com o tempo. Esta “relação com o tempo” na contemporaneidade tem sido objeto de reflexões historiográficas e filosóficas que se empenham em analisá-la e compreendê-la. Estas reflexões são fundamentais para os esforços em se reposicionar o ensino de história de forma que tenha significado para os indivíduos do mundo atual.

A história há muito deixou de ser a “mestra da vida”, não se pode mais, com rigor, afirmar que ela, através de seus exemplos, consiga nos orientar. Durante muito tempo este era o objetivo do estudo da história: Aprender com os erros e acertos do passado. Os grandes feitos, as grandes batalhas e os grandes governantes do passado eram apresentados como referências, positivas ou negativas, para se repetir ou negar. As vertiginosas transformações pelas quais o mundo passa não permite mais que se ache viável repetir ações ou qualquer analogia com um mundo que para os indivíduos de hoje é entendido como não mais existindo.

Tampouco podemos usar a história para anteciparmos o futuro. A batida definição da “função” da história: Conhecer o passado para compreender o presente e poder modificar o futuro parece absurdo para o sujeito do presente. O futuro apresenta-se como insondável, com tantas possibilidades e incertezas que não se pode tentar imaginar ou mesmo planejar qualquer caminho seguro para a humanidade. A noção de progresso e de um futuro melhor que pode ser construído hoje se perdeu no turbilhão de guerras, fome, epidemias e das previsões catastróficas de futuro.

No atual regime de historicidade (Hartog, 2013) a experiência do tempo alargou o presente em relação ao passado e ao futuro.

nós vivemos enfim em um tempo de presentismo forte, onde um presente onipresente e hipertrofiado pretende não ter outro horizonte senão ele mesmo. Espécie de presente eterno, ansioso por dominar o tempo ou, do mesmo modo, de o suprimir, nosso tempo se emprega a realizar a demonstração de sua superioridade moral sobre o passado, bem como a antecipar o julgamento que a posteridade lhe dirigirá. O historiador (do presente, mas não apenas ele) se encontra, em todo caso, preso, como cada um, dentro do círculo do presente.(HARTOG, 2008)

A dimensão temporal, inerente às relações humanas, é percebida de modos diferentes em diferentes momentos da história, desde a “História Mestra da vida” às concepções escatológicas e o atual momento de desencanto quanto ao futuro. A atual relação com o tempo, segundo Hartog, como um novo regime de historicidade que “engrena o passado, presente e futuro” é evidenciada, na chamada contemporaneidade, num regime em que o tempo presente se estabelece como fator predominante - o presentismo. O passado não se

apresenta como relevante para nos guiar e o futuro se apresenta como incerto e tomado por catástrofes.

As estruturas mostram-se cada vez mais instáveis e modificáveis, submetendo-se ao empuxo da temporalização. Originou-se aí o impulso inicial da escola historicista, a qual resultou da reflexão sobre o espantoso ineditismo de seu próprio presente. Pois o âmbito da experiência se estreita na mesma medida em que tem que se adequar continuamente aos processos que outrora ocorriam no longo prazo e que hoje são abreviados com uma velocidade variável ou simplesmente acelerada. (KOSELLECK, 2006)

O espaço de experiência e o horizonte de expectativa (Koselleck, 2006) parecem ter perdido sua relevância para a compreensão do presente e para a vida prática. A aceleração das transformações e a não repetição de eventos criam uma sensação de que não é possível tirar nenhum proveito da experiência passada, mesmo as mais recentes. “O presente tornou-se o horizonte. Sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato” (HARTOG, 2013. p.148).

Neste ambiente presentista é que exercemos a tarefa de reforçar a dimensão histórica e temporal do homem. A tarefa do professor de história é, a partir das questões presentes, demonstrar a historicidade de nossos pensamentos, ações e toda a diversidade de relações com as quais convivemos. É a partir do pensamento historicizado que podemos interpretar o mundo contemporâneo. As guerras, as questões ambientais, o recrudescimento do pensamento conservador, as políticas afirmativas e de reparação, o “terrorismo”, a violência urbana, o sistema de saúde, enfim, todas as questões, as quais somente podem ser realmente compreendidas quando referenciadas pela história.

Esta consciência de sua própria historicidade, ou consciência histórica, como conceitua Jörn Rüsen (Rüsen, 2001), é inerente ao ser humano. Todos os indivíduos possuem consciência histórica, entretanto, sua elaboração mais complexa seria capaz de propiciar uma compreensão do mundo e de si mesmo a partir do entendimento do tempo em que vivemos como um ponto entre o passado e o futuro, que os define e é definido por eles. Não estabelecer esta relação limita, ou mesmo impossibilita, a compreensão do tempo presente em suas conexões e determinações de outras temporalidades. O objetivo maior, portanto, do ensino de história reside em apresentar esta complexidade e oferecer as bases para que os alunos, em diálogo permanente com seu conhecimento anterior, construam mecanismos ou “operações mentais” (Rüsen, 2001) capazes de apreender a realidade referenciando-a a sua historicidade e principalmente, ao assimilar esta condição histórica, pautar intencionalmente suas ações e decisões por estes referenciais.

Assim, segundo Rüsen (1992; 2001), a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica. (SCHMIDT, 2005)

A importância do pensamento de Rüsen para o debate sobre o ensino de história reside em re-unir a teoria e a didática. A história nasce como narrativa, que não separa produção e transmissão, isto ocorre no século XIX com a busca do reconhecimento de sua cientificidade e que se desdobra posteriormente em uma diferenciação de status da pesquisa sobre o ensino. A forte influência do historicismo e do empirismo do período foram importantes para o estabelecimento de uma metodologia “científica”, o que representou avanços na capacidade de reflexão e crítica dos documentos. A predominância neste período era da pesquisa da história das guerras, fatos políticos e grandes personagens. Esta concepção historiográfica e sua preocupação com o rigor metodológico objetivando fazer a “verdadeira história”, entretanto, isola cada vez mais a história em torno de si mesma.

Ao longo do século XX, a historiografia vai se renovando num diálogo que relativiza aquela “pureza e neutralidade” científica concebendo as relações do pesquisador com as questões de seu tempo. O ensino de história também sofreu mudanças, buscando acompanhar estas novas concepções historiográficas, muito mais lentamente, e ainda hoje, em que pese a intensa produção teórica e de propostas em torno desta renovação, verifica-se a permanência daquelas concepções que resistem ainda tanto em alguns grupos do meio acadêmico, em parte dos livros didáticos quanto nas práticas de ensino de história.

Aquela necessidade em definir seu espaço, método e racionalidade distanciaram a história de suas finalidades didáticas e de orientação da vida dentro da estrutura do tempo. Retomar esta finalidade da História na prática escolar é o objetivo do ensino de História. Superar a simples transposição da produção acadêmica e usar este conhecimento entrelaçando-o com os saberes do universo cultural do aluno e oferecer ferramentas para que ele entenda o que está aprendendo, veja significado no conhecimento histórico e perceba sua historicidade de forma “genética”, para utilizar a tipologia proposta por Rüsen, deve estar presente não só na teoria, mas na prática cotidiana das aulas de história.

1.2 Cultura Histórica e Cultura Escolar

Refletir sobre o ensino de História deve levar em conta os ambientes em que este ensino se realiza. Não se ensina alunos que não vivam no mundo e este mundo está repleto de referências temporais através das quais os indivíduos constroem sua identidade. O aluno pertence a uma sociedade localizada historicamente, que possui uma auto-referenciação identitária composta por memórias coletivas. Esta sociedade produz e divulga interpretações desta sua história dentro do jogo de interesses e disputas pela memória e pela história. Estas interpretações, disseminadas através de diferentes canais e mídias, são apropriadas pelos indivíduos que com elas constroem suas representações do passado. A escola, dentro deste contexto, assimila esta cultura histórica de forma particular, pois ela mesma é uma subestrutura que possui mecanismos e rituais próprios, fortemente vinculados a uma tradição socialmente reconhecida. Por mais inovadora que a proposta didática do professor de história seja, e por isso mesmo, ele terá que lidar com a estrutura em que a escola está organizada, suas tradições, mecanismos de avaliação e práticas cotidianas. É neste espaço escolar de fortes tradições, dentro de um meio social que possui diferentes e conflitantes representações do passado, que o professor de história atua e interfere.

Os indivíduos aprendem história desde que nascem. Em todas as suas relações com o mundo podemos identificar elementos que compõem a noção de tempo. O ensino de história realizado na escola é apenas um dos meios pelos quais se tem acesso ao conhecimento histórico. A televisão, o cinema, a família, os jornais, a literatura, os museus, as manifestações culturais e todas as experiências vividas oferecem em maior ou menor grau elementos para a formação identitária. Jörn Rüsen define este conhecimento como a Cultura Histórica:

La 'cultura histórica' contempla las diferentes estrategias de la investigación científico-académica, de la creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar y extraescolar, del ocio y de otros procedimientos de memoria histórica pública, como concreciones y expresiones de una única potencia mental. De este modo, la 'cultura histórica' sintetiza la universidad, el museo, la escuela, la administración, los medios, y otras instituciones culturales como conjunto de lugares de la memoria colectiva, e integra las funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, de la ilustración y de otras maneras de memorar, en la unidad global de la memoria histórica. (RÜSEN, 2009)

Desde crianças, as pessoas são imersas em histórias, contos, desenhos, filmes e outras mídias cujo enredo possui conteúdo “histórico”. São versões, reconstituições, e

romanceamentos de eventos históricos reais ou ficcionais que supostamente ocorreram em uma época passada. O futuro também é objeto destas criações. A ficção científica apresenta situações hipotéticas de um futuro da humanidade, quase sempre aterrorizante. É interessante perceber que nestas representações do passado pouco se estabelece qualquer relação com o presente, enquanto que na ficção científica, o futuro sempre está ligado a ações do presente.

Estas representações do passado são recebidas pelo público como eventos que se passam em “uma outra época”, “na época de reis e princesas”, “antigamente”, “no tempo do seu avô”, e são estas as referências temporais, que não têm preocupação com o rigor histórico, que, junto com a história escolar compõem a Cultura Histórica. Faz parte do senso comum e não parece ter relação com a vida presente. O tempo passado é estático e terminado, não se apresentando como parte estruturante do tempo presente. É constante ouvirmos dos alunos nas salas de aula a afirmação de que “antes era assim”, mas “agora” é diferente, como realidades estanques, sem as continuidades que o estudo sistematizado da história pode demonstrar.

Este aprendizado histórico, realizado fora do ambiente escolar com sua liberdade ficcional e as conseqüentes distorções em relação ao conhecimento histórico reconhecido pela comunidade acadêmica, deve ser trazido para a sala de aula. É na aula que o professor pode estabelecer o necessário canal entre o conhecimento histórico prévio do aluno e o conhecimento histórico acadêmico e escolar.

Através da mediação da escola e do professor é possível fazer as correções e sistematizações que irão permitir ao aluno uma leitura mais ampla, relacional e sistematizada que sua Cultura Histórica teria por suporte.

A vivência cotidiana do aluno, seus contatos pessoais com familiares, amigos, a interação com a mídia levam-no a formular conceitos espontâneos que carecem de formas de explicitação a ser construídas no processo de aprendizagem formal. Nesse processo, os mesmos instrumentos que levam à construção dos conceitos espontâneos podem ser retomados para a caminhada em direção à construção dos conceitos científicos. (ABUD, 2005, p. 312)

A escola tem a responsabilidade de ensinar história com o compromisso com a produção historiográfica realizada nos meios acadêmicos e seus métodos de pesquisa. Desta forma, o ensino de história realizado nas escolas pretende-se mais preciso e baseado no trabalho científico realizado no âmbito acadêmico sem, no entanto, ser uma mera transposição. Não se limita ao conhecimento acadêmico, na verdade o trabalho do professor de história é o de articular este conhecimento, que adquiriu em sua formação, com a cultura

histórica que impregna a sociedade e as memórias coletivas elaborando uma narrativa que, adequada à faixa etária dos alunos, é formuladora de um tipo diferente de conhecimento que é a história ensinada. Esta competência narrativa, própria do ofício do professor, é o momento mais importante no ensino de história, é ela que realiza o amálgama necessário a fim de dar sentido à história. “A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo.” (RÜSEN, 2011a)

Este aprendizado tem a importância de desenvolver a percepção das rupturas e continuidades do tempo passado que definem o presente e juntos são elementos estruturantes do tempo futuro. Deve ser capaz de oferecer ferramentas para, de forma mais refletida e menos espontânea, não só compreender, mas também orientar suas ações.

Mas até que ponto a escola, que nos interessa neste trabalho, tem sido efetiva no ensino de história a ponto de influenciar decisivamente a construção individual de uma consciência histórica elaborada e refletida? Existem alguns obstáculos para esta tarefa, principalmente o conflito com as tradicionais propostas conteudistas e a lentidão com que as novas concepções são incorporadas e interiorizadas pelos professores.

O ensino da disciplina história, dentro da escola é organizado de acordo com as regras, estratégias e procedimentos desta mesma escola. É a cultura escolar, que pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola (FORQUIN, 1993). A cultura da escola procura se adaptar às transformações da sociedade, ao mesmo tempo em que se mantém tradicional, por pressão desta mesma sociedade, que identifica as mudanças como enfraquecimento da instituição.

A escola vive o conflito de tentar se modernizar, se atualizar com novos métodos e objetivos, mas se depara com uma sociedade e com muitos dirigentes educacionais, seja do poder público, seja das instituições particulares, que acreditam que estas mudanças não podem “mexer” na tradição escolar. O conteúdo, a memorização e as práticas tradicionais de sala de aula, são vistas como essenciais e, portanto, permanentes. Percebe-se um saudosismo e a idéia de que “antigamente a escola era melhor”, “que hoje as crianças não aprendem como antes”. A escola e o professor são culpabilizados por não realizarem o que a escola antes realizava. Este saudosismo, próprio do tempo presente, não percebe que a sociedade mudou, os alunos mudaram, mas a escola, esta permaneceu com suas estruturas quase inalteradas. Por

mais que este debate avance nos meios acadêmicos, ele não tem sido capaz de mobilizar forças suficientes a ponto de modificar esta visão.

A cultura escolar influencia o trabalho do professor, muitas vezes determinando-o, impondo a rotina da instituição e não oportunizando a necessária liberdade pedagógica para o pleno exercício de sua função. Muitos professores ainda se vêm presos ao índice do livro didático como o guia imperativo dos conteúdos e atividades a serem executadas por ele e pelos alunos.

A utilização dos livros didáticos nas aulas de história é fundamental como fonte de acesso à informação com menor grau de simplificações ou distorções exageradas. Num país como o Brasil, onde o acesso à literatura é restrito a uma parcela diminuta da população, muitas vezes o livro didático é o único livro na residência do aluno e passa a ser a referência e fonte “verdadeira” do conhecimento histórico. Entretanto o uso do livro didático deve também ser problematizado. Ele não é neutro e sua elaboração, produção e distribuição estão subordinadas ao jogo de interesses econômicos e ideológicos da sociedade, e esta condição deve ser considerada pelo professor no uso do livro didático.

Como elemento estruturante da cultura escolar, o currículo também deve ser repensado a fim de permitir que o professor estabeleça as relações e vínculos entre as temporalidades e não esteja passivamente submetido ao cumprimento de um extenso rol de conteúdos e assuntos que se alinham a outras concepções de ensino de história e que, em alguns pontos, pouco tinham a dizer ao aluno ou à sua formação. Importantes são as discussões suscitadas com o lançamento da Base Nacional Comum Curricular que apresenta mudanças significativas no programa de história e que estão abrindo espaço para que seja revisitada a estrutura curricular de história na educação básica. Entretanto, a forma como foi elaborada e os usos que esta Base Nacional pode ter, no sentido de se estabelecer uma política restritiva de liberdade e controladora do processo pedagógico têm levado à resistência de grande parte da comunidade acadêmica da área de história. Infelizmente esta discussão se restringiu à comunidade acadêmica. Os professores da Educação Básica, diretamente interessados, estão à margem e desconhecem o debate.

O atual contexto é perturbador para os professores, especialmente aos de história cuja matéria de trabalho envolve justamente as relações políticas, econômicas e sociais do homem no tempo. Os debates sobre a imposição de assuntos que seriam vedados ao professor atingem diretamente o ensino de história que, segundo estes projetos de lei que tramitam nos legislativos de todo o país, propostos e apoiados por grupos ultraconservadores e religiosos, devem se limitar à transmissão dos conteúdos canônicos. Como foi visto, esta proposta já foi

a muito superada teoricamente, encontrando, no entanto, defensores no meio social e na estrutura de poder. O ensino de história, em sua concepção mais ampla e atual encontra mais que os obstáculos estruturais, enfrenta agora uma onda conservadora que, agindo organizadamente, busca destruir a construção de um ensino comprometido com a ampliação da compreensão e consciência histórica que respeite a diversidade e o pluralismo de idéias. Podemos nos valer de uma citação de Rafael Saddi, bastante pertinente neste contexto atual, onde ele defende o papel pragmático que a didática da história deve ter.

Ela não pode permitir que os interesses do presente produzam interpretações do passado esquemáticas e em desacordo com os avanços metódicos da ciência histórica, nem que um passado esquemático sustente uma autocompreensão do presente simplista, gerando ações e atitudes dogmáticas. (SADDI, 2012)

1.3 A Formação Docente

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2014, p. 49-50)

O trabalho docente tem características que para seu exercício necessita de um leque de competências, habilidades e conhecimentos que vão muito além do saber técnico adquirido na universidade. O ensino de história pensado e planejado na academia e nos órgãos dirigentes da educação chega às salas de aula pela mediação do professor e pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem de história exige necessariamente se pensar sobre a formação deste

profissional. Chave deste processo, sobre o professor recai toda a carga da responsabilidade de abarcar todo o debate teórico, encadeá-lo com suas convicções e ao mesmo tempo, em sua práxis, confrontar-se com os alunos reais dentro de uma escola real. Todas as teorias e discussões convergem para este ponto - a aula - que cotidianamente se constrói na relação entre o professor e o aluno.

(...) a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é na melhor das hipóteses um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (TARDIF, 2014)

Os saberes que o professor possui e utiliza diariamente não se limitam ao conhecimento *científico* recebido na universidade. Este conhecimento é essencial para que possa exercer a profissão, entretanto, em seu trabalho ele reúne outros saberes socialmente definidos e aceitos que lhe dão o status de professor, pois é reconhecido pela sociedade e pelos seus pares por sua capacidade de saber o que e como ensinar. Estes saberes são adquiridos e testados no exercício da função docente onde vão se aperfeiçoando em razão da experiência prática.

Estes saberes são de origens diversas, desde sua experiência pessoal ou a partir da troca com outros professores, que permitem ao professor resolver as questões cotidianas de convivência dentro da sala de aula e manejar a turma para a realização das atividades propostas por ele. É o “saber fazer”, onde as teorias pedagógicas são submetidas ao teste diário de aplicabilidade e a um choque com realidades que trazem para a sala de aula problemas que aqueles pensadores não apresentam solução, mas que exigem do professor a pronta intervenção e encaminhamento.

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importa as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento (TARDIF, 2014, p. 64)

Ainda utilizando o trabalho de Maurice Tardif (2014), este apresenta interessante estudo em que aponta a influência da história pessoal do professor como determinante em sua prática. Os conhecimentos técnicos e metodológicos adquiridos na formação acadêmica do

professor são muitas vezes suplantados, na prática, pelos exemplos de professores que marcaram sua trajetória. As piadas que funcionaram, os esquemas de quadro mais didáticos, as atividades que conseguem maior envolvimento dos alunos, enfim, um ensaio e erro em que sua memória enquanto aluno é também referencial em sua prática profissional. Este componente se torna relevante ao considerarmos que as rotinas escolares se modificam muito lentamente quando comparadas às transformações da sociedade contemporânea. “Em primeiro lugar, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo de sua história de vida escolar” (TARDIF, 2014, p.260)

Esta realidade é facilmente comprovada nas práticas escolares. Ela reflete aquela ainda persistente diferenciação e atribuição de status entre a “produção” do saber histórico e o ensino. Os professores licenciados nas faculdades foram formados para serem historiadores e dominarem a metodologia da produção do conhecimento histórico, interpretando fontes e produzindo textos acadêmicos. Nos períodos finais da licenciatura, os graduandos cursam algumas disciplinas “da educação”, que apresentam rapidamente algumas noções sobre as teorias e técnicas de ensino. Conhecimentos fundamentais à formação, entretanto, o aprender a ensinar ainda está fora desta formação e acaba se realizando “na prática”, já em sala de aula.

Esta foi a formação de expressiva maioria dos professores em atividade. É certo que a formação nos cursos de graduação, em qualquer que seja seu formato, não é capaz de formar um professor pronto, mas pode ser veículo de uma transformação em que o diálogo entre a produção do conhecimento histórico e seu ensino se faça em pé de igualdade, sem que o ensino seja relegado a planos inferiores e que as discussões didáticas continuem sendo vistas como secundárias. É muito grande a resistência dos professores em exercício em participar de reflexões sobre a prática pedagógica, especialmente em bases teóricas, pois o entendimento comum entre estes professores é que na academia, vista como a torre de marfim, não se conhece a realidade e o inusitado de cada aula, nem mesmo as dificuldades que os alunos “reais” apresentam.

A reclamação mais comum na sala dos professores de qualquer escola, somente comparável às reclamações quanto aos baixos salários, é sobre a frustração de “tentar ensinar para quem não quer aprender”. Recorrentemente, os professores destacam o desinteresse dos alunos: “Eles não querem nada!”, “Não prestam a atenção!”, “Só querem ficar mexendo no celular!”, “Agora nem copiar do quadro querem mais, tiram foto com o celular!”

A realidade encontrada nas salas de aula é apontada pelos professores como um elemento desmotivador e alguns entendem mesmo que chega a inviabilizar do ensino de

história. As dificuldades que os alunos apresentam na leitura e compreensão de textos levam o professor a oferecer aos alunos textos cada vez mais resumidos e esquemáticos. As condições precárias de trabalho, tendo que atuar em várias escolas e com dezenas de turmas também é apontada por eles como dificultador para a preparação de aulas diferenciadas do tradicional texto-leitura-interpretação-avaliação. Formados para outra realidade, a sensação dos professores é a de não estar ensinando. Analisando este “pressuposto” de que não é possível ensinar história a alunos que não estejam perfeitamente alfabetizados, Helenice Rocha (2010) reconhece a importância do domínio da leitura e escrita para a aprendizagem histórica, mas entende que mesmo os textos resumidos e “acartilhados” são elementos que contribuem para o desenvolvimento do aluno. Ao mesmo tempo, indica possibilidades de que o ensino de história possa ser realizado através de estratégias e procedimentos de ensino que utilizem a oralidade, o trabalho com imagens e outras mídias. As noções de tempo e de atribuição de sentido à história podem ser construídas, mesmo com as dificuldades de leitura e escrita, desde que seja este o objetivo do professor, superando a tradicional “fixação” de dados e fatos ensinados e avaliados exclusivamente através da escrita.

A reflexão e a formação continuada dos professores a fim de que estes possam se atualizar quanto às discussões teóricas e à produção historiográfica é fundamental. O conhecimento histórico se escreve e se reescreve continuamente e o aprendido na graduação estará sempre sendo revisto. O mesmo se pode dizer da prática docente. É necessário que estas práticas sejam repensadas em razão da produção historiográfica, mas sobretudo, das reflexões sobre os objetivos e estratégias do ensino de história.

A Universidade também é um lugar de disputa e se percebe hoje uma mudança nos currículos de formação dos professores em razão do avanço do espaço conquistado pelos acadêmicos preocupados com o Ensino de história. Não se abandonam os conhecimentos teóricos, metodológicos próprios da historiografia, mas os retiram do fim em si mesmo para que possa cumprir sua função didática. Estas mudanças têm sido reforçadas por programas governamentais de incentivo à docência que ampliaram nos últimos anos o espaço das disciplinas voltadas para a formação de professores.

Sobre a formação dos professores de história, Ana Maria Monteiro (2010) reforça a necessidade de se referenciar o ensino à efetiva aprendizagem e à atribuição de sentidos aos conteúdos ensinados:

É preciso considerar que não basta dominar conteúdos, mas ter clareza de que o ensino, ao ser realizado tem como horizonte a possibilidade de aprendizagem pelos estudantes, o que implica atribuição de sentidos aos temas e processos em estudo. É

preciso aprender a se comunicar, a negociar distâncias entre si e seus alunos, o que envolve processos culturais de relativa complexidade. Ao que já foi rotulado de “partir da realidade do aluno”, na verdade, é a tentativa do diálogo e mediação didática que envolve referências culturais diversas entre docentes e alunos e entre estes na diversidade cultural que expressa diferenças. (MONTEIRO, 2010)

A escola está envolvida na crise contemporânea em que a cultura escolar, o currículo e a própria formação dos docentes está em descompasso com a sociedade em veloz transformação e ávida por um “regime de historicidade” que lhe ofereça “orientação para a vida prática”. Os alunos, por sua vez, não são mais os leitores e ouvintes interessados para os quais os professores esperavam ensinar e a não compreensão destas diferenças afetam fortemente o “diálogo e mediação didática”.

Nesta crise, os espaços de difusão do conhecimento histórico são ocupados por outros veículos e mídias dando margem ao avanço de explicações simplistas e dogmáticas que levam ao crescimento de uma onda conservadora que se contrapõe aos avanços sociais, apelando à tradição, fundamentalismos e intolerância. As pesquisas acadêmicas e movimentos sociais têm oferecido propostas e buscado caminhos para orientar as políticas educacionais a fim de que a escola e os professores se apropriem deste debate e consigam cumprir seu papel sistematizador e com capacidade de dar sentido racional à cultura histórica.

1.4 O aluno contemporâneo

Segundo Peter Lee, um dos problemas é que os alunos percebem o passado como permanente, ou seja, em nenhum momento se perguntam “como sabemos”, mas vêem a história verdadeira, dada, pronta.”(...) O modelo de conhecimento dos alunos em idade escolar é, na maior parte dos casos, empírico, ou seja, a possibilidade do conhecimento se dá desde que possamos ver ou experimentar de algum modo as coisas; o conhecimento é uma função da experiência. (CERRI, 2010).

O ensino não existe sem a aprendizagem. Parece óbvio, mas é bastante comum se ouvir nas salas dos professores das escolas a afirmação em tom entre o desalento e o conformismo, de que “Eu ensinei, mas eles não aprenderam”. Sim, é natural que isto aconteça com parte da turma, aqueles alunos com maior dificuldade ou mais desatentos, mas o que se percebe é que quando os professores falam, estão falando da quase totalidade da turma e não, isto não é natural. A pergunta que se apresenta é o porquê deste não aprendizado, no caso deste trabalho, o não aprendizado de história. Para encontrar respostas que consigam apontar possibilidades de ensino que resultem em aprendizado é necessária a reflexão sobre os

elementos desta relação: O que se está ensinando, quem e como está ensinando e, fundamentalmente a quem se está ensinando. O aluno, elemento para o qual toda a estrutura educacional se justifica, no entanto, parece ser o menos presente nos estudos e pesquisas educacionais. Quem são estes alunos que não aprendem a história ensinada? Talvez conhecê-los um pouco mais e refletir sobre seu (nosso) mundo possa favorecer esta reflexão.

A sala de aula sempre foi um espaço de conflito. Não só o conflito entre os jovens alunos e que muitas vezes desembocam nas tradicionais brigas. É o espaço do conflito entre a criança ou jovem e o professor. O professor, detentor do poder de definir o que se deve fazer, de manter a turma disciplinada e fazer com que estejam atentos e em prontidão para ouvi-lo. Os alunos, buscando maneiras de tornar aquelas horas em que está preso à cadeira em algo mais prazeroso. Esta relação sempre foi marcada pelo confronto entre estes interesses que foram se transformando ao longo do tempo e desafiando os professores a acompanharem estas transformações.

Em sala de aula, o professor tem o desafio de despertar o interesse dos jovens alunos em compreender o mundo em que vivem à luz da experiência humana. Em um contexto em que o tempo presente é supervalorizado, onipresente e eterno, o passado é incapaz de dar instrumentos para a orientação da vida e o futuro não oferece perspectivas positivas. Simultaneamente, percebemos nossos alunos em uma nova forma de conexão com o mundo, agora ditada pela onipresença dos dispositivos, *gadgets* que abduzem a todos da presença física e do interesse pela realidade circundante.

O espaço e o tempo da sala de aula sofrem com as transformações do mundo atual. Os alunos da geração digital são diferentes dos alunos para os quais a escola foi pensada onde o lápis, o caderno e o livro eram os suportes da aprendizagem. Pode-se insistir no uso destes suportes, e a escola o faz, a escrita ainda é o meio em torno do qual a escola se estrutura. Não se defende o fim da escrita e a adoção de “novas tecnologias”, mas percebe-se a dificuldade cada vez maior dos jovens em operar a leitura e a escrita como meio de comunicação. A carta se foi, o e-mail veio e é usado somente pelos mais velhos, os “imigrantes digitais”, *smartphones* e aplicativos de comunicação instantânea “online” estão onipresentes, sua linguagem cifrada e os “*emoticons*” substituem o “vernáculo”. É uma constatação que deve fazer parte da reflexão, pois são estas crianças e jovens que estão nas salas de aula diante de livros didáticos e textos no quadro e, certamente a comunicação entre estas duas linguagens deverá encontrar algum ponto que a viabilize.

O tempo corre mais rápido em nossa contemporaneidade. As conexões das redes de informações multiplicam exponencialmente a velocidade e com que as informações circulam

e a profusão de fontes midiáticas nos tem apresentado alunos bem diferentes daqueles imaginados há uma ou duas décadas. Este jovem contemporâneo que cuja extensão de sua mão é o mouse e o controle remoto, com o qual passa pelas dezenas ou centenas de canais de TV disponíveis hoje, zapeando, é caracterizado por Win Veen e Ben Vrakking, ironicamente como se pertencesse a uma nova espécie, chamando-o Homo zappiens.

O Homo zappiens é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégias de jogo, e sabe se comunicar muito bem. Sua relação com a escola mudou profundamente, já que as crianças e os adolescentes Homo zappiens consideram a escola apenas um dos pontos de interesse em suas vidas. Muito mais importante para elas são suas redes de amigos, seus trabalhos de meio-turno e os encontros de final de semana. O Homo zappiens parece considerar as escolas instituições que não estão conectadas ao seu mundo, como algo mais ou menos irrelevante no que diz respeito à sua vida cotidiana. Dentro das escolas, o Homo zappiens demonstra um comportamento hiperativo e atenção limitada a pequenos intervalos de tempo, o que preocupa tanto pais quanto professores. Mas o Homo zappiens quer estar no controle daquilo com que se envolve e não tem paciência para ouvir um professor explicar o mundo de acordo com suas próprias convicções. Na verdade, o Homo zappiens é digital e a escola analógica. (VEEN,2009, p.12)

Partindo desta análise do comportamento dos jovens contemporâneos em sua relação com o tempo e com o mundo, os autores verificam o descompasso em que estas novas formas de aquisição de informações estão em relação às nossas escolas, seus horários, as formas de organização e sua didática. Apontam elementos interessantes que podem ser verificados em qualquer de nossas salas de aula, como a dificuldade dos alunos em trabalhar com o conhecimento como ele é apresentado pelos currículos escolares.

As noções de tempo e espaço com os quais trabalhamos tradicionalmente são questionadas por uma avalanche de informações online, que são informações, não conhecimento. Aos professores de história, para quem a temporalidade é a razão do seu ofício, a tarefa é mais complexa, pois não parece haver tempo nas aulas para reflexões que consigam atrair a atenção desta geração que está em sala, mas que está desesperada para conferir em seus celulares as redes sociais e não consegue conceber outras formas de orientação de vida. Futuro e Passado são conceitos fora desta realidade e sem sentido.

Vivemos em uma época de múltiplos acessos midiáticos e representações sociais, de tvs e internet, da difusão maciça de informações, notícias, imagens e comentários de origens geográficas, temporais, ideológicas e autorais de legitimidade nem sempre clara, onde se pode estar em qualquer lugar à distância de um “click” e o tempo passado parece irrelevante, sem importância, para a continuidade da vida. Buscar em um livro de história subsídios para compreender um evento presente foi substituído pela busca rápida no “google”, de onde se

espera também uma resposta rápida, em microsegundos, objetiva, cuja leitura também se fará em poucos segundos, em uma das janelas do navegador.

Para as crianças e jovens, nossos alunos, é muito difícil imaginar como se pode viver em uma realidade em que ouvir uma música demandava ter uma vitrola e adquirir um LP, ou conseguir uma fita cassete e gravá-la em um aparelho 3 em 1, e que isso era acessível para um poucos. Eles já nasceram nesta era de informações fluidas e aceleradas, onde a Wikipédia parece onipresente nas pesquisas escolares.

Em “O que é o contemporâneo”, o filósofo Agamben (2009) nos apresenta uma análise erudita ao verificar a relação dos “seres viventes” com os dispositivos, que conceitua de modo ampliado, e que teriam o poder de capturar os sujeitos. Para ele, a atual fase do capitalismo, como toda sorte de dispositivos, levou a uma des subjetivização das pessoas, que não mais determinam, mas são determinadas pelo arsenal midiático, transformando-os em espectros, não-sujeitos, sem identidade em uma relação de cada vez maior alienação de convívio social e contemporâneo, o sujeito é controlado e modelado pelos dispositivos, é um “espectro de sujeito”, “uma imagem que se vê na sombra”. A relação com o tempo ganha uma dimensão de distanciamento onde o presente já é passado. Atual é na moda e que já não é mais, pois já se lançou nova moda “atual”. O consumismo e o imediatismo são os elementos desta ordem capitalista pós-moderna. Vivemos um tempo presente em que ele próprio deixou de ser referência para orientar a vida.

As informações circulam rapidamente numa miscelânea de textos curtos e imagens. Estes *posts* da mesma forma que chegam compartilhados, se perdem em uma sucessão de novos *posts* e poucas vezes levam a textos mais longos e reflexivos. São textos e comentários fragmentados, *viralizados* com intenções políticas mascaradas por sites financiados por grupos que disputam os espaços nos *feeds* dos aplicativos dos *smartphones*, e que sem qualquer controle de veracidade acabam replicados e se confundem com as informações com fundamento. O aluno contemporâneo é este jovem consumidor desta forma de conhecimento. Qualquer um pode “produzir” este conhecimento, opinar, “curtir” e espalhar para milhares de pessoas instantaneamente. O tempo é o instantâneo e o espaço é o globo, pois chega ao colega de sala e ao amigo que está do outro lado do mundo ao mesmo tempo.

Os alunos que freqüentam as escolas são de uma geração que vive *tempos líquidos* (Baumann, 2007), onde nada é feito para durar. As coisas e as relações são fluidas, instantâneas, descartáveis. Trabalhar as temporalidades e as continuidades e rupturas da história com esta geração é um exercício de planejamento e estratégia, que exige uma competência narrativa capaz de, mais do que explicitar as relações, levar os alunos a pensar de

uma maneira diferente onde a fluidez se solidifique, e eles consigam perceber a presença do tempo histórico.

A escola é, para os adolescentes, o lugar da pobreza simbólica porque é um espaço não exclusivo nem hegemonicamente mass-midiático. Por isso, tem dificuldade de articular novas sínteses culturais. E isto tem conseqüências funestas quando se pensa nos segmentos da sociedade para quem a escola é o único meio de apropriação dos elementos da cultura que não seja mass-midiática (SARLO, 2004)

É com este aluno que os professores se deparam em sala de aula e por mais que tentem, e alguns até conseguem parcialmente, se apropriar destas novas experiências com o tempo, predomina um grande conflito entre as expectativas de alunos e professores. Não pretendo, de forma alguma, diminuir o trabalho dos professores, que lutam contra as condições de trabalho aviltantes, turmas numerosas, materiais pedagógicos e políticas educacionais inadequadas e mesmo assim procuram maneiras de realizar seu ofício com dignidade. O que se pretende é compreender o conflito, além de todas as dificuldades materiais, entre as expectativas dos professores e as dos alunos. Os alunos, nascidos na era digital e os professores, ainda formados no mundo analógico e buscando formas de “encaixar” sua prática, expectativa e objetivos no tempo presente.

Vemos hoje escolas públicas ou privadas implantando “Sistemas Modernos” de ensino, que utilizam o mais moderno quadro digital, ou apostilas digitalizadas e acessadas por tablets. Nestes sistemas o professor não precisa mais escrever no quadro, ele projeta o texto e os alunos acompanham em suas apostilas. Afinal, justificam os mentores destes sistemas, devemos adequar a escola às novas tecnologias, este é o mundo dos nossos jovens. Apesar da curiosidade inicial, em pouco tempo os alunos percebem que pouca coisa mudou e que apesar das possibilidades e recursos, a base ainda é o texto tradicional, os conteúdos e o que se espera do aluno nas avaliações, ainda é o tradicional.

Existem algumas experiências buscando ir além de somente colocar um computador e um projetor na sala de aula, as escolas híbridas, que se apóiam no protagonismo do aluno, que passa a trabalhar em tarefas colaborativas onde ele próprio busca as respostas para o problema dado, usando fontes diversificadas incluindo a internet. Interessantes do ponto de vista da experiência, é uma outra escola e dificilmente no curto prazo este modelo será generalizado, isto caso apresente resultados. E na velocidade com que as coisas mudam, se e quando isto acontecer, talvez esteja tão obsoleta quanto a escola que se conhece. Escolas alternativas existem há bastante tempo com propostas de ensino diferenciadas, mas o que se pretende aqui

é discutir as alternativas para o ensino nas escolas cujo modelo é atualmente hegemônico, tanto nas redes públicas quanto privadas.

Os professores, utilizando as estratégias que mesclam o aprendido em sua formação acadêmica, com sua experiência profissional e com sua própria personalidade, têm tido dificuldade em estabelecer uma via de diálogo e sensibilização capaz de envolver e “desconectar” estes jovens para que percebam sua própria condição histórica. Desconectar, neste caso, tem o sentido de ampliar seu olhar para além dos dispositivos e através deles e não negá-los ou atribuir a eles a culpa pela falta de atenção ao que o professor “está falando”. Este diálogo não é truncado somente pelas novas tecnologias de comunicação, mas pelo próprio vocabulário e a forma com que os conceitos são apresentados. As palavras têm significados diversos e na comunicação em sala de aula estas diferentes atribuições de sentido se distanciam na medida das diferenças dos universos culturais entre alunos e professores. É preciso construir o sentido que se quer que o conceito apresentado seja apreendido e isto tem que ser feito a partir das vivências e da realidade concreta dos alunos. Sem esta conexão, o conceito pelo conceito, mantém-se a distancia entre os interlocutores e sem aprendizado significativo.

O problema que se apresenta para o ensino de história é o de desenvolver estratégias para envolver o aluno, a fim de que este veja sentido no que está estudando. Os “links” com o concreto devem ser explicitados a cada momento para que veja naquele conhecimento elementos que lhe permitam perceber algo que não viam antes. A atribuição de sentido é o único caminho para o aprendizado, especialmente num contexto em que o volume de informações que chegam até o aluno é gigantesco e a própria memória passa por uma dessubjetivação, transferida para os *chips*. Esta transferência da memória para os dispositivos é a marca contemporânea. Não se assiste a um show musical ou ao por do sol com “os olhos e ouvidos bem abertos” para gravar na memória aquele momento. Basta um toque na tela do smartphone e gravar no chip de memória e rememorar quando quiser. Ninguém mais lembra dos números dos telefones dos amigos ou parentes, eles estão gravados no “celular” e perder seu gadget leva ao desespero, pois significa a amnésia total. Pedir ao aluno que memorize algo é aterrorizante, não faz parte do seu universo.

Numa época em que a noção de memória se transferiu para o domínio dos chips de silício, dos computadores e das histórias de ficção científica sobre cyborgs, os críticos lamentam rotineiramente a entropia da memória histórica, definindo a amnésia como perigoso vírus cultural criado pelas novas tecnologias de mídia. Quanto maior é a memória armazenada em bancos de dados e acervos de imagens,

menor é a disponibilidade e a habilidade da nossa cultura para se engajar na rememoração ativa, pelo menos ao que parece. (HUYSSSEN, 2000. p. 67)

É espantosa a velocidade com que os alunos manuseiam seus *gadgets* e de que forma as informações chegam e atraem suas atenções. Não é possível combater, recriminar ou rechaçar. É como quebrar as máquinas imaginando que isto trará de volta o posto de trabalho perdido. A realidade está posta e o jovem aluno é este. Não existem formulas prontas para resolver esta questão, o esforço é o de compreender as novas formas de apreensão do saber e apontar possibilidades que favoreçam a comunicação. Esta é uma equação difícil, que envolve abandonar alguns procedimentos cristalizados e enfatizar outros, que podem mobilizar este aluno nas atividades de ensino.

Apesar dos alunos passarem a maior parte do seu tempo conectados em redes sociais, videogames e aplicativos de comunicação online, em um mundo virtual, eles vivem, moram, estudam e transitam em um mundo real, concreto e repleto de cultura e história. Não vivem em uma “Matrix”, desconectados do chão da cidade, vivem em um mundo ditado por interesses e relações bem reais. A pobreza, as guerras, as estruturas de poder, a praia, o crime, a academia, trazem, apesar de não quererem, a solidez das coisas do mundo. A amplitude da internet coloca tudo isso nas mãos dos alunos, mas de forma não sistematizada e com origens nem sempre confiáveis.

Os jovens contemporâneos desconhecem sua própria cidade. Dependendo de sua origem social, andam somente de carro e são levados e trazidos sem que saibam mesmo que caminho estão fazendo, ou conhecem somente seu bairro ou comunidade. A cidade em que vivem se apresenta a eles através da TV ou de outros meios midiáticos com o mesmo distanciamento de qualquer outra de qualquer país. Não há identidade, não se reconhecem nela. As ruas se tornaram ameaçadoras e estes jovens se fecharam em suas casas apegados à segurança, ao menos física, do mundo virtual. Para seus pais isto é confortável, pois estão fisicamente presentes e seguros, mas nesta proteção as relações físicas vão se esvaindo pela ausência da interação. O brincar na rua e a exploração dos espaços desapareceram do cenário da cidade atual e as relações de vizinhança e de pertencimento à comunidade estão sendo substituídas pela comunidade global.

Transitam por ela com o medo característico da sociedade atual e parecem não olhar ao redor nem perceber as marcas da história presentes no seu entorno. Estas marcas, cujos significados são desconhecidos para eles, que em outras épocas evocariam a memória de uma identidade comum, não lhe dizem nada, não as percebe, pois parecem não fazer parte do mesmo mundo que eles.

A cidade foi substituída pelo Shopping Center, é lá que se passeia nos dias atuais. Estes “templos do consumo” são planejados para dar a sensação de que nele as necessidades de convívio social, de contato com outros “humanos” pode ser realizada. Tudo o que antes era feito nas ruas e praças da cidade agora se faz nos shoppings, que são cada vez maiores e trazem para dentro deles uma cidade replicada. As famílias passeiam, as crianças brincam, se vai ao cinema, teatro, ao restaurante e os jovens têm seus encontros e flertes. Alguns incluem consultórios médicos, escolas, faculdades, agencias bancárias e até órgãos do governo. Tudo isso cercado e voltado para as vitrines bem decoradas e atraentes, afinal, em nenhum momento deixou de ser um shopping, onde o consumo é o objetivo. Tudo muito asséptico, seguro e rápido.

“Esse ‘lugar sem lugar’, diferentemente de todos os lugares ocupados ou cruzados diariamente, é também um espaço purificado. Não que tenha sido limpo da variedade e da diferença, que constantemente ameaçam outros lugares com poluição e confusão e deixam a limpeza e a transparência fora do alcance dos que os usam; ao contrário, os lugares de compra/consumo devem muito de sua atração magnética à colorida e caleidoscópica variedade de sensações em oferta. Mas as diferenças dentro, ao contrário das diferenças fora, foram amansadas, higienizadas e garantidas contra ingredientes perigosos – e por isso não são ameaçadoras. Podem ser aproveitadas sem medo, sem mistura ou contaminação. Os lugares de compra/consumo oferecem o que nenhuma “realidade real” externa pode dar: equilíbrio quase perfeito entre liberdade e segurança.” (BAUMAN, 2000. p. 116)

A cidade deixa de ser o lugar das relações e vivências e passa a ser o lugar que se tem que atravessar, quanto mais rápido melhor para fugir dos seus perigos, para se chegar à sua réplica mais bonita, iluminada e segura.

Os alunos contemporâneos, ao mesmo tempo em que são bombardeados por um volume imenso de informações, podem se comunicar instantaneamente com qualquer pessoa em qualquer lugar do planeta e desenvolveram habilidades em lidar com toda esta tecnologia e selecionar rapidamente as informações que considera relevante das descartáveis, acessa vídeos, canais de TV, imagens e textos a qualquer momento, estão desterrados em sua própria cidade.

Que a escola pode dar sentido a estas informações e conectá-las está claro, as estratégias para atingir estes objetivos é que devem ser buscadas considerando e utilizando recursos diversificados e apresentando a este aluno o mundo que ele só conhece através da tela de seu smartphone, tablet, computador ou TV.

Presencia-se um confronto entre estas novas formas de interação com o mundo e o tradicionalismo do sistema educacional e das práticas escolares. A escola deve se apropriar destas novas tecnologias de forma a se reinventar a estar apta a explorar as potencialidades e

habilidades contemporâneas. Se em um tempo não muito distante o problema era o acesso à informação, hoje praticamente qualquer aluno acessa, confronta, vê imagens, traduz e se comunica de forma instantânea. O protagonismo cobrado pelos jovens e negado pela escola tradicional deve ser a linha condutora das transformações necessárias para que se retome a comunicação entre a escola e o aluno.

2 O USO DO PATRIMÔNIO, MUSEUS E HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 Memória e História

“A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”

(LE GOFF, 1990, p. 471)

O ensino de história realiza-se com o objetivo de fornecer instrumentos para que os indivíduos possam se orientar no tempo, considerando que ao apropriarem-se destes conhecimentos, possam ter um entendimento mais elaborado da realidade circundante e de sua própria identidade. Esta identidade, que é constituída pelas memórias e representações individuais e coletivas que juntas se completam e se legitimam, formam os contornos de como o indivíduo vê a si e ao todo. A história com diferenciada abordagem e metodologia se distingue e interfere nesta constituição identitária, agregando elementos que extrapolam a memória socialmente construída e que podem lhe atribuir sentidos diferenciados.

A memória individual está vinculada à lembrança, à recordação do vivido. É subjetiva, mas não é capaz de constituir-se sozinha, pois depende do preenchimento de suas lacunas. Ela se constitui e se consolida na relação com a memória do grupo social que, por ter maior amplitude e por ser socialmente reafirmada e compartilhada, se apresenta com maior grau de legitimidade e dessa forma se relaciona com a memória pessoal. Por mais que as memórias sejam pessoais e nunca compartilhadas com ninguém, a sua lembrança será recomposta com elementos de outras memórias e pensamentos coletivos apropriados em sua estrutura de compreensão, como afirma Halbwachs, a lembrança não é puramente individual. A experiência pode ter sido, mas a lembrança sempre incluirá a memória coletiva. Não estando lá revivendo o evento, as lacunas, ou esquecimentos, serão completadas pelo hoje com as experiências que se compartilhou coletivamente.

A memória coletiva é a memória da sociedade, que agrega as memórias individuais ao mesmo tempo em que as constitui em uma relação de reciprocidade e cumplicidade. As formas como a sociedade se vê e acredita ser são determinadas por estas lembranças de um

passado compartilhado e sacralizado, que por ser constituidor de sua identidade é também determinante de suas ações. A identidade de um povo é sempre determinada por estas memórias compartilhadas e é o que lhe faz perceber-se como parte de uma mesma totalidade e informa ao indivíduo sua posição e papel nesta sociedade. E este entendimento de seu papel social, dentro deste sistema baseado na memória coletiva, tem papel crucial na vida dos indivíduos, que vão agir em razão desta identidade constituída.

A noção de identidade possui uma multiplicidade de níveis e expressões. Esta identidade, de indivíduos ou grupos, é sempre relacional, marcada pela alteridade e pressupõe a existência do “outro”. A identidade coletiva forjada nos discursos nacionais está ligada de forma inseparável ao patrimônio histórico e cultural deste grupo. É através dele que se busca sintetizar as características, valores e história únicos, que confirmam a semelhança entre seus membros em oposição aos “outros”. É na representação através do patrimônio que se fortalecem a percepção de um passado comum e a ligação entre destes indivíduos em oposição aos que não compartilham desta mesma memória.

O compartilhamento social da memória coletiva lhe dá o status de verdade cristalizada e os rituais de evocação, religiosos ou cívicos, reavivam este passado no presente comum impedindo que se percam no esquecimento. Reavivadas, estas memórias reforçam o sentimento de pertencimento no indivíduo, que vê nestas manifestações a confirmação daquela identidade. A dimensão espacial destes rituais de rememoração são suportes materiais e simbólicos necessários para este reavivamento, sendo inseparáveis “não só das expectativas em relação ao futuro, como dos seus campos de objetivação – linguagem, imagens, relíquias, lugares, escrita, monumentos.” (CATROGA, 2001)

A memória e a história possuem o mesmo objeto, a experiência no tempo passado, e por isso mesmo são muitas vezes confundidas, entretanto, são de naturezas diferentes e são construídas a partir de mecanismos e em ambientes diversos. Enquanto a memória parte e fundamenta-se no testemunho, no reconhecimento do narrador e na co-memoração, a historiografia busca sua legitimação na crítica documental, em seu caráter cognitivo e argumentativo e na confrontação das memórias.

Ambas, história e memória, são representações que se apresentam como verdades e são arenas de intensas disputas, onde os interesses do tempo presente e dos “passados presentes” buscam legitimar-se pelo que deve ser lembrado ou esquecido, registrado ou apagado. Este “conflito e competição entre memórias concorrentes” (POLLAK, 1989) é objeto privilegiado das pesquisas e da produção historiográfica e esta produção evidencia sua

ativa participação na disputa, revestindo-se, entretanto, de uma autoridade baseada no método, na crítica e no rigor analítico.

No entanto tem de se reconhecer que, no testemunho memorial, a separação entre o sujeito e o objeto é precária (mesmo quando se recorre, supletivamente, às recordações dos outros), ao contrario do que se deve acontecer na crítica e interpretação documental. Todavia, é sabido que, nesta operação, a diferença não consegue anular a sobre-determinação subjetiva, porque a consciência do historiador não é um receptáculo vazio: as suas perguntas só podem nascer no seio de uma mente já pré-ocupada por uma dada formação histórica e por memórias sociais, coletivas e históricas. Desse modo, a sua problemática, a par do desejo de aceder à verdade, revela, como na anamnese, as preocupações do presente que a formula. (CATROGA, 2001, p.48)

A consciência histórica é constituída por esta complexa e disputada relação entre as representações memoriais do passado, onde as identidades são moldadas pelas memórias coletivas compartilhadas e transmitidas socialmente, por ações de explícita intencionalidade na criação de mitos e heróis, no apagamento de memórias inconvenientes e pela produção historiográfica, que busca através de uma racionalidade própria reconstituir o passado construindo a memória histórica. Neste conflito e disputa, tem se intensificado o movimento de enfrentamento político do silenciamento imposto às memórias e à história dos grupos não hegemônicos.

Esta disputa pela história onde o avanço das pesquisas e publicações dando visibilidade às “memórias subterrâneas” (POLLAK, 1989), ao tocar em temas sensíveis e ao questionar a “memória oficial” tem enfrentado a resistência de grupos hegemônicos que tentam desmoralizá-las e desacreditá-las. Assistimos contemporaneamente no Brasil e em boa parte do mundo o acirramento desta disputa e o recrudescimento de movimentos de reação ao avanço do reconhecimento e respeito da diversidade humana. Movimentos baseados no fundamentalismo e dogmatismos religiosos e em conceitos cristalizados de exclusão e subjugo de parcelas da sociedade e minorias, os acusam de estarem subvertendo a ordem natural e de valores tradicionais que, afirmam, são as bases da família e da nação.

O ensino de história tem um lugar privilegiado, em interação com as memórias coletivas e individuais, na construção de identidades e na transmissão de conceitos que darão suporte a esta construção. Não pode abster-se de seu papel de formação comprometido com o respeito à diversidade e de combate à intolerância, bandeiras fundamentais nas lutas políticas e sociais que se travam contra os grupos que mantêm sua hegemonia no silenciamento e na opressão. Se o que se pretende é um ensino de história capaz de dar sentido à vida prática, que seja o de orientar o indivíduo a posicionar-se em defesa de uma sociedade plural.

De modo resumido, pode-se dizer que a memória apresenta o passado como uma força móvel do espírito humano guiado pelos princípios do uso prático, enquanto a consciência histórica representa o passado em um interrelacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de verdade; ele reforça a especificidade temporal do passado como uma condição para sua relevância no presente. A memória é um relacionamento imediato entre passado e presente, enquanto que a consciência histórica é mediada. A memória está mais relacionada ao domínio da imaginação, a consciência histórica mais próxima da cognição. A memória está cravada no presente, a consciência histórica abre essa relação ao futuro. (RUSEN, 2009)

A história ensinada não pode pretender-se alheia aos conflitos do mundo contemporâneo e deve estar atenta a movimentos de revisão que pretendem formular as releituras necessárias da história como as que fundamentam as políticas afirmativas e de dever de memória, que se contrapõem às inaceitáveis visões estereotipadas mascaradas pela tradição e pelo argumento da neutralidade. A amnésia seletiva deve ser explicitada, de forma que esta problematização da história hegemônica permita a compreensão das limitações e os reais interesses que sustentam as atuais estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais.

A afirmação do ‘dever de memória’, nos dias de hoje, remete, portanto, à idéia de que cada grupo social, em outro tempo vítima, e hoje herdeiro da dor, pode reivindicar a celebração de seus mártires e heróis, bem como o reconhecimento pelo dano sofrido e uma forma de reparação. Nesse sentido, defender o ‘dever de memória’ é afirmar a obrigação que tem um país de reconhecer o sofrimento vivido por certas categorias da população, sobretudo na medida em que o Estado tem responsabilidade nesse sofrimento. (HEYMANN, 2006)

O dever de memória tensiona a escrita e o ensino da história que passa a ter uma “responsabilidade ante uma demanda de fidelidade memorial” (Ferreira, 2012, p. 112). “As instituições e os atores que buscam legitimação de suas demandas sociais através da história pressionam os historiadores no sentido de referendar seus pontos de vista” (Ferreira, 2012, p. 113). Temos neste ponto uma preocupação a mais que é a consequência imediata do ofício do historiador que, não podendo ser “neutro”, traz em seu testemunho um grau perigoso de parcialidade. Estas “questões sensíveis” estão constantemente em evidência no trabalho do historiador, seja na academia, seja na sala de aula, e demandam um cuidado muito maior quanto aos usos que esta história produzida pode ter.

Estas demandas vieram vigorosamente à tona no atual regime de historicidade e no turbilhão de transformações da contemporaneidade. Hartog verifica a partir dos anos 1980, o “desabrochar de uma grande onda: a da memória” (Hartog, 2013, pp.24), onde o público passa a se interessar pelos “lugares de Memória”, biografias e testemunhos. Há uma corrida à preservação da memória, à criação dos lugares de memória e a expansão de cursos, programas

televisivos, filmes e lançamentos editoriais voltados ao grande público. A aceleração dos tempos atuais parece causar uma perda de identidade, da noção de pertencimento social e de valores morais tradicionais, que tem levado as sociedades a uma busca desesperada por marcos que encerrem em si estas simbologias, e que possam trazer de volta a racionalidade perdida.

A marca do terço final do século XX seria a de uma grande instabilidade e angústia diante de mudanças demasiado aceleradas. Essa nova temporalidade geraria um 'intenso pânico público pelo esquecimento' que explicaria a conversão da memória em uma 'obsessão cultural de proporções monumentais no mundo inteiro' (Huysen,2000:15, 18-19, 22-23) (FICO, 2012)

O ensino de história deve se apropriar desta “obsessão pela memória” e desta profusão de “produtos históricos” que são oferecidos à sociedade em sua busca por uma reconstituição da memória esfacelada pela “liquidez” contemporânea. Deve se “aproveitar” desta característica da sociedade do tempo presente em sua prática de ensino, trazer para a sala de aula toda esta produção a fim de fazer as ligações e dar-lhe sentido. Este “boom” memorialístico com a musealização de tudo e a proliferação midiática da história acontece num contexto em que estas “mercadorias” culturais são consumidas compulsivamente, mas ainda assim são incapazes de evitar a insegurança e fluidez dos referenciais. O professor de história é também um consumidor desta massa de produções, sendo, no entanto, um consumidor qualificado e por dever de ofício deve ser capaz de filtrar, organizar e atribuir racionalidade àquelas informações e é esta capacidade de pensar historicamente que o ensino deve promover.

Como mercadoria a ser consumida, numa espécie de *fast food* cultural, exposições, filmes, produções editoriais e todos os outros “produtos” históricos não são “digeridos”, são consumidos um após o outro e capturados pelos smartphones e “postados” como prova de um status intelectual. Não basta visitar um museu histórico, assistir um filme ou se ler uma biografia para se conhecer a história e estabelecer suas relações com o tempo presente. Falta a sistematização e a ancoragem no mundo concreto para além da simples rememoração ou entretenimento. É preciso que haja a intervenção da racionalidade histórica ligando os pontos e sistematizando toda esta carga aleatória de informações que são difundidas pelos variados meios hoje disponíveis.

A memória histórica se nos apresenta idealmente como âncora e plataforma. Enquanto âncora, possibilita que, diante do turbilhão da mudança e da modernidade, não nos desmanchemos no ar. Enquanto plataforma, permite que nos lancemos para

o futuro com os pés solidamente plantados no passado criado, recriado ou inventado como tradição. Esta, por sua vez, toma o sentido de resistência e transformação. (LOVISOLO, 1989)

A racionalidade histórica, ao estabelecer as ligações de continuidade ou rupturas entre as temporalidades, pode realizar a tarefa de atribuição de sentido a toda esta oferta de memória. Ao professor de história está disponível uma imensa oferta de material e uma predisposição social para seu consumo. Utilizá-lo de maneira cuidadosa, intencional e crítica, demonstrando que estas produções midiáticas e a ânsia preservacionista não ocorrem de maneira inocente e sim, atendendo a interesses de mercado e que estes não estão preocupados com o rigor histórico pode, com a mediação do professor, provocar no aluno uma compreensão ampliada e de sentido do tempo.

2.2 Os Objetos e os Monumentos históricos

Se quisermos contar a história do mundo inteiro, uma história que não favoreça indevidamente uma parte da humanidade, não podemos fazê-lo usando apenas textos, pois, durante a maior parte do tempo, só uma fração do mundo teve textos, enquanto a maioria das sociedades não teve. Escrever é uma das últimas conquistas da humanidade, e, até bem recentemente, mesmo sociedades letradas registravam preocupações e aspirações não apenas em seus escritos, mas em suas coisas. (MACGREGOR, 2013)

Desde os primórdios de sua existência o homem produz objetos. Para enfrentar os desafios do meio ambiente e garantir sua subsistência, o homem modelou os recursos disponíveis, imprimindo a marca de sua presença. Alterou a natureza e criou artefatos que ampliavam sua capacidade física e facilitavam a execução das tarefas necessárias no seu cotidiano. Objetos de funcionalidade prática ou estética e que são expressões de sua cultura. Armas, utensílios, ferramentas, adornos, esculturas, pinturas, monumentos, etc. compõem parte da cultura material do homem (a cultura material, além dos artefatos, inclui toda a intervenção humana no meio físico). Nos objetos estão manifestadas as características da sociedade que os criou e aperfeiçoou, sua religiosidade, tecnologia e organização social.

Os historiadores realizaram intensos debates sobre a validade de se utilizar estes “objetos” como fontes históricas e estes só recentemente foram reconhecidos com esta qualificação. A própria definição da periodização clássica com o início da história a partir da invenção da escrita, considerando o período anterior como uma pré-história, reflete aquela visão, hoje superada, da impossibilidade de se escrever história a partir somente da cultura material. Em que se leve em conta a ampliação proposta pela Escola dos Annales, deve-se considerar os avanços da arqueologia, suas metodologias e abordagens, que “convenceram” os historiadores de que assim como o documento escrito (fonte tradicional e privilegiada da história) os objetos também não falam por si, dependem das perguntas do historiador, e tanto os documentos escritos quanto os objetos são capazes de apresentar respostas. Tanto a utilização de documentos escritos quanto de artefatos da cultura material como fontes históricas, demandam metodologias específicas com as perguntas apropriadas e o cruzamento com outras fontes.

O homem é portanto um amálgama de coisas animadas e inanimadas. A morte das primeiras não significa o desaparecimento das segundas. Das segundas, podemos de certo modo resgatar as primeiras. O homem é, portanto, não apenas a sua humanidade, mas também a sua materialidade. (HIRATA, 1989)

Desde a antiguidade remota os homens colecionam objetos pelas mais variadas motivações. Da Biblioteca de Alexandria, o primeiro local a receber a denominação *Museion* (Templo das Musas), passando pelos gabinetes de relíquias ou salões de arte surgidos na época medieval até os Museus Públicos criados na França e na Inglaterra no século XVIII, acumulou-se uma quantidade cada vez mais significativa de objetos, pela quantidade e diversidade. Os critérios de seleção dos objetos colecionados que variavam de acordo com os interesses do colecionador passam a ser definidos pelos especialistas responsáveis pelos museus públicos. Os objetos musealizados não são expostos aleatoriamente, fazem parte de uma narrativa que reflete a visão do responsável da exposição.

A partir do momento em que o objeto é patrimonializado ele deixa seu valor de uso e passa a ser um elemento da narrativa museal. Sua preservação e exposição em um museu atribuem a ele a qualidade de representar e eternizar determinada época, evento, ou relação social. A escolha de qual objeto pode ter esta capacidade e que deva ser o “representante” da história, dentre os milhares de outros possíveis, é regida pela visão e pelos interesses do colecionador ou curador, e esta escolha sempre deixará de fora, silenciada, uma infinidade de outros objetos e, portanto, de outras histórias possíveis. Estas escolhas são necessárias, pois é

impossível pretender, com o objetivo da completa imparcialidade, que se preservem todos os objetos existentes. Entretanto, ao se visitar um museu, as opções que compõem sua narrativa devem ser explicitadas e confrontadas com outras possibilidades. Visitar um museu e os objetos expostos deve ser também visitar o que não é exposto, ou seja, o que poderia ser exposto, mas não foi.

Na definição do International Council of Museums (ICOM) “o museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite”. Esta é a atual definição, que foi alterada recentemente para incluir o patrimônio imaterial, fruto das discussões no campo da museologia e que tem servido para a reorientação e reformulação das propostas dos museus. Destas discussões, surge a chamada nova museologia que reforça a função social do museu, a necessidade de interação com a comunidade e seu caráter educacional. Esta nova concepção museológica disseminou novas práticas e inspirou tanto a reorganização das exposições com a intenção de contextualizar os objetos, quanto a expansão de setores educativos, exclusivamente para atender as demandas dos estudantes que os visitam.

Observa-se que alguns museus, a fim de se distanciar da “velha museologia” e se apresentar como um lugar diferente daquele depósito de coisas velhas com o qual era identificado pelo público, passa a inserir a exposição num ambiente muito parecido com os atraentes *Shoppings Centers*, com lojas, restaurantes, cafés, livrarias e mesmo alugando seus espaços para eventos diversos, tais como casamentos, festas de debutantes, etc. A própria organização de algumas exposições acompanham as técnicas de organização em vitrines das lojas comerciais.

O novo museu e as novas práticas de exposição adaptaram-se à mudança do perfil dos freqüentadores. O espectador, cada vez mais, parece estar em busca de experiências enfáticas, esclarecimentos instantâneos, superproduções e espetáculos de grande sucesso, ao invés da apropriação meticulosa do conhecimento cultural. Mas a questão continua: como explicar o sucesso do passado museológico numa época em que se apontou constantemente a perda do sentido da história, a deficiência da memória e uma amnésia degeneralizada? A velha crítica sociológica do museu como um reforço ‘do sentimento de pertencimento para alguns e para outros, do sentimento de exclusão’, não nos parece mais pertinente. No atual cenário do museu, a idéia de um templo com musas foi enterrada, surgindo no lugar um espaço híbrido, entre a diversão pública e uma loja de departamento. (HUYSSSEN, 1994, p.36)

Não é só a teoria da nova museologia nos meios acadêmicos que define os contornos das mudanças na concepção de museu que se apresenta ao público. Em grande medida, as transformações dos museus sofrem a pressão da indústria hoteleira e de turismo e das demandas do público contemporâneo. A existência de um museu de sucesso, por seu acervo ou por sua projeção, atrai multidões e muitas cidades têm neste fluxo turístico boa parte de sua receita. O viajante contemporâneo visita as praias, o comércio, os restaurantes e o museu. É no museu que ele agrega *status* cultural à sua viagem e busca “conhecer a história e a cultura” do local e, influenciados por esta demanda, os museus têm reorganizado suas exposições e narrativas.

O público local também procura encontrar no museu o registro da história, da sua própria história, movido pela necessidade contemporânea de vivenciar algo concreto nesta lembrança, ele espera que esta memória esteja guardada no museu. Esta lembrança se realiza no passeio pelo museu. Sim, a visita ao museu se transformou em um passeio por seus corredores que agora mesclam entre os objetos de seu acervo, vídeos, textos narrativos e instalações em diversas mídias. Se a inclusão da visita ao museu como uma opção interessante no cardápio de entretenimento cultural é ponto positivo por atrair pessoas para um espaço de reflexão, deve-se ter especial atenção para que não se descaracterize a especificidade desta experiência.

Quanto mais rápido parece que caminhamos, mais devagar desejamos ir em direção a um futuro que nos transmite insegurança e medo, entre outros, de catástrofes ambientais. Lembranças de um passado mais humano, de relações comunitárias mais próximas e solidárias nos fazem voltar para um passado imaginado reconstituído nos museus e “lugares de memória”. (MONTEIRO, 2011)

Utilizando-se de linguagens tecnológicas e modernas, os museus têm se adaptado à clientela contemporânea e logrado relativo aumento no número de visitantes, este aumento pode ser atribuído a estas transformações na narrativa construída e que é apresentada de forma cada vez mais alinhada às linguagens da *mass media*, mas também à ânsia cada vez maior de nossa sociedade por encontrar a materialidade de sua identidade. Além destas mudanças na concepção das exposições, verifica-se nos últimos anos um grande crescimento no número de museus e o surgimento de museus locais e representativos das lutas de setores sociais e grupos que buscam dar visibilidade a suas causas e de reafirmação de identidades.

No final do século XX, assistiu-se ao desabrochar dos estudos sobre alteridades mínimas, quando o antropólogo passou a estudar o próprio grupo de antropólogos como uma cultura peculiar. O estudo das culturas e, conseqüentemente, a luta pela

preservação das mesmas estendeu-se ao infinito. Indígenas, negros, mulheres, indonésios, imigrantes, proletários, burgueses e diversas categorias criadas, como expressões de construções de culturas e/ou identidades singulares, passaram a reivindicar a preservação de patrimônios próprios. Numa sociedade em que culturas seriam cada vez mais objetificadas, para usar a expressão de Richard Handler, todos passaram a estar convencidos de “ter seus próprios patrimônios” e da necessidade de preservá-los. (ABREU, 2003, p.38)

Mesmo com o aumento significativo de instituições museais observado nos últimos anos, onde segundo os registros do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM)¹, o Brasil saltou de 116 museus no ano de 1952 para 1.158 em 1986 e para 3.025 museus em 2010 (124 deles na cidade do Rio de Janeiro), somente cerca de 5% da população já visitou alguma exposição em qualquer instituição museal. Estes números demonstram o grande incremento no número de museus, mas mostra também que somente uma pequena parcela da população os visitam. Este número é preocupante ao mostrar que 95% da população brasileira nunca visitou um museu sequer, de qualquer tipo. Ao se pesar a importância desta experiência de contato com a cultura material e imaterial presentes nestes espaços, seja para a ampliação do universo de experiências e conhecimento, seja para impactar e subsidiar a compreensão do mundo, percebe-se que muito ainda há de se fazer a fim de ampliar a presença da população. Neste sentido que se reafirma a pertinência de se incentivar a visitação a estes espaços, especialmente através de atividades educativas promovidas pela escola, onde através da mediação possam ser promovidas experiências significativas que estimulem e preparem o olhar para que o jovem perceba o museu como lugar de interesse e aprendizado.

Não é só no museu que a sociedade guarda sua memória. Outros lugares também são capazes de oferecer a oportunidade de vivenciar a experiência com a materialidade da história: monumentos, sítios arqueológicos, edificações preservadas e outros lugares de significado histórico. Os monumentos históricos, assim como os objetos museais são vestígios de outra temporalidade, mas que encerram em si origens e intenções diferentes. Quando se anda por qualquer cidade, a presença dos monumentos é quase impossível de não ser notada. Muitos deles chegam à condição de marca ou símbolo da própria cidade ou país. Diferentemente dos objetos expostos no museu, que nascem com uma finalidade e são “seqüestrados” de seu uso para assumirem outro papel, o monumento histórico é uma construção totalmente realizada com o objetivo de memorialização, contestação ou celebração. Os monumentos históricos são intencionalmente construídos a fim de eternizar

¹Dados extraídos da publicação “Museus em Números” disponível no sítio http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/11/museus_em_numeros_volume1.pdf, acesso em 04/04/2016.

para as gerações futuras as identidades, eventos ou personagens considerados dignos desta presença na memória social.

A definição de qual memória será preservada nos monumentos históricos e qual não deve ser lembrada é resultado da disputa política e social entre os grupos que buscam o controle desta memória. Os vitoriosos nesta disputa impõem sua versão materializada nos monumentos, que passam a mensagem de que ele é representativo da totalidade social. Estando no espaço público e planejadamente em local de grande visibilidade buscam transmitir a representação que se quer tornar verdadeira, de heroísmo e validade de ideais de personagens, de crenças religiosas, de vitórias em guerras, de identidades nacionais. Recentemente, com a crescente mobilização de setores sociais anteriormente silenciados, surgem, em consequência das lutas sociais, monumentos que representam revisões e reivindicações das memórias subrepresentadas. A intensidade desta disputa e a força do simbolismo dos monumentos podem ser confirmadas nos momentos de conflagração, onde a tomada do poder por grupos anteriormente subjugados segue-se à derrubada e destruição dos monumentos que exaltavam os agora derrotados.

Ao lado dos monumentos históricos, as construções transformadas em bens patrimonializados também estão submetidas às disputas pela memória e são parte do movimento contemporâneo de “musealização do mundo” e “pânico do esquecimento” (HUYSSSEN, 2000). Se antes, o que fazia parte desta preservação eram as casas de figuras ilustres, templos e edificações públicas, hoje sob influência de historiadores e arquitetos verifica-se o crescente tombamento de construções que possam ser representativos de períodos históricos, tendências arquitetônicas e de memória de grupos sociais que lutam por sua visibilidade.

Os patrimônios culturais são estratégias por meio das quais grupos sociais e indivíduos narram sua memória e sua identidade, buscando para elas um lugar público de reconhecimento (...) Transformar objetos, estruturas arquitetônicas, estruturas urbanísticas, em patrimônio cultural significa atribuir-lhes uma função de ‘representação’ que funda a memória e a identidade. (GONÇALVES, 2007, p. 155)

Diferentemente da tradição européia de preservação de palácios, castelos, prédios públicos e outros lugares de memória das classes dominantes, no Brasil a preponderância dos interesses do mercado imobiliário e a velocidade das demolições com a construção de modernos edifícios refletem a pequena preocupação com esta preservação. Motivados pela idéia de que se deve superar o “atraso” brasileiro modernizando a cidade, são realizadas sucessivas obras de remodelação urbana e lançamentos imobiliários para substituírem as

“velhas construções” e, sem a intervenção do Estado e da sociedade, são capazes de apagar os vestígios dos modos “antigos” de vida, considerados irrelevantes na lógica do lucro e do mercado imobiliário. A ação de preservação do IPHAN corre contra este processo buscando muito mais salvar o que for possível do que mesmo executar uma política planejada de ação.

Museus, monumentos, construções e locais patrimonializados ou com atribuição de sentido memorial, por serem repositórios da memória e instrumentos da construção identitária, fazem parte da cultura de praticamente todos os povos ocidentais. São componentes importantes na cultura histórica e neles se busca vencer os efeitos do tempo, onde o efêmero se eterniza na pedra e no bronze. As pessoas, os eventos e as idéias que representam são solidificadas para serem imunes ao esquecimento que o tempo traz embutido.

No ir e vir cotidiano, as pessoas passam por estes locais de memória e muitas vezes não se dão conta ou mesmo não atribuem significado àqueles marcos. Ensinar história através deles é também proporcionar elementos para que as pessoas se apropriem da cidade e das cidades que dela fazem parte, que passem a observá-la com outro vagar e a percebam as camadas da história e as disputas que se travam.

O ensino de história utilizando estes vestígios materiais, objetos museais e monumentos históricos, obrigatoriamente deve estar permeado pela explicitação destas ambigüidades e interesses que levaram à construção e à permanência destes lugares de memória. Ao professor de história cabe educar o olhar para além do deleite estético superficial, ensinar o aluno a buscar as representações explícitas e as ocultas naquele pedaço materializado de história que está diante dele. Este exercício é uma das forças do trabalho com estas fontes no ensino de história.

Uma razão para o revigoramento do museu e do monumento na esfera pública pode ter algo a ver com o fato de que ambos oferecem uma coisa que a televisão recusa: a qualidade material do objeto. A permanência do monumento e do objeto do museu, antes criticada como reificação mortificadora, assume um papel diferente numa cultura dominada pela fugacidade da imagem na tela e pela imaterialidade das comunicações. É a permanência do monumento na tão reivindicada esfera pública, em áreas de pedestres, centros urbanos restaurados e espaços memoriais preexistentes o que atrai um público insatisfeito com a simulação e a troca incessante de canais.(HUYSSSEN,2000,p.77)

A presença dos vestígios representa a ponte entre o presente e o passado, sua valorização, observada no presente, remete à necessidade contemporânea de um vínculo confortador com um modo de vida e expectativas mais estáveis que a “liquidez” contemporânea. Representa a existência de laços entre estas experiências temporais e de uma genealogia identitária que se busca como referencial para diminuir a angústia contemporânea.

O tempo passado, categoria fundamental na constituição das identidades, parece cada vez mais distante e portador da estabilidade que se perdeu. Estes “tempos”, que se apresentam tão diferentes, estão ligados pelo patrimônio preservado como prova de ligação ancestral.

O pensamento abstrato sobre o tempo e outras experiências temporais sempre é um desafio enfrentado nas salas de aula, qualquer que seja o ano de escolarização. Para os jovens alunos o tempo é uma categoria de difícil de ser compreendida, especialmente na contemporaneidade em que as distâncias desapareceram e a relação com o mundo é marcada por uma simultaneidade e rapidez com que os fatos tomam e perdem importância. Ao mesmo tempo, esta simultaneidade de eventos, aos quais se tem acesso instantâneo, pode ser explorada e revertida em favor do ensino de história com o objetivo de se desmontar a noção de tempo e história linear, em favor do entendimento de suas multiplicidades. O uso da cultura material para explicitar as diferenças e continuidades no tempo e no espaço permite que se construa junto com os alunos da noção de tempo histórico e diferenciá-lo do tempo cronológico.

A potência do uso do patrimônio como estratégia efetiva no ensino de história passa pela compreensão de que esta atividade é capaz de trazer a experiência temporal para a percepção concreta dos alunos. Parte-se do sensorial e próximo do aluno, da concretude material, para se buscar noções mais abstratas e de relação com as temporalidades.

Ao se deterem através destas atividades e observarem a cidade e os objetos museais, sendo provocados pelo contraste com o presente, e levados através da mediação a perceberem que aquelas persistências do tempo passado representam formas diferentes de relação com o mundo, mas não de forma estanque e sim a partir de novas relações que vão se estabelecendo no tempo, os alunos poderão ser levados a perceberem sua presença no tempo e serem envolvidos na reflexão sobre sua própria historicidade.

A metodologia de trabalho com objetos e outros vestígios deve levar os alunos a refletirem atentamente a partir da observação. Os alunos devem ser ensinados e levados a fazerem as perguntas ao objeto e construir suas narrativas. É neste processo que a construção dos conceitos é realizada de maneira mais consolidada e interiorizada, pois o aluno se apropria da capacidade de pensar hipóteses e alternativas interpretativas. É este o processo mais importante de toda a atividade.

Quando há comparações entre objetos do passado e os do presente, a noção de historicidade começa a ser trabalhada de modo mais direto: entra em jogo a questão da história como campo de possibilidades, mudança que se expressa das mais variadas maneiras e que se torna visível na própria existência polivalente dos objetos – em seu nascimento, sua morte e transformação. Procedimentos dessa natureza

desenvolvem o saber histórico através dos objetos, criam condições para a constituição de problemáticas históricas a partir do cotidiano vivido. Desse modo, vai se compondo uma pedagogia dos objetos como prática envolvida na pedagogia da pergunta e da indignação. (RAMOS, 2004)

A idéia de objeto gerador, em diálogo com Paulo Freire, é capaz de fundamentar as ações tanto nos Museus quanto nas visitas aos Monumentos e demais vestígios e propõe o caminho do concreto ao abstrato. A indignação de que fala Ramos é o estranhamento diante de lugares e objetos que, quando não problematizados, passam quase que despercebidos e não são capazes de dizer nada. A orientação e o envolvimento do professor na organização e realização da atividade fazem toda a diferença, pois é ao orientar o olhar e os questionamentos ao objeto que permitirá que alunos decodifiquem as informações e façam suas interpretações. Em visitas a museus e outros lugares de memória podemos encontrar professores cercados pelos alunos atentos e com muitas perguntas, mas também professores apáticos, com alunos sem motivação e que consideram que a visita em si é o objetivo. A intencionalidade da ação é fundamental para o sucesso da atividade.

Em um museu, os objetos são geradores (Ramos, 2004) desta experiência de contato com o passado e a partir deles o professor faz a mediação que vai transformar este contato em aprendizado histórico. A presença do objeto que não mais serve à finalidade para a qual foi criado, mas que está exposto e permanece diante dos nossos olhos, está pronto para responder às perguntas sobre seu tempo. Esta relação com os objetos, a partir da observação atenta e eivada de questões deve ser a tônica da visita dos alunos ao museu.

A observação direta dos objetos e vestígios e a partir desta observação orientada e sistematizada, conseguir apreender o contexto daquela materialidade, representa para o aluno contemporâneo uma experiência a que não está habituado. O aluno contemporâneo, da geração digital, precisa ser treinado para ler o objeto e outros vestígios materiais. É necessário que ele aprenda a realizar as perguntas àquela materialidade que está observando e, antes disso, aprenda a parar e olhar buscando ver os contextos em que foi construído e produzido. É necessário que o aluno seja induzido a estabelecer as possíveis relações daquilo que vê com as pessoas que viveram naquela outra época.

O trabalho com fontes históricas em museus envolve prioritariamente vestígios materiais. Nesse sentido, os objetos são como índices de um passado que foi interpretado pela argumentação histórica, sendo, também, apropriados por gestos de preservação e recebem, nesse movimento, novos significados. De acordo com Francisco Ramos, “(...) é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história na materialidade das coisas” (RAMOS, 2004, p.21). Mas é também possível exercitar o ato de ler “através dos objetos” (MENEZES, 2000), perscrutando-lhes significados outros, não ditos ou não suspeitados. Esse movimento pressupõe

comparações entre objetos, compreensão de linguagens dos objetos e do museu, além da liberdade de produção de novos enunciados e gestos de imaginação. (PEREIRA, 2007)

A partir desta experiência os alunos são levados a refletir, estabelecer as relações e a contextualização geográfica e histórica que lhes permitam compreender as continuidades e rupturas da história presentes a sua volta. Modifica-se o olhar para apreender o que permanece, mesmo sendo de outras temporalidades, o que surgiu e o que caiu em desuso. Pode, a partir desta reflexão, imaginar a continuidade do tempo em direção ao futuro estendendo esta compreensão para além dos objetos, para as relações políticas, sociais, etc., enfim, compreender sua condição histórica.

A promoção do contato direto, físico, com vestígios autênticos de outras temporalidades, com toda carga de informações que eles trazem embutidos, é um contraponto à cultura contemporânea de informações online. Este contraponto é interessante quando se busca despertar no aluno a curiosidade necessária para o aprendizado. Nestas oportunidades, por serem diferentes ao que está habituado, ao partir deste contato concreto em uma experiência que envolve seus sentidos de forma ampliada, são situações capazes de abrir os canais para o aprendizado significativo. Os alunos são confrontados com imagens, lugares e coisas e a partir deles construir conceitos e este diferencial no caminho da construção do conceito é que o torna mais solidamente interiorizado. Como afirma Horta, “O patrimônio cultural e o meio-ambiente histórico em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles.” (HORTA, 1999, pg 8).

Muitas atividades e estratégias didáticas são utilizadas nas aulas com diferentes objetivos e graus de eficácia, o que se defende é que a experiência da utilização do “patrimônio histórico” é capaz de potencializar a construção dos conceitos fundamentais do pensamento histórico como o de tempo, espaço, continuidades e rupturas e a presença desta história no meio em que o aluno vive agregando a este aprendizado elementos sensoriais e afetivos constituidores de uma memória significativa.

2.3 Empatia e Presentificação

Em todo processo de ensino e aprendizagem o elemento mais importante é o desejo de aprender. Nenhuma técnica ou método funciona se o aluno não tem interesse naquele aprendizado e certamente, a competência mais decisiva de um professor é a capacidade de despertar no aluno o interesse pelo que se quer ensinar. Os alunos, especialmente os mais jovens, estabelecem sua relação com a “matéria” a partir da relação com o professor e se disponibilizam ao aprendizado na medida em que se “simpatizam” com o professor. Mas não necessariamente com a “pessoa” e sim com o “professor” e sua prática profissional, que passa pela forma como se relaciona com a turma e a atratividade das atividades propostas. Como já foi abordado no capítulo 1 deste trabalho, a prática do professor é resultado de um amálgama de influências de diversas origens e esta prática é aperfeiçoada pela experiência na relação em sala de aula.

O ensino de história através dos objetos e outros vestígios históricos possui boas qualidades em potencializar o aprendizado. É capaz de proporcionar o estabelecimento da relação de ensino em outros patamares ao quebrar a rotina das quase sempre previsíveis aulas, com cadernos, livros e apostilas, em uma experiência sinestésica, afetiva e marcante. Tem a potencialidade de modificar a relação do aluno com a disciplina história ao sair da rotina da sala de aula e mostrar outras formas de se aprender história. Estar diante de um passado presente material e concreto permite ainda, com bastante propriedade, que o aluno compreenda que a história está em muitos outros lugares além do livro didático, e o aprendizado pode se realizar em qualquer lugar, bastando que esteja com olhar preparado para perceber sua presença.

Para o aprendizado significativo da história, ainda pensando no envolvimento emocional e afetivo do aluno, um recurso bastante efetivo é oferecer informações, estímulos e subsídios para que ele consiga estabelecer a empatia histórica. A empatia histórica é o exercício da alteridade, é levar o aluno a colocar-se no lugar daquelas pessoas que viveram no passado, é se colocar no lugar do agente histórico e sentir suas preocupações, dificuldades, objetivos e limitações. Para tanto se devem abandonar as idéias do presente, as concepções e referências contemporâneas e buscar pensar como pensavam aquelas pessoas. Este é um exercício difícil de ser realizado pelos jovens alunos. Percebemos em nossa prática docente que reside aí uma das maiores dificuldades: Conseguir com que o aluno possa fazer o exercício de desvencilhar-se de seu meio cultural, religioso e psicológico para assumir outra

identidade, em um tempo não vivido, a fim de compreender as razões e referências daquelas pessoas do passado. É muito comum o aluno formular questionamentos e julgamentos sobre o passado a partir do modo de vida e concepções do mundo atual.

Segundo Peter Lee (2003, p. 19-36), "a empatia histórica pode melhor ser entendida como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectarmos tudo isto com o que os agentes fizeram. (ABUD, 2005)

O exercício da empatia histórica leva o aluno a perceber que as formas de pensar e conceber o mundo são diferentes em tempos diferentes e percebe as diferenças do passado e do presente. A partir desta experiência o aluno pode compreender as limitações e os códigos sociais de outro tempo a fim de entender os condicionantes daquele modo de vida e maneira de agir. Neste processo, o aluno identifica ainda as continuidades e semelhanças decorrentes dos vínculos históricos do presente com aquele passado.

Como exemplo para ilustrar, pode-se imaginar uma atividade de visita ao centro histórico do Rio de Janeiro. Com os alunos diante do Chafariz da Praça XV, projetado pelo Mestre Valentim, os alunos podem ser provocados a imaginar como as pessoas que viviam no Rio de Janeiro no século XVIII e XIX se relacionavam naquele chafariz e seu entorno. A dificuldade em conseguir água, o trabalho dos escravos, a presença do vizinho Paço Imperial e a proximidade do poder. Inicialmente os alunos ficarão surpresos com o fato daquela construção ter sido um chafariz e vão tentar descobrir por onde jorrava a água. Gravuras de Debret mostrando o funcionamento do chafariz, a fila de escravos e outros detalhes capturados pelo artista serão suficientes para despertar a curiosidade e imaginação. Basta que o professor peça para que eles se imaginem naquele lugar e naquela época, andando por aquelas ruas e sentindo o universo daquela época, para que façam “a viagem” no tempo e estejam motivados para os desdobramentos que forem propostos. Mas este exercício somente atingirá sua potencialidade se for realizado ali, diante daquele chafariz, provocados por sua presença e podendo identificar os outros vestígios do entorno. Além disso podem observar as pessoas e os contrastes entre as construções que hoje compõem aquele cenário real.

Empatia é um conceito que se diferencia da simpatia por não ter em si o caráter emocional. É intelectual, intencional, refletido, apesar de desdobrar-se em emoções e mesmo buscá-las. O fato de gostar e sentir prazer na narrativa histórica não significa que foi provocado a “fazer parte” emocionalmente daquela história. A empatia histórica, assim, também exige do professor a competência narrativa que leve o aluno a realmente sentir a

história e percebê-la como muito mais que simples informações dadas acerca de uma época distante.

A via é de mão dupla. Ao mesmo tempo em que o aluno é provocado a se deslocar no tempo e se colocar no passado, os personagens e coisas do passado podem fazer o caminho inverso e visitar o presente. Quando ouvimos uma música, uma poesia, uma narrativa recheada de detalhes e sensações, podemos ser tocados e sentir aquele frio, angústia, felicidade e o ambiente retratado. Gumbrecht chama este efeito de produção de presença

O que é 'presente' para nós (muito no sentido da forma latina *prae-essere*) está à nossa frente, ao alcance e tangível para nossos corpos. Do mesmo modo, o autor pretendia usar a palavra 'produção' na linha do seu sentido etimológico. Se *producere* que dizer, literalmente, 'trazer para diante', 'empurrar para a frente', então a expressão 'produção de presença' sublinharia que o efeito de tangibilidade que surge com as materialidades de comunicação é também um efeito em movimento permanente. (GUMBRECHT, 2010)

Segundo Gumbrecht, a linguagem é capaz de proporcionar esta experiência de presentificação do passado. Seja através dos textos literários ou do discurso narrativo o receptor sente diante de si, ou mesmo em si, as coisas do passado. É a diminuição da distância que o tempo, na cultura ocidental moderna, coloca entre o presente e o passado. Segundo Gumbrecht, esta distância surge quando tentamos atribuir somente sentido à narrativa histórica, deixando de lado seu aspecto material, tangível, que ela pode assumir. Um filme, uma poesia uma música, uma história são capazes de produzir esta presença.

Não estamos falando do ofício específico do historiador acadêmico, cujo rigor teórico pode impedir esta ampliação da proposta narrativa. O professor de história, por sua vez, pode (e deve) lançar mão dos recursos que alcançar a fim de envolver o aluno com o conhecimento histórico. Quando a narrativa é capaz de fazer com que o aluno "veja" o cenário, sinta o terror de uma batalha, se arrepie com o frio que os soldados de Napoleão sentiram ou a fome dos camponeses franceses antes da Revolução Francesa, ela humaniza o que parecia não ter sido vivido por pessoas reais ou tão distante que não poderia dizer nada a ele.

O contato direto com a história materializada é capaz de gravar no aluno aquela experiência sensorial. A presença de um tempo que já passou, autêntica e concretamente no presente, ao alcance dos olhos e do toque, eterniza e torna indubitável aquela história. Este contato com os objetos de um tempo passado satisfaz um desejo antropológico, presente em todas as culturas historicamente específicas, de ultrapassar os limites da vida – o nascimento e a morte . "O objeto desse desejo subjacente a todas as culturas históricas, historicamente específicas, seria a presentificação do passado, ou seja, a possibilidade de "falar" com os

mortos ou de "tocar" os objetos dos seus mundos." (GUMBRECHT, 2011, p.153) Para Gumbrecht, esta busca é intensificada na contemporaneidade, reflexo de um presente ampliado, que bloqueia o futuro e leva às vagas de "culturas de nostalgia".

Dentre as atividades de ensino de história, a visita a museus e outros lugares de memória possuem um extraordinário potencial para aglutinar estes elementos capazes de envolver o aluno e oferecer a ele uma experiência de aprendizado histórico significativo, pois se apresentam como atividades atraentes e que despertam o interesse dos alunos diante daqueles vestígios e são facilitadoras da narrativa capaz de criar empatia e a produção de presença. O contato com objetos e vestígios do passado é, segundo Gumbrecht, um modo fronteiriço de tornar o passado presente através da linguagem. "Fronteiriço, porque nestes casos é o meio e não a linguagem em si que produz o efeito de presença." (Gumbrecht, 2009)

Diante de um vestígio de outra temporalidade, o aluno deve ser provocado e desafiado a imaginar as pessoas que interagiam naquele lugar. Quem circulava ou utilizava aquela construção, seu universo, suas conversas, as relações de poder e sociais que se estabeleciam naquele local. Diante da materialidade do vestígio que resistiu ao tempo e permanece presente, podendo ser tocado, experimentado, o aluno pode observar as dimensões reais, o material constitutivo, a espacialidade e registrar aquilo sinestesticamente. Muito mais que o relato, a descrição ou uma foto, estar concretamente diante de um "pedaço" do passado representa uma experiência de outro nível de intensidade. Todos já viram fotos e ouviram falar das pirâmides do Egito, do Coliseu romano, do Paço Imperial da Praça XV ou das ruelas e casarios que surgem ao atravessarmos o Arco do Teles, mas estar, olhar e andar nestes lugares é uma outra experiência. São sensações que gravam aquele momento na memória.

2.4 Ensino de História: o Patrimônio como estratégia

"A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade

torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória.” (Nora, 1993)

O ponto principal deste trabalho é a utilização dos lugares de memória como recurso para o ensino de história. Entendemos que este recurso é capaz de gerar uma ampliação dos canais de comunicação entre os alunos e o conhecimento histórico. Ampliação no sentido de perceberem que este conhecimento tem sim influência em sua vida cotidiana, em seu modo de pensar e que é capaz de oferecer respostas para suas questões.

O ensino de história tem por objetivo o desenvolvimento progressivo de competências que representem um instrumento intelectual para a compreensão da dimensão histórica do homem, da ligação entre o passado, o presente e o futuro, atribuindo sentido ao tempo, e que seja capaz de servir de base para as ações presentes relacionando-as com as expectativas de futuro. O uso dos vestígios históricos se apresenta como uma estratégia importante no desenvolvimento destas competências. Ao envolver o aluno em uma experiência de contato com a materialidade da história, consolidada nestes vestígios, é capaz de mobilizar mais que sua cognição, produzindo um aprendizado significativo e ampliado para além dos conteúdos curriculares que lhe servem de substrato.

A proposta é dialogar com a metodologia da educação patrimonial a fim de que, se apropriando de suas técnicas e discussões o professor possa organizar as atividades com foco no ensino de história e seus objetivos. O diálogo que as atividades propostas neste trabalho estabelecem com a Educação Patrimonial se faz a partir do reconhecimento da legitimidade de suas técnicas, amadurecidas e embasadas em seu corpo teórico.

Não se trata de Educação Patrimonial em seu sentido mais amplo, pois ela inclui todo o espectro cultural, ambiental, lingüístico e genético. Nos apropriamos somente das discussões e técnicas relativas ao patrimônio histórico, que é uma pequena parte do objeto daquela área de conhecimento. Este trabalho, sem deixar de reconhecer a necessidade de se educar para o patrimônio, no sentido de que seja valorizada a preservação dos recursos e do patrimônio cultural, se limita ao patrimônio histórico material, tombados ou não, que incluem os monumentos, construções, museus históricos, sítios arqueológicos e locais que guardam relação direta com a memória e a história. A definição de Educação Patrimonial e de patrimônio é bastante abrangente e segundo Horta, em seu Guia Básico de Educação Patrimonial,

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

A conceituação de Educação Patrimonial apresentada acima se mostra alinhada à proposta defendida neste trabalho, onde se reforça a capacidade educativa do patrimônio como “fonte primária” a partir da qual se pode construir o conhecimento.

A cidade do Rio de Janeiro, capital do país por longos anos, reúne os principais museus históricos e artísticos, uma enorme quantidade de monumentos além de prédios e outras construções tombadas pelos institutos do patrimônio histórico. A existência deste acervo privilegiado em que as marcas da história estão por toda parte é um incentivo a mais para que a metodologia do ensino de história através dos objetos e vestígios seja utilizada pelos professores. A diversidade de locais em que este trabalho pode se desenvolver facilita o planejamento adequado a cada objetivo didático a fim de envolver os alunos e proporcionar uma experiência educativa significativa e interessante.

Ao introduzir no seu planejamento atividades que aproveitem o potencial do uso do patrimônio histórico e museológico, o professor de história tem a possibilidade de extrapolar a mecânica de ensino tradicional, não de forma a substituir os conteúdos programáticos, mas oferecendo ao aluno instrumentos para que relacione estes conteúdos com a efetiva presença da história materializada em suas marcas, vestígios e objetos. É um recurso que, ao lado das práticas usuais, potencializa um ensino de história que tenha por objetivo o desenvolvimento de um pensamento histórico, ou “consciência histórica”. Para o aluno, estas atividades são momentos especiais de aprendizado que lhe permitem ver sentido na história ensinada e “confirmar” sua presença. Estas atividades oferecem ainda materialidade à crítica das ideologias e processos de silenciamento nas disputas pelas memórias, fundamentais para o entendimento da diversidade e para o exercício da alteridade.

Não basta somente colocar o aluno em contato com o patrimônio histórico material para que o aluno seja sensibilizado e estabeleça as relações. Os procedimentos devem ser planejados em consonância com a faixa etária do aluno e com a definição do lugar onde a atividade será desenvolvida.

A primeira condição é que as experiências de aprendizagem se desenvolvam com a utilização dos bens culturais originais: monumentos, arquiteturas, fontes de arquivo,

peças de museus, sítios arqueológicos, quadros autênticos, etc. A segunda condição é que sejam objeto de observação e de uso para produzir informações. A terceira condição é que esses sejam colocados em relação com o contexto e com a instituição que os tutela. A quarta condição é que se promova a tomada de consciência de que são a minúscula parte de um conjunto muito mais amplo que permite o conhecimento do passado e do mundo, o prazer de conhecer, a fruição estética. (MATTOZZI, 2008)

Como lembra Mattozzi, há a necessidade de que as atividades sejam desenvolvidas em contato com os objetos originais, pois são estes que carregam a dramaticidade de sua trajetória e o testemunho que atravessou o tempo. O efeito do contato com os objetos originais, diferentemente do contato com uma réplica ou recriação, é o que causa o impacto da persistência material num mundo cada vez mais fluido e de coisas descartáveis. O efeito da presentificação só é possível quando se está diante do vestígio autêntico, pois é ele que foi construído, manipulado e usado por aquelas pessoas que viveram no passado. Por mais que com as novas tecnologias se possam recriar objetos e cenários com graus de perfeição e fidelidade ao original cada vez maiores, estes são incapazes de impactar e causar o efeito do contato com o original.

Trabalhar com estes lugares de memória (Nora, 1993), entretanto, exige que os alunos compreendam que eles não estão ali por acaso e que representam uma verdade imparcial e descomprometida do passado. Simplesmente olhar um monumento, uma peça de museu ou qualquer outro vestígio de outra época não é conhecimento se não estiver mediado por uma narrativa que estabeleça as relações daqueles bens materiais com seu e com o nosso tempo. Ler as legendas nos museus ou as placas nos monumentos não basta para se entender a razão daquela permanência, daquela memória preservada. Ao trabalhar com estas “evidências” históricas, é fundamental explicitar aos alunos toda a disputa pela memória que existe em torno daquela “preservação” e os interesses que definem o que deve ser lembrado ou esquecido.

tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2003)

Assim como as disputas pela memória devem ser explicitadas pelo professor, a relação entre a memória e a história não pode ser deixada de lado, especialmente ao se trabalhar com os alunos em visitas a museus e lugares de memória. A escrita da história também é arena de disputa. Esta disputa entre diferentes versões da história é uma idéia de difícil apreensão por parte dos estudantes. É corriqueira a reação dos alunos em esperarem por uma versão

“verdadeira” e cobrarem isto dos professores. Os alunos estão acostumados às narrativas lineares dos livros didáticos, em que há pouco espaço para o confronto das diferentes versões. Uma das estratégias para se vencer este problema é o trabalho com fontes. Nos livros didáticos mais recentes, encontramos fac símiles de documentos que permitem iniciar este exercício de interpretação documental com o objetivo de levar o aluno a compreender as diferentes leituras que pode haver e, por conseguinte, as diferentes versões acerca de um mesmo fato.

O trabalho com as fontes “materiais” segue a mesma linha, no sentido de que este documento também permite diferentes interpretações e sua criação e preservação incluem-se como elementos importantes para sua compreensão. Desta forma, agrega-se a esta atividade um viés de criticidade necessário ao pensamento historicizado, onde o professor oferece as condições para que o aluno perceba a impossibilidade de existir uma única leitura e que estas leituras são determinantes na história ensinada.

a historiografia, com as suas escolhas, valorizações e esquecimentos, também gera a “fabricação” de memórias, pois contribui, através do seu cariz narrativo e da sua cumplicidade, direta ou indireta, com o sistema educativo, para o apagamento ou secundarização de memórias anteriores, bem como para a refundação, socialização e interiorização de novas memórias (CATROGA, 2001)

O trabalho com as fontes no ensino de história, sejam as da cultura material, objeto deste trabalho, sejam as escritas, não visa a formação de “pequenos historiadores”, mas sim apresentar aos alunos esta maneira de processar as informações ao fazer a leitura, seja do documento, seja do mundo. No atual contexto de bombardeio de informações, especialmente na cada vez mais importante forma de “se informar” que é a internet e em boa medida, as redes sociais, o exercício de leitura dos objetos tem a qualidade de desenvolver e estimular nos jovens a leitura crítica, que avalie o contexto e as origens da informação antes de aceitá-la como verdade, “curtir” e “compartilhar”.

A historiografia, assim como qualquer outra produção humana, reflete as preocupações e interesses daqueles que realizam as interpretações e reinterpretações das fontes históricas, mas distancia-se da memória por sua subordinação a métodos e práticas que lhe revestem com o rigor científico e acadêmico. Os objetos e demais vestígios são registros de memória, a leitura que se faz destes registros podem ou não serem “legitimados” pela história. Ao se levar os alunos a estes lugares de memória, eles devem estar preparados para fazerem esta interpretação crítica. A memória, como ensina Ulpiano Meneses

Não se confunde com a história, que é forma intelectual de conhecimento, operação cognitiva. A memória, ao invés, é operação ideológica, processo psico-social de

representação de si próprio, que reorganiza simbolicamente o universo das pessoas, das coisas, imagens e relações, pelas legitimações que produz. (MENESES, 1992)

Estas considerações sobre a história e a memória devem ser feitas desde as primeiras aulas de história. É a partir de atividades e apresentação de textos que explicitem diferentes versões e narrativas que irão dessacralizar a história e a idéia de que existe uma versão “verdadeira”. E é este conceito que é retomado e consolidado no trabalho com os lugares de memória, explicitando os interesses em jogo na disputa pela memória e pelo esquecimento.

O ensino de história a partir do uso do patrimônio histórico da cidade pode partir, e é desejável que o faça, de elementos mais próximos e concretos para os alunos. Atividades como o levantamento da história local, seja do bairro ou do entorno da escola, partindo da identificação de vestígios, lugares e pessoas que detém a memória local, além de aproximar os alunos da metodologia do trabalho de pesquisa e construção de uma narrativa histórica, o fazem com elementos que já fazem parte do seu universo. Quando se fala da disciplina história, os alunos a relacionam às grandes guerras, revoluções, reis e outros eventos que eles vêem como muito distantes de sua realidade. Além de não se enxergarem como sujeitos, não percebem a presença de outras temporalidades em seu cotidiano.

O recorte da atividade com a história local apenas parte do micro, pois as imbricações sociais, políticas e econômicas relacionam o lugar com dimensões mais amplas, permitindo ao professor abordar, a partir do local, questões mais globais. (Reznik, 2002). Ao construir, junto com os alunos, a organização das fontes, a identificação dos vestígios e lugares, a relação com esferas mais amplas e a organização das narrativas, o professor está oportunizando a construção da própria história do aluno e suas relações mais próximas.

Entendemos também que o ensino da história local para crianças, jovens e adultos possibilita sensibilizá-los para a reflexão acerca de suas vivências e experiências cotidianas, buscando historicizar e problematizar o sentido de suas identidades, valorizando o pensar crítico sobre si e sobre o outro, mudando, ou não, como sujeitos, a própria vida. (Magalhães et al., 2014)

Quando os alunos são levados a um passeio por seu próprio bairro, mas com um olhar diferenciado e com o objetivo de identificar a presença de outras temporalidades, ele é surpreendido pelo que, mesmo vivendo ali, não foi capaz de perceber. Ruas, construções, praças e pessoas passam a ser vistos de outra forma. Desperta-se o sentimento de pertencimento e a percepção de que ele e seus vizinhos também são sujeitos daquela história. O levantamento dos pontos de memória, entrevistando pessoas portadoras da memória local (que para eles era apenas uma pessoa “velha”), mapeando as ruas do bairro, a pesquisa em

documentos na Associação de moradores e nos arquivos da escola e construindo uma narrativa com esta história, são atividades capazes de modificar profundamente a relação daquela criança ou jovem com sua comunidade. Nesta atividade, onde o protagonismo do aluno é o ponto central, podem ser identificados elementos fundamentais para a construção da consciência e do conhecimento histórico. As camadas do tempo passam a ser descobertas e os detalhes passam a ser percebidos.

Passear pela cidade, flunar, permite descortinar imagens do livro da História. A mistura das marcas de diversas camadas de tempo que convivem e sobrepõem-se acabam por se invisibilizar no andar cotidiano e desatento. O bairro e a cidade não são construções de um só tempo, carregam, como nós, as continuidades e as rupturas, as tradições, as expectativas e as marcas das várias gerações que viveram no mesmo espaço e experimentaram a passagem do tempo (Certeau, 1994) . Se o objetivo do ensino de história é o de oferecer instrumentos para a formação mais elaborada da consciência histórica dos alunos, apropriar-se da materialidade das marcas do tempo que estavam invisíveis e que surgem e passam a estar presentes a partir da intervenção do professor, é uma estratégia que no mínimo tem dois pontos fortes: Presentificar a história (Gumbrecht, 2010), impactando-o com esta presença despercebida e inseri-lo nesta historicidade concreta da qual não se enxergava.

A diversidade do patrimônio histórico do Rio de Janeiro oferece oportunidades educativas para além do circuito dos museus históricos ou monumentos. A região central da cidade possui um grande acervo de bens tombados e preservados pelo patrimônio histórico. Como exemplo, temos o Corredor Cultural da Rua da Carioca, a região da Praça XV e a região em torno da Cinelândia e Arcos da Lapa. Nestes lugares, a atividade educativa pode se desenvolver com o contato com cenários reais do “Rio Antigo”, com construções que remontam o período colonial. Na região da Praça XV a atividade pode articular diferentes “vestígios”, como o monumento, o museu e o casario e ruelas do Arco do Telles, permitindo o trabalho com estes patrimônios que possuem naturezas distintas e permite explorar esta diversidade de experiências.

Na região da Praça Mauá, organizou-se o Circuito da Herança Africana, onde os pontos que compõem o circuito também apresentam uma diversidade bastante estimulante de experiências de contato com monumentos, museu, sítio arqueológico e a pedra do sal, que é um “local” de memória que permanece vivo e é ainda hoje local de resistência cultural. Esta diversidade de “tipos” de cultura material num circuito como este permite que o professor explore estas diferenças, alinhavando a relação entres aqueles locais entre si e com o entorno.

As atividades de visitação a museus e outros lugares de memória podem estar vinculadas aos conteúdos programáticos, associados ao período histórico ou ao evento que se está estudando em sala de aula. Não no sentido de ser atividade de ilustração do conteúdo, mas no sentido de aprofundar e demonstrar que aquele conteúdo aparentemente abstrato e distante está presente concretamente e deixou marcas. Nestas atividades, o trabalho em sala de aula fornece o substrato de informações e prepara o aluno para se relacionar com os objetos e outros vestígios facilitando sua apropriação.

A preparação do aluno para a saída da escola e realizar a atividade de contato com os objetos museais e demais vestígios históricos precisa ser feita de forma que ele esteja motivado e instrumentalizado para realizar a observação. Utilizando-se da metodologia desenvolvida pelo professor Paulo Freire para alfabetizar adultos a partir das “palavras geradoras”, que, a grosso modo, consistiria em utilizar palavras de uso cotidiano do alfabetizando, que tivesse significado para ele, e a partir dela expandir e levar o aluno a apreender os mecanismos de leitura e escrita, o professor Francisco Régis desenvolve o conceito de objeto gerador ao abordar a atividade educativa nos museus.

As atividades desenvolvidas a partir desta metodologia devem ser precedidas do trabalho com objetos familiares e com significado para os alunos, de forma que o contexto, a origem, o material constituinte e os usos não sejam obstáculos para a observação e leitura “do mundo” a partir deles. O professor ou os alunos escolheriam algum objeto trazido com esta finalidade ou de uso dos alunos para se desenvolver uma atividade de leitura deste objeto e a partir deste trabalho, elaborar uma narrativa.

O objetivo primeiro do trabalho com o objeto gerador é exatamente motivar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano. (RAMOS, 2004)

Após a realização destas atividades de preparação, com a apropriação por parte dos alunos dos mecanismos de leitura dos objetos, os alunos poderão, a partir daí, explorar com muito mais propriedade os objetos de outras épocas ou culturas.

Segundo Horta, a ação educativa com o patrimônio material deve seguir quatro etapas metodológicas a fim de permitir a real apropriação por parte do aluno: a observação, o registro, a exploração e a apropriação. Para definir as atividades relativas a cada uma destas etapas deve-se levar em conta o tempo disponível para as atividades, a faixa etária dos alunos, os objetivos e o local da visitação. É importante que os alunos apropriem-se deste roteiro nas

atividades preparatórias a fim de que não use o tempo de contato com os objetos e vestígios buscando entender o que deve “perguntar” ao objeto. O aluno, a partir das atividades preparatórias, já terá interiorizado o mecanismo de observação e saberá de antemão os procedimentos seguintes, podendo usufruir da experiência de forma mais prazerosa. E este é um ponto fundamental: garantir que no momento da visita o aluno tenha liberdade para interagir com o espaço e com os objetos e que esta seja uma experiência capaz de agregar a aquisição do conhecimento com seu envolvimento afetivo.

Pode-se, para elaborar este roteiro, partir das etapas metodológicas e atividades sugeridas no Guia Básico de Educação Patrimonial:

Etapas	Recursos/Atividades	Objetivos
1) Observação	Exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive...	- identificação do objeto/ função/ significado; - desenvolvimento da percepção visual e simbólica
2) Registro	Desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas.	- fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica - desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
3) Exploração	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais, entrevistas.	-desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.
4) Apropriação	Recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme e vídeo.	Envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.

Fonte: HORTA, 1999, p.11.

O uso dos dispositivos de captura de imagens, especialmente os smartphones, pode ser incluído no planejamento da atividade escolar e fazer parte do planejamento da atividade de visita a lugares de memória, sem que haja descaracterização desta atividade. A observação e o uso dos sentidos devem ser priorizados a fim de levar o aluno a aproveitar aquela experiência

de contato com os objetos e vestígios. O uso dos dispositivos deve ser complementar e se pode, com bastante pertinência, utilizar as imagens gravadas em atividades de desdobramento posterior. A atividade principal da visita precisa ser a da experiência pessoal, de forma que sua memória e não a do dispositivo, seus olhos e não as lentes da câmera, sejam tocados por esta vivência.

Estas atividades devem ser preparadas e trabalhadas cuidadosamente, os alunos devem ser provocados a olhar para a cidade e ver com uma calma que é estranha a eles: andar e observar por onde se anda. Perceber as camadas temporais pelas quais passamos diariamente sem que as percebamos. Mais uma vez recorremos à Huyssen, que sempre de forma pertinente, aponta este contato com a materialidade dos lugares de memória e de história como uma necessidade da sociedade contemporânea.

A rememoração dá forma aos nossos elos de ligação como passado, e os modos de rememorar nos definem no presente. Como indivíduos e sociedades, precisamos do passado para construir e ancorar nossas identidades e alimentar uma visão de futuro.(...)A memória de uma sociedade é negociada no corpo social de crenças e valores, rituais e instituições. No Caso específico das sociedades modernas, ela se forma para espaços públicos de memória tais como o museu, o memorial e o monumento(...) (HUYSSSEN, 2000, pg 67)

O contato com objetos, lugares, experiências culturais e memórias de um tempo que parece não existir mais, mas que são presentificados ao colocarmos os jovens diante deles, chamando a atenção para sua existência e refletindo sobre sua época e contexto, rupturas, inovações e continuidades, pode gerar a provocação necessária que irá facilitar ao professor romper com a noção de passado morto e acabado sem semelhança ou relação com o presente e, portanto, incapaz de oferecer referências que possam orientar a vida no presente e muito menos em relação ao futuro.

As atividades extra-classe são sempre experiências significativas para os alunos. Ao quebrar a rotina das aulas em sala, estas atividades têm, só por sair da escola, a vantagem de envolver os alunos e motivá-los como nem sempre se consegue em sala de aula. É um momento de descontração, sem lugares marcados, onde sabem, ou pelo menos esperam, que serão surpreendidos. É quando poderão conversar e trocar experiências e o professor sentará no ônibus ou caminhará ao lado deles, e isto é capaz de quebrar ou diminuir barreiras entre alunos e professor modificando positivamente esta relação, mesmo quando se volta para a sala de aula. E é aproveitando esta mobilização emocional que estas atividades se potencializam e tomam lugar destacado na memória dos alunos.

No planejamento destas atividades é necessário que haja equilíbrio entre as tarefas propostas e a observação e exploração livres. A mediação, seja do professor ou da monitoria, deve garantir que seja uma atividade prazerosa e estimulante. Não se pretende uma aula fora da sala de aula, com longas explicações e a simples realização de tarefas escritas. Deve envolver e desenvolver a sensibilidade do aluno diante daqueles locais, construções e objetos. Da mesma forma, as atividades devem ser capazes de estabelecer as relações com objetos e locais familiares aos alunos, de modo que possam perceber a presença da história em seu cotidiano e que ele mesmo é um personagem desta história.

Além das qualidades citadas acima, o trabalho com lugares de memória e museus se aproveita de uma característica do tempo presente que têm valorizado a preservação da memória e oferecido uma enorme variedade de espaços onde estas atividades podem ser desenvolvidas. Entretanto, verificamos na prática diária que poucos alunos têm o hábito de visitar museus, monumentos ou os corredores culturais da cidade.

Apesar das opções e da multiplicação de lugares de memória, estas ainda estão restritas a uma parcela pequena da sociedade e de perfil específico. Estas opções culturais não fazem parte do universo da maioria dos alunos e a escola se apresenta mais uma vez como o único meio através do qual estas experiências podem ser vivenciadas pelos alunos e ela, a escola, não pode deixar de viabilizá-la.

A visita a lugares de memória, o museu, o monumento ou qualquer outro vestígio de outras temporalidades é um momento que deve ser aproveitado em toda sua potencialidade. Abre possibilidades para que o ensino de história ultrapasse a memorização dos conteúdos para levar o aluno à reflexão sobre o tempo, a experiência humana, as disputas e construções de memória e a sua própria historicidade.

A leitura e interpretação da cultura material e a metodologia envolvida nas atividades propiciam o desenvolvimento de competências que ultrapassam o ensino de história. Ao estimular a formulação de hipóteses e o exercício da empatia, os alunos interiorizam mecanismos de raciocínio e de crítica que se estendem para sua vida prática. Através destas atividades podem perceber a multiplicidade de interpretações possíveis e a inexistência de verdades absolutas, reconhecendo a diversidade de interesses e discursos e suas representações dentro das sociedades.

A saída da escola e o contato com a história presentificada sob a mediação do professor é capaz de transformar este aprendizado em algo realmente significativo para os alunos e certamente, os conceitos trabalhados a partir desta experiência, serão interiorizados e

gravados em sua memória. Para muitos destes alunos, esta experiência pode significar o *insight* que o levará a sentir seu mundo como parte da experiência humana no tempo.

3 O MUSEU HISTÓRICO NACIONAL E O CIRCUITO HISTÓRICO E ARQUEOLÓGICO DA CELEBRAÇÃO DA HERANÇA AFRICANA/INSTITUTO DE PESQUISA E MEMÓRIA DOS PRETOS NOVOS: PROPOSTAS EDUCATIVAS

“Todos os museus se baseiam na esperança — na crença — de que o estudo das coisas pode levar a uma compreensão mais verdadeira do mundo.” (MACGREGOR, 2013)

O ensino de história, compreendido como organizador dos referenciais do tempo passado para dar-lhe sentido e explicitar seus vínculos com a vida presente, pode apropriar-se de diferentes espaços, para além da sala de aula, para realizar-se. A discussão levada adiante neste trabalho busca de elementos teóricos e práticos que referenciem a idéia de que o uso do patrimônio histórico é capaz de potencializar este ensino. Pretende-se, neste capítulo, verificar concretamente a forma como este ensino pode ser realizado na cidade do Rio de Janeiro, especificamente no Museu Histórico Nacional e no Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana/Instituto dos Pretos Novos.

Especialmente na cidade do Rio de Janeiro, ensinar história levando os alunos a um contato direto com os vestígios de outras temporalidades é privilegiado pela quantidade e diversidade do patrimônio histórico presente na cidade, representado nos monumentos, museus, construções e locais que carregam em si a história da cidade, que por sua proeminência política, como capital colonial, do Império e da República, guarda também a história do país. Na cidade do Rio de Janeiro podem-se encontrar os grandes museus e os monumentos de legitimação da memória nacional, bem como as instituições criadas por setores da sociedade em oposição a esta memória oficial e que buscam dar visibilidade aos grupos cuja memória foi encoberta ou intencionalmente apagada.

Dentre as centenas de instituições e lugares de memória existentes na cidade do Rio de Janeiro, por que escolher o Museu Histórico Nacional e o Instituto de Pesquisa e Memória dos Pretos Novos/Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana para o desenvolvimento deste trabalho?

O critério adotado para esta escolha está alinhado aos objetivos desta pesquisa, que é o de apresentar as diferentes possibilidades de que o ensino de história pode se valer ao se apropriar do patrimônio histórico como estratégia. A escolha se deu após o levantamento dos

lugares de memória e das instituições museais do Rio de Janeiro e a identificação de duas que pudessem representar a diversidade de locais, de natureza e de discursos, onde a visita com os alunos e o trabalho educativo pudesse ser realizado de forma a servir de referência para a realização de atividades em outras instituições e locais de memória. Estes dois “lugares” oferecem a oportunidade de exemplificarmos as possibilidades de trabalho com o patrimônio histórico dentro da instituição museal e em percurso, com observação da relação dos vestígios com o espaço urbano, em sítio arqueológico e com monumentos.

O Museu Histórico Nacional representa o museu tradicional, que tem por objetivo e responsabilidade a preservação da memória nacional oficial. É grandioso e forma ao lado do Museu Imperial de Petrópolis e o Museu da República, a tríade de guarda desta memória. Nestas instituições, organizadas para serem os instrumentos da legitimação da nacionalidade e da construção da identidade da nação, apresenta-se a narrativa oficial da história do Brasil e estão instalados em prédios que também eles fazem parte desta construção.

O Instituto de Pesquisa e Memória dos Pretos Novos e o Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana se entendem como guardiões da memória dos africanos escravizados e sua presença na cidade do Rio de Janeiro. Ao tornar público e visível os locais onde o brutal comércio humano se realizava, a quantidade de pessoas escravizadas e o tratamento dado pela sociedade escravista aos que sucumbiam ao transporte desumano, contrapõem-se e dá outro sentido ao discurso oficial tradicional.

A escolha do Circuito e do IPN alinha-se à necessidade de se dar visibilidade a este componente da formação da sociedade brasileira, baseada na violência e na degradação desta parcela da ancestralidade nacional e que reivindica reparação.

Assim, intencionalmente, consideramos estes dois “lugares” por serem pólos representativos de diferentes narrativas no debate e disputa que envolve a construção da identidade nacional.

As características do IPN, como entidade que surge alinhada às demandas dos movimentos sociais e acadêmicos e onde as atividades de escavação e pesquisa arqueológica estão em andamento, oferece aos alunos a oportunidade de ver *in loco* o trabalho dos historiadores e arqueólogos. O Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana, por sua vez, oferece um rico material de trabalho por sua importância e diversidade de tipos de “vestígios”. O Cais do Valongo/Imperatriz, o Largo do Comércio, a Pedra do Sal, o Jardim Suspenso do Valongo, o Instituto dos Pretos Novos e o Centro Cultural José Bonifácio.

O MHN é um museu de legitimação e o IPN é uma entidade de resistência e faz parte de um conjunto de lugares de memória que incluem vestígios construídos (Cais do Valongo) e naturais (Pedra do Sal) e locais que guardam em si a memória de atividades ligadas ao tráfico e o comércio de carne humana (Largo do Depósito e Jardim Suspenso).

Neste capítulo pretendemos apresentar o perfil dos espaços escolhidos como referência para o ensino de história, suas propostas educativas para o trabalho com os estudantes que os visitam e a relação com os professores que visitam estes locais com seus alunos. Realizaram-se entrevistas com os responsáveis pelo setor educativo do MHN e com os responsáveis pelo IPN, além de conversas com os professores que acompanharam seus alunos em visitas a estas instituições.

Quais as propostas educativas destas instituições e de que forma elas se apresentam enquanto espaços de educação em relação ao ensino escolar?

Os museus, os monumentos e os demais vestígios preservados não têm sua existência vinculada à educação escolar. Sua criação e preservação estão ligadas e são determinadas pelas disputas pela construção narrativa do passado. A utilização destes lugares para a educação escolar e especificamente para o ensino de história deve considerar as diferentes linguagens, intenções e objetivos que levaram à criação e manutenção destes vestígios de outro tempo. Um museu não é criado para ser uma extensão da escola. Sua narrativa é dirigida a um público não específico e possui uma linguagem própria bem diferente da narrativa linear com a qual os alunos estão habituados.

A exposição dos objetos é planejada tendo como objetivo atrair o interesse e oferecer informações que permitam ao visitante contextualizá-los e fazer sua própria leitura da narrativa proposta. Esta proposta, pensada para o visitante individual ou um grupo familiar, que caminha calmamente pelos corredores, se detém o quanto quiser diante de algo que lhe interessou ou lê os textos que normalmente complementam e contextualizam os objetos expostos, não tem o mesmo efeito em um grupo de 20 a 30 alunos, excitados pela novidade da experiência fora da escola e pela multiplicidade de “coisas” para ver.

Muitas são as motivações que levam as escolas a organizarem os “passeios”, incluindo a visita aos museus. Faz parte da cultura escolar a promoção de atividades “extra-classe”, sejam elas de simples entretenimento, como a ida à sítios e parques ou as de caráter “cultural”. A oportunidade de socialização e a ampliação de sua percepção de que a cidade possui uma diversidade de lugares, incluindo o museu, que podem ser interessantes e divertidos, fundamentam boa parte destas iniciativas. Este “turismo escolar” é enriquecedor,

pertinente e normalmente bem recebido pelos pais dos alunos, que cada vez mais entendem que a escola tem esta atribuição.

Durante a realização desta pesquisa foram acompanhados dois encontros com educadores promovidos pelo Museu Histórico Nacional e duas oficinas realizadas pelo Instituto dos Pretos Novos, além de visitas escolares nas duas instituições. Foram realizadas conversas e entrevistas com professores que acompanhavam os alunos. Nestas conversas foi possível perceber que a visita ao museu tem um papel complementar e de ilustração do conteúdo trabalhado em sala de aula. Segundo os professores, com a visita fica mais fácil conseguir que os alunos “fixem os conteúdos”, pois “concretiza o que é trabalhado na escola, que é muito abstrato”, entretanto, a visita aos museus, principalmente em relação ao MHN, não são entendidos como parte do ensino de história e sim como uma atividade complementar, já que o ensino se dá na sala de aula. Estas falas manifestam o reconhecimento do papel do contato dos alunos com a história materializada como capaz de tornar os conteúdos mais acessíveis, há a percepção da importância deste contato, sem, no entanto serem explicitados no planejamento.

Os professores, tanto os que acompanhavam os alunos, quanto os que participavam das oficinas e encontros, foram unânimes em entender que as saídas da escola para atividades culturais, como a museus, eram muito importantes por ampliarem o repertório cultural dos alunos, que segundo eles “é muito limitado”. Segundo um professor de uma escola da Baixada Fluminense, acompanhando uma turma de nono ano, por serem de “escola pública e com baixo poder aquisitivo, nunca teriam esta oportunidade”. “É importante mostrar para eles que existe um outro mundo” além do lugar onde moram.

Os professores que participavam dos Encontros com Educadores promovidos pela Divisão Educativa do MHN, que eram poucos em relação aos grupos acompanhados, pretendiam agendar visitas com suas turmas e também compartilhavam da idéia de que as visitas ao museu “eram a parte prática” do ensino de história. Afirmaram estar ali a fim de estarem mais bem preparados para acompanhar os alunos.

Nas oficinas promovidas pelo Instituto dos Pretos Novos que foram acompanhadas, o público é muito diversificado e a presença de professores de história era muito pequena. Nas visitas, os professores entrevistados, em sua maioria, nunca tinham estado no IPN, já tinham lido sobre a história da descoberta do cemitério e queriam que seus alunos conhecessem “esta parte da história”. A visita ao IPN, bem como ao MHN, é entendida como uma estratégia para que o conteúdo estudado em sala tivesse uma espécie de “comprovação”. No IPN, esta “comprovação” buscava também mostrar aos alunos que a escravidão “também ocorreu aqui,

bem próximo deles”, pois, segundo uma das professoras ouvidas, os alunos tinham a idéia de que a escravidão aconteceu “há muito tempo e muito longe”.

A questão da dificuldade de transporte foi apontada por todos os professores com os quais conversamos como o maior obstáculo para a realização de atividades extra-classe. A precariedade do transporte público da cidade dificulta o deslocamento e para alugar um ônibus são necessários recursos que quase nunca estão disponíveis. Nas escolas particulares, isto se resolve mais facilmente, pois o transporte é cobrado do aluno. Já nas escolas públicas municipais e estaduais, além dos alunos não terem recursos, é proibido que haja qualquer tipo de participação financeira. Mas, sempre que há oportunidade, segundo eles, procuram levar os alunos a lugares “culturais”.

Foi possível verificar nestas conversas que os professores, aqueles que visitam os museus com seus alunos, entendem a ida ao museu como uma oportunidade de proporcionar aos alunos, principalmente o acesso ao “bem cultural” e que o contato com os objetos e demais vestígios tem o papel de, ao atrair a atenção do aluno em uma atividade fora da escola, mostrar que aquela história ensinada em sala de aula é real e que através desta atividade, o aluno terá mais facilidade em “fixar” o conteúdo. Nas visitas observadas, os alunos percorriam o museu livremente, com o acompanhamento do professor que era solicitado pelos alunos para explicar algo que não tinham entendido. As visitas que tiveram a mediação do museu, os monitores escolhiam alguns objetos e chamavam a atenção dos alunos para suas características e finalidades, enquanto o professor se colocava atrás do grupo de alunos, sem interferir nas explicações ou interagir com a mediação.

A presença dos alunos nos museus acontece em todo mundo, faz parte do cenário das principais instituições. A visitação livre, em que os alunos podem circular e olhar o que lhes interessar é bastante interessante e bastante comum e certamente possui enorme papel educativo. Não se pretende aqui considerar de menor importância estas iniciativas de visitação, o que se pode discutir é se e o quanto a ação de mediação pode potencializar este momento de presença dos alunos naquele espaço.

A ação das divisões educativas nos museus tem influenciado a própria montagem das exposições com instalações interativas e a utilização de recursos digitais, mas é na mediação que sua ação é mais explícita e direta.

Atualmente, é cada vez maior a importância dada à mediação nesses locais. Se, por um lado, sabemos que uma exposição não deve ser entendida somente se mediada por uma pessoa, por outro, parece que a mediação humana é a melhor forma de garantir que a mensagem proposta pelos idealizadores seja compreendida. (MARANDINO, 2008)

A transformação que os museus vêm sofrendo nos últimos anos, especialmente com a nova museologia, tem modificado a sua ação educativa. A própria mudança da denominação de “visita guiada” para “visita mediada” demonstra o abandono de uma visão do visitante como elemento passivo, que deve ser o recebedor do saber acumulado naquele espaço. Passa a ser formulador de questões em relação à exposição e o mediador, não mais um guia, mas aquele que facilita a relação de aprendizagem que se estabelece no contato dos alunos com a exposição.

Durante a visita, no caso de ser mediada por profissional do museu, é importante que a participação ativa do professor seja constante. É ele que vai realizar junto com a turma os desdobramentos em sala de aula e durante a visita, sua participação deve ser no sentido de incentivar a interação dos alunos com os objetos e com o mediador. O momento do contato, observação e interpretação do objeto é o ápice da atividade e é ela que proporciona ao aluno a emoção e a presentificação da história.

No entanto, não é qualquer mediação que garante uma compreensão efetiva e uma experiência prazerosa em uma visita ao museu. Aqueles que costumam visitar exposições certamente já vivenciaram experiências positivas e negativas de mediação, ambas fornecendo material para reflexão sobre essa ação. (MARANDINO, 2008)

O professor ou o mediador do museu, ao acompanhar a visita dos alunos, é o elemento que vai garantir que aquele momento seja de aprendizado, mas que não perca seu caráter lúdico. A linguagem adequada e a escolha dos objetos que irá explorar precisam ser adequadas à faixa etária e aos objetivos da visita, não há como se ter o mesmo discurso para grupos diferentes. Da mesma forma, o sucesso da atividade está na capacidade da mediação em conseguir a interação dos alunos com o mediador e com a exposição.

O conceito de mediação, no caso das visitas escolares, deve ser ampliado e incluir as ações desenvolvidas pelos professores antes da visita, preparando-os e motivando-os, durante a visita propriamente dita e as atividades de desdobramento realizadas após, já em sala de aula. Estas ações, ao articular a educação não formal com a escolar é elemento potencializador das duas experiências de aprendizagem.

A ação do professor nas visitas aos lugares que não contarem com mediação local precisa estar alinhado com estes pressupostos de ação, ou seja, intermediar o olhar do aluno em relação ao vestígio observado. Não se trata de uma aula expositiva fora da sala de aula, mas de uma experiência de contato em que o mediador facilita a contextualização e ajuda na formulação de questões em torno do objeto observado.

No trabalho realizado com os alunos no Circuito, o “passeio” pelos pontos pode ser enriquecido como o suporte de imagens. No século XIX, um grande número de viajantes circulou pelo país e por sua capital. Boa parte deles deixou relatos interessantes e gravuras que retratavam o cotidiano dos lugares por onde passavam. O uso destas gravuras, além de mapas e fotografias, para complementar o apelo visual do contato com os lugares propicia o reforço do entendimento daquele vestígio e seu contexto no tempo passado. Os museus contextualizam os objetos expostos através de cenários e textos, na rua, pode-se fazê-lo com o uso deste material.

Nos dois museus que foram pesquisados existe a preocupação em oferecer ao professor subsídios para que planeje a visita. Em ambos, o local em que o museu está instalado é também ponto de interesse e conhecê-lo antes da visita com os alunos é fundamental para que possa apresentar os elementos de incentivação e contextualização que facilitarão a leitura da exposição. Neste sentido, é importante também apresentar aos alunos os interesses que orientaram tanto a criação daqueles espaços quanto os objetivos de sua narrativa e durante a visita ajudá-los a compreender a presença de cada objeto, sua origem e trajetória.

3.1 O Museu Histórico Nacional: A preservação da memória da nação

O Museu Histórico Nacional está instalado em uma construção originalmente dedicada à defesa da cidade do Rio de Janeiro: o Forte de Santiago. Em 1693, passou a abrigar também o Calabouço, como a região passou a ser conhecida, em 1752, foi construída ao lado do forte, uma edificação para guarda dos armamentos: a Casa do Trem (trem de artilharia). Em 1764 foi construído o Arsenal de Guerra, na Ponta do Caju, para onde foi transferida a instalação militar.

O conjunto arquitetônico da ponta do Calabouço foi utilizado como principal local das exposições nas comemorações do Centenário da Independência, o Pavilhão das Grandes Indústrias da Exposição Internacional de 1922. Milhares de pessoas circularam pelas exposições e o Rio de Janeiro se apresentava como a vitrine do Brasil. Neste mesmo ano o presidente Epitácio Pessoa, através de decreto, cria o Museu Histórico Nacional, que inicialmente ocupava duas salas do conjunto. Com o final das comemorações, o Museu passa a se expandir, ocupando o restante da edificação.

O Museu nasce com a missão de ser o depositário da memória da nação brasileira, conforme definido no decreto de sua criação:

“DECRETO Nº 15.596, DE 2 DE AGOSTO DE 1922

Crêa o Museu Historico Nacional e approva o seu regulamento

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil:

Considerando que será da maior conveniencia para o estudo da Historia Patria reunir os objectos a ella relativos que se encontram nos estabelecimentos officiaes e concentral-os em um museu, que os conserve, classifique e exponha ao publico, e, enriquecido com os obtidos por compra ou por doação ou legado, contribua, como escola de patriotismo, para o culto do nosso passado:

Resolve, em vista da autorização expressa no art. 3º do decreto legislativo n. 4.492, de 18 de janeiro do corrente anno, crear o Museu Historico Nacional, expedir para elle o regulamento que com este baixa, assignado pelo ministro de Estado da Justiça e Negocios Interiores, e organizar-lhe, ad referendum do Congresso, o quadro do pessoal.

Rio de Janeiro, 2 de agosto de 1922, 101º da Independencia e 34º da Republica. EPITACIO PESSÔA. ”

(<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-15596-2-agosto-1922-568204-publicacaooriginal-91597-pe.html>)

O Brasil do início do século XX é marcado pela idéia predominante entre suas elites dirigentes de mostrar um país dotado de modernidade e o Rio de Janeiro seu cartão-postal. As reformas urbanas empreendidas pelo prefeito Pereira Passos buscavam mostrar uma cidade ao gosto europeu. A abertura da Avenida Central, transformada em um *boulevard*, e as imponentes construções em estilo neoclássico materializavam este desejo de demonstrar o progresso e a civilização que queríamos compartilhar com as nações européias. As comemorações do Centenário da Independência tinham o significado de construção e consolidação de uma identidade e uma pujança que se queria mostrar ao mundo “civilizado”. A identidade da nação brasileira apresentada aos visitantes era a de um país que poderia figurar ao lado das grandes nações do mundo. É significativo que neste mesmo ano de 1922, se realizasse uma exposição com o “melhor do Brasil”, a criação do Museu Histórico Nacional e a revogação do banimento da Família Imperial.

A idéia predominante entre as elites políticas e intelectuais da época é que toda grande nação tem uma história de que se orgulhar e a jovem nação brasileira precisava mostrar a sua. O MHN surge então com a missão de centralizar a construção da história da nação, reunindo,

organizando e preservando os objetos que representam o passado ao mesmo tempo em que sua própria existência nos colocava na modernidade que se pretendia.

O Museu Histórico Nacional conta hoje com um acervo de 350 mil itens, incluindo a maior coleção de numismática da América Latina. A coleção é diversificada e inclui móveis, armas, pinturas, esculturas, meios de transporte, dentre outros objetos, que foram coletados, recebidos em doação ou comprados.

O Museu apresenta as exposições de longa duração que buscam representar a história do Brasil desde a pré-história até o período republicano. As principais exposições de longa duração são: Oretetama, Portugueses no mundo, a Construção da nação (1822 a 1889) e Cidadania em construção (1889 ...). Estas exposições apresentam uma narrativa da história do Brasil a partir dos marcos históricos tradicionais.

Os objetos selecionados para serem expostos buscam, intercaladamente, representar tanto cenas dos grandes feitos, dos personagens consagrados pela historiografia oficial, como também o cotidiano das “pessoas comuns” que viveram no período histórico retratado na exposição, estes em muito menor quantidade. Predominam iconografias oficiais, bustos, e objetos de uso das elites o que é compensado pelos textos explicativos que apresentam a exposição ao visitante e que buscam ampliar a significação simbólica dos objetos.

A proposta do circuito principal está organizada para que o visitante atravesse cronologicamente a história do Brasil através de objetos e textos explicativos que, para uma visita mais atenta, exige muito mais que uma hora. Apesar de extensa, é uma experiência panorâmica importante, especialmente porque a visita promovida pela escola para a maioria dos alunos é o único contato com o museu.

O Museu é visitado anualmente por cerca de 120.000 pessoas, destes, 25.000 são alunos em visitas escolares, segundo Diogo Guarnieri Tubbs, responsável pela Divisão Educativa do Museu Histórico Nacional em entrevista realizada em 05/11/2015.

Diariamente, centenas de estudantes circulam pelas exposições. Verifiquei, nos dias em que acompanhei as visitas escolares agendadas, que parte destas visitas são terceirizadas pelas escolas, que contratam os serviços de agências que se responsabilizam pelo transporte, fazem o agendamento da visita e um guia, normalmente um profissional de turismo, acompanha os alunos. Nestes casos, o que se observou foi que o professor da turma ou não acompanha, ou acompanha como expectador, deixando o trabalho de orientação com aquele profissional, cuidando apenas da disciplina da turma de alunos.

Foi possível observar que não existe um padrão que possa caracterizar as visitas escolares, tanto de instituições públicas ou privadas, verificam-se práticas de participação

intensa dos professores na interação dos alunos com a exposição, de apatia e simples controle da conduta e comportamento até professores com grande desinteresse e que dizem “só estarem cumprindo ordem da escola” para que acompanhassem os alunos.

Na observação das atividades desenvolvidas por grupos escolares no Museu, causou estranheza o fato de que o número de professores de história acompanhando suas turmas era muito menor que o imaginado no início da pesquisa. Se a motivação para a realização desta pesquisa era a percepção de que as atividades em museus e outros lugares de memória eram sub-utilizadas no ensino de história, esta percepção tornou-se uma certeza, agravada pela constatação de que uma parte significativa dos grupos de alunos visitantes nem mesmo era acompanhada por seus professores.

A atividade não precisa ser realizada obrigatoriamente com a presença física do professor, considerando a qualificação dos profissionais contratados para acompanharem os alunos e o desenvolvimento das atividades de mediação por estes profissionais ou pelos monitores do museu, mas é fundamental que seja planejada e integrada ao planejamento das atividades de sala de aula, a fim de que não seja apenas uma atividade extra, que não seja valorizada em sua potencialidade para o ensino de história.

Observa-se na agenda de visitação de grupos escolares ao Museu que boa parte dos agendamentos é realizada por empresas que prestam serviços às escolas e por ONG's que realizam trabalhos sociais em comunidades e que incluem a visita ao museu como atividade cultural. O objetivo destas visitas, com toda a validade e importância, é o de oferecer a oportunidade de ampliação cultural somente, aparentemente sem nenhuma integração direta com a atividade escolar ou apenas como seu complemento ilustrativo.

3.1.1 A proposta educativa do MHN

O setor educativo do Museu Histórico Nacional é responsável pela elaboração de propostas para a relação entre o museu e as escolas que o visitam. Este setor conta com dois profissionais e três estagiários, alunos de graduação em história.

As visitas de grupos escolares podem ser mediadas ou livres, mas ambas devem ser agendadas. Ao optar pela visita com a mediação, o professor tem a oportunidade, já no contato para o agendamento, de indicar qual exposição pretende visitar com os alunos e combinar os temas, assuntos ou objetos que gostaria que fossem mais explorados na visita.

Este recurso, entretanto, é proporcionalmente pouco utilizado pelas escolas que agendam as visitas, seja pelo fato de que os agendamentos não são, na grande maioria dos casos, feitos diretamente pelos professores e sim pela coordenação pedagógica da escola ou terceirizadas, seja por que as escolas procuram agendar a visita para dias específicos, dentro de seus calendários de planejamento, e nem sempre há disponibilidade de mediação que coincida com estas datas. No site do Museu Histórico Nacional, a Divisão Educativa apresenta-se disponível e aberta a este diálogo entre as necessidades e os objetivos que os professores pretendem e a organização da mediação.

A Divisão Educativa oferece visitas mediadas, com educadores próprios, a grupos de alunos de escolas públicas e privadas. O objetivo dessa visita é criar um diálogo entre o público, o mediador e o acervo do museu, fazendo relação entre a história e o contexto de vida do grupo visitante. A visita mediada é realizada à somente uma das exposições oferecidas e dura aproximadamente 1h ou 1h30m, dependendo do grupo e da dinâmica estabelecida na visita. Deve ser previamente agendada através dos telefones 21-3299-0360/61/62 ou do email mhn.educacao@museu.gov.br (<http://www.museuhistoriconacional.com.br/mh-s-200.htm>, acesso em 20/05/2016)

Mensalmente (com exceção de janeiro, fevereiro, julho e dezembro) o setor educativo realiza os Encontros com Educadores, estes encontros são divulgados nas redes estadual e municipal de ensino, no site do museu e também por um *mailing* para os e-mails cadastrados nas visitas realizadas por outras redes. Estes encontros acontecem desde a década de 1980 e atualmente recebe cerca de 200 educadores por ano. Nos encontros são apresentadas as propostas da Divisão Educativa, uma breve história da instituição e inclui a visita a uma das exposições de longa duração. Em dois destes encontros mensais a visita se realiza a todas as exposições do museu. Nesta visita são abordadas as temáticas da exposição, a dinâmica de seleção dos objetos expostos, estratégias para chamar a atenção dos alunos para a observação e são dados exemplos de visitas já realizadas por outras escolas com a reação dos alunos.

O objetivo dos encontros é fornecer aos educadores maior aproximação com a linguagem do museu e ao mesmo tempo ouvir suas opiniões e observações a fim de que a visita com os alunos seja mais interessante. Os encontros são sempre realizados pelos responsáveis pela Divisão Educativa com a participação dos mediadores que acompanham os grupos e que têm ali uma oportunidade a mais de treinamento e aperfeiçoamento das estratégias de mediação. Estes encontros são realizados como uma oportunidade também para que o setor educativo se aproprie das demandas das escolas e grupos de visitantes.

Como observou Diogo Tubbs, cerca de um terço dos participantes dos encontros são professores, os outros dois terços dividem-se entre guias de turismo e outros públicos. Deste

terço de participantes que são professores somente metade deles o fazem por que pretendem visitar o museu com seus alunos e querem estar mais bem preparados para a visita. Observa-se a partir destas informações, que apesar da atividade ser direcionada aos educadores a fim de preparar a visita dos estudantes ao Museu, o público atendido é bastante diversificado e somente uma pequena parcela participa destes encontros com esta intenção. Não há registro específico da disciplina lecionada por estes professores que participam dos encontros, mas estima-se que sejam em maioria, professores de história.

Por entender que também é atribuição da instituição museal, ainda segundo Diogo Tubbs, é interesse do setor educativo desenvolver propostas educativas que ajudem os professores a planejarem suas visitas e desenvolverem atividades de educação patrimonial. Buscando ampliar a interação com as escolas, a Divisão Educativa do MHN desenvolveu um projeto que incluía uma integração maior entre o museu e a escola com o planejamento de atividades que se complementavam nas duas instituições, incluindo a ida de mediadores à escola. Entretanto, só foi realizada uma única vez em uma escola no município de Nova Iguaçu cujo patrono é Gustavo Barroso, primeiro diretor do museu. A necessidade de idas e vindas, a distância e as despesas (conta própria) inviabilizaram novas iniciativas.

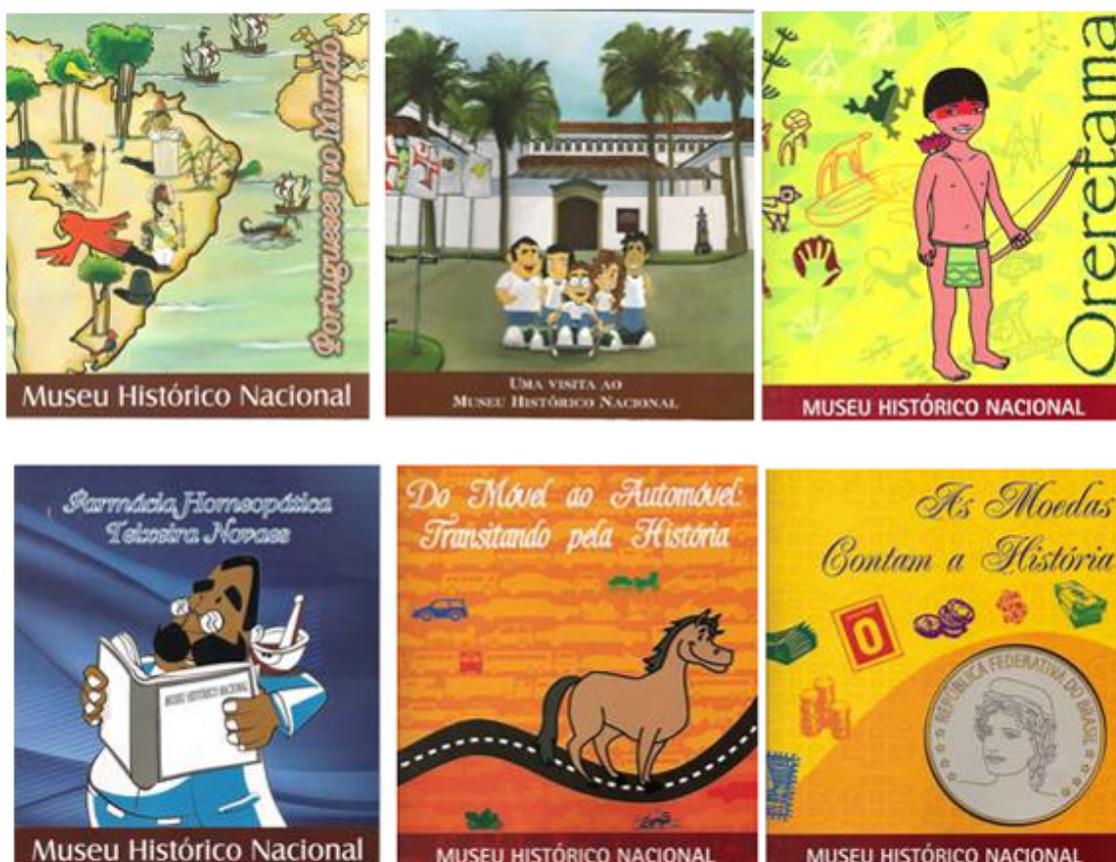
A divisão educativa do MHN, compartilha da idéia que o museu pode estender sua ação elaborando material que auxilie os professores no desenvolvimento de atividades em que as possibilidades de uso do acervo e da visita possam ser melhor exploradas nas escolas. Para a elaboração deste material a ser disponibilizado pelo museu, acredita que seria necessário um convênio com alguma escola a fim de desenvolver um laboratório em que as atividades possam ser testadas antes de disponibilizar como sugestões.

O Museu publicou em 2013 uma coleção de livros organizada por sua Divisão Educativa. São seis livros dirigidos às crianças com atividades relacionadas à visita às exposições de longa duração. Os textos que permeiam as atividades complementam informações que contextualizam os objetos e as atividades são diversificadas, com caça-palavras, ligue o objeto ao seu contexto, imagens para colorir, produção de texto e desenho, indicação de sites e solicitação de pesquisas na internet. A linguagem e as atividades são adequadas para crianças com idade escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cada livro trata de uma das exposições, (“Oreretama”, “Portugueses no Mundo”, “Do móvel ao Automóvel: Transitando pela História”, “As moedas contam a história”) sendo que um deles (“Uma visita ao Museu Histórico Nacional”) conta a história dos prédios que o museu ocupa e não contém propostas de atividades. Estas publicações estão à venda na loja do museu e não estão disponíveis para acesso online. Não são publicações voltadas

especificamente ao público escolar, mas podem sugerir aos professores algumas atividades que, adaptadas aos objetivos didáticos, possam ser utilizadas com seus alunos. Entretanto, como já se sinalizou, são voltados às crianças pequenas, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 1 - Publicações educativas Museu Histórico Nacional



Fonte: <http://www.museuhistoriconacional.com.br/images/mh-s-200-01-05.jpg>

Apesar de reconhecer que seria interessante a produção de material de apoio ao trabalho dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as dificuldades de orçamento tem sido um obstáculo difícil de ser contornado.

A divisão educativa do MHN oferece assim, a possibilidade de mediação e de acesso a informações através dos encontros de formação dos professores, através dos aplicativos e do site do museu, mas esbarra em questões financeiras para ampliar esta atuação com a produção de material de apoio especialmente direcionado ao trabalho escolar. Entende que seriam atividades não direcionadas a uma disciplina específica, mas de exploração do acervo, num olhar da Educação Patrimonial, mas que certamente poderia ser utilizado pelos professores de forma interdisciplinar fazendo as vinculações com sua disciplina e objetivos específicos.

A relação entre estas propostas e o ensino de história parte da apropriação, por parte do professor, dos recursos oferecidos. A definição de qual exposição e que abordagem pretende que seja desenvolvida na mediação, bem como a participação nos encontros realizados pelo setor educativo, potencializam o trabalho específico de exploração do uso dos objetos expostos nos desdobramentos em sala de aula.

3.1.2 Os Aplicativos e a página do MHN na Internet

A Internet e a difusão dos meios digitais oferecem recursos que podem ser utilizados como apoio ao desenvolvimento das atividades de visita ao museu. A facilidade de acesso e a possibilidade de seu uso em sala de aula e mesmo durante a visita, já que o acesso aos smartphones é bastante comum entre os jovens alunos, pode enriquecer a experiência e a possibilidade de pesquisa por parte do aluno. O perfil do museu no Facebook tem informações da agenda e muitas fotos, com links de comentários e fotos postados pelos visitantes.

Sem estar diretamente direcionado ao público escolar existe um aplicativo para smartphones com sistema Android ou iOS que faz uma pequena visita virtual pelo museu, mas que não substitui, obviamente a visita presencial. Ele possui informações gerais sobre o museu, como horários, endereço e telefone. O aplicativo tem duas seqüências de fotos e informações: sobre o prédio em que o museu está instalado, contando sua história e seus espaços e uma seqüência maior onde apresenta as exposições de longa duração, exemplificadas por alguns dos objetos em exposição e textos que contextualizam e fornecem informações sobre eles. Pode ser um recurso interessante para o planejamento da visita ou mesmo para os alunos consultarem durante a mesma. Não necessita de conexão com a internet após a instalação e abri-lo pela primeira vez. Para os smartphones com sistema iOS o museu disponibiliza ainda um audioguia, em português, espanhol e inglês.

Figura 2 - Captura de tela do Aplicativo do Museu Histórico Nacional



Fonte: O autor

No site do museu (<http://www.museuhistoriconacional.com.br>) também pode se ver uma galeria virtual com fotos de uma razoável quantidade de peças em exposição e textos explicativos. Ele apresenta uma grande quantidade de informações sobre a história do museu, seus espaços e sobre as exposições com fotos das vitrines e objetos em exposição.

Outro recurso interessante e muito didático, oferecendo uma visita panorâmica ao museu, contando sua história e apresentando suas exposições, e que pode ser utilizado pedagogicamente é o vídeo realizado pela TVEscola e que está disponível na internet no sítio <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=5310>.

3.2 O Circuito: memória da escravidão e resistência cultural

A região Portuária do Rio de Janeiro, incluindo o entorno da Praça Mauá e os bairros da Saúde, Gamboa e Santo Cristo ficou conhecida no início do século XX como Pequena África. Batizada pelo compositor Heitor dos Prazeres, a região abrigava casas de candomblé, capoeiras e era habitada predominantemente por negros descendentes dos africanos trazidos para o Valongo e pelos que migraram para o Rio de Janeiro após a Abolição no que ficou conhecida como a Diáspora Baiana. Nas ruas da Pequena África, nos encontros na casa das tias baianas, especialmente na casa de Tia Ciata, nasceu o samba. Pixinguinha, Donga, João

da Baiana e Heitor dos Prazeres são alguns dos freqüentadores das rodas musicais do entorno da Pedra do Sal.

A região em torno do cais do porto, onde a moradia era mais barata e abrigava os trabalhadores braçais da estiva sempre foi um reduto da cultura africana de nação, outrora identificada pelas nações de origem, que foi se mesclando com a cultura trazida pelos alforriados baianos. Um lugar cheio de musica e religiosidade, onde as rodas de samba misturavam-se aos elementos do condoblé e onde se reuniam os negros de outros lugares da cidade para celebrarem sua cultura, após as extenuantes jornadas de trabalho. Na Rua Barão de São Félix se localizava o Terreiro de João Alabá, a casa de Dom Oba II, ou Príncipe Obá, neto do Rei yorubá Abiodun, e também nesta rua ficava o famoso cortiço Cabeça de Porco.

A região também ficou marcada pela resistência durante a Revolta da Vacina, as barricadas e os principais enfrentamentos se deram nas ruas da região, a maior destas barricadas foi formada na antiga Rua da Harmonia, hoje Rua Pedro Ernesto (onde fica o IPN) e organizada por Horácio José da Silva, apelidado Prata Preta, um dos líderes do movimento de resistência às reformas urbanas e à vacinação obrigatória.

Os conflitos pela posse da terra, especialmente entre os moradores e a Venerável Ordem Terceira de São Francisco da Penitência, que se apresentava como proprietária dos imóveis no entorno da Pedra do Sal e do Morro da Conceição, levou à organização daqueles moradores, que conseguiram o registro na Fundação Palmares de reconhecimento daquela região como uma Comunidade remanescente de quilombos. Este movimento se iniciou com a ação de despejo promovida pela Ordem, que segundo os moradores, estava interessada na valorização dos imóveis em virtude das obras planejadas pela prefeitura para a reurbanização da região. Não que ali tivesse existido alguma comunidade quilombola no período de vigência da escravidão, impossível de ocorrer ali, mas sim, o reconhecimento das origens dos moradores e freqüentadores e do local, como ponto de encontro e resistência política e cultural e que estavam correndo o risco da desapropriação em favor da especulação imobiliária. A Comunidade remanescente do quilombo da pedra do sal foi reconhecida como tal em 1984 e garantiu a permanência dos moradores e suas manifestações culturais.

A Pedra do Sal, outrora a beira mar, não tem mais o tamanho original, foi cortada para a abertura de vias e pelos sucessivos aterros, mas mantém a força de sua presença e resiste com as marcas deixadas pelos escravos, que escavaram as escadas que permitiam descarregar o açúcar e depois o sal que chegava para ser guardado no armazém que ficava no alto do Morro da Conceição. Antes de Pedra do Sal, era conhecida como Pedra da Prainha e popularmente como Pedra Quebra-bunda, que remete aos constantes acidentes daqueles que

carregavam as sacas pedra acima. Ao lado da Pedra do Sal pode-se ver a Capela de São Francisco da Prainha, construída pelo proprietário do maior trapiche da região, cuja senzala dava fundos para a Pedra do Sal. O trapiche foi doado à Ordem Terceira e era a propriedade mais rendosa da ordem no Rio de Janeiro.

Os mapas, fotografias e gravuras apresentadas aqui podem ser suportes interessantes para a realização do Circuito. Quando se fala das alterações no perfil da área portuária em razão dos aterros, os alunos têm dificuldade em compreender que estas mudanças foram acontecendo através de uma sucessão de intervenções e que vários morros da cidade foram desmanchados para que se ganhasse espaço em detrimento dos manguezais e do mar.

As fotos abaixo, apesar de retratarem o desmonte do Morro do Castelo e o aterro da praia de Santa Luzia, podem ser encontradas na internet e reproduzidas para serem mostradas aos alunos durante a realização do circuito. Interessante chamar a atenção para a dificuldade desta tarefa de desmonte e aterro, realizada manualmente.

Figura 3 - Fotografia do Desmonte do Morro do Castelo



Fonte: <http://infograficos.oglobo.globo.com/rio/castelo-360o.html>

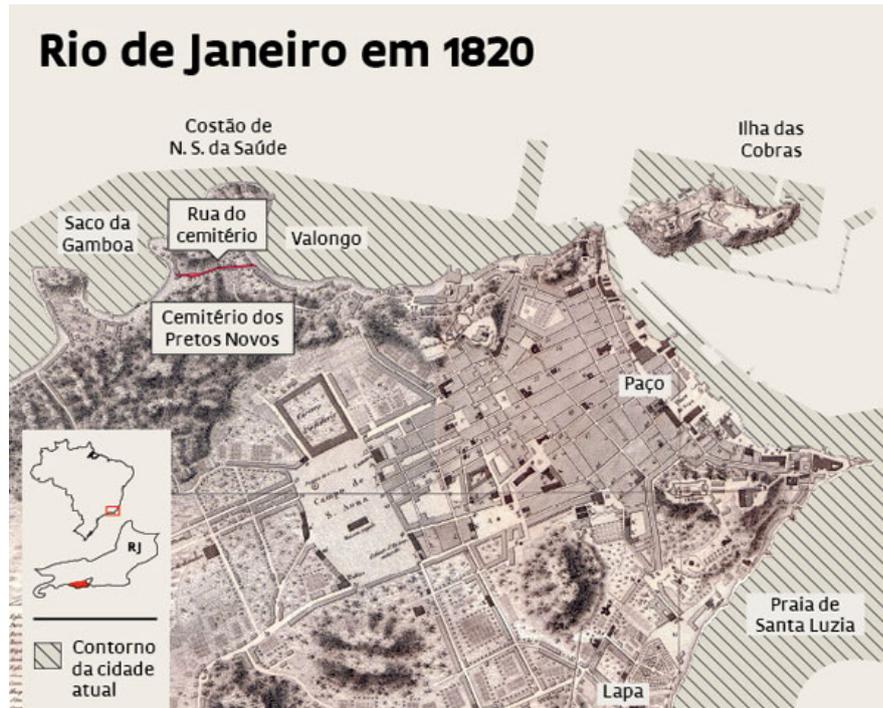
Figura 4 - Fotografia do Aterro da Praia de Santa Luzia



Fonte: Augusto Malta, 1921 – Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro

No mapa abaixo, é possível observar a grande área que foi conquistada ao mar para a construção de ruas, edifícios e do Porto do Rio de Janeiro. Seu uso constitui-se em um suporte importante para que os alunos possam visualizar a grande área que foi conquistada com os aterros e que acabaram por deixar os vestígios, antes à beira mar, esquecidos entre as construções, ruas e avenidas.

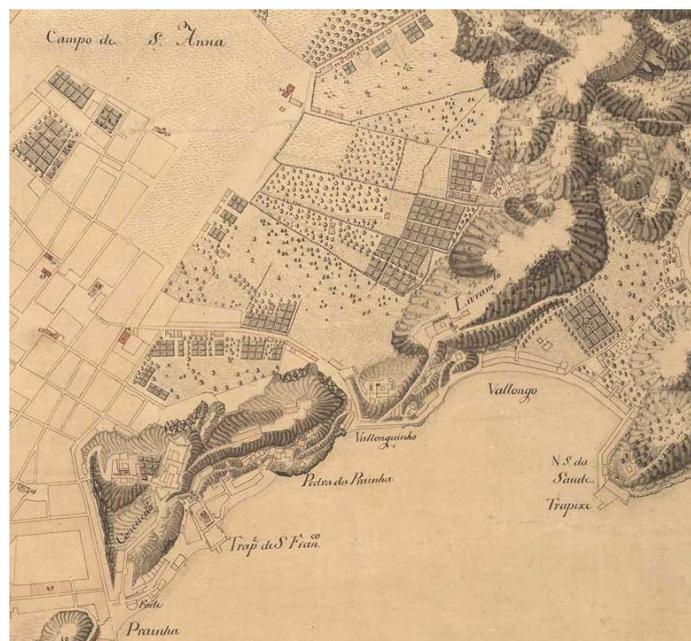
Figura 5 - Mapa do Rio de Janeiro de 1820



Fonte: http://salacristinageo.blogspot.com.br/2013_11_01_archive.html?view=classic

Neste mapa (abaixo) de 1803, pode-se ver a região do Valongo, inclusive a Rua do Valongo (Camerino), partindo do Valonguinho e a Pedra do Sal (Pedra da Prainha), com as dimensões originais e a beira mar ao lado do trapiche de São Francisco:

Figura 6 - Mapa da Região do Valongo de 1803

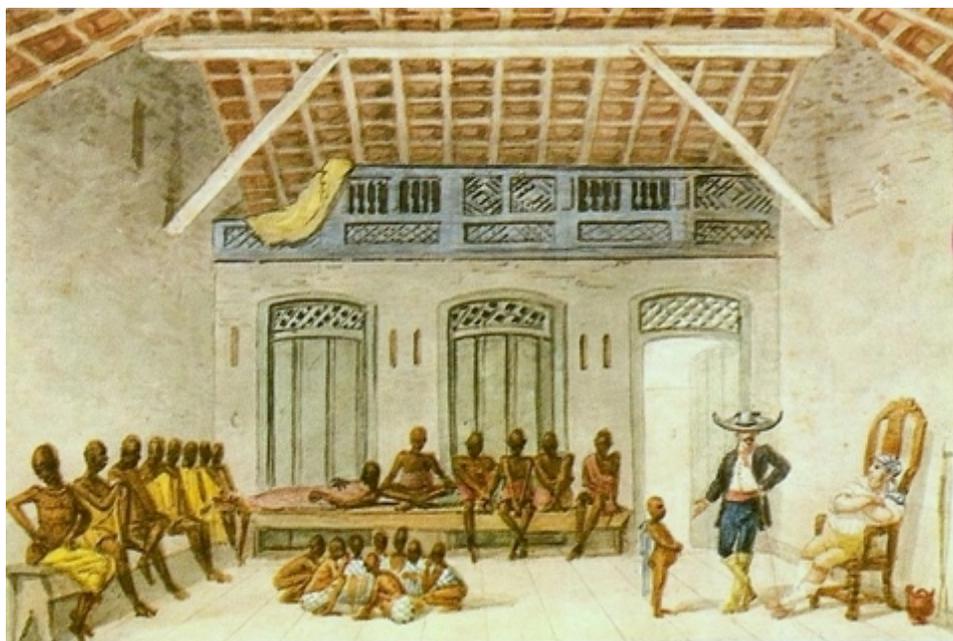


Fonte: (Francisco Antônio da Silva Betancurt. Plano da cidade do Rio de Janeiro elevado em 1791 [detalhe]. 1803. Biblioteca Nacional. BNDigital cart168854)

Dois outros lugares que fazem parte do Circuito, o Jardim Suspenso do Valongo e o Largo do Depósito também sofreram grandes alterações e modernizações. O Jardim Suspenso foi construído durante as reformas urbanas do início do século XX, pelo Prefeito Pereira Passos, para alargamento da antiga Rua do Valongo (Camerino), que ligava o Cais ao Largo do Depósito. Neste local, além das “boutiques” de venda de escravos, ficavam também os barracões onde os escravos recém chegados eram alojados, também conhecidos como casas de engorda, onde ganhavam peso, antes de serem expostos para venda. Além das lojas de venda de escravos, havia lojas que vendiam apetrechos ligados à escravidão, tais como chicotes, correntes, algemas, etc.

As construções presentes nesta região remontam ao final do século XIX e início do século XX, após o alargamento da Rua Camerino. Entretanto, do alto do Jardim Suspenso, os alunos podem visualizar a proximidade dos locais e compreenderem a dimensão do complexo que envolvia a chegada e venda de escravos no Rio de Janeiro. O suporte de gravuras dos viajantes do século XIX retratando o as lojas de escravos que ficavam ali, auxiliam a narrativa e atribui sentido concreto a elas. Quase todos os livros didáticos as utilizam como ilustração, mas visualizá-las, no local que retratam tem um efeito muito mais intenso na apreensão dos alunos.

Figura 7 - Gravura de Debret: Loja de Venda de Escravos da Rua do Valongo



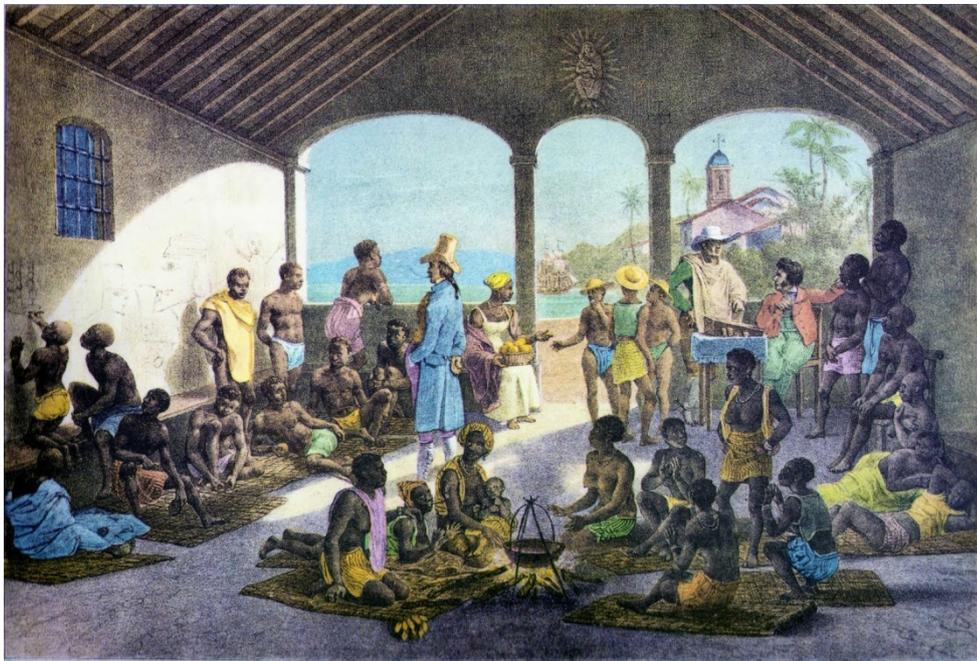
Fonte: https://projetoazerhistoria.files.wordpress.com/2014/02/jean_baptiste_debret_-_loge_da_rua_do_valongo.jpg (acesso em 17/05/2016)

Figura 8 - Gravura de Augustus Earle: Mercado de Escravos do Valongo



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d0/Augustus_Earle_-_Rua_do_Valongo.jpg

Figura 9 - Gravura de Rugendas: Mercado de Escravos



Fonte: <http://pinturapitoresca.blogspot.com.br/2011/04/rugendas-johann-moritz-marche-aux.html>
(acesso 07/06/2016)

O Largo do Depósito, depois batizada de Praça dos Estivadores, também era local onde se concentrava o comércio de escravos e de objetos ligados à escravidão. Este comércio é descrito por Spix e Martius, que viajaram pelo Brasil e estiveram no Valongo em 1817:

Logo que esses escravos chegam ao Rio de Janeiro, são aquartelados em casas alugadas para tal fim na Rua do Valongo, junto ao mar. Vêem-se ali crianças, desde os seis anos de idade, e adultos de ambos os sexos, de todas as idades. Eles jazem meio nus, expostos ao sol nos pátios, ou fora, em volta das casas, ou separados segundo os sexos, distribuídos em diferentes salas. Um mulato ou preto, já prático do serviço, cuida dos alimentos e presta aos recém chegados os necessários cuidados. O prato principal é o pirão de farinha de mandioca ou o angu de fubá, cozido com água, mais raramente a carne salgada do Rio Grande do Sul; o preparo desses simples manjares fica entregue tanto quanto possível a eles próprios, que os comem numa abóbora escavada ou nas cuias da árvore cuité [...]. Negros e negras que se comportam bem, recebem como recompensa fumo ou rapé. Passam a noite sobre esteiras providas de cobertores de lã. Muitos desses escravos pertencem ao regente e são remetidos para aqui, das colônias africanas, como tributo. Quem deseja comprar escravos dirige-se para fazer a escolha à Rua do Valongo, onde os guardas os apresentam inteiramente nus, em filas. O comprador verifica o vigor físico e a saúde, ora apalpando o corpo todo, ora fazendo o negro executar rápido movimento especialmente a extensão do punho cerrado. Defeitos orgânicos ocultos, sobretudo a tão comum disposição para catarata, é o que mais se receia nessas comprar. Feita a escolha, é determinado o preço da compra, que aqui monta entre trezentos e cinquenta a setecentos florins por um negro saudável, viril; o vendedor em geral fica responsável ainda por prazo de quinze dias, caso se descobrirem quaisquer defeitos físicos. O comprador leva consigo então a sua aquisição que, segundo a necessidade, ele se destina para artesão, tocador de mulas ou criado. (Spix e Martius, apud Honorato, 2008, p.66)

A realização de dois grandes eventos na cidade do Rio de Janeiro, a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016, propiciou à prefeitura vultosos recursos para a realização de grandes obras de reorganização dos espaços da cidade. Especialmente na região central e portuária, este conjunto de intervenções, denominado Operação Urbana Porto Maravilha, alteraram profundamente a paisagem urbana com a demolição do viaduto Perimetral, a construção de um túnel (Rio 450), do Museu de Arte do Rio (MAR), do Museu do Amanhã e a implantação do VLT (Veículo Leve sobre Trilhos). Estas obras incluem intervenções de revitalização da Zona Portuária e a transformação dos armazéns em espaços culturais e comerciais com apelo turístico.

O Porto Maravilha também realizará ações para a valorização do patrimônio histórico da região, bem como a promoção do desenvolvimento social e econômico para a população. A implantação de projetos de grande impacto cultural, como o Museu de Arte do Rio de Janeiro (Mar), na Praça Mauá, e o Museu do Amanhã, no Pier Mauá, ambos em parceria com a Fundação Roberto Marinho, dão nova cara à entrada do porto. Para coordenar o processo de implantação do Porto Maravilha, foi criada a Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região do Porto do Rio de Janeiro (cdurp), empresa de economia mista, controlada pela Prefeitura. A cdurp tem como principais funções implementar e gerir a concessão de

obras e serviços públicos na região, além da administrar os recursos patrimoniais e financeiros referentes ao projeto.

(<http://www.portomaravilha.com.br/portomaravilha>)

Como parte da “valorização do patrimônio histórico da região” está a criação (novembro de 2011) do Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana. As escavações para a realização das obras foram responsáveis pela descoberta de um grande número de objetos de valor histórico e do Cais do Valongo. A partir destas descobertas, iniciou-se uma pesquisa a cargo da arqueóloga Tânia Andrade Lima do Museu Nacional da UFRJ.

Nós já sabíamos da existência do Cais do Valongo. A grande surpresa foi encontrá-lo em tão bom estado de conservação. Milhares de negros de diversas etnias africanas passaram por ele. O que tínhamos antes sobre a cultura negra escrava eram peças que já traziam grande influência da cultura branca. A redescoberta do Cais trouxe artefatos genuinamente negros, que redimensionam a história da diáspora africana e da escravidão, pela sua materialidade”, afirmou Tânia.”

(<https://www.rio2016.com/noticias/zona-portuaria-do-nascimento-a-criacao-do-circuito-da-heranca-africana> acesso em 26/05/2016)

O Cais do Valongo foi o maior porto de entrada de escravos nas Américas. Estima-se que tenha chegado por ali cerca de 500 mil africanos escravizados. Foi construído em 1811 para retirar do antigo cais, na praça XV e, portanto, das vistas da população e da elite que por ali transitava, o comércio de escravos. Em 1843 foi construído sobre ele o Cais da Imperatriz, para receber a consorte do Imperador D. Pedro II, D. Teresa Cristina Maria de Bourbon, Princesa das Duas Sicílias. Em 1911 o Cais foi aterrado e somente em 2011, com as escavações, os vestígios desta história foram expostos. O Cais do Valongo é candidato à Patrimônio Histórico da Humanidade.

Dos pontos que fazem parte do circuito, o Cais do Valongo é um dos lugares mais interessantes para o trabalho com os alunos. As escavações que trouxeram à tona o Cais do Valongo e o Cais da imperatriz e a forma como foram expostos permitem ao aluno visualizar as camadas sobrepostas e que representam momentos diferentes e a partir desta observação, o professor pode mostrar concretamente as sobreposições e as marcas da história. Vale lembrar que o cais era muito maior e que somente um pequeno pedaço está a mostra. Após as escavações e retirada dos objetos de valor arqueológico, cobriram novamente deixando esta “janela” aberta ao público.

Os alunos podem ver perfeitamente o nível mais baixo, com as pedras do Cais do Valongo, ainda com os restos e marcas das correntes que serviam para a atracação dos barcos. Estas pedras, que vieram do Morro da Conceição, descobertas com a escavação, mostram o

formato do píer onde os botes dos navios negreiros traziam à terra sua “mercadoria”. Estas pedras foram o primeiro contato com a terra firme de mais de 500 mil africanos, que as pisaram com seus pés descalços depois de meses de sofrimento na travessia.

Acima das pedras do Cais do Valongo, pode-se ver as pedras, menores, usadas no calçamento do Cais da Imperatriz, projetado pelo francês Grandjean de Montigny, com o obelisco que tem em sua base o registro da chegada da Imperatriz Teresa Cristina. Os alunos podem perceber ainda, a diferença entre o cais e o nível atual da rua, resultado de um novo aterro, realizado para a construção da Praça Jornal do Comércio, no início do século XX.

Figura 10 - Fotografia Cais do Valongo início século XX



Fonte: http://www.cidadeolimpica.com.br/wp-content/uploads/valongo_passado.jpg

Figura 11 - Fotografia Cais do Valongo 2013



Fonte: http://www.cidadeolimpica.com.br/wp-content/uploads/GAL_20130115_CO_POR_cais_valongo_LV-66102-1600x900.jpg

Quando os navios que traziam os africanos escravizados chegavam, os sobreviventes eram colocados em quarentena no Lazareto, que eram barracões onde os africanos ficavam para resguardar a cidade do contágio de epidemias e doenças que porventura fossem portadores e para recuperarem-se da travessia. Após a quarentena, eles eram levados às casas de engorda, onde “ganhavam peso” para serem então comercializados nas lojas da Rua do Valongo. Aqueles que não resistiam eram “jogados” em um terreno ao lado. Eram enterrados à flor da terra e incinerados, no cemitério dos pretos novos.

O complexo escravista era composto pelo Cais do Valongo, Lazareto e Cemitério dos Pretos Novos. Destes locais, o Lazareto ficava onde está sendo construída a nova sede do Banco Central e, portanto, não faz parte do Circuito. Acrescentam-se o Jardim Suspenso do Valongo e o Largo do Depósito que, apesar de descaracterizados, complementam a trajetória dos africanos desde sua chegada até a comercialização.

Figura 12 - Mapa do Circuito da Herança Africana



Fonte: <http://www.portomaravilha.com.br/circuito>

O último ponto do Circuito é o Centro Cultural José Bonifácio. Em 1876, após a Guerra do Paraguai, foram feitas doações para a construção de uma estátua em homenagem a D. Pedro II. Este, entretanto, abriu mão do presente para a construção de uma escola. A escola José Bonifácio foi a primeira escola pública da América Latina e funcionou até 1966, quando foi desativada. Ficou abandonada até 1977 quando se transformou em uma biblioteca pública e em 1986 se tornou o Centro Cultural.

O Centro Cultural foi criado para ser um centro de referência sobre a história e a cultura negra. Realiza cursos e exposições e possui uma biblioteca sobre a temática afro-brasileira. Possui um espaço destinado a receber as descobertas arqueológicas do Cais do Valongo, após os estudos que estão sendo realizados na UFRJ.

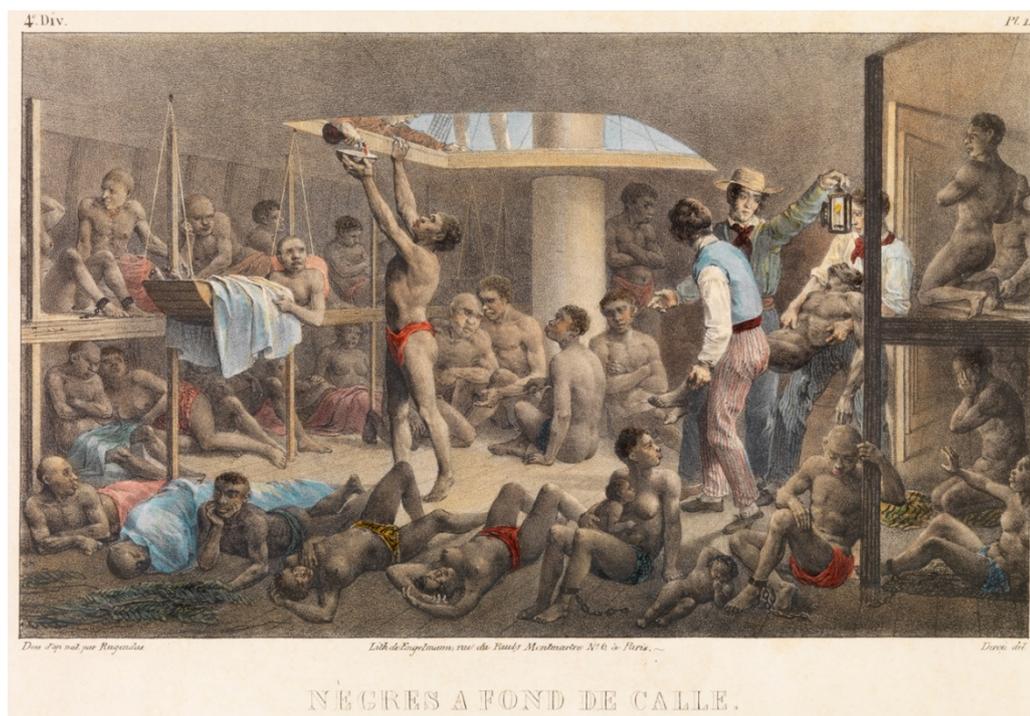
3.2.1 O Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos

A denominação Pretos Novos remete à distinção entre a cor da pele e ser escravo. Negro estava associado à propriedade, era um tratamento dado ao escravo e explicitava sua condição de pertencer a alguém. O cemitério encontrado na Rua Pedro Ernesto era de africanos recém chegados, pretos, pela cor da pele e novos, por não terem pertencido a ninguém anteriormente.

A viagem de travessia do Atlântico era feita nas piores condições imagináveis. Apesar do valor da carga, os traficantes de africanos pareciam não se importar com sua preservação e as perdas se compensavam pela superlotação dos navios e pelos lucros da operação. Cerca de 40% dos escravos embarcados não sobreviviam à travessia ou morriam logo após o desembarque, acometidos por doenças associadas às condições dos porões dos navios e à alimentação. Pode-se perceber a precariedade do trato com a vida destes africanos no relato de Georg Wilhelm Freireyss, viajante alemão que esteve no Brasil entre 1814 e 1815:

As doenças eram inúmeras e pareciam estar relacionadas a fadiga as misérias e maus tratos que sofreram na viagem e de que são de conseqüências. Muitos morrem de febres infecciosas, desenteria, escorbuto, nostalgia, etc., antes de chegarem ao novo senhor, mas também muitas vezes logo depois. A varíola vitima também anualmente uma grande porção dos infelizes, não obstante, porém, podem ser vacinados gratuitamente, para que o governo mantém postos vacínios em muitos lugares. A indiferença, porem dos traficantes pela vida dos escravos é tão grande que não utilizam-se destes postos úteis até aqueles que conduzem escravos para o interior saem da capital sem terem vacinado um só preto. Não se pode negar, todavia que a maior parte sucumbe por falta de cuidados e bens médicos. (FREIREYSS,1982, p.130)

Figura 13 - Gravura de Rugendas: Navio Negroiro



Fonte: <http://collections.rmg.co.uk/collections/objects/254986.html> (acesso em 17/05/2016)

Até 1722 os africanos escravizados que morriam antes da sua venda aos seus proprietários definitivos eram enterrados em um pequeno cemitério no Morro do Castelo, mas com o aumento da chegada de escravos, principalmente para atender à região mineradora, o cemitério foi transferido para a Freguesia de Santa Rita. O mercado de escravos continuava na Rua Direita (Rua Primeiro de março), centro comercial da cidade. São inúmeras as reclamações dos moradores da região quanto ao mau cheiro que exalava do local. Os sepultamentos eram realizados em covas rasas no terreno em frente à igreja e em uma quantidade muito maior que as dimensões do terreno poderiam comportar. Em 1769 o Marques do Lavradio ordena a mudança do mercado de escravos para fora dos limites da cidade. O argumento principal para esta ordem eram as doenças trazidas pelos africanos e que poderiam causar epidemias na cidade. A região escolhida foi o Valongo, região fora dos muros da cidade e de difícil acesso por terra, para onde foi transferido também o cemitério dos pretos novos.

Antes mesmo da construção do cais, em 1811, os africanos que desembarcavam no porto da atual Praça XV eram levados para os trapiches da região do Valongo e lá eram comercializados. Próximo aos armazéns se instalou o cemitério dos pretos novos.

Próximo à rua do Valongo está o cemitério dos que escapam para sempre da escravidão[...] na entrada daquele espaço cercado por um muro de 50 braças em quadra, estava assentado um velho, em vestes de padre, lendo um livro de rezas pelas almas dos infelizes que tinham sido arrancados de sua pátria por homens desalmados, e a uns dez passos dele, alguns pretos estavam ocupados em cobrir de terra os seus patrícios mortos, e, sem se darem ao trabalho de fazer uma cova, jogavam apenas um pouco de terra sobre o cadáver, passando em seguida a sepultar outro [...]. No meio deste espaço havia um monte de terra da qual, aqui e acolá, saiam restos de cadáveres descobertos pela chuva que tinham carregado a terra e ainda muitos cadáveres no chão que não tinham sido enterrados. Nus, estavam apenas envoltos numa esteira, amarrado por cima da cabeça e por baixo dos pés. Provavelmente procede-se o enterramento apenas uma vez por semana, como os cadáveres facilmente se decompõem, o mau cheiro é insuportável. Finalmente chegou-se a melhor compreensão, queima de vez em quando um monte de cadáveres semi decompostos. (FREIREYSS, 1982, p.132)

A crueldade e o desrespeito com a vida e com a morte destas pessoas era ainda mais violenta. A escavação no sítio arqueológico do cemitério dos pretos novos do Valongo descobriu que o terreno era tanto depósito de cadáveres quanto de lixo. Misturados aos ossos foram encontrados restos do despejo de montanhas de lixo, junto às quais os corpos apodreciam. De quando em quando, se ateava fogo a fim de diminuir o mau cheiro, e por cima daqueles restos se depositavam mais corpos e lixo.

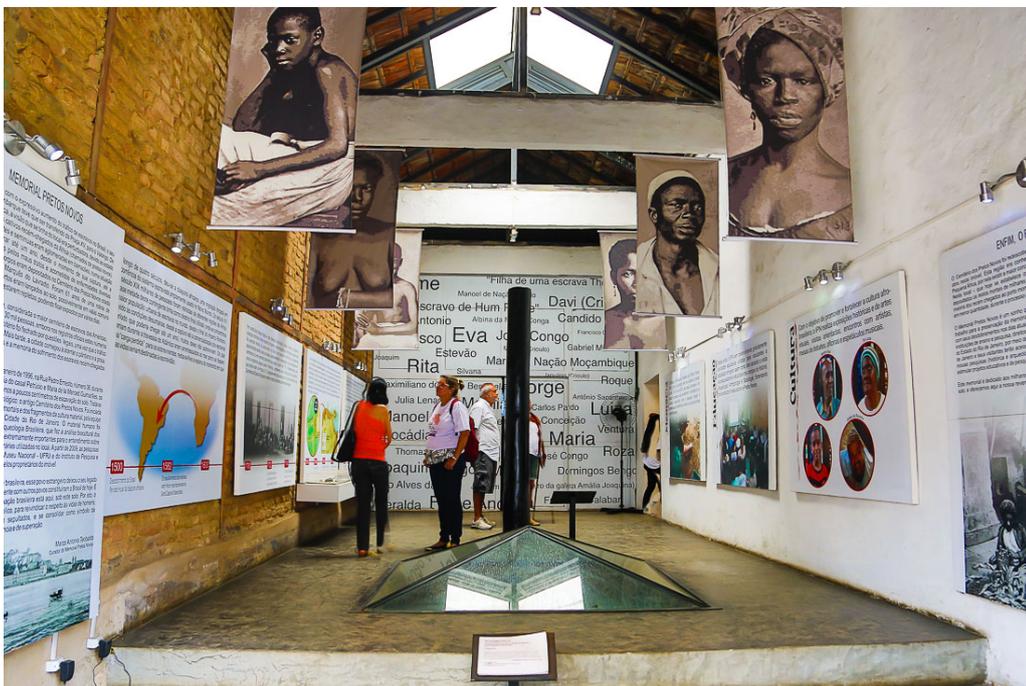
Estima-se que tenham sido enterrados ali cerca de seis mil corpos, principalmente de crianças e adolescentes. A proximidade com os barracões onde os africanos eram amontoados antes de seguir para o mercado e a visão que tinham daquele lugar permite imaginar o que sentiam diante daquilo. Se estar ali era terrível, o tratamento que recebiam após a morte era ainda mais cruel. O cemitério funcionou até 1830, após as intensas reclamações dos moradores da região e quando oficialmente não houve entrada de novos escravos no Cais do Valongo, que foi fechado por pressão da Inglaterra. Com a proibição do tráfico transatlântico, o desembarque de escravos passou a ser feito clandestinamente em outros pontos do litoral.

A partir da desativação do cemitério, o local foi aterrado e construções de casas, ruas e armazéns fizeram com que se perdesse a localização exata do cemitério dos pretos novos, cuja existência era relatada, descrita e registrada nos documentos oficiais. Somente em 1996 foi redescoberto e sua história recontada.

O Instituto dos Pretos Novos é um Centro Cultural particular que surgiu a partir da iniciativa dos proprietários da casa localizada na Rua Pedro Ernesto, 36, no bairro da Gamboa. A casa foi construída no início do século XVIII e em 1996 a Sra. Merced e o Sr. Petrucio, proprietários, iniciaram uma reforma na residência e encontraram, embaixo do piso, ossadas que a princípio imaginaram estar relacionadas a algum crime no passado.

A descoberta chegou ao conhecimento do Centro Cultural José Bonifácio, situado na mesma rua, e este comunicou do Departamento Geral de Patrimônio Cultural e ao Instituto de Arqueologia Brasileira. O local se tornou um sítio arqueológico, posteriormente transformado em um Centro Cultural. Segundo a Sra. Merced, em entrevista realizada em novembro de 2015, quando percebeu a dimensão que o achado representava e toda a energia e sofrimento que aquele local carregava decidiu que tudo aquilo deveria ser de conhecimento de todos e surgiu a idéia do museu.

Figura 14 - Fotografia do IPN



Fonte: <http://www.portomaravilha.com.br/africadetalhe/cod/7> (acesso em 21/05/2016)

O Instituto dos Pretos Novos funciona heroicamente devido ao esforço pessoal de D. Merced e seu marido, Sr. Petrócio. O funcionamento do Instituto se dá graças ao apoio de ONG's e com ajuda de voluntários. A inclusão do Instituto como Ponto de Cultura permitiu o acesso a uma pequena verba que é usada para a manutenção do espaço.

O Instituto de Pesquisa e Memória dos Pretos Novos estabeleceu-se na casa, que se transformou num sítio arqueológico e a partir de onde, os pesquisadores procuraram mapear a extensão do cemitério. Com as obras na região, foi possível realizar outras escavações nas vias e identificados os limites do cemitério. O material arqueológico recolhido está sendo analisado pelo Instituto de Arqueologia Brasileira e, após a análise, será disponibilizado para exposição. Dentro no IPN ainda estão sendo realizadas pesquisas, após a descoberta, abaixo

do nível do cemitério, de um sítio de contato europeu-tupinambá. Os visitantes podem ver esta escavação em andamento e ainda duas “janelas” onde se podem ver alguns ossos e vestígios do cemitério.

O espaço do IPN é composto pelas janelas arqueológicas, vitrines onde é exposta uma pequena parte dos objetos que foram encontrados nas escavações e uma sala de vídeo, onde os visitantes podem assistir a um dos vídeos que contam a história do tráfico e do cemitério dos pretos novos. Todas as paredes do espaço são tomadas por textos e imagens que procuram dar ao visitante a noção do tamanho do comércio de africanos que se realizou, a organização do complexo escravista no Rio de Janeiro e a presença da cultura africana na sociedade brasileira. O Instituto também disponibiliza uma pequena biblioteca especializada na temática da diáspora africana.

3.2.2 A proposta Educativa do Circuito/IPN

O Instituto de Pesquisa e Memória dos Pretos Novos está aberto ao público em geral e às escolas em horários pré-agendados. Como a instituição não possui uma estrutura e um corpo de funcionários a disposição, é preciso combinar um horário em que algum dos voluntários possa acompanhar o grupo.

O acompanhamento dos visitantes é realizado por D. Merced ou pelo Antônio (um dos fundadores do Instituto), que trabalha no Instituto e recebe uma pequena remuneração, possível com verba do Ponto de Cultura. A mediação consiste em contar a história dos achados arqueológicos e em explicar aos alunos as janelas que expõem a forma como as ossadas e demais vestígios foram encontrados. Observando a escavação em atividade, os alunos podem identificar as diversas camadas e as datações respectivas.

Não existe proposta pedagógica elaborada especificamente para o trabalho com os alunos em visitas escolares. O Instituto realiza oficinas desenvolvidas pelos pesquisadores que atuam no IPN e que recebem “Ajuda de Custo”. A estratégia para incrementar as visitas escolares é procurar agendar as visitas nos horários em que os professores das oficinas estão no IPN, pois eles fazem também uma mediação.

Para as visitas escolares o IPN projeta um vídeo com a história da descoberta arqueológica que deu origem ao Instituto, com imagens das escavações e depoimentos dos arqueólogos e pesquisadores que trabalharam ali. e aborda o tráfico negreiro e as condições de

vida dos africanos escravizados. São dois vídeos que mostram a história da descoberta das ossadas e procuram contextualizar e sensibilizar os alunos para a crueldade com que o tráfico se realizou e que são escolhidos em função da idade dos alunos. Um deles, dirigido aos alunos “maiores” é “mais forte” (tem cenas mais violentas do filme Amistad), o outro, sem estas cenas, é apresentado aos alunos menores.

O Instituto promove oficinas sobre a temática da escravidão, cultura afro-brasileira e sobre o tráfico de africanos escravizados. As oficinas podem também utilizar o espaço do Centro Cultural José Bonifácio ou o Museu de Arte do Rio que também fazem parte do Circuito da Herança Africana. Dois sábados por mês realizam as “Oficinas a céu aberto” ou “passeio Cultural” que são abertas ao público de modo geral, mas sempre são indicadas quando as escolas fazem contato com o IPN. São quatro roteiros programados, podendo sofrer adaptações dependendo da demanda:

1) Caminho da Escravidão

Igreja de Santa Rita → Pedra do Sal → Rua do Acre → Praça Mauá → Lgo São Francisco da Prainha → Jardim Suspenso do Valongo → Largo do Depósito → Cais do Valongo → IPN.

2) Memória e Patrimônio da Zona Portuária

Praça Mauá → Lgo São Francisco da Prainha → Jardim Suspenso do Valongo → Largo do Depósito → Cais do Valongo → IPN.

3) História e Arqueologia a céu aberto

Cais do Valongo → Trapiches → IPN

4) A Evolução arquitetônica da Zona Portuária – invisibilidade da mão de obra escrava

Praça Mauá → Lgo São Francisco da Prainha → Jardim Suspenso do Valongo → Largo do Depósito → Cais do Valongo → IPN

Além das oficinas com os pesquisadores e os roteiros guiados, realizam também oficinas de contação de histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas voltadas para o público infantil. Neste caso também, o IPN procura orientar as escolas para que agendem as visitas nos dias destas atividades a fim de torná-la mais interessante.

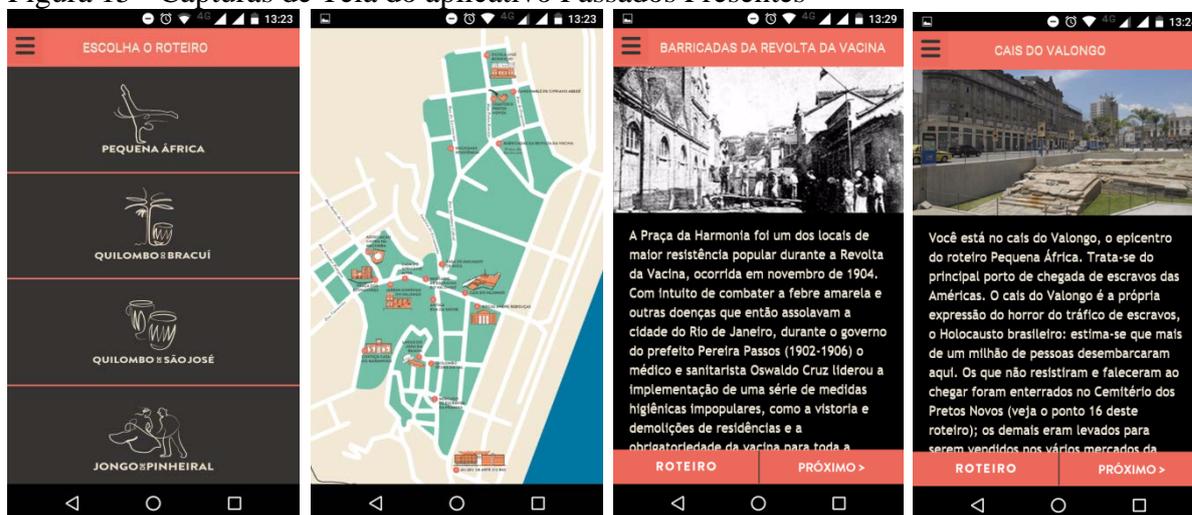
3.2.3 O Aplicativo Passados Presentes

Como recurso adicional para a realização do Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Africana o aplicativo “Passados Presentes”, disponível para o smartphones com sistema Android. Este aplicativo foi desenvolvido pelo LABHOI-UFF e pelo NUMEN-Unirio, no projeto Passados Presentes: Patrimônio Imaterial e Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos no Rio de Janeiro. Além da Região do Cais do Valongo (Pequena África), o aplicativo (e a atuação do projeto) abrange outras áreas relacionadas com o tráfico de escravos e de presença cultural africana, como o Quilombo Bracui, Quilombo São José e a Associação de Jongueiros de Pinheiral.

O circuito da Pequena África, no aplicativo, possui 19 pontos assinalados em um mapa da região e que apresentam fotos e textos históricos bastante completos e interessantes. O roteiro proposto pelo aplicativo é bastante extenso, partindo do MAR (Museu de Arte do Rio) e terminando no Centro Cultural José Bonifácio. Os textos do aplicativo são bastante acessíveis e ilustrativos e podem ser acessados off-line, o que facilita o uso em campo caso não se tenha acesso à Internet Móvel, não sendo possível, entretanto carregar as fotos. Em três lugares é possível ouvir a voz de lideranças comunitárias e historiadores falando sobre a importância histórica da região, acessando os códigos QR no MAR, Quilombo Pedra do Sal e no Instituto dos Pretos Novos.

Além do roteiro principal com 19 pontos, podem ser acessados outros 42 utilizando a função perto de mim, que usa a localização por GPS e apresenta um mapa e informações sobre o ponto próximo ao local por onde se está passando.

Figura 15 - Capturas de Tela do aplicativo Passados Presentes



Fonte: O autor

A atividade com os alunos no Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana permite a sensibilização, através dos vestígios, para a questão racial no Brasil. Num momento em que determinados grupos sociais e religiosos procuram negar a existência de racismo entre os brasileiros, reafirmando a velha idéia da democracia racial que pautou o entendimento sobre a formação da sociedade brasileira durante décadas, questionam-se as políticas de reparação e de inclusão e mesmo as propostas de alteração curricular para o ensino de história.

O planejamento da atividade exige que se agende a visita ao Instituto dos Pretos Novos e, de acordo com a disponibilidade de calendário, organizar a visita em data em que haja disponibilidade do mediador. Entretanto, não havendo esta possibilidade e a mediação for realizada pelo próprio professor, é muito importante que este visite o espaço antes e se aproprie das informações necessárias para acompanhar a turma. No Instituto, estão disponíveis diversos materiais, incluindo um livreto bastante interessante (A Saga dos Pretos Novos), com distribuição gratuita. Neste livreto, conta-se a história da descoberta do cemitério e da criação do IPN, além de um bem escrito histórico do tráfico de africanos escravizados no Rio de Janeiro, com dados estatísticos do número de escravos comercializados com mapas e fotos das escavações e do que foi descoberto nelas. Apresenta também um “Roteiro de Importância Histórica e Étnica” com 15 pontos de interesse histórico relacionados à escravidão e à presença da cultura africana no Rio de Janeiro, com pequenos textos explicativos de cada um destes pontos. Neste mesmo livreto há uma parte resumida em inglês.

Os outros pontos do Circuito, por estarem localizados nas vias públicas, não necessitam de qualquer contato prévio e, assim, podem ser visitados a qualquer hora. O uso do suporte de material impresso, como as gravuras, fotos e mapas, enriquece e contextualiza o contato com os vestígios, pontua as alterações urbanas e chama a atenção para as persistências dos lugares. Pode-se agregar ao circuito um caminho alternativo da Pedra do Sal ao Jardim Suspenso do Valongo indo por dentro do Morro da Conceição. Além de proporcionar mirantes com vistas interessantes da cidade, mostra que morro não é necessariamente sinônimo de favela e que pode ser uma área urbanizada e onde se pode passear problemas.

A CIDADE COMO SALA DE AULA: CONCLUINDO E INDO ADIANTE

Definir o que deve ser ensinado, qual a melhor estratégia para promover este aprendizado e ter clareza da importância deste ensino na formação dos alunos são as preocupações permanentes no ofício do professor. Especificamente no Ensino de História, a estas preocupações se agregam outras, próprias das disciplinas que tratam da humanidade e suas relações. Aqui, a questão que motivou a realização deste trabalho de pesquisa e reflexão foi o entendimento de que o ensino de história na educação básica pode ser potencializado, em significância e propriedade, através de atividades que levem o aluno ao contato direto com os vestígios materiais da história.

A partir desta questão inicial, e procurando definir seu alcance e pertinência, esta dissertação foi conduzida pela busca de uma definição dos objetivos que o ensino de história deve alcançar na contemporaneidade, em compreender as características deste tempo e deste aluno, verificando as possibilidades de uso das atividades em museus e outros lugares de memória para atingir estes objetivos. Neste sentido, se discutiu o ensino de história a partir da relação entre os agentes deste processo de ensino escolar: o professor, o aluno e a sociedade, e de que forma esta estratégia de ensino é capaz de gerar conhecimento significativo para os alunos.

Esta aprendizagem significativa, compreendida aqui a partir da reflexão teórica sobre os objetivos do ensino de história na educação básica, deve ultrapassar as concepções que entendem este ensino como a simples transposição dos conhecimentos produzidos pelos estudos acadêmicos. Este conhecimento certamente compõe a base necessária para a compreensão da experiência humana, entretanto, tomá-lo como fim em si mesmo não está sendo suficientemente capaz de servir de referência ao homem contemporâneo. O acesso às narrativas de fatos e eventos do passado sem realizar as conexões com as demais temporalidades limita a capacidade deste conhecimento em se transformar em ferramenta para o entendimento das complexas relações do mundo contemporâneo.

Assim, o conhecimento histórico se realiza plenamente, ou seja, o ensino de história atinge seu objetivo, quando passa a fazer parte do instrumental de pensamento e interpretação das questões do presente, quando é interiorizado o bastante para servir de base para o entendimento das relações humanas, sociais, políticas e econômicas como sendo fruto das ações humanas ao longo do tempo. Esta consciência histórica elaborada a ponto de substituir as concepções de um passado estático, de um futuro sem relação com o presente, e que

confira ao homem contemporâneo o entendimento das relações entre as temporalidades e sua inserção neste processo é o que se conclui como sendo o efetivo resultado do ensino de história.

Para que estes objetivos do ensino de história sejam atingidos, é necessário o diálogo entre as expectativas e as intencionalidades presentes nos elementos envolvidos neste processo: aluno e professor, escola e currículo, cultura histórica e cultura escolar. Estes elementos foram investigados a fim de se compreender as dificuldades e os caminhos possíveis para a plena realização do ensino de história. Nesta reflexão, foi possível identificar que a sociedade contemporânea, tempo em que este ensino se realiza, vê-se diante de rápidas transformações e que busca suas referências e identidade no consumo da enorme produção em torno da história, em diversos meios e mídias e, em boa medida, através da musealização e da patrimonialização com a multiplicação de lugares de memória.

As rápidas mudanças pelas quais o mundo contemporâneo passa, alteram a relação dos indivíduos com o tempo. Os alunos, imersos num mundo conectado e adaptado a receber informações fragmentadas e num contexto de apelo ao consumismo e satisfação momentânea, enfim, um mundo líquido, como conceitua Bauman, apresentam características que se incompatibilizam com as formas tradicionais de ensino, baseadas na memorização e repetição. Ao mesmo tempo, percebemos que esta busca da sociedade por suas raízes e identidade pode ser apropriada pelo professor, que ao sistematizar a imensa produção midiática, relativizadas em suas licenças ficcionais, tem a seu dispor um rico e atraente material de trabalho.

Foi possível verificar ainda que a reprodução de práticas escolares que valorizam a memorização não acompanha as discussões da didática da história, e que este descompasso pode ser atribuído à própria formação do professor e às resistências, dentro e fora da escola, às propostas de alteração nos procedimentos cristalizados na organização curricular e na cultura escolar.

O ensino de história deve ser capaz de dar sentido à cultura histórica, pela qual, na forma do senso comum, somos informados de nossa relação com o passado. Os fatos, os eventos e a memória coletiva, transmitidos socialmente pelas diferentes vias e mídias compõem esta cultura histórica que por sua vez, é fortemente influenciada pelos interesses vitoriosos na disputa pela construção deste passado que se apresenta verdadeiro. Entende-se que o papel do ensino de história é oferecer caminhos interpretativos que permitam a compreensão dos diferentes discursos em confronto, a fim de que o indivíduo possa se posicionar diante da realidade de maneira consciente de sua inserção histórica.

Tendo em vista os aspectos observados nesta dissertação, o ensino de história não pode se pretender à margem das questões presentes, sendo elas mesmas as mobilizadoras do trabalho historiográfico. Ao contrário, é necessário que este ensino contraponha as versões em conflito e explicita as vinculações das diferentes interpretações do passado. A ação do ensino escolar de história proporciona o contato com o saber histórico sistematizado, e ao superar as limitações de uma cultura escolar que privilegia a simples transmissão de conteúdos curriculares em favor da construção de conhecimentos significativos, é capaz de interferir na reprodução de estereótipos e fortalecer o protagonismo do sujeito histórico, consciente de sua historicidade e das inter-relações entre as temporalidades. O presente deixa de ser absoluto e passa a ser compreendido como parte do desenvolvimento histórico e que o futuro, tomado pela distopia, não o será descolado deste processo.

Como foi visto, o ensino de história na contemporaneidade apresenta-se como uma tarefa desafiadora, pois encontra diante de si uma sociedade que não reconhece o passado como capaz de ajudá-lo a compreender o presente, apesar de buscá-lo “desesperadamente”, uma sociedade em que a volatividade das informações, com as quais é bombardeado de modo incessante, dificulta lidar com análises mais profundas e com explicações menos rápidas e taxativas.

O professor é o elemento fundamental no processo de ressignificação do ensino de história. Ao apresentar ao aluno o desafio de interpretar o passado e não se limitar a ser repetidor de uma sequência de conteúdos que acabam por não ter qualquer significado para este, estimula-se o espírito crítico ao levá-los a perceber as múltiplas leituras possíveis, e que estas interpretações estão vinculadas aos interesses e às questões do presente. Apesar de sua ação ainda ser influenciada por sua própria história escolar e a pela repetição de práticas escolares, as mudanças observadas nas licenciaturas e na formação continuada, com a oportunização de acesso às discussões do âmbito da didática da história, permitem que se disseminem novas propostas didáticas.

A ação do ensino escolar, ancorado nas manifestações materiais da história, é capaz de oferecer ao aluno uma experiência com o tempo em que este deixa de ser uma categoria completamente sem sentido para quem vive o “*continuum* presentista”, e passe, em seu cotidiano, a perceber a presença do passado. As atividades de contato com os objetos e demais vestígios possuem um apelo que ultrapassa o cognitivo, e envolvem o aluno emocionalmente no contato com o que foi capaz de sobreviver ao tempo e trazer em si, concretamente, um mundo que poderia estar perdido no esquecimento, mas que permanece presente e disponível para que sua história se faça conhecer.

Através de atividades que exploram os vestígios de outras temporalidades é possível dar materialidade às narrativas históricas, ao mesmo tempo em que o conhecimento histórico vai sendo construído pelo aluno através da apropriação dos mecanismos de interpretação e formulação de hipóteses. O estímulo a uma observação mais atenta e as inferências que se podem fazer a partir dela, permite que o aluno perceba que pode estender esta forma de ler os vestígios históricos à leitura que pode fazer do mundo a sua volta.

É no caráter lúdico e inusitado desta atividade que se baseia sua capacidade de mobilizar e envolver o aluno, abrindo canais de comunicação mais intensos para a construção do conhecimento. Na realização destas atividades, mobilizam-se os sentidos e a curiosidade em espaços diferentes da cotidiana sala de aula. A cidade e seus espaços são oferecidos como ambientes de aprendizagem que, através da mediação do professor, passam a ser percebidos como portadores, assim como as pessoas, das marcas de um tempo não vivido.

Conclui-se que o uso de atividades de educação patrimonial através da visitação aos museus e outros lugares de memória é uma estratégia de ensino capaz de promover a vivência da história no contato com os vestígios de outro tempo. Este contato proporciona uma experiência de empatia histórica que dá sentido concreto às narrativas. Humaniza a história mostrando que pessoas concretas viveram ali e construíram o presente, da mesma forma que os hoje viventes constroem com sua ação o tempo futuro. A presença material do artefato ou outro vestígio construído no passado e que permanece através do tempo, traz para o presente aquela experiência reavivada por cada olhar, pergunta ou toque.

As atividades que trabalham com a construção da história mais próxima do aluno: sua escola e seu bairro, também são importantes estratégias para o envolvimento do aluno com o fazer histórico, com os mecanismos de construção das narrativas históricas e de explicitação das possibilidades interpretativas. Podem compreender que dependendo da leitura e interesse envolvido, a interpretação dos documentos seguirá caminhos diferentes e, portanto a narrativa será diferente. Estes procedimentos dessacralizam os textos historiográficos, incluindo os livros didáticos, como verdades absolutas, pois ao se apropriar dos mecanismos de criação do conhecimento histórico, percebem que aqueles são fruto das interpretações que se fez a partir das evidências. O envolvimento do aluno com os procedimentos de construção da história oferece um importante instrumental de interpretação da realidade, ao reforçar uma leitura que leve em consideração as possibilidades não consideradas na narrativa apresentada. Em um mundo que vive o incremento de produções “históricas”, em diferentes mídias, ter ferramentas para interpretá-las certamente se constitui em uma aprendizagem significativa.

As propostas educativas do Museu Histórico Nacional e do Circuito Histórico da Celebração da Herança Africana, que inclui o Instituto de Pesquisa e Memória dos Pretos Novos, observadas nesta dissertação, são diferentes na medida de suas diferenças de porte, estrutura e de objetivos.

O MHN possui um perfil institucional e um corpo de profissionais especializados voltados ao atendimento das visitas escolares. A exploração do enorme acervo e das exposições, que são organizadas com uma cenografia impecável, permite o planejamento e o desenvolvimento de diversificadas atividades com os alunos. O serviço de monitoria da Divisão Educativa estabelece uma importante parceria com o professor na organização da visita.

O IPN o faz com os poucos recursos que dispõe e com pouca ajuda institucional, oferece, entretanto, uma abordagem diferente, sendo o próprio local relativamente mais representativo que o acervo. A oportunidade de observar o trabalho de historiadores e arqueólogos na construção daquela história e a dramaticidade da descoberta faz a visita ao IPN ser uma experiência privilegiada. O Circuito, por sua vez, é gerido por um consórcio de empresas de Construção Civil que se propõe a garantir sua manutenção física e apresenta alguns textos de referência em seu site, não havendo proposta de trabalho específico com escolas. A importância dos pontos que constituem o Circuito para a compreensão do complexo escravista e da presença da cultura afro-brasileira no Rio de Janeiro, além do entrelaçamento destes vestígios e monumentos com a cidade modernizada, é o elemento que o transforma em uma excelente oportunidade para trabalhar a diversidade de vestígios com os alunos. Levando-se em conta o que foi observado, as propostas do MHN, do IPN e do Circuito, se complementam e oferecem um valioso recurso para o ensino de história. A visita às duas instituições e ao circuito oferece aos alunos uma oportunidade de contato com a materialidade da história presentificada de variadas maneiras.

Como foi amplamente percebido, o Ensino de História pode ser potencializado através de atividades que promovam o contato com os vestígios materiais da história, entretanto, estas atividades não são utilizadas de forma sistemática pelos professores. Apesar de reconhecerem a importância de se oferecer esta oportunidade de ampliação do universo cultural dos alunos e de sua capacidade em complementar o conteúdo estudado, foi possível perceber, nas conversas com professores que visitavam o MHN e o IPN, que estas atividades ainda são excepcionais e não fazem parte do planejamento. Acontecem de acordo com a oportunidade e disponibilidade da gestão escolar. Um obstáculo apontado pelos professores, identificado em todas as conversas, é a falta de recursos para que as escolas promovam

atividades extra-classe. As dificuldades de transporte e locomoção na cidade são as principais razões, segundo eles, para a não realização de atividades externas.

A fim de contribuir para a concretização desta abordagem no ensino de história na cidade do Rio de Janeiro, apresentamos ao final desta dissertação uma sequência de sugestões de atividades pensadas para serem desenvolvidas nas turmas da educação básica. Nelas, a construção do conhecimento histórico se dá a partir da intencionalidade e da mediação do professor, que ao desdobrá-las em sala de aula realizará as ligações capazes de dar sentido à história ensinada.

Diante do exposto nesta dissertação é possível concluir que as atividades que utilizam o contato dos alunos com objetos e vestígios de outras temporalidades, através de visitas a museus e a outros lugares de memória, configuram-se como uma potente estratégia para o ensino de história e uma experiência possibilitadora de múltiplas aprendizagens. Este contato é capaz de mobilizar recursos cognitivos e afetivos de forma a envolver os alunos em um processo de aprendizagem realmente significativa.

Sugestões de atividades

Nada substitui o objeto real como fonte de informação sobre a rede de relações sociais e o contexto histórico em que foi produzido, utilizado e dotado de significado pela sociedade que o criou. Todo um complexo sistema de relações e conexões está contido em um simples objeto de uso cotidiano, uma edificação, um conjunto de habitações, uma cidade, uma paisagem, uma manifestação popular, festiva ou religiosa ou até mesmo em um pequeno fragmento de cerâmica originário de um sítio arqueológico (HORTA, 1999, p.9)

São muitas as estratégias que o professor lança mão no cotidiano das salas de aula para construir o conhecimento histórico junto aos seus alunos. Estas estratégias procuram caminhos para transformar a aula em uma experiência que conquiste e envolva os alunos na construção deste conhecimento. Para que tenha significado para o aluno, este conhecimento histórico em construção deve, necessariamente, estar acompanhado da intencionalidade presente no ensino de história na educação básica: oferecer instrumentos para que o aluno possa pensar-se historicamente e ter consciência de sua historicidade e que sua condição no tempo presente está repleta de passado, muitas vezes invisível a ele.

Neste trabalho, que trata especificamente do ensino de história utilizando o patrimônio histórico da cidade do Rio de Janeiro, foram organizadas sugestões de atividades a fim de oferecer ao professor um material de apoio a mais, na expectativa de que se torne um incentivo para que sejam proporcionadas aos alunos oportunidades de, através da

materialidade dos objetos, compreenderem-se historicamente e se apropriarem das ferramentas necessárias para a leitura do mundo a sua volta. Ao proporcionar estas experiências, a ação do professor transborda de sua disciplina, oferece aos alunos múltiplas aprendizagens e o acesso ao patrimônio cultural que ainda se mantém restrito a uma pequena e privilegiada parcela da sociedade.

São conhecidas as dificuldades e a rotina estafante de trabalhar em diversas escolas, dezenas de turmas e uma carga burocrática que não oferece condições adequadas para o fazer docente e o tempo de planejamento necessários, incluindo as atividades extra-classe. Ao mesmo tempo, e não menos desestimulante, é a constatação de que, mesmo após anos de escolarização e de aulas de história, boa parte dos alunos continuam a entender a história como uma sucessão de fatos “do passado” que pouco interferem em sua vida no presente, e que a esmagadora maioria dos jovens alunos nunca visitaram um museu ou participaram de qualquer atividade mediada em locais de memória. Entretanto, promover atividades que favoreçam um aprendizado significativo, proporcionem o acesso dos alunos aos bens culturais e aprofundem os laços afetivos entre professor e alunos, é um esforço que vale a pena.

O uso do patrimônio histórico como estratégia para o ensino de história apresenta-se como uma ferramenta importante para estabelecer as conexões entre as temporalidades através do contato físico com a história materializada nos vestígios. Reafirma-se aqui, que a introdução ou reforço destas atividades no planejamento do ensino de história, inclusive com suas possibilidades de trabalho interdisciplinar, poderia ser mais intensamente utilizada pelos professores de história, estabelecendo uma demanda que poderia despertar nas gestões das escolas um maior interesse em viabilizá-las.

As sugestões apresentadas aqui estão divididas em dois grupos. O primeiro contém atividades para serem realizadas na escola a fim de sensibilizar os alunos para a leitura de objetos, a preservação da memória e apresentar as diferenças entre memória e história, preparando-os para as visitas aos museus e outros lugares de memória. Neste bloco consideramos também atividades de levantamento e exploração da história da localidade onde a escola está instalada, normalmente região também de moradia dos alunos, entendendo que esta atividade permite a eles perceberem a história presente no seu cotidiano, em locais onde não a viam. O segundo apresenta atividades específicas a serem realizadas durante as visitas ao Museu Histórico Nacional, ao Instituto dos Pretos Novos e ao Circuito Histórico e Arqueológico da Celebração da Herança Africana com possíveis desdobramentos em sala de aula.

As atividades podem ser mescladas umas com as outras, enxertadas e adaptadas de acordo com a criatividade de cada professor, as características dos alunos envolvidos, dos recursos da escola e da intenção do professor no desdobramento da visita. Esta tarefa cabe ao professor, é ele que deve dirigir a atividade, é ele que conhece as especificidades de cada turma de alunos e os saberes que pretende desenvolver e as relações com os conteúdos trabalhados em sala de aula. São atividades que pretensiosamente podem transformar este contato material com a história um momento de aprendizado significativo e marcante, do qual os alunos se lembrarão por muitos anos.

Sem querer ensinar o padre nosso ao vigário, não se pode deixar de lembrar alguns cuidados operacionais que devem ser considerados, além da organização interna da escola para o dia da visita e de transporte. Os setores educativos dos museus são sempre muito atenciosos e possuem experiência na recepção das escolas e podem orientar em relação aos lugares que podem ser utilizados para o lanche e divisão da turma em grupos para a visita.

Para que seja explorado todo o potencial da atividade, é fundamental que o professor visite o local antes, deve observar os detalhes que podem despertar o interesse dos alunos, identificar aqueles sobre os quais pretende trabalhar e que atividade é mais adequada à faixa etária e a seus objetivos com a visita. Dependendo da atividade que será desenvolvida, o agendamento com mediadores é interessante, eles podem ser aliados fundamentais para seu sucesso, mas não devem ser o único recurso, o professor tem que ser elemento ativo e referencial.

Estas sugestões são fruto da experiência docente, leituras das publicações e da produção acadêmica a respeito e foram selecionadas por seu alinhamento com os objetivos deste trabalho. Procuram se valer do contato físico dos alunos com a história materializada, no museu ou onde ela deixou seus vestígios, a fim de estimular o estranhamento e mobilizar a percepção concreta da presença da história. Deve-se estimular o andar com calma e o observar. Os alunos devem ser desafiados a verem o que normalmente ninguém vê, pela pressa do dia a dia ou pelo desconhecimento do que é e o que foi. Esta estratégia de trabalho conta ainda com o forte envolvimento emocional dos alunos com a “saída” da escola, que sempre é marcante para os alunos, por quebrar a rotina escolar, e por ser capaz de estabelecer outros laços entre os alunos, com o professor e com o conhecimento.

As atividades sugeridas procuram levar os alunos a uma observação mais atenta, a fim de cumprir com os desafios propostos, e mobilizá-los através de elementos lúdicos e divertidos, que valorizem o momento de vivência e contato com os locais visitados. Procurou-se também apresentar propostas de desdobramentos que produzam o registro da atividade,

formação de um acervo na escola e o compartilhamento da experiência com o restante da comunidade escolar.

Nas atividades realizadas no museu ou em outros lugares visitados, os desafios propostos foram pensados para ocuparem uma pequena parte do tempo de visitação, de forma que o aluno seja induzido a se ater à leitura de um ou dois objetos em especial e ao atendimento do desafio proposto e que possa continuar o resto do tempo com liberdade para observar e sentir o espaço e o local de acordo com seu interesse junto com seus amigos, o que é importante para que os alunos não percam aquela oportunidade de experiência realizando atividades exaustivas.

1. MUSEU PESSOAL

Objetivos: Trabalhar, a partir de objetos, o conceito de memória pessoal e história, bem como a temporalidade dos objetos.

Recursos: Quadro, caderno, objeto trazido pelo aluno

Tempo: 3 a 4 tempos

Descrição: Nesta atividade o professor solicita aos alunos que tragam um objeto que tenha sido importante no “seu” passado (brinquedos, roupas de quando era bebê, fotografias, lembranças de viagens ou de pessoas queridas, etc.) e que tenha sido guardado como lembrança daquele momento, ou que esteja ainda sendo usado, mas que teve importância em um momento anterior em “sua” vida.

Na data marcada, os objetos deverão ser expostos para toda a turma, sem que o “dono” do objeto diga para os outros alunos que objeto é aquele, qual foi sua importância e qual o evento que rememora.

Divididos em grupos de 3 ou 4 alunos, cada grupo deverá escolher 5 objetos, diferentes dos que trouxeram, de modo que todos os objetos sejam escolhidos por ao menos um grupo. O grupo deve então redigir uma narrativa que descreva o objeto minuciosamente e conte o evento acham que o objeto rememora e como a partir dele se pode conhecer um pouco da pessoa que o trouxe e seu contexto. Os alunos deverão também dizer qual a importância daquele objeto para se conhecer o passado e se é significativo para eles.

O professor pode realizar uma comparação entre as narrativas dos grupos e as dos “donos” dos objetos ressaltando as diferenças entre a memória destes com a hipótese daqueles. Este momento da atividade é interessante, pois coloca com maior clareza as limitações tanto do relato memorial quanto da interpretação histórica, ressaltando a

impossibilidade do conhecimento de uma verdade absoluta considerando os aspectos que tanto uma quanto a outra desconhecem ou querem desconhecer.

Em seguida, a fim de trabalhar a idéia de passado, presente e futuro, o professor pode escolher alguns objetos e trabalhar seu pertencimento temporal e espacial. Os alunos devem ser levados a pensar se aquele objeto era ou ainda é utilizado por outros grupos humanos, em outras culturas e se ele deixou de ser usado por perda de utilidade ou se foi aperfeiçoado ou modernizado. Neste momento da atividade, os alunos devem também ser desafiados a imaginar este objeto ou um que tenha a mesma funcionalidade no futuro, em outros lugares, e antes dele ter aquela configuração.

A proximidade dos objetos utilizados nesta atividade com uma temporalidade vivida pelos alunos e por terem, para eles, uma significância concreta facilita a interiorização dos mecanismos de interpretação e inferências a partir deles, considerando que conhecem o contexto de sua produção e preservação. A partir desta atividade fica mais fácil ao professor trabalhar com objetos de temporalidades mais distantes e estimular a empatia.

2. Museu Escolar

Objetivos: preparar o aluno para “ler” as exposições e monumentos da cidade trabalhando o conceito de narrativa museal e das disputas pela memória existentes nas políticas de preservação.

Recursos: Objetos antigos de uso da escola, que normalmente ficam guardados em seus depósitos; fotografias, relatos registrados por escrito, áudio ou vídeo e documentos.

Tempo: 6 tempos ao longo do bimestre

Descrição: Nesta atividade, o professor irá construir com os alunos um Museu Escolar que “conte” a história da escola onde estuda. Esta pode ser uma atividade desenvolvida de forma interdisciplinar, agregando professores de outras disciplinas e a sala de leitura.

Organizados em grupos de 4 ou 5 alunos, os alunos irão definir a organização do museu escolar, que objetos farão parte e como serão expostos. O professor deve lembrar aos alunos que cada objeto deve ter uma legenda e, portanto o registro da origem deve ser anotado. Cada grupo será responsável por uma tarefa nesta construção: Definir o nome, onde e como ele se organizará; pesquisar na comunidade relatos sobre a escola (ex-alunos, vizinhos, etc...) e fazer o registro; levantamento do acervo fotográfico da história da escola; levantamento de equipamentos e outros objetos que eram utilizados por professores, alunos e administração, que não são mais usados; pesquisar sobre o patrono da escola; pesquisar sobre

a construção do prédio escolar e ocupação anterior da área; pesquisar o material e recursos didáticos que já foram utilizados; etc.

Após esta fase de pesquisa, os grupos vão discutir e definir quais objetos farão parte da exposição explicitando a importância daquele objeto na narrativa da exposição montada neste museu que estão construindo e os objetos que ficarão na reserva técnica. Neste momento da atividade, o professor pode introduzir a discussão sobre as disputas pela memória nos museus e nos monumentos, os interesses que podem estar envolvidos e as mensagens que esta ou aquela opção pretende transmitir e eternizar.

Dependendo da estrutura de cada escola e da disponibilidade de espaço, pode-se montar a exposição de “longa duração” ou de “curta duração”. De qualquer modo, o resultado deste trabalho, patrimônio da escola, deve ser amplamente exposto a toda comunidade escolar e poderá oferecer a base para outras atividades com outras turmas de alunos. Toda a atividade deve ser registrada através de fotografias e relatórios, pois este material mesmo fará parte da exposição.

Além da montagem “física” do museu, como desdobramento, os alunos podem montar uma página na Internet que disponibilize o material, com fotos e reprodução dos registros levantados. Esta página pode fazer parte do blog da escola (quase todas possuem um) e divulgada nas redes sociais dos alunos.

3. Aqui tem história?

Objetivos: O objetivo desta atividade é dar visibilidade aos vestígios da história presentes no entorno da escola, colocar o aluno como protagonista da história e de sua escrita

Recursos: Mapas disponíveis na internet, celular com câmera, entrevistas

Tempo: 6 tempos

Descrição: Esta atividade propõe aos alunos a tarefa de “registrar” a história do bairro ou da região próxima da escola. Ao se definir este objeto de estudo, se estará trabalhando com o local de afetividade e familiaridade do aluno, com o qual estabelece suas relações sociais, por onde circula diariamente e muitas vezes sem conhecer a história local ou perceber os seus vestígios.

Esta atividade coloca o aluno como protagonista no levantamento de locais, fontes e na elaboração da narrativa, envolvendo-o em um trabalho que se relaciona com a história e eventos em espaços mais amplos da cidade e do país. Esta atividade além de explicitar o processo de construção histórica é capaz de desenvolver competências interdisciplinares,

dialogando com outros saberes. O envolvimento de professores de outras disciplinas na atividade é muito enriquecedor, onde, por exemplo, o professor de geografia pode desenvolver com os alunos o mapeamento da localidade, o professor de Língua Portuguesa a elaboração da narrativa, assim como as outras disciplinas podem se integrar transformando esta atividade em um projeto interdisciplinar.

Além do protagonismo do aluno, esta atividade permite ao aluno se ver naquela história. Sua rua, sua escola, seu bairro e seus lugares de memória passam a fazer parte daquela história que parece tão distante nos conteúdos abordados em sala de aula e que entendia como não tendo qualquer relação com sua vida.

A partir do mapa do bairro, que pode ser facilmente acessado com os recursos da internet, os alunos identificarão os nomes das ruas, localidades, locais de encontro, lazer, comércio, vestígios do que não tem mais sua finalidade inicial, pessoas detentoras de saberes, grupos culturais e edificações de diferentes temporalidades. Divididos em grupos, cada grupo escolhe seu objeto de pesquisa e realiza a busca pelas “fontes”, fotografa e entrevistam os moradores, o comércio local, indústrias, pessoas “mais velhas” e seus próprios familiares, que podem lhes ajudar indicando outros “detentores” de memórias e registros da história local. Nesta atividade é possível encontrar na internet informações sobre os homenageados nos nomes das ruas e praças.

Ao retornarem para a sala de aula, orientados pelo professor, os grupos apresentam o resultado de suas pesquisas. Após esta apresentação, recebem do professor e de toda a turma, as sugestões de outras abordagens e fontes. Este momento é importante para que avaliem o progresso e os caminhos de suas pesquisas e o dos outros grupos.

Ao final deste processo de pesquisa, os grupos passam a elaboração da narrativa e organização do material coletado através das entrevistas, escritas ou gravadas em áudio e vídeo. O produto deste trabalho pode ser a confecção de uma exposição, sitio virtual ou material impresso que será disponibilizado na Sala de Leitura ou biblioteca da escola.

4. Foto Registro

Objetivos: O objetivo desta atividade é dar visibilidade aos locais de memória do entorno da escola através da organização de uma exposição e um arquivo de imagens, digital e material.

Recursos: Máquina fotográfica ou Celular com câmera, impressora

Tempo: 2 tempos para organização e identificação e 4 tempos para catalogação das fotos e organização do acervo.

Descrição: Esta atividade possui características semelhantes à atividade anterior ao envolver os lugares familiares aos alunos, entretanto o foco desta atividade é o elemento visual e o trabalho com a linguagem fotográfica. Nesta atividade, os alunos não só identificarão os lugares com significado para a história da localidade, o que os coloca dentro daquela história e os estimula a olhar com mais atenção para seu bairro, como produzirão um acervo de imagens digitais e impressas.

Os alunos se organizarão em duplas ou trios e serão responsáveis por pesquisar lugares onde eles identificam vestígios do passado que permanecem em uso no presente, mantendo a mesma finalidade ou não. Após identificarem os lugares, construções e monumentos locais, deverão fazer fotos do lugar ou construção e registrar sua localização, os usos e finalidades que teve ao longo do tempo.

Durante a pesquisa os alunos serão orientados a verificar se os atuais ocupantes e vizinhos dos “lugares” possuem fotografias antigas que registrem a finalidade ou aparência anterior. Em sala de aula reunirão os registros no dia marcado para organizarem o material produzido e coletado.

O material produzido e coletado será usado na composição de um grande painel para ser exposto no mural da escola para que os outros alunos e a comunidade escolar identifiquem os lugares e percebam as transformações na paisagem local. As fotos, expostas no mural, com os devidos créditos, despertam a curiosidade e o sentimento de identidade e pertencimento com a percepção da presença da história que muitos vivenciaram e cujas memórias estavam guardadas e adormecidas.

Além desta exposição física, aproveitando as atuais facilidades de acesso tecnológico, as imagens podem ser disponibilizadas em uma página de internet ou mesmo em um grupo de rede social (por exemplo: instagram, facebook), o que permitiria ainda a contribuição de pessoas que não fazem parte da turma, mas que mantém vínculo com aquela comunidade escolar e poderiam postar suas próprias fotos. Esta possibilidade multiplica o resultado da atividade ao envolver e atrair outras pessoas para este trabalho de reflexão sobre as modificações locais, e tem potencial suficiente para contribuir para aumentar o sentimento de pertencimento e auto-estima locais, além de poder desencadear ações de preservação dessa memória registrada nas fotografias que fazem parte desta atividade.

5. Relato dos viajantes

Objetivos: Observar atentamente a paisagem urbana buscando identificar os vestígios de outras temporalidades e elaborar um relato detalhado.

Recursos: Caderno de anotações

Tempo: um turno

Descrição: Esta atividade pode ser realizada em qualquer saída da escola para visitar um museu ou outro lugar de memória. Na preparação para a atividade, o professor pode explicar que esta é uma prática comum entre os viajantes desde a antiguidade e que sempre foi muito apreciada, pois através dos relatos podiam conhecer outros lugares. Existem relatos muito famosos, como o de Marco Pólo, de Ibn Battuta, Amyr Klink e da família Schürmann, que viajaram milhares de quilômetros e descreveram os lugares e as pessoas que encontraram nestas expedições. Ainda hoje, muitas pessoas fazem isso e além de registrarem as viagens em seus cadernos de anotações, compartilham suas experiências em livros e na internet, e suas experiências e dicas são lidas por pessoas por curiosidade ou para planejarem suas próprias viagens.

Os alunos devem elaborar o registro da visita, desde a saída da escola com descrição do que viram, comentários e se quiserem, o registro fotográfico. O aluno deve ser orientado a prestar especial atenção para as coisas e lugares antigos e modernos, onde convivem lado a lado e onde há a substituição do antigo pelo moderno.

O resultado deste registro é uma descrição de toda a atividade, desde a saída da escola, com comentários pessoais sobre o transporte utilizado, os lugares por onde passou até chegar ao destino e, obviamente, do lugar visitado. Para a realização da atividade o professor deve desafiar os alunos a anotarem as observações de forma que o leitor de seu relato possa visualizar a viagem, como se tivesse ido junto, com os incidentes e também as brincadeiras que aconteceram.

6. *Selfie* no museu

Objetivos: O objetivo desta atividade é mobilizar os alunos para a exploração do espaço museal e outros lugares de memória utilizando a prática disseminada entre os jovens contemporâneos em fazer auto-retratos.

Recursos: Aparelho Celular com câmera

Tempo: além da visita, 4 tempos de aula

Descrição: Esta atividade consiste em propor aos alunos que durante a saída da escola para visitar o museu, que ele registre sua presença junto a dois objetos ou ambientes: um com o qual tenha se identificado, que tenha reconhecido ou que tenha “gostado mais”, e um objeto com o qual ele tenha sentido estranhamento, seja pelo desconhecimento de seu uso seja pela prática que envolveu sua “existência”.

Além da captura das imagens, o aluno deverá descrever minuciosamente o objeto, descrevendo suas formas, materiais que o constitui, origem, usos na época do objeto e atual e por que ele foi selecionado para estar na exposição. Nesta atividade, cada aluno somente poderá registrar dois objetos, a fim de que tenha tempo livre para observar livremente o restante da exposição sem a obrigação de fazer anotações (caso contrário, os alunos ficarão fazendo “selfies” o tempo todo). O professor pode indicar um tema, período ou mesmo uma das exposições para que os alunos se concentrem nesta pré-seleção de objetos.

Ao retornar à escola, as imagens e as anotações serão “juntadas” em uma apresentação digital que os organize e que sirva de registro da visita da turma ao museu. Esta apresentação será usada pelo professor para trabalhar com as afinidades e estranhamentos e com a narrativa do museu.

A atividade se apropria de uma prática que os alunos dominam e se identificam para, de forma divertida, envolvê-los na observação e caracterização dos objetos e ao mesmo tempo levá-los a elaborar a “explicação” para estas escolhas, organizando uma narrativa.

7. Fichas de Observação

Objetivos: Explorar a observação e interpretação dos objetos e organizar as informações

Recursos: Visita ao museu e ficha de observação

Tempo: 4 tempos, além de um turno de visita ao Museu

Descrição: A utilização de fichas de observação é um recurso bastante utilizado pelos professores nas visitas aos museus. Ela oferece orientação para a interpretação do objeto e os aspectos que o aluno deve estar mais atento, bem como se constitui num registro que facilita o trabalho de organização e comparação das informações coletadas pelos alunos. A ficha não pode exigir anotações exaustivas por parte dos alunos, mas deve requisitar dele a observação atenta e levá-lo a “ler” o objeto.

Para que a atividade se desenvolva de modo mais tranquilo e os alunos tenham segurança no que deve ser registrado, a construção da ficha deve ser feita coletivamente, em

sala de aula. Ao mesmo tempo devem ser definidos, a partir do interesse ou conteúdo que se pretende aprofundar, quais objetos deverão ser observados para registro na ficha. Pode-se definir, por exemplo, objetos ligados ao mundo do trabalho, de um determinado período, de uso doméstico, de uso militar, etc. Especialmente no Museu Histórico Nacional, devido à quantidade e diversidade das exposições, este procedimento é necessário para que as fichas se complementem nas atividades de desdobramento posterior.

Podemos utilizar como base para a elaboração da ficha de observação o roteiro apresentado no quadro abaixo, que faz parte do livro Guia Básico de Educação Patrimonial (Horta, Grumberg e Monteiro, 1999):

Sugestão de roteiro para atividades de observação e análise de objetos.

ASPECTOS PRINCIPAIS A OBSERVAR	OUTRAS PERGUNTAS	ASPECTOS DESCOBERTOS PELA OBSERVAÇÃO	ASPECTOS A PESQUISAR
ASPECTOS FÍSICOS O que parece ser esse objeto?	Que cor tem? Que cheiro tem? Que barulho faz? De que material é feito? O material é natural ou manufaturado? O objeto está completo? Foi alterado, adaptado ou consertado? Está usado?		
CONSTRUÇÃO Como foi feito?	Onde foi feito? Foi feito à mão ou à máquina? Foi feito em uma peça única ou em partes separadas? Com uso de molde ou modelado à mão? Como foi montado? (com parafusos, pregos, encaixes)		
FUNÇÃO Para que foi feito?	Quem o fez? Para que finalidade? Como foi ou é usado?		

	O uso inicial foi mudado?		
FORMA O objeto tem uma boa forma? É bem desenhado?	De que maneira a forma indica a função? Ele é bem adequado para o uso pretendido? O material utilizado é adequado? É decorado, ornamentado? Como é a decoração? O que a forma e a decoração indicam? Sua aparência lhe agrada?		
VALOR Quanto vale esse objeto?	Para as pessoas que o fabricaram? Para as pessoas que o usam? (ou usaram?) Para as pessoas que o guardaram? Para as pessoas que o venderam? Para você? Para um Banco? Para um Museu?		

Fonte: Cf. HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p.14.

A partir do quadro de sugestão acima, segue um exemplo de ficha de observação para que os alunos utilizem na visita a um museu. Esta ficha pode ser complementada com o registro fotográfico ou com um espaço (pode ser o verso) para que o aluno desenhe o objeto observado. O Museu Histórico Nacional e o IPN permitem que se fotografe, sem uso de flash.

Ficha de Observação	
Nome do Local Visitado	data
Objeto observado	
Aspectos físicos	
Tamanho do objeto	Material do objeto/ de que é feito
Datação do objeto	Função do objeto
Forma do objeto	Valor do Objeto
Como este objeto permite compreender a época em que foi usado	

8. Observar, desenhar e escrever

Objetivos: Explorar e desenvolver a capacidade de observação e elaboração de hipóteses a partir da observação do espaço museal

Recursos: visita ao museu, papel e caneta

Tempo: 3 tempos, além de um turno de visita ao Museu

Descrição: Esta atividade em grupo os alunos deverão explorar com mais detalhes um objeto exposto no museu e organizarem uma descrição minuciosa dele. Através desta atividade o aluno deverá ultrapassar a observação superficial e se concentrar em apenas um objeto de forma mais demorada buscando não só as informações gerais, mas os detalhes daquele objeto específico.

Os grupos podem ser de três a quatro alunos que dividirão entre si as tarefas de registro, descrição e elaboração da narrativa a partir das observações. O registro deve utilizar, além da escrita, o desenho do objeto, incluindo os detalhes observados, o que levará os alunos a perceberem e registrarem, através do desenho, características e formas que poderiam não estar presentes no relato escrito.

Para a realização desta atividade, o professor deverá indicar em qual das exposições ou salas os alunos deverão se concentrar, pois devido ao tamanho do museu e à sua estrutura de percurso os alunos se perderiam ao voltar a um objeto muito distante do grupo, além de que, normalmente existem mais de uma escola visitando o museu e a orientação do mesmo é de que os grupos de alunos permaneçam juntos. Os alunos serão orientados para a tarefa de escolher um objeto significativo, que pode ser de livre escolha dos alunos ou direcionado pelo professor, a partir de parâmetros que se alinhem a algum conteúdo específico que deseje explorar. Objeto será o meio concreto a partir do qual os alunos farão, após observação minuciosa, as inferências e as relações com o contexto. Para que haja o planejamento desta atividade é imprescindível que o professor tenha visitado o museu anteriormente para a definição do espaço em que será desenvolvida a atividade.

Em um segundo momento, já em sala de aula, para enriquecer a atividade e a interpretação do objeto e com acesso a outros suportes de informação, os alunos elaborarão uma narrativa contando como o objeto era utilizado e que pessoas tiveram contato com ele. Além da narrativa, propõe-se que façam um segundo desenho contextualizando o objeto e incluindo as pessoas que o utilizavam ou estavam envolvidas com ele na época em que estava em uso.

Por exemplo, se o objeto escolhido foi a caneta da Lei Áurea, que desenhe a Princesa Isabel utilizando-a; da mesma forma se a escolha foi a borduna do índio Tibiriçá, a escarradeira, a forca de Tiradentes, etc.

Ao final da atividade, já em sala de aula, o professor desenvolverá a narrativa coletiva compilando as elaboradas pelos grupos, organizando as informações e realizando as ligações com os conteúdos que estão sendo estudados.

9. Caça ao objeto misterioso

Objetivos: Explorar o espaço museal e a observação dos objetos, buscando identificá-los a partir de características e hipóteses apresentadas

Recursos: visita ao museu

Tempo: um turno

Descrição: Esta atividade propõe que os alunos explorem o museu observando os objetos e procurando neles as características indicadas no desafio e informações que possam se enquadrar na hipótese a eles atribuída. O professor deve, em visita anterior, eleger os objetos que deverão ser identificados pelos alunos e a partir desta escolha relacionar suas características físicas, como o material com que foi confeccionado, tamanho, cor, etc. Além destas características físicas, são indicadas as relações deste objeto com as pessoas de sua época, tais como, quem o confeccionou, qual a sua finalidade principal, quem o utilizava/para quem ele foi feito, usos secundários, correlatos atuais, ou seja, objetos que o substituíram em sua finalidade nos dias de hoje.

Nesta atividade o caminho é o inverso das atividades anteriores. Os alunos, de posse das informações e descrição do objeto deverão encontrá-los no museu. Como as exposições no Museu Histórico Nacional estão organizadas de forma cronológica, a indicação do período e contexto são informações valiosas, como pistas, para sua busca.

Uma vez localizado o objeto, os alunos deverão completar as informações que estão na folha do desafio que recebeu antes da visita e entregar ao professor.

Como exemplo, podemos simular esta atividade em que um dos objetos indicados é a “agulha de marear”, ou bússola que está exposta na sala da expansão marítima portuguesa em uma vitrine com outros instrumentos de navegação e é este objeto que um ou um grupo de alunos deverá identificar. A este grupo o desafio pode ser o seguinte:

Objeto que deve ser encontrado:

Figura 16 - Fotografias da “Agulha de Marear” (MHN)



A tarefa consiste em encontrar o objeto que está exposto no Museu Histórico Nacional com as seguintes características:

- É do século XVII;
- É feito de madeira e papel;
- Era usado nas embarcações nas navegações oceânicas, e ainda hoje se usa;
- Em conjunto com o astrolábio, este pensado na Grécia Antiga, usado pelos árabes e aperfeiçoado em Portugal, permitiu as navegações oceânicas;
- Não perdeu sua funcionalidade, mas hoje você pode usar o seu substituto moderno embutido até mesmo em seu *smartphone*;
- Foi uma invenção chinesa aperfeiçoada por um italiano em 1280;
- Funciona em conjunto com uma rosa;

Que objeto é este? _____

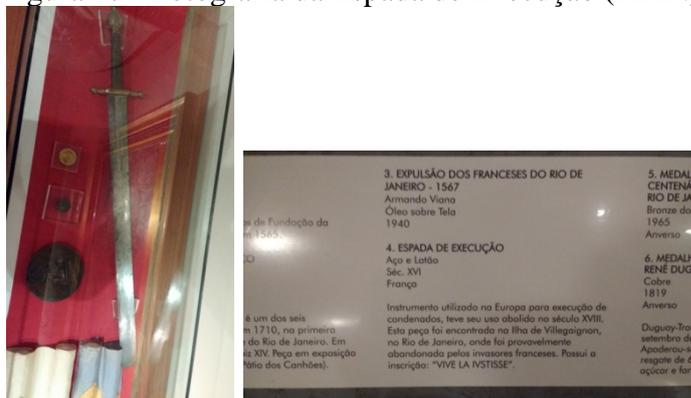
Em que exposição está? _____

Descreva outros detalhes do objeto:

Outro exemplo de desafio:

O objeto é uma espada de execução encontrada na Ilha de Villegagnon, de origem francesa que está na vitrine com outros objetos encontrados na Baía da Guanabara.

Figura 17 - Fotografia da Espada de Execução (MHN)



Objeto que se deve encontrar:

A tarefa consiste em encontrar o objeto que está exposto no Museu Histórico Nacional com as seguintes características:

-É do século XVI;

-É feito de aço e latão;

-Era usado para cortar cabeças;

-Foi confeccionado na França acredita-se que foi trazido para o Rio de Janeiro e utilizado durante o período em que os franceses ocuparam a Ilha de Villegagnon, na Baía da Guanabara, onde foi encontrado;

-Era usado nas execuções de condenados a pena de morte. Onde ainda existe pena de morte, este método de execução não é mais usado;

-Possui uma inscrição: “VIVE LA JUSTISSE” (Viva a Justiça);

-Até hoje é usado como símbolo da Justiça;

Que objeto é este? _____

Em que exposição está? _____

Descreva outros detalhes do objeto:

10. A Praça XV

Objetivos: Observar os vestígios e monumentos da Praça XV de Novembro e seu entorno

Recursos: Visita ao MHN e à Praça XV

Tempo: Cerca de duas horas

Descrição: Esta é uma atividade de percurso, onde os alunos podem perceber a presença de vestígios, monumentos e construções de outras épocas ao lado de construções contemporâneas e caminharem pelas ruas estreitas do centro antigo, com as construções preservadas do Arco do Teles e Rua do Ouvidor.

Esta atividade pode ser facilmente conjugada com a visita ao Museu Histórico Nacional, pela proximidade e pela complementaridade de atividades possíveis. Considerando que o horário de abertura do Museu é às 10h, o roteiro pode ser realizado na Praça XV e depois ir ao MHN.

A Praça XV de Novembro, antigo Largo do Paço, foi desde o início da colonização o centro econômico da cidade. Antigo porto do Rio de Janeiro, era a porta de entrada da cidade e ali se estabeleceu a administração da colônia e depois do Império Brasileiro. A convivência de construções da época colonial com os modernos edifícios, como o Candido Mendes, permite aos alunos perceberem as diferenças de técnicas, estilos e ritmos de vida nas diferentes épocas. Na praça existem monumentos que podem ser explorados pelos personagens que homenageiam (João Cândido, D. João VI e General Osório), os temas a que remetem e pelas intenções de suas construções. O Arco do Telles descortina um pedaço do Rio colonial, com suas ruas estreitas, casario com portais enormes para os padrões atuais, e suas histórias.

1) Chafariz da Pirâmide

O roteiro proposto inicia-se no Chafariz da Pirâmide, projetado por Mestre Valentim, através do qual os moradores da região e os marinheiros se abasteciam de água potável. Diante do Chafariz, que foi construído à beira mar, o professor pode abordar diversas questões, como o abastecimento de água, lembrando que a água que chegava até o chafariz vinha do Rio Carioca, passando pelo Morro de Santa Teresa, atravessava a lagoa do boqueirão pelo Aqueduto do Carioca (Arcos da Lapa) até o Morro de Santo Antônio e abastecia o primeiro chafariz, no Largo da Carioca, e depois seguia até o Chafariz da Pirâmide. Diante do chafariz, pode-se ter uma visão panorâmica da praça, com a Rua Primeiro de Março (antiga

Rua Direita) ao fundo. Os alunos devem ser provocados a imaginarem toda a movimentação dos comerciantes, soldados, marinheiros, a fila dos escravos que ali buscavam água e onde os “de ganho” vendiam seus produtos,.

Como suporte podem ser usadas as gravuras abaixo, a primeira de Debret (1831) e a seguintes de Thomas Ender (1818), sendo na última possível ver que praticamente todas as construções ainda estão presentes, inclusive o casarão da família Telles de Meneses já reconstruído após o incêndio de 1790:

Figura 18 - Gravura de Debret: Refrescos no Largo do Palácio



Fonte: <http://saibahistoria.blogspot.com.br/2010/05/os-refrescos-da-tarde-no-largo-do.html> (acesso em 17/05/2016)

Figura 19 - Gravura de Thomas Ender: Chafariz do Largo do Paço



Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=751306&page=1935> (acesso em 01/07/2016)

Figura 20 - Gravura de Thomas Ender: O Largo do Paço



Chafariz do Terreiro do Paço

Fonte: http://www.dezenovevinte.net/artistas/thomas_ender_arquivos/fig_2.jpg (acesso em 01/07/2016)

2) Paço Imperial

Antiga Casa dos Governadores do período colonial passou a chamar-se Paço Real, com a vinda de D. João VI, e Paço Imperial após a independência, a construção passou a sede dos Correios com a Proclamação da República e em 1985 passou a ser um Centro Cultural vinculado ao IPHAN. Sua história ligada ao poder teve seu auge durante o período Imperial, e de suas janelas foram anunciadas à população os eventos e decisões tomadas ali, como a posição de D. Pedro I em não retornar a Portugal, conhecido como o “Dia do Fico”, a

Aclamação de D. Pedro I e depois D. Pedro II como Imperadores do Brasil e a assinatura da Lei Áurea. Na fotografia abaixo, que pode ser utilizada como suporte, o anúncio da assinatura da Lei Áurea. Note-se que é possível ver ao fundo o Morro do Castelo.

Figura 21 - Fotografia do Paço Imperial: Assinatura da Lei Áurea



Fonte: http://imperiobrazil.blogspot.com.br/2010/07/princesa-isabel_04.html (Acesso em 17/05/2016)

Atrás do Paço Imperial é possível ver o Convento do Carmo, a Igreja do Carmo e a Igreja da Ordem Terceira do Carmo em contraste com o enorme edifício Candido Mendes, todo em vidro fumê e seus 49 andares.

3) Arco do Teles

Figura 22 - Fotografia do Arco do Telles



Fonte: <http://diariodorio.com/conheca-a-historia-do-arco-do-teles/> (acesso em 17/05/2016)

Antigo casarão da rica Família Telles de Meneses, ali funcionou também o Senado e a Câmara. Sofreu um incêndio em 1790 foi reconstruído, resistiu ao incêndio mas não à especulação imobiliária. Somente o arco foi preservado e dá acesso à travessa do Comércio. O entrar por ali, os alunos poderão observar um pedaço do chamado Rio Antigo, com construções dos séculos XVIII e XIX e o calçamento de pedras. Algumas destas casas sofreram reformas e pode-se observar que somente as fachadas foram preservadas, mas é uma experiência muito interessante caminhar por ali e ouvir as histórias do lugar, como a lenda urbana da bruxa que assombra o Arco (anexo).

Caminhando pela Travessa do Comércio até o cruzamento com a Rua do Ouvidor, que forma um pequeno largo (antigo Beco das Carnes Secas, devido ao comércio local de então), encontra-se a Igreja de N.S. da Lapa dos Mercadores onde os religiosos acreditam ter acontecido um milagre. Durante a Revolta da Armada e o bombardeio do Rio de Janeiro, um tiro de canhão atingiu a estátua da Santa que caiu do alto da torre da igreja, quebrando somente parte dos dedos de uma das mãos. A bala do canhão que atingiu a santa e a imagem encontram-se expostos no interior da igreja.

Retornando à Praça XV, e caminhando em direção ao mar, encontra-se a estátua em homenagem ao Almirante Negro, recentemente colocada no lugar, após grande resistência da

Marinha em aceitar que o Líder da Revolta da Chibata pudesse ser homenageado e alçado ao título de Almirante, o que permite que se discuta esta disputa pela memória. Seguindo em direção à Estação das Barcas, está a estátua eqüestre de D. João VI.

Figura 23 - Estátua do Almirante Negro (João Cândido)



Fonte: <http://institutedepesquisadasculturasnegras.blogspot.com.br/2009/09/joao-candido-o-almirante-negro.html> (acesso em 01/07/2016).

Figura 24 - Estátua Eqüestre de D. João VI



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pca_xv_estatua_equestre_d_joao_vi.JPG.
(acesso em 01/07/2016)

Completado este roteiro sugerido, onde a experiência de contato com monumentos e construções de outro tempo pode ser explorada de forma bastante ampla em razão de sua

diversidade e que, certamente permitirá o desdobramento em sala de aula, pode-se ir ao MHN ou mesmo, caso não haja agendamento, visitar o interior do Paço Imperial.

11. As Camadas do tempo.

Objetivos: Conhecer o trabalho de pesquisa arqueológica e a sobreposição dos vestígios de tempos diferentes

Recursos: Visita ao Cais do Valongo e da Imperatriz e ao IPN

Tempo: um turno

Descrição: Esta atividade consiste na observação atenta e na identificação das diversas camadas de vestígios e marcas, que na passagem do tempo acabam por se sobrepor. Na cidade do Rio de Janeiro, as obras e aterros que mudaram sua configuração criaram sucessivas camadas que representam os períodos históricos anteriores. Estas camadas podem ser percebidas em vários lugares da cidade, mas com maior evidência nas escavações arqueológicas. As obras da região portuária encontraram os vestígios do Cais da Imperatriz e do Cais do Valongo e estes foram deixados em exposição. A visitação a este lugar de memória mostra que ali, bem como em boa parte da cidade, é possível perceber estas camadas e que o trabalho arqueológico através de suas técnicas consegue datar os achados pela profundidade em que os artefatos são encontrados.

Esta atividade proporciona aos alunos a oportunidade de conhecerem o trabalho dos arqueólogos e dos historiadores em lugares onde estas atividades estão em andamento. Neste contato, podem perceber que mesmo o menor fragmento pode conter evidências que permitem compreender diversos aspectos da história daquelas pessoas e daquele período.

No Cais do Valongo os alunos podem observar as intervenções na geografia original da região com os aterros e desmontes de morros para realizá-los. Como suporte para que tenham uma compreensão maior pode-se imprimir e utilizar mapas de época, fotografias e gravuras dos viajantes que retrataram a região. Este material apresentado aos alunos no local os leva a procurar os elementos que ainda estão presentes como as pedras do Cais do Valongo, o obelisco do Cais da Imperatriz, o Trapiche, que hoje é a Associação do Comitê Rio da Cidadania.

Observando o trecho que foi deixado a mostra, os alunos poderão ver os três níveis sobrepostos: O mais baixo, com o Cais do Valongo (1831), o segundo nível com o Cais da Imperatriz (1847) e o terceiro nível, antes do nível da rua atual, que corresponde às obras de urbanização do início do século XX.

No Instituto de Pesquisa e Memória dos Pretos Novos os alunos estarão “sobre” o cemitério dos Pretos Novos e poderão ver a escavação arqueológica em andamento, além de janelas que expõem, abaixo do piso, alguns dos achados naquele sítio, como ossadas, contas e fragmentos que ficaram ocultos até sua redescoberta. Na escavação em andamento, os arqueólogos estão pesquisando camadas abaixo do cemitério e já encontraram objetos relativos à comunidade indígena que habitava ali antes da chegada dos portugueses.

12. Circuito da Herança Africana/IPN

Objetivos: Identificar os lugares de memória representativos da escravidão e da presença da cultura africana no Rio de Janeiro, as transformações urbanas e as disputas pela memória dos grupos subjugados.

Recursos: Visita ao percurso completo do Circuito Histórico da Celebração da Herança Africana no Rio de Janeiro

Tempo: um turno

Descrição: Esta atividade de percurso no Circuito Histórico da Celebração da Herança Africana é realizada visitando lugares de memória que são representativos da presença africana do Rio de Janeiro. O circuito pode ser feito em um turno e consiste em uma excelente oportunidade educativa ao levar o aluno a lugares de grande força simbólica. Estes lugares são impactantes e testemunhos materiais da violência com que se formou a nação brasileira e a resiliência e presença da cultura afro-brasileira.

Neste circuito os alunos visitarão lugares com características diversificadas e de períodos diferentes. Como o circuito é realizado na rua, não há monitoria ou agendamento, com exceção do IPN, desta forma, o professor é que fará a mediação durante a atividade. Para facilitar a organização da atividade foram incluídas sugestões de imagens de suporte para serem apresentadas aos alunos nos pontos do circuito, além de um quadro com questões que são importantes na leitura dos pontos do roteiro. As imagens podem ser baixadas da internet e impressas em uma folha A4, apresentadas aos alunos e depois deixar que circule em suas mãos para que as vejam em detalhes.

O circuito foi criado pela prefeitura do Rio de Janeiro e faz parte do processo de remodelação da região portuária da cidade. Reúne locais que contam a história do tráfico de africanos escravizados e da resistência cultural de seus descendentes. O roteiro desta atividade foi adaptado a partir da proposta dos organizadores do circuito, levando-se em conta a limitação de tempo para a atividade escolar fora da escola, foi invertida a ordem entre a Pedra

do Sal e o Jardim Suspenso do Valongo/Largo do Mercado e excluído o Centro Cultural José Bonifácio:

1) Cais do Valongo e Cais da Imperatriz

Este foi o local de desembarque dos africanos escravizados, construído em 1811, funcionou como porto de escravos até 1830. Estima-se que tenham passado por ali cerca de 500 mil almas. Em 1843 ele foi aterrado e sobre ele construído um novo cais para receber a imperatriz Teresa Cristina e, em 1911, este foi aterrado para a construção da Praça do Jornal do Comércio. Em 2011, escavações no local descobriram os vestígios daquelas construções. Foram construídos degraus que servem de “arquibancada” para observação e ali os alunos podem ser acomodados para a apresentação do roteiro e o início da narrativa sobre as intervenções e aterros que afastaram o mar e soterraram aqueles vestígios. Os alunos vão poder observar as camadas que representam momentos diferentes daquele local, com os níveis do Cais do Valongo, do Cais da Imperatriz, das reformas do início do século XX e o atual. Ao usar as fotografias abaixo como suporte, seria interessante chamar a atenção dos alunos para o pedestal do obelisco em homenagem à imperatriz, que já havia sido aterrado e praticamente desaparece ao longo do século XX.

Figura 25 - Fotografia Cais do Valongo início século XX



Fonte: http://www.cidadeolimpica.com.br/wp-content/uploads/valongo_passado.jpg

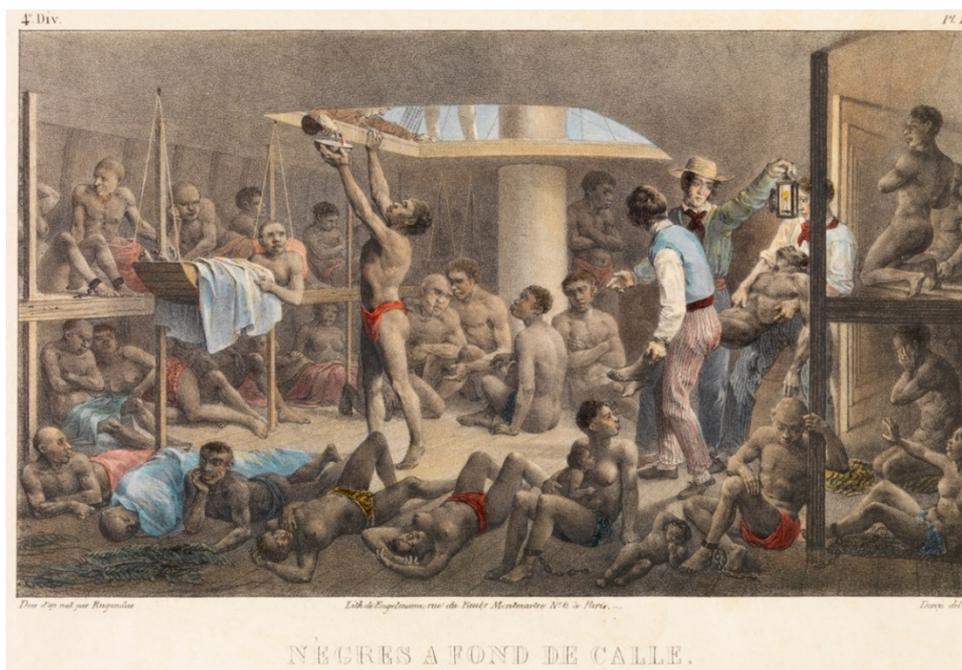
Figura 26 - Fotografia Cais do Valongo 2013



Fonte: http://www.cidadeolimpica.com.br/wp-content/uploads/GAL_20130115_CO_POR-cais_valongo_LV-66102-1600x900.jpg

Neste local, os alunos devem ser provocados a imaginar tudo o que acontecia ali, as condições em que os africanos escravizados eram trazidos, a sensação de estarem chegando a um lugar totalmente desconhecido, acorrentados, doentes e sem conseguir imaginar o que lhes aguardavam após a terrível viagem. Como suporte, sugere-se que se apresentem aos alunos as gravuras de Rugendas abaixo, representando o interior de um navio negreiro e a chegada dos africanos escravizados ao Cais do Valongo:

Figura 27 - Gravura de Rugendas: Navio Negreiro



Fonte: <http://collections.rmg.co.uk/collections/objects/254986.html> (acesso em 17/05/2016)

Figura 28 - Gravura de Rugendas: O desembarque de escravos



Fonte: <http://novovalongo.blogspot.com.br/2013/06/desembarquede-escravos-no-cais-do.html>

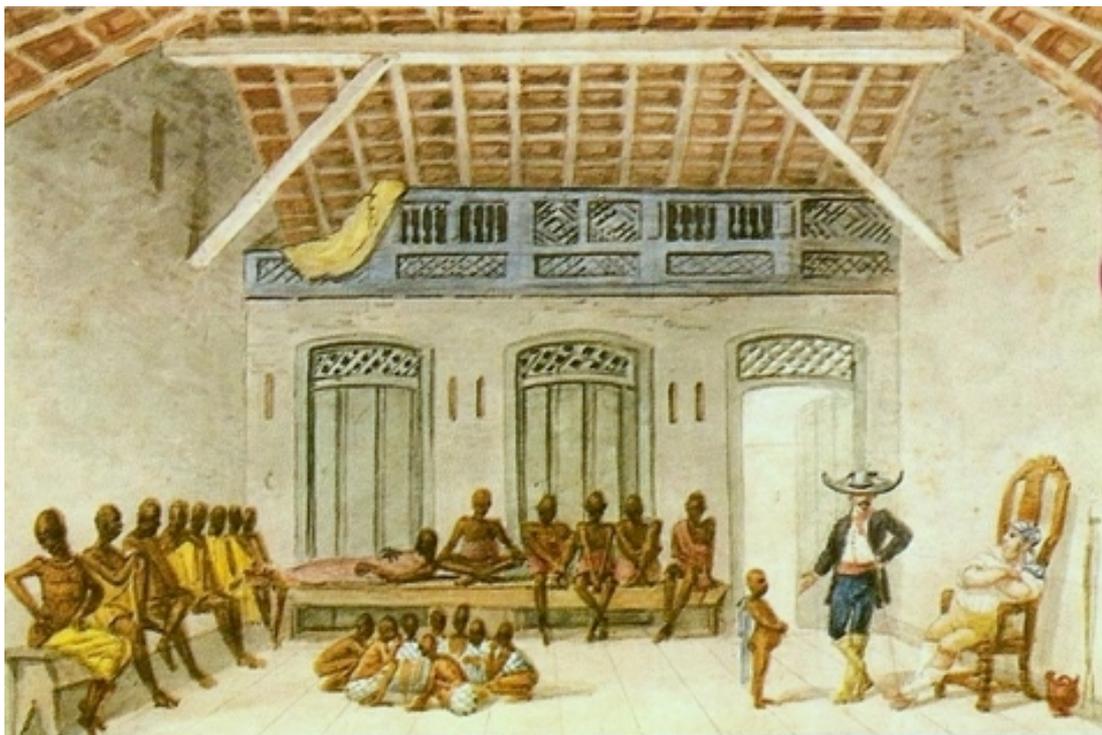
2) Jardim Suspenso do Valongo e Largo do Mercado

Neste local os escravos, após a quarentena e se recuperarem da viagem, eram colocados à venda em galpões onde ficavam expostos, dentro do mesmo ou na mesmo nas ruas. Ao lado destas lojas de carne humana também existiam estabelecimentos que vendiam apetrechos ligados à escravidão como correntes, algemas, chicotes, etc.

A Rua do Valongo (atual Camerino) e o Largo do Mercado (atual Praça dos estivadores), que pode ser observado do alto do Jardim do Valongo, sofreram alterações com as obras de alargamento da rua e a demolição dos antigos galpões, mas permanece presente boa parte do casario e lojas do final do século XIX e início do século XX e é possível visualizar toda a região, o que permite ao professor chamar a atenção para o tamanho do complexo escravista.

Como suporte sugere-se a apresentação das gravuras abaixo:

Figura 29- Gravura de Debret: Loja de Venda de Escravos da Rua do Valongo



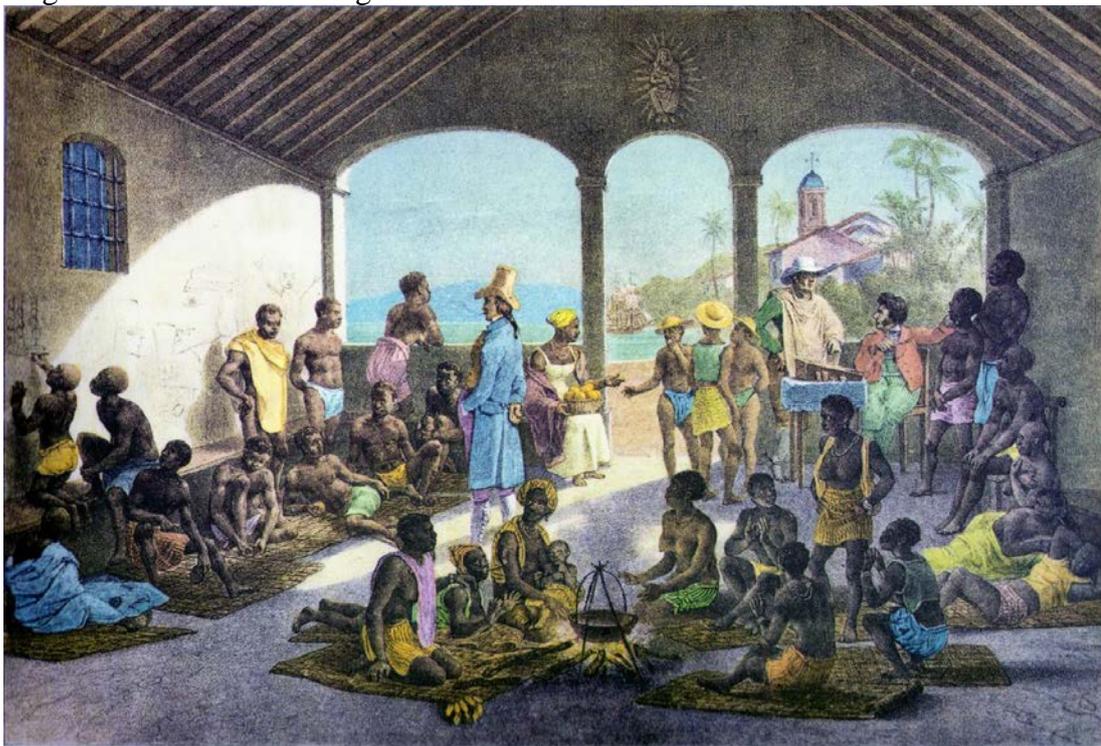
Fonte: https://projtofazerhistoria.files.wordpress.com/2014/02/jean_baptiste_debret_-_loge_da_rua_do_valongo.jpg (acesso em 17/05/2016).

Figura 30 - Gravura de Augustus Earle: Mercado de Escravos do Valongo



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d0/Augustus_Earle_-_Rua_do_Valongo.jpg (acesso em 17/05/2016)

Figura 31 - Gravura de Rugendas: Mercado de Escravos



Fonte: <http://pinturapitoresca.blogspot.com.br/2011/04/rugendas-johann-moritz-marche-aux.html> (acesso 07/06/2016)

3) Pedra do Sal

Do Jardim Suspenso do Valongo pode-se ir à Pedra do Sal pelo Morro da Conceição. A região, desvalorizada pela proximidade com o Cais passa a ser ocupada pelos trabalhadores da estiva e recebe também os ex-escravos migrantes da diáspora baiana. Espaço de resistência cultural, onde as rodas de capoeira, os terreiros religiosos e os batuques predominam, é neste ambiente que nasce o samba.

Durante o trajeto pelo Morro da Conceição pode-se ver boa parte do centro da cidade e da região portuária, incluindo o mirante em frente ao Observatório. Neste trajeto, é interessante a reação dos alunos ao “andarem” por um morro que não “é favela”. O caminho por suas vielas é fácil, bastando contornar o observatório astronômico do Valongo, ligado à UFRJ, à direita e chega-se à Pedra do Sal, local que tem este nome por ter sido usada para o desembarque do sal armazenado em um depósito que ficava no alto do Morro da Conceição.

A Pedra do Sal, também conhecida por “Quebra-bunda”, era muito maior e ficava a beira mar. Foi cortada para a abertura da Rua Sacadura Cabral e parte foi aterrada e está sob as construções do entorno. A intensa atividade portuária com o comércio do sal era desempenhada predominantemente por escravos e libertos que, com o fim da escravidão,

continuaram trabalhando no porto e buscaram alojar-se nas proximidades, principalmente no Morro da Conceição.

Sentados nas escadarias que foram escavadas na pedra pelos escravos, os alunos devem ser provocados a imaginar os barcos na beira da pedra e os escravos carregando as sacas de sal até o alto. Nos poucos momentos de lazer, era ali que cantavam ao som dos batuques que deram origem aos primeiros ranchos carnavalescos e ali nasceu a mais característica música brasileira: o samba. Até hoje é local de encontro, onde se realizam rodas de “samba de raiz”, que semanalmente reúnem centenas de pessoas.

Figura 32 - Fotografia da Pedra do Sal



Fonte: <http://www.artrio.art.br/pt-br/pedra-do-sal> (acesso em 17/05/2016)

4) Instituto dos Pretos Novos

O Instituto dos Pretos Novos e o Cais do Valongo são os lugares mais impactantes do circuito, a história da descoberta das ossadas e a presença das escavações arqueológicas despertam a curiosidade dos alunos. O Instituto dos Pretos Novos foi transformado em um local de memória após a descoberta de que a casa foi edificada sobre o Cemitério dos Pretos Novos, onde eram jogados os corpos dos africanos que não resistiam às condições da viagem e às doenças e onde eram enterrados à flor da terra e queimados. No IPN, os alunos são recebidos pelos responsáveis por acompanharem a visita, que apresentam o espaço, repleto de imagens, mapas e textos explicativos em suas paredes, e contam a forma como foi feita a descoberta das ossadas e as pesquisas que ainda estão em andamento. Os alunos então

assistem a um vídeo que narra a forma como funcionava o tráfico de africanos escravizados e o cemitério, com imagens das escavações iniciais.

Após a exibição do vídeo os alunos podem observar as “janelas” que permitem ver o chão abaixo do piso da casa, com fragmentos que foram encontrados, que representam uma pequena mostra, já que a maior parte está sendo estudada pelos arqueólogos e antropólogos sob a responsabilidade da UFRJ. O quadro abaixo pode ajudar o professor e servir de guia para a mediação, apresentando questões que levam à identificação dos lugares e suas configurações atuais e a presença do passado:

PRESENTE	PASSADO	INFLUÊNCIA DO PASSADO NO PRESENTE
Como é o lugar hoje?	Como era esse lugar no passado?	Que elementos do passado podemos ver hoje?
Por que esse lugar é assim hoje e como se diferencia ou se assemelha a outros lugares?	Por que este lugar era deste modo no passado? Como e por que ele se diferenciava ou se assemelhava a outros lugares no passado?	Que influência esses elementos tiveram sobre este lugar e de que modo essa influência se diferencia ou assemelha-se ao que ocorreu em outros lugares?
De que maneira esse lugar se relaciona a outros lugares?	De que maneira este lugar estava relacionado a outros lugares?	De que modo as relações existentes no passado influenciaram esse lugar e de que maneira ele se relaciona hoje com outros lugares?
Como este lugar está mudado e por quê?	Que mudanças ocorreram nesse lugar ao longo do tempo e por quê?	Como as mudanças ocorridas estão refletidas hoje nesse lugar?
Como seria viver nesse lugar, hoje?	Como seria viver nesse lugar, no passado?	Como o passado influencia o modo e a experiência de viver nesse lugar?

Fonte: Cf. HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p.18.

Fontes com sugestões de atividades de Educação Patrimonial e em museus

A seguir apresentam-se algumas sugestões de publicações disponíveis na Internet onde se encontram material teórico e de apoio às visitas escolares produzidos pelos museus.

<http://www.museuparatodos.com.br/museuparatodos/default.asp>

Museu para todos (Pinacoteca de São Paulo) imagens textos teóricos e atividades didáticas.

<http://museudaimigracao.org.br/educativo/materiais-de-apoio/>

Museu da Imigração, textos de apoio, imagens e atividades

<http://mnba.gov.br/portal/educacao/atividades.html>

Museu Nacional de Belas Artes,

http://www.museuimperial.gov.br/images/flippingbook/guia_de_visitacao/guia-visitacao.pdf

Museu Imperial, projetos e guia de visitação.

<http://museudarepublica.museus.gov.br/revistas-do-professor/>

<http://museudarepublica.museus.gov.br/revistas-do-aluno/>

Museu da República revista do professor, do aluno e 3 jogos,

Indica o de sítios da internet e publica es

<http://eravirtual.org/>

Visitas imersivas em 360  em diversos museus

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_ManualAtividadesPraticas_m.pdf

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/>

Material produzido pelo IPHAN

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina e CHAGAS, Mario (orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: A música popular na aula de história. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005

AGAMBEN, Giorgio. O que é contemporâneo? In: **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó/SC: Argos, 2009, pp. 55-73.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BITTENCOURT, Circe M^a Fernandes. (org.). **O Saber Histórico Na Sala De Aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo** [online]. 2006, v.11, n.21, pp. 17-32.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 1, no. 28, p. 129-150, dez. 2008.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CERRI, L.F. Os objetivos do Ensino de História: **Hist. Ensino**, Londrina, v. 5, p. 137-146, out. 1999.

_____. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática: **Revista de História Regional** 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

CERTEAU, Michel de. Andando na cidade. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 21-31, 1994

FERREIRA, Marieta de Moraes. Demandas sociais e história do tempo presente. In: VARELLA, F. ET. All (orgs.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2012, pp.101-124.

FICO, Carlos. História que temos vivido. In: VARELLA, F. ET. All(orgs.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012, pp.67-100.

FREIREYSS, Georg W. **Viagem ao interior do Brasil nos anos de 1814-1815**. Tradução de Alberto Lofren. São Paulo: 1982

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios**. (Museu, memória e cidadania) Rio de Janeiro: [s.n.], 2007.

GUIMARÃES, Roberta Sampaio. **A Utopia da Pequena África**. projetos urbanísticos, patrimônios e conflitos na Zona Portuária carioca: Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.

GUMBRECHT, Hans. **Produção de Presença**. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2010.

_____. A presença realizada na linguagem: com atenção especial para a presença do passado. 2009. Disponível no sítio: [HTTP://historiadahistoriografia.com.br/revista/article/viewFile/68/30](http://historiadahistoriografia.com.br/revista/article/viewFile/68/30) (acessado em 16/01/2016).

HARTOG, François. Ordens do tempo, regimes de historicidade. In: **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, pp.17-41.

_____. “L’historien et la conjoncture historiographique”. **Le Débat**, n. 102, novembre-décembre 1998, p. 10

HEYMANN, Luciana. **O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

HIRATA, Elaine .F.V. et alii - “Arqueologia, educação e museu: o objeto enquanto instrumentalização do conhecimento” , **Dédalo**, 27, pp. 11-46, 1989.

HONORATO, Claudio de Paula. Dissertação de Mestrado: **VALONGO: o mercado de escravos do Rio de Janeiro, 1758 a 1831**. Universidade Federal Fluminense, 2008.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)/Museu Imperial,1999.

HUYSSSEN, Andreas. Escapando da amnésia: o museu como cultura de massa. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 23, 1994.

_____. **Seduzidos pela Memória: arquitetura, monumentos, mídia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

KOSELLECK, Reinhart. "**Futuro Passado. Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos**". Rio de Janeiro: Editora Contraponto/PUC Rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LOWENTAL, David. Como conhecemos o passado? **Projeto História**: São Paulo, n.17, nov. 1998.

LOVISOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.16-28, 1989.

MACGREGOR, Neil. **A História do mundo em 100 objetos**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

MAGALHÃES, Marcelo De Souza, Helenice Aparecida Bastos Rocha, Jayme Fernandes Ribeiro, Alessandra Ciambarella. **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

_____; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís, GONÇALVES, Márcia de Almeida e FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. **História e Patrimônio**: Piraí. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

MARANDINO, Martha(org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: Geenf/FEUSP, 2008.

MATTOZZI, Ivo. Arquivo simulado e didática da pesquisa histórica: para um sistema educacional integrado entre arquivos e escolas. Arquivos de Valle Umbra. **Revista semestral de Arquivologia**. Bastia Umbra, 2005.

_____. Didática da História e Educação para o patrimônio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A história cativa da memória. Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista Inst. Est. Bra.**, 34, 1992.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. In: SANTOS, L. L. de C. P. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, família e comunidade. Textos selecionados do XV Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino)**, UFMG, 20-23 abr. 2010. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria. Tempo presente no ensino de história: mediações culturais no currículo: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo**, julho 2011.

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

PEREIRA, Junia Sales. **Escola e Museus: diálogos e práticas**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2007.

PEREIRA, Júlio César Medeiros da Silva. **À Flor da terra: o cemitério dos pretos novos no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond: IPHAN, 2007. (Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204431/4101445/livro_cemiterio.pdf>)

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p.3-15, 1989.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI**: do monumento aos valores. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

RAMOS, Francisco Regis L. **A danação do objeto** – O museu no ensino de história. Chapecó: Argos, 2008.

REZNIK, Luís [et al]. **Patrimônio cultural no leste fluminense**: história e memória de Itaboraí, Rio Bonito, Cachoeira de Macacu, Guapimirim, Tanguá. Rio de Janeiro: EDUERJ; PETROBRAS, 2013.

_____. **Qual o lugar da História Local?** Apresentado: V Taller Internacinal de Historia Regional y Local. Havana/ Cuba, 2002. Disponível em: www.historiadesaogoncalo.pro.br

ROCHA, Helenice A. B. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História** [online], v.30, n.60, pp. 121-142, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica I**. Brasília: Editora UNB, 2001.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria A. M. S.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011

_____. Narrativa histórica: Fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria A. M. S.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011^a

_____. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia.: disponível em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf> Acesso em: 06 fev. 2016.

_____. Como dar sentido ao passado: Questões relevantes de meta-história. **Revista História da Historiografia**, 1993. Disponível em: <<http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>> Acesso em: 06 fev.2016.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Rev. Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul./dez. 2012.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. **História, Ensino e Patrimônio**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

SARLO, Beatriz. **Tempo Presente** – Notas sobre a mudança de uma cultura. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004

SCHMIDT, M. A. M. S. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história: **Caderno Cedex**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

_____. Cultura histórica e Cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2012

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEEN, Win e VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens - educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANEXO – A FEITICEIRA DO RIO ANTIGO

“A FEITICEIRA DO RIO ANTIGO”

Após o incêndio do casario da Travessa do Mercado, em 1790, o lugar decaiu e tornou-se reduto de marginais e antro de prostituição do mais baixo nível. Dentre as mais famigeradas figuras do Arco do Telles nessa época, sobressaiu-se a prostituta e depois feiticeira Bárbara dos Prazeres. A maior parte dos dados abaixo foram registrados pela Intendência Geral de Polícia, criada pelo Príncipe D. João, em 1809.

Nascida em Portugal no ano de 1770, tinha 18 anos de idade quando veio com o marido para o Brasil. No Rio de Janeiro, apaixonou-se por um mulato e assassinou o esposo para viver livremente com o amante. Consta que o homem, porém, passou a viver às custas da jovem e chegou a consumir a maior parte dos seus bens. Durante uma briga do casal, Bárbara o matou também.

Marcada pelos assassinatos e sem meios de subsistência, restou à bela jovem de 20 anos ganhar a vida se prostituindo. Fez seu ponto exatamente ali, debaixo do Arco do Telles, onde angariou vasta clientela. Por quase 20 anos, ela considerou ter encontrado a sua vocação e o seu lugar na sociedade.

Porém, o tempo e a vida desregrada cobraram o seu tributo. Começou a ficar velha e já não atraía tantos homens. Também as dores nos ossos a cada dia ficavam mais insuportáveis (provavelmente havia contraído sífilis). Temendo cair na miséria e na solidão, desesperada, ela procurou um remédio nas muitas casas de feitiçaria e magia negra do Rio de Janeiro, uma poção que aliviasse suas dores e a tornasse bonita e jovem outra vez.

Uns dizem que custou todo o dinheiro que ela tinha juntado, outros, que o preço foi sua alma; de concreto, o que se sabe é que alguém lhe passou uma fórmula que teria o efeito desejado. Os principais componentes eram certas ervas e sangue humano morno, mais precisamente, de crianças ainda vivas.

Foi quando começou a raptar meninos pobres, filhos de escravos e de mendigos, e também a ficar de tocaia na Roda dos Expostos da Santa Casa, onde eram abandonados os bebês para adoção. Não há números exatos, mas foram dezenas as vítimas que ela sacrificou no lúgubre ritual de rejuvenescimento. O pavor tomou conta da população do Rio de Janeiro, cujas crianças passaram a ser trancadas em casa e a só sair na companhia de adultos.

Nossa personagem, nesta época, aparece nos registros do Intendente Geral de Polícia, desembargador Paulo Fernandes Vianna, como Bárbara dos Prazeres (por causa do oratório no Arco do Telles) e também como Bárbara "Onça" (referência à sua ferocidade). Parecem vir desse período as expressões: "cuidado que a bruxa está solta!" e "olha que a Onça está solta!".

Bárbara levava suas pequenas vítimas para a tapera em que morava, na Cidade Nova. Pendurava as crianças pelos pés com uma corda, as esfaqueava e postava-se embaixo delas para banhar-se no sangue que jorrava ainda quente dos corpinhos sem vida.

Talvez a criminosa mais procurada na cidade em todos os tempos, consta que viveu até 1830, quando simplesmente desapareceu. Nesse ano, surgiu um cadáver de mulher boiando próximo ao Largo do Paço, mas suas feições estavam irreconhecíveis. Alguns afirmaram que era Bárbara, mas outros não a identificaram.

Há quem suspeite (lenda urbana?) que ela continua viva até hoje, graças ao segredo da fórmula de rejuvenescimento. E mais: teria assumido a condição de feiticeira e aplicado a receita em alguns milionários, em troca de parte de suas fortunas.

Diz-se que ainda hoje, em certas madrugadas sem lua, quando já partiram os últimos garçons dos bares da Travessa do Comércio e cessou o movimento da boemia, escuta-se no beco a gargalhada de Bárbara Onça, a feiticeira, ecoando assustadoramente pelos vazios escuros do Arco do Telles. Brrrr!

Celso Serqueira”

<http://serqueira.com.br/mapas/feit2.htm> (acesso em 17/05/2016)