

LINDAMIR ZEGLIN FERNANDES

PATRIMÔNIO CULTURAL E SABER HISTÓRICO ESCOLAR

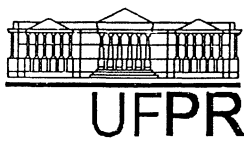
Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Leilah Santiago Bufrem

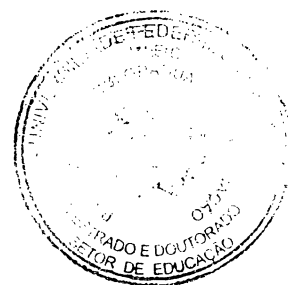
Co-orientadora: Sônia Maria Breda

CURITIBA

2004



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **LINDAMIR ZEGLIN FERNANDES** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR^a LEILAH SANTIAGO BUFREM, DR^a KÁTIA ABUD; DR^a MÁRCIA SCHOLZ DE ANDRADE KERSTEN e DR^a MARIA AUXILIADORA SCHMIDT argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“PATRIMÔNIO CULTURAL E SABER HISTÓRICO ESCOLAR”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a LEILAH SANTIAGO BUFREM		Aprovada
DR ^a KÁTIA ABUD		Aprovada
DR ^a MÁRCIA SCHOLZ DE ANDRADE KERSTEN		Aprovada
DR ^a MARIA AUXILIADORA SCHMIDT		Aprovada

Curitiba, 30 de setembro de 2004

Prof^a Dr^a Regina Maria Michelotto
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

Aos profetas da Educação que constroem o frescor
das mudanças

AGRADECIMENTO

Minha história faz parte de outras histórias. É sob esse olhar que agradeço aos que somaram para o germinar e desenvolvimento desta investigação.

A minha orientadora, Leilah Santiago Bufrem, pela aposta constante no meu projeto e paciência com as minhas ausências e presenças. Igualmente, a Sônia Maria Breda, pelas suas orientações pontuais nos momentos decisivos.

A Katia Abud e Marcia Kersten, meu agradecimento por aceitarem o convite para o momento acadêmico da defesa. À última, devo questionamentos e contribuições certeiras para esta pesquisa. A Tânia Braga Garcia, pelo apoio na difícil caminhada inicial, me ajudando a construir algumas pontes.

A Maria Auxiliadora Schmidt é imperativo agradecer duplamente. Pelos tantos anos de aprendizagem sobre o ensino de História, com assessoramentos, cursos, indicações de leituras, pesquisa em colaboração, que forneceram embasamento para o início deste. E, seguramente, pelo seu empenho, entusiasmo e generosidade que possibilitaram a feliz conclusão.

A Darci e Francisca, pelo carinho, atenção e solidariedade contínuos, na secretaria do mestrado.

Aos colegas, profissionais da Rede Municipal de Ensino de Araucária, pela convivência estimulante. Especialmente aos participantes do Grupo de História, pela aprendizagem coletiva na partilha de idéias, leituras, experiências, angústias, discussões e utopias no ensino de História.

Aos profissionais da Educação do Colégio Estadual Professor Brasília Vicente de Castro, com os quais aprendi o entusiasmo pela Escola Pública. Especialmente aos professores Armandinho, Evandir, Juara e Silvana, que sempre me apoiaram nos momentos difíceis.

Finalmente, agradeço a minha família, por toda a consideração e partilha. Meus pais e irmãos. A minha filha Natalia, pela compreensão em relação ao meu

acúmulo de trabalho. Do mesmo modo, ao meu filho Guilherme por disponibilizar incondicionalmente seus conhecimentos de informática, não importando o horário ou o cansaço físico.

SUMÁRIO

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
INTRODUÇÃO	1
1 ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL	11
1.1 ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	11
1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A MEMÓRIA	15
1.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONCEPÇÃO DE PATRIMÔNIO CULTURAL	18
1.4 ENSINO DE HISTÓRIA E O TRABALHO COM DOCUMENTOS LOCAIS....	24
2 A BIBLIOTECA E SUA AMPLIAÇÃO	28
2.1 AS PRÁTICAS CULTURAIS: A BIBLIOTECA FRENTE À EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	32
2.2 CULTURA.....	34
2.3 O SABER ESCOLAR PRODUZIDO NA CULTURA DA ESCOLA.....	37
2.4 A BIBLIOTECA ESCOLAR FRENTE À EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A CULTURA	42
2.5 ARQUIVOS.....	44
2.6 CONSTRUINDO A BIBLIOTECA COMO UM LUGAR DE MEMÓRIA.....	47
2.7 INDICATIVOS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO	62
3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA	66
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTAIS.....	66
3.2 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA	69
3.3 CAMPO DE ANÁLISE.....	70
3.4 PATRIMÔNIO CULTURAL LOCAL, PATRIMÔNIO CULTURAL OFICIAL E OS ALUNOS DA REDE MUNICIPAL.....	72
3.5 O SABER HISTÓRICO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA	81
3.6 ANÁLISE DE DADOS	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ESTUDO EXPLORATÓRIO	121
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	124
APÊNDICE 3 - DIÁRIO DE BORDO	127

RESUMO

Estudo sobre o patrimônio cultural e o saber histórico escolar. Investiga as práticas dos professores que utilizam o patrimônio cultural da localidade como um elemento de relevância para a construção de um tipo de saber escolar usado no ensino de História: o saber histórico escolar. Sob esse olhar, busca identificar e analisar os indícios de práticas e as dificuldades na coleta, registro, arquivamento, preservação e uso de documentos obtidos sob a forma de saber histórico escolar, na cultura da escola. Seleciona para a pesquisa de campo quinze Escolas Municipais de Araucária, Paraná, que ministram o Ensino Fundamental da Educação Básica, de primeira a oitava série. Inicialmente, realiza uma entrevista exploratória com o diretor ou pedagogo para levantar as práticas dos professores em relação ao objeto da pesquisa e a observação geral da biblioteca da escola. Num segundo momento, envia questionários a todos os 629 professores das escolas pesquisadas, com o objetivo de mapear e analisar as práticas e dificuldades encontradas nesse trabalho, obtendo-se um retorno de 164 respostas. Os resultados mostram que os professores utilizam fontes documentais da comunidade, entretanto, a maioria não faz seu registro e arquivamento. Há indícios importantes de práticas voltadas ao patrimônio cultural, das quais a mais significativa é a de professores que guardam os documentos na perspectiva da preservação e uso na biblioteca (9% dos pesquisados), o que evidencia a importância e urgência da cultura escolar dar visibilidade a essas práticas para ampliar a “biblioteca como um lugar de memória”.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural; Saber Histórico Escolar; Ensino de História; Biblioteca Escolar.

ABSTRACT

This paper is a study on school cultural inheritance and historical knowledge. It researches the practices of teachers who use local cultural inheritance as a relevant element to the construction of a kind of school knowledge which can be used in History learning: the historical knowledge of the school. Under this point of view, it tries to identify and analyze evidences of practices and difficulties in the gathering, recording, filing, preservation, and use of documents obtained, as school historical knowledge, in the culture of the school. It selects, as the objects of its field research, fifteen Municipal Schools from the city of Araucária, Paraná, Brazil, which provide the Fundamental Learning level of Basic Education, from first to eighth series. Initially, it performs an exploratory interview with the director or the pedagogue of each school, in order to raise teachers' practices in relation to the object of this research, and a general exam of school library. In a second moment, it sends questionnaires to all of the 629 teachers from the researched schools, with the aim of drawing a map and analyzing practices and difficulties found in this job, obtaining 164 answers in return. The results show that teachers are used to employing documental sources from the community, although the majority of them has not made the correspondent recording and filing. There are important signs of the use of practices turned to cultural inheritance, among which the most significant is that of teachers who keep documents with the perspective of their preservation and use in the library (9% of the people involved in the research), what points out to the importance and urgency of school culture giving visibility to those practices, in order to extend "library as a memory place".

Keywords: Cultural Inheritance; School Historical Knowledge; History Learning; School Library.

INTRODUÇÃO

À primeira vista, a temática da preservação do patrimônio histórico-cultural pode parecer desgastada. No Brasil, a intensificação das discussões sobre o patrimônio ocorreu no século passado. Em 1936, o grupo modernista institucionaliza o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), entidade governamental ligada à preservação dos bens culturais móveis e imóveis no país.¹

No entanto, hoje, mesmo numa percepção inicial, é possível constatar que há muito por fazer na sociedade, como a alocação de mais recursos financeiros para a preservação, expansão do conceito de patrimônio,² conscientização do direito à memória, entre outros fatores que deverão contribuir para a sustentação de uma política de preservação. Tal percepção, articulada ao processo educacional, adquire ressonância na *Educação Patrimonial* que entende o Patrimônio Cultural como fonte prioritária para o conhecimento e enriquecimento individual e coletivo.

No âmbito das discussões da Educação Patrimonial, procura-se elucidar e discutir as práticas dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental de Araucária,³ Paraná, em relação à coleta, registro, arquivamento, conservação e uso de fontes produzidas no contexto da cultura da escola, no trabalho com a memória local, e as produções culturais da comunidade escolar.

Mas como nasceu o interesse por esta temática?

Numa comunidade tranqüila chamada Retiro,⁴ onde não havia luz elétrica e nem estradas em condições trafegáveis em dias de chuva, vivia uma senhora negra, chamada Dona Arcídia. Ela lavava roupas uma vez por semana, para alegria das

¹ Sobre a temática ver: KERSTEN, M. S. A. *Os rituais de tombamento e a escrita da História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2000. p. 17.

² As discussões nos países que têm tradição na preservação cultural se encaminham para a ampliação da definição de bem patrimonial. (WILLIAMS, 1997, p. 373)

³ Município situado a 28 km da Capital do Estado do Paraná, e pertencente à Região Metropolitana de Curitiba.

⁴ Zona Rural de Mandirituba, Município da Região Metropolitana de Curitiba.

crianças,⁵ que ficavam a maior parte desse dia em sua companhia, ouvindo suas histórias sobre Joãozinho e Mariazinha, príncipes e princesas, bruxas e fadas, a contragosto dos adultos, pois o “serviço não rendia”. Dona Arcídia era analfabeta, mas tinha muita sabedoria e criatividade. Nunca repetiu uma história sequer, utilizando como fonte apenas a tradição oral. Na época não houve o registro dessas histórias: nem gravação, nem transcrição.

Muito se pode lamentar a falta do registro dessa memória para a comunidade local. Tampouco havia na época a prática de levá-la para a sala de aula para compartilhar o seu saber com todas as crianças, naquele contexto em que, sem os recursos como a televisão e os videogames, os jovens eram ávidos por escutar boas histórias. Paulo Freire diria entusiasticamente, se lá estivesse: “Dona Arcídia: a senhora é uma produtora cultural.”

O segundo fato mobilizador deste estudo é a existência de uma Igreja Católica no Retiro, fundada em 1913; um lugar de memória. Ao final da década de 1960, apesar da Igreja ser pequena, existiam *afrescos* em suas paredes, com a representação do Gênesis na abóbada. Eram pinturas realizadas por um artista da Colônia Marcelino.⁶ Havia, também, pesados altares de madeira maciça, janelas coloridas que não chegavam a ser vitrais. Após alguns anos, apesar das janelas com vidros coloridos continuarem existindo, as paredes foram lixadas e pintadas de branco, eliminando-se a possibilidade de restauração das pinturas. Os altares maciços sumiram, tinham sido vendidos para serem reciclados.

Apesar de dividir a responsabilidade com o Estado, com a sociedade, questiona-se: “o que se tem feito para elevar a consciência e o desenvolvimento de atitudes para a valorização do patrimônio cultural?” Com certeza, parte da comissão da igreja, responsável pelas infelizes transformações, tinha freqüentado a escola, mas, provavelmente, não foram sensibilizados para reconhecer e entender que os

⁵ Uma destas crianças é a autora desta dissertação.

⁶ Região de São José dos Pinhais, Município da Região Metropolitana de Curitiba.

altares e os *afrescos* eram um bem cultural e a sua preservação um direito de todos, parte integrante da cidadania.

No entanto, a articulação entre as vivências descritas anteriormente e a possibilidade de investigar para contribuir com estas carências, originou-se de um curso⁷ ministrado por Maria Auxiliadora Schmidt, em 1999, aos professores de História de Araucária. Este curso apontou várias contribuições para o ensino da História e mobilizou os professores para a realização de experiências na sala de aula. Nesse contexto, a autora da presente investigação participou de algumas experiências, utilizando as fontes orais colhidas pelos alunos e ficou impressionada com o envolvimento dos mesmos. Da confluência de todas essas experiências e reflexões, nasceu o presente estudo.

A partir dessas reflexões, empresta-se o argumento de J. Ricardo Oriá Fernandes, presente no artigo *Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História*, que propõe a apropriação do patrimônio histórico-cultural enquanto objeto de estudo no ensino da História, "... a fim de desenvolver em nossos alunos a consciência preservacionista da memória histórica, enquanto referencial de nossa identidade e construção da cidadania." (1993, p. 266)

Essa preocupação também tem se evidenciado em pautas e trabalhos científicos, como os apresentados no *Congresso Internacional do Patrimônio Histórico e Cidadania*, cujas resoluções enfatizam a necessidade de transformações curriculares para novas configurações nas relações entre a preservação e a educação formal:

Compreender o Direito à Memória, como dimensão fundamental da cidadania, implica reformular as relações entre a preservação e a educação formal (...) cabe ao ensino de 1º e 2º graus integrar em seus currículos e programas escolares formas de incentivar ações concretas nesta área, incorporando atividades no campo da história oral, do contato com acervos arquivísticos ou museológicos, e com a paisagem urbana, de modo a vivenciar uma relação democrática com as diferenças do passado e do presente. (CUNHA, 1992, p. 230).

⁷ Curso: "Construindo a relação conteúdo método no ensino de História".

Acrescente-se à importância do contato com estes acervos arquivísticos e museológicos, a sua constituição e uso no cotidiano escolar. Os parâmetros curriculares do ensino médio balizam:

É preciso, antes de tudo, distinguir as tecnologias das Ciências Humanas em sua especificidade ante as das Ciências da Natureza. Enquanto estas últimas produzem tecnologias duras, configuradas em ferramentas e instrumentos materiais, as Ciências Humanas produzem tecnologias ideais, isto é, referidas mais diretamente ao pensamento e às idéias, tais como as que envolvem processos de gestão e seleção e tratamento de informações, embasadas em recortes sociológicos. (BRASIL, 1999, p. 287).

O envolvimento dos alunos nas práticas da gestão, seleção e tratamento da informação aponta para a participação crítica, pois ao analisarem e se integrarem a esses processos estão praticando e refletindo sobre a desconstrução do social, do dado, do aparente. Essa prática possibilita que o aluno desconfie dos discursos, construa problematizações constantes, tenha contato com a pesquisa e se reconheça um produtor de cultura.

A seleção das produções culturais dos próprios alunos, acompanhada ou não da reflexão do professor sobre sua prática na realização de tais atividades – envolvendo os saberes e memórias locais registrados pelos alunos com a utilização da metodologia da história oral ou de documentos coletados ou doados, assim como o tratamento dessas informações – construirão as fontes para a preservação da memória escolar e local.

No trabalho com a memória, o aluno ao participar da cultura vivida, na prática da busca de informações junto à comunidade, durante o contato inicial – a entrevista, a transcrição, a análise dessas informações frente a outras fontes diversas – entrelaçará sua própria experiência na teia das experiências do entrevistado, envolvendo-se, e constituindo parte da sua identidade/alteridade.

Paul Thompson (1998, p. 220) afirma que as crianças “... podem ser também ajudadas a compreender e a sentir-se solidárias com outras pessoas, e a enfrentar valores e atitudes conflitantes em relação à vida,” ao defrontar-se com

opiniões, visões, experiências diferentes ou semelhantes a sua própria, constituindo um referencial para vida.

Esses registros, do próprio aluno, do professor ou coletados na comunidade, ao serem organizados criteriosamente como fontes na escola, mesmo que selecionados, comporão uma parcela na perspectiva para a preservação cultural do saber histórico construído na escola. Assim, admitindo-se a existência um saber histórico escolar, produzido na cultura da escola, faz-se muito importante seu registro e preservação.

Um desenho, uma pesquisa, um texto, uma poesia, um grafite, uma paródia, uma reflexão, coletiva ou individual do aluno, professor, pedagogo ou diretor, ao ser guardado como fonte, na biblioteca escolar, se traduz num bem cultural, acessível em ambiente escolar. Do mesmo modo, os saberes e as memórias da comunidade escolar e local, colhidos e organizados com a participação dos alunos, podem se constituir em fontes permanentes na escola, para que todos as usufruam e valorizem como patrimônio comum.

Entretanto, pouco significaria este tipo de fonte somente para ser guardada, ocupando espaço físico. Esses documentos só terão significado se previsto seu uso em momentos da realização das práticas escolares, mediadas pelos sujeitos, tanto nos grupos que os constituíram, quanto em outros grupos, enquanto desafios para novas construções. Poderão ser cotejados com outras fontes ou outros referenciais para a realização de análise, crítica e problematização na construção do conhecimento. Também contribuem potencialmente para a formação continuada do professor que poderá pesquisar, problematizar, refletir sobre a prática pedagógica nesse acervo.

Os atores envolvidos na produção do conhecimento, ao buscarem e analisarem as memórias e os saberes da comunidade, comparando-os e relacionando-os com outros saberes, poderão constituir e reconstituir suas identidades. Além disso, ao trabalharem com a diversidade de vários olhares,

estarão contribuindo para o combate a atitudes etnocêntricas.

Partindo dessas reflexões, elege-se a escola como um dos lugares privilegiados para as práticas de registro e preservação. Enfatiza-se a importância do trabalho pedagógico com a produção cultural que nasce da experiência cotidiana e plural dos homens, mulheres e crianças (tanto as memórias quanto os saberes).

É necessário entender algumas questões: por que os diversos atores que nela atuam minimizam o trabalho com a memória, os saberes da comunidade local e da própria comunidade escolar? E mais, por que, quando ocorrem estas práticas, não é feito o registro para possível utilização em outro momento por outros professores, alunos e pesquisadores?

Considerando esses questionamentos, essa investigação origina-se nos problemas: quais são as práticas realizadas no trabalho com a memória, os saberes locais e as produções culturais da comunidade escolar, a coleta, o arquivamento e o uso dessas fontes, pelos professores? quais as dificuldades encontradas nesse trabalho? e, tais práticas são valorizadas no sentido de despertar a consciência para a preservação do patrimônio cultural?

Entende-se que existem muitas dificuldades e limitações para realização das práticas de coleta, registro, arquivamento, conservação e uso de fontes que nascem do trabalho com a memória, saberes locais e da produção cultural escolar. Essas dificuldades e limitações passam pela concepção de cultura que a maioria dos professores possuem, pela pouca importância atribuída à biblioteca e ao profissional que nela trabalha e pelas limitações criadas pela cultura escolar dominante. Além disso, o apego ao material didático pronto e acabado e a inércia dos sujeitos da escola em relação ao trabalho coletivo, emperram a utilização dessas práticas que exigem um outro tipo de organização escolar.

A cultura que persiste na escola minimiza a potencialidade dessas práticas, na perspectiva da constituição de fontes com as memórias e os saberes locais e as produções culturais da comunidade escolar. Este fenômeno deve-se a uma

concepção de cultura como saber da classe dominante, livresca, presente na maioria dos professores que tem dificuldades para entendê-la como um processo global de vida.

A maioria dos professores não incorpora em suas práticas o fazer histórico em sala de aula, resultando, entre outras deficiências, em pouco empenho no trabalho com as fontes da memória e da documentação pessoal e escolar, na constituição dos saberes local e escolar no cotidiano da sala de aula.

Seriam estas as explicações para tantas questões?

Estas hipóteses foram constituídas em referências tanto da experiência docente pessoal, quanto do campo de pesquisa acadêmica, pelo qual é possível perceber aproximações, entre o fazer histórico e a sala de aula, analisando, criticando, buscando e testando formas didáticas para o ensino de História, quanto ao fato de que o trabalho com a memória e com os documentos pessoais na prática do ensino de História é relativamente recente, e sua seleção e catalogação como fontes para a história local é mais recente ainda.

Apesar de existirem estudos sobre uso da memória e organização de documentos para utilização no ensino de História, entre eles o de GERMINARI (2001), deve-se admitir que pouco se sabe especificamente sobre as práticas dos professores na constituição de fontes de informações (acervos) com as produções culturais da comunidade escolar, das memórias e saberes locais, no cotidiano da própria escola do ensino fundamental.

Esta pesquisa estabelece um recorte para a perspectiva das práticas dos professores na constituição das fontes de conhecimento e seu arquivamento, que nascem do saber histórico escolar produzido na cultura da escola, articulado a partir do cotidiano da sala de aula e da escola. Reforça-se aqui o entendimento e compreensão de tal processo como afirmador e potencializador de ações e reflexões para o reconhecimento de que esse saber histórico escolar se constitui como patrimônio cultural.

Foram selecionadas para este estudo quinze Escolas Municipais de Araucária, que ministram o ensino fundamental da educação básica, de 1.^a a 8.^a série. Inicialmente, utilizou-se uma entrevista exploratória com o diretor ou o pedagogo, tendo dois objetivos: primeiramente, informar e apresentar ao diretor ou ao pedagogo as intenções da pesquisa, esclarecendo dúvidas e estabelecendo com ele uma relação dialógica para a sua realização e, então, fazer uma sondagem sobre as práticas dos professores em relação ao objeto desta investigação.

Procurou-se observar a biblioteca da escola, seu horário de atendimento e ambiente de funcionamento, o perfil do profissional responsável e sua formação, e a existência ou não em seu acervo de alguma fonte de informação sobre a memória, os saberes locais e as produções culturais da comunidade escolar, coletada no trabalho dos professores com seus alunos.

Essa busca partiu da crença de que, neste contexto, a biblioteca e o profissional que nela atua podem estar contribuindo não somente para os processos de tratamento, organização, conservação e acesso às informações, como também para – em ação coletiva com os demais sujeitos da escola – produzir e organizar fontes de informação. Embora partindo do reconhecimento teórico de que existe uma distinção conceitual entre o que se considera arquivo e biblioteca, impossível negar a precariedade de condições das próprias bibliotecas escolares e o fato de que, em algumas das escolas do país elas se constituem apenas em depósitos de livros velhos, quando existem. Essa realidade torna ainda mais remota a idéia de constituição de arquivos em locais apropriados, razão pela qual o espaço biblioteca pode se tornar um *lugar de memória* e práticas culturais.

A idéia de biblioteca é apropriada, neste trabalho, em seu sentido lato, de ambiente informacional ou unidade de informação atuante como repositório de documentos preservados e organizados para acesso e uso. Não está em jogo adentrar a discussão das especificidades conceituais e operacionais dos campos da Biblioteconomia e da Arquivologia, que se aproximam – mas não se confundem – ao

tratar da questão da memória documental.

Nessa trajetória metodológica, para melhor compreensão do objeto, num segundo momento foram enviados questionários para todos os 629 professores, de 1.^a a 8.^a séries, das quinze escolas, com o objetivo de mapear, caracterizar as práticas e as dificuldades encontradas nesse trabalho. Em seguida, com os questionários respondidos, foram organizados seus dados quantitativos e qualitativos para que fosse então possível proceder-se a análise dos mesmos.

A revisão da literatura pertinente, descrita na primeira parte do trabalho, fornece argumentos, impõe limites e demonstra os caminhos já trilhados, pois, cabe ao pesquisador conhecer o *estado da arte*, frente aos objetos, métodos e categorias epistemológicas da temática abordada. Percorreram-se os caminhos do ensino de História e aferiram-se as dimensões do patrimônio cultural, e as definições e contextos que abrangem a memória, no âmbito e relevância frente às atividades de conservação, preservação, arquivamento e tratamento das informações escolares e locais.

Na segunda parte desta investigação, a biblioteca é construída como um *lugar de memória*, para tanto são enfocados os aspectos relacionados ao saber histórico escolar produzido na cultura da escola e, por outro, apresenta-se a explicitação de algumas concepções para esta investigação, que se constituem a partir do instrumental teórico fornecido por Raymond Williams, principalmente referente à cultura como um processo vivido, como uma forma global de vida.

Na terceira parte, está presente a estruturação metodológica dos instrumentos e processos de levantamento e tratamento de dados utilizados nesta pesquisa, a interpretação dos dados quantitativos em sua relação com os dados qualitativos, e o estudo e a análise de fatos e situações provenientes das diferentes fases da pesquisa. Entre esses estudos destaca-se: o patrimônio cultural oficial de Araucária e as suas relações com os alunos da Rede Municipal de Ensino de Araucária; o Saber Histórico Escolar na Rede Municipal de Ensino de Araucária.

Para a análise dos dados da pesquisa foram utilizados, entre outros, os recursos teóricos apropriados de: Raymond Williams; Jacques Le Goff; Pierre Nora; Jean-Claude Forquin; Luiz Milanesi; Paul Thompson e Jörn Rüsen, tendo-se como base o fundamento da relação intrínseca entre o saber histórico escolar produzido na cultura da escola e o patrimônio cultural, encerrando a presente discussão com as considerações finais.

No apêndice, podem ser encontrados os questionários da investigação para aferição dos instrumentos de pesquisa do estudo exploratório e da fase posterior, e ainda, o diário de bordo.

1 ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

Para se estabelecer a necessária discussão, no sentido de esclarecer as nuances e analisar os indícios das práticas de coleta, registro, arquivamento e preservação de documentos sob a forma de saber escolar – obtidos na cultura da escola –, foi realizada uma seleção de trabalhos e autores, na qual foram relacionados os pontos convergentes, permitindo assim vislumbrar o “estado da arte”, a produção acadêmica, bibliográfica e teórica, tanto no âmbito do Ensino de História, Memória, quanto de Patrimônio Cultural. No decorrer da pesquisa, buscou-se identificar e analisar as práticas dos professores, que utilizam o conhecimento deste patrimônio local como um elemento de relevância para a construção de um tipo de saber escolar que é utilizado no ensino de História: o saber histórico escolar.⁸

1.1 ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O saber histórico escolar, obtido na cultura da escola, assim como os depoimentos das pessoas sobre suas memórias e experiências, precisam ser devidamente arquivados para poderem ser utilizados por outros sujeitos ou outras turmas de alunos e, para tal, precisam ser preservados na escola. Mesmo tendo consciência de que nem tudo pode ser preservado e arquivado, pois vale lembrar que existe uma tradição seletiva na escola (FORQUIN, 1993, p. 34). Há que se fazer uma seleção desse saber histórico escolar, e o critério para a composição desse arquivo será tomado das categorias do ensino de História, ou seja, as escolhas serão orientadas.

Para a possibilidade de tal empreitada é preciso entender para que serve o ensino de História na escola. Atualmente, devido ao ritmo acelerado em que se desenvolve a sociedade moderna há uma carência de identidade, principalmente nas crianças e jovens, provocada pela supervalorização do presente. Essa

⁸ Este conceito será aprofundado na segunda parte desta pesquisa.

supervalorização do presente tem origem no pouco estabelecimento de nexos significativos entre o presente, o passado e o futuro. Pois

Entendemos que a consciência histórica nasce desse entrelaçamento crítico presente, passado, futuro, possibilitando a dialética construção/reconstrução da identidade. Assim, as perguntas que fazemos ao passado são importantes para nos situarmos, mas não suficientes porque elas necessitam ser organizadas sob a forma de uma narrativa histórica. Por isto a importância da Educação Histórica (DIRETRIZ CURRICULAR DE HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA, 2004, p. 1)

Assim, o ensino de História tem como objetivo principal a formação da consciência histórica. Para Quintanar, esta consciência tem os seguintes elementos:

La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.

La idea de que las sociedades no son estáticas, sino móviles y por tanto, cambian, se transforman, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman, constante y permanentemente.

La noción de que en esa transformación, los procesos pasados *constituyen* las condiciones del presente.

La certeza de que yo – cada quien –, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado *me constituye*, forma parte de mí, hace que yo – mi ser social – sea como es.

La percepción de que el *presente es el pasado del futuro*, que yo me encuentro inmersa en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.

En otros términos, la certeza de que participo del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar en la transformación de la sociedad, de manera consciente. (1998, p. 297)

Dessa maneira, a consciência histórica interliga presente, passado, futuro com nexos significativos.

Para um maior aprofundamento em relação à consciência histórica, emprestam-se de Rüsen (2001) as próximas reflexões. O autor toma como base a idéia do homem ter que agir intencionalmente para poder viver e essa intencionalidade o define como um ser que tem que ir além do momento dado. Nesse sentido, “o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento.” (p. 57)

Portanto, Rüsen analisa a consciência histórica como uma forma de

consciência humana que está relacionada com a vida humana prática, argumentando que um dos elementos dessa consciência é o tempo, pois o homem – ao estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo – precisa assenhorear-se do tempo para que possa realizar as intenções do seu agir. Mas vai além disso, porque “com suas intenções e nelas, projeta o tempo como algo que não lhe é dado na experiência” (p. 58). Nesse sentido, distingue tempo natural de tempo humano. O primeiro é experimentado como um obstáculo ao agir, sendo vivido pelo homem como uma mudança sua e do mundo, que se opõe a ele. Ou seja, nesta dimensão, a experiência do tempo é experimentada como perturbação da ordem de processos temporais da vida humana prática. A morte é um exemplo deste tempo natural e só pode ser compreendida mediante interpretação própria do ser humano.

Ao contrário, no tempo humano, “as intenções e as diretrizes do agir são representadas e formuladas como um processo temporal organizado da vida humana prática” (p. 60). Este tempo é projetado como intenção e tem influência sobre o agir humano, pois os homens se auto-afirmam e buscam nele lograr reconhecimento. Esta *conversão* do tempo natural em tempo humano consiste na interpretação da experiência do tempo, relacionada à intenção que se tem quanto ao mesmo. Este é um ato constitutivo da consciência histórica, pois:

Trata-se de evitar que o homem, nesse processo de transformação, se perca nas mudanças do seu mundo e de si mesmo (...) A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. (RÜSEN, 2001, p. 60).

Nesse ponto, o autor questiona: “Mas como esse resultado da consciência histórica pode ser descrito como uma operação unitária da consciência, como um processo coerente de pensamento?” (p. 60). Ele responde que essa sintetização se realiza nos atos de fala, por meio da narrativa histórica. O autor aponta, porém não discute se a consciência histórica se constituiria sempre mediante a narrativa,

destacando que condições devem ser satisfeitas na operação mental da narrativa, para que esta possa ser considerada como constitutiva da consciência histórica. Assim, propõe uma tríplice diferenciação para especificação da operação intelectual da narrativa no mundo da vida concreta.

Em primeiro lugar, a narrativa como constitutiva da consciência histórica recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo. Neste sentido:

O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido. (RÜSEN, 2001, p. 63).

Mas não é somente pela lembrança que se recupera o passado. Seja qual for o modo em que a consciência histórica penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Ou seja, a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar e este “só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual diante de suas virulentas experiências no tempo. ”Mas é a lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora.

Contudo, a consciência histórica não é idêntica à lembrança. Só se pode considerar consciência histórica se o processo de tornar presente o passado ocorrer mediante do movimento da narrativa. A constituição da consciência histórica não ocorre pela mera subsistência do passado na memória, pois para que tal processo exista requer-se a correlação expressa do presente com o passado.

Em segundo lugar, Rösen (2001) enuncia a “representação de continuidade”, que define como a íntima interdependência de passado, presente e futuro e que serve à orientação da vida prática humana atual. Ou seja, “a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro” (p. 64). As relações estruturais entre essas três dimensões

temporais são organizadas pela narrativa histórica como representações de continuidade, “nas quais insere o conteúdo experiencial da memória, a fim de poder interpretar as experiências do tempo presente e abrir as perspectivas de futuro em função das quais se pode agir intencionalmente.” (p. 65)

Os critérios determinantes das representações de continuidade formam a terceira especificação da narrativa como operação intelectual decisiva para a constituição da consciência histórica. O elemento unificador no processo da relação presente, passado, futuro, mediante a narrativa é a resistência do ser humano à perda de si e de seu esforço de auto-afirmação, e se constitui como identidade. Assim, a conclusão do autor compreende as operações da vida prática como constituidoras da consciência histórica:

A consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações de continuidade da evolução temporal dos homens e seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana. (RÜSEN, 2001, p. 67).

Dessa maneira, a consciência histórica constitui-se mediante a operação da vida prática pela narrativa. Este é um elemento unificador da relação presente, passado e futuro. Nesse processo, o patrimônio cultural e o documento são de fundamental importância, pois ancorando o passado, possibilitam tal relação.

Estas reflexões destacam a importância da memória nesse processo de instituição de identidade, mediante a narrativa histórica. Assim, a memória será enfocada a seguir.

1.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A MEMÓRIA

A memória não se limita à História e tampouco ao seu ensino; revela outros elementos de constituição e abrange um contexto diferente de finalidades. Mesmo estando ligada à constituição da identidade cultural do educando, pertence a uma dimensão social e cultural que ultrapassa os limites disciplinares da ciência

histórica.⁹

Mas, o que é a memória?

Para Le Goff (1996, p. 476), ela "... é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades hoje, na febre e na angústia."

Assim, a memória comporta duas dimensões fundamentais e recíprocas. A do sujeito, ressaltada por Michael Pollak (1992, p. 201): "A *priori*, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa." E a do coletivo ou social, enquanto, "...acontecimentos, que eu chamaria de 'vivididos por tabela', ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade a qual a pessoa se sente pertencer."

Esta característica coletiva, social, da memória, apresenta-se apenas em relação ao sujeito e a um tempo específico, o presente, e nunca sem ou fora dele, como afirma Suzanne Citron (1990, p. 42):

A memória social não existe fora de um Sujeito vivo, membro de um grupo, que se apropria pessoalmente, de *imediato*, de um campo temporal. Ela não pode ter consistência, realidade, sem o sentimento de pertença ao grupo, sem a comunicação entre seus membros, nem fora de um presente concreto que, através da palavra ou do símbolo, torna esse tempo *significante*.

Esta apropriação cultural,¹⁰ do tempo e da significação, propicia a construção e reconstrução das referências, das simbologias, da identidade de cada sujeito, no âmbito da sociedade.

Podemos portanto dizer que a *memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (...) A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. (POLLAK, 1992, p. 204).

⁹ LE GOFF (1996, p. 472) afirma que: "A memória coletiva sofreu grandes transformações com a constituição das ciências sociais e desempenha um papel importante na interdisciplinaridade que tende a instalar-se entre elas."

¹⁰ Utilizamos o termo apropriação no seu sentido *lato*, não aplicando a acepção de um autor específico.

Admitindo o sentimento de “pertença” (CITRON, 1990) e o “sentimento de identidade” (POLLAK, 1992), acrescenta-se à discussão o seguinte enunciado de Andréa Sánchez Quintanar (1998, p. 295):

El sentido de pertenencia a una comunidad que lo sustenta [*identidad*], y la certeza de su existencia en una sociedad siempre cambiante [*conciencia histórica*], son dos de las necesidades ingentes del hombre actual, en medio de las incertidumbres que las crisis del capitalismo, en su fase neoliberal, desparrama en todos los ámbitos.

Esta pesquisa não se concentrará nos aspectos socioeconômicos apresentados por Quintanar, mas na idéia de *consciência histórica*, que já se preconiza no texto de Pollak, ao tratar do sentimento de continuidade, deixando claro que este sentido ou sentimento de pertencer a uma comunidade, a uma coletividade, transcende a expressão-categoria *consciência de classe*, visto que partimos da aceção de que a cultura, mesmo estando num jogo de poder e representações, compreende o modo de vida dos sujeitos, e que esta formação de identidade cultural pode se estabelecer em diversos planos e na perspectiva temporal.

Este sentimento de pertencer a determinado grupo social, considerado por meio dos processos de reciprocidade e continuidade, de estar integrado num conjunto maior da perspectiva social e histórica, leva o sujeito à superação de uma visão etnocêntrica, gerando sua identidade e significação frente a um grupo, mas admitindo a alteridade de outros grupos, forma a *consciência histórica*.

A memória consiste, desta forma, num elemento gerado e gerador de uma identidade nas suas mais variadas dimensões: social, cultural, econômica, ambiental, entre outras possibilidades.

Admitindo esta característica na constituição da *consciência histórica*, pode-se afirmar que a memória, tal como a narrativa histórica para o Ensino de História, mais que contribuir, apresenta-se como elemento necessário para a criação da identidade cultural do educando, neste contexto de mudanças aceleradas e

globalização.

Os elementos constitutivos da consciência histórica, quais sejam, a memória, a representação de continuidade e a identidade apontam para a necessidade de se ter na escola um patrimônio cultural local e escolar para ser preservado e utilizado. Esse patrimônio cultural local e escolar estará se constituindo constantemente em duas dimensões: primeiro, será re-significado pelas novas gerações que forem chegando à escola que, ao estudar esse patrimônio, farão perguntas aos vestígios, aos documentos, às produções, interpretando-as à luz do presente e, segundo, porque essa nova geração também trará contribuições de novas produções, documentos e depoimentos para fazer parte do acervo.

Assim, faz-se necessária a compreensão da ampliação da concepção de patrimônio cultural, que é uma das categorias na qual se apóia esta investigação.

1.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONCEPÇÃO DE PATRIMÔNIO CULTURAL

Concorda-se com as concepções de patrimônio histórico de Fernandes (2002), cujo trabalho fornece argumentos para compreender as mudanças transcorridas, desde a primeira metade do século passado, na definição das políticas patrimoniais. O autor relata que, em 1937, foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), durante a instauração do Estado Novo (1937-1945), quanto houve prioridade na política de conservação do patrimônio nacional, principalmente o edificado e arquitetônico. Para Fernandes, ocorreu priorização da *pedra e cal*, ou seja, tombaram-se as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas-grandes, elementos representantes da classe dominante, enquanto as senzalas, os cortiços, os quilombos e outros deixaram de ser preservados. (2002, p. 131)

Todavia, compreende-se que a ação do Estado caminhava para outras

dimensões culturais, como coloca Kersten (2000, p. 83):

O Estado interferiu diretamente na produção cultural, proibindo e censurando o que considerava impróprio à construção da imagem do país, ao mesmo tempo em que encampou manifestações espontâneas como o carnaval. Oficializou os desfiles e estimulou Escolas de Samba a desenvolverem enredos que exaltassem a grandeza nacional, além de descriminalizar a capoeira, uma mistura de dança e luta ritmada por berimbau e atabaque, expressão típica da ginga dos negros brasileiros.

Este processo procurou forjar uma memória social unívoca de um passado homogêneo, entre as diferentes etnias que formavam o povo brasileiro, agregando elementos distintos e valorizando-os, sem a presença de contradições e conflitos sociais. Efetiva-se um processo de geração estatal de identidade cultural, por assim dizer, que pudesse dirimir as diferenças e fortalecer um ideal de pátria.

O Decreto-Lei n.º 25, de 1937, veio instaurar essa política no Brasil ordenando-a juridicamente e definindo a primeira concepção oficial de Patrimônio Histórico e Artístico:

Art. 1.º - Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja preservação é de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico. (BRASIL, 1937).

Partindo dos debates realizados nas ciências sociais, transcorridos durante a segunda metade do século XX, ocorreu uma ampliação da concepção de cultura, como afirma Cevasco, para quem “os estudos culturais relutam e relativizam as terminologias de cultura popular e alta cultura, partindo para definições antropológicas voltadas para princípios de organização da vida comum.”¹¹

Esta mudança de concepções gerou uma substituição qualitativa da expressão *patrimônio histórico e artístico* por *patrimônio cultural*; pois outros valores, práticas e instrumentos que não se enquadram na terminologia anterior podem ser considerados como relevantes à memória social.

¹¹ Veja: CEVASCO, M. E. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

Bufrem (1998, p. 4), acrescenta:

Essa nova postura valorativa significa não somente uma extensão do conceito de patrimônio cultural, ou seja, *que coisas* e *quantas coisas* ele deverá abranger, como também a reconsideração sobre as práticas patrimonialistas, sejam elas de caráter municipal, estadual ou nacional.

Compreende-se que patrimônio cultural é constituído de unidades que convencionalmente são chamadas de *bens culturais* e estes, por sua vez, podem ser relacionados em três categorias, como expõe a autora (1998, p. 1): "...aqueles pertencentes à natureza e meio ambiente; os que se referem aos conhecimentos e técnicas, ao saber e ao saber fazer, elementos não tangíveis do patrimônio e, por último, aqueles que englobam toda sorte de coisas como objetos, artefatos e construções."

Certamente essa definição mais abrangente é reforçada pelos argumentos de Déa Fenelon (1993), ao defender a idéia de que os bens culturais não são apenas os produzidos pelos vencedores de cada época, pelo contrário, decorrem de todos os saberes, memórias e experiências. Não se constituem apenas de monumentos, bens isolados e descontextualizados, mas sim de testemunhos, portadores de significação, passíveis de diferentes leituras.¹²

Assim, abre-se a possibilidade da construção de uma memória coletiva, em que os bens culturais, valorizados e preservados ajudam a compreender quem somos, para onde vamos, o que fazemos. Ou seja, um dos maiores motivos para valorização e preservação do patrimônio cultural pela comunidade é sua intrínseca relação na construção da memória e, por conseguinte, na construção da identidade histórico-cultural.

A temática do patrimônio é tratada no texto da Constituição Federativa da República do Brasil (Constituição Brasileira de 1988), com precisão, em seu Artigo 24:

¹² Veja: FENELON, D. *Políticas culturais e patrimônio histórico*. Ciclo de debates sobre cultura e memória: perspectivas da administração brasileira hoje. Brasília: ENAP, 1993.

Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

(...)

VII – proteção do patrimônio histórico, cultural, artístico, turístico e paisagístico. (SABATOVSKI, 2000, p. 36)

E nos Artigos 215 e 216:

Art. 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1.º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2.º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Art. 216 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

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

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

A Lei 3.924, de 26 de julho de 1961, dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos:

§ 1.º - O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2.º - Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem. (SABATOVSKI, 2000, p. 132-133)

A Constituição de 1988 determina, entre outras competências, que é dever do Estado proteger as manifestações das culturas populares, indígenas, afro-brasileiras e de outros grupos participantes, compondo a memória histórica. Esta relevância constitucional encadeia uma legislação complementar, tal como a recente Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que trata da inclusão de conteúdos étnico-

raciais nos currículos escolares. Assim, pode-se afirmar que no Brasil existe uma concepção oficial e uma determinação legal para a preservação da memória coletiva e individual, articulada e compreendida na acepção de patrimônio cultural.

Este direito constitucional à memória histórica, para Fernandes, inscreve-se no contexto da cidadania cultural,¹³ que leva a considerar que todos deveriam ter acesso aos bens materiais e imateriais que representam o seu passado, a sua história e a sua relação com o social.

Referenciando tais discussões sobre o patrimônio no âmbito da educação, encontram-se diversos aspectos trabalhados na temática da educação patrimonial, cuja discussão está em construção enquanto área de pesquisa e prática social.¹⁴ A educação patrimonial se inscreve nas questões referentes ao patrimônio cultural, a cidadania cultural a memória enquanto patrimônio, partindo de discussões que compreendem desde a inclusão nos currículos escolares de temáticas que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico até práticas de educação e preservação de patrimônio ambiental.

Focaliza-se aqui um dos objetivos da educação patrimonial: despertar nos educandos o senso de preservação da memória histórica e o conseqüente interesse pelo tema, pertinente à *consciência histórica*. Reforça-se que há compreensão do processo educativo que utiliza e constitui acervos, com memórias, documentos e produções culturais da comunidade escolar, como afirmador e potencializador de ações e reflexões para a valorização e preservação do patrimônio cultural.

Ressalta-se a concepção de patrimônio cultural como conjunto integrado por diversos bens culturais que valorizam as memórias plurais e se coadunam com a concepção de cultura nos aspectos sociológicos e antropológicos.

¹³ Sobre cidadania cultural, veja-se também: CHAUI, M. Política cultural, cultura política e patrimônio histórico. In: CUNHA, M. C. P. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992.

¹⁴ Os estudos de educação patrimonial têm sido valorizados no Estado do Paraná, constituindo-se como tema de estudo do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação Patrimonial, ofertado desde 1998, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Essa inclusão e valorização de todas as memórias das experiências humanas e dos saberes – independente da origem, época e classe social – interessa à presente investigação. Isso porque se fundamenta na prática educativa sobre o fazer, a memória, a expressão do aluno, do professor, dos homens e das mulheres da comunidade, a relação entre a identidade do aluno e estes bens culturais.

Assim, procura-se estabelecer relação entre a construção e reconstrução desta identidade e os bens culturais frente ao uso destes como documentos no processo de conhecimento histórico, compreendendo que

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-se o seu significado aparente. (LE GOFF, 1996, p. 547-548).

Significa, pois, admitir que a constituição do documento, para ser utilizado tanto na pesquisa quanto no ensino, depende de uma prévia seleção entre os bens culturais existentes e disponíveis, que pode não ocorrer por vontade própria. Continua Le Goff: “O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.” (1996, p. 548)

O monumento difere do documento no sentido que: “O *monumento* tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos.” (LE GOFF, 1996, p. 536)

Assim, transformar documentos em monumentos é dotá-los desta intencionalidade, capacidade de perpetuação, relacioná-los a determinadas forças de poder, simbologia e representação. Esta relação no Ensino de História, enquanto formação da identidade histórico-cultural – partindo-se das diversas memórias – é

possibilitada no trabalho, com a valorização e preservação da memória coletiva; transformação de um bem cultural em documento/monumento.

1.4 ENSINO DE HISTÓRIA E O TRABALHO COM DOCUMENTOS LOCAIS

Nos últimos anos, o Ensino de História tem sido e está sendo objeto de muitas pesquisas, construções, reflexões e questionamentos, dentro do âmbito do que se convencionou chamar Educação Histórica. Um desses questionamentos centrais nessa discussão diz respeito à importância da transposição da metodologia da produção do conhecimento histórico no ensino de História. Nesse sentido:

Em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento. (SCHMIDT, 2002, p. 59).

Dessa maneira, quando se toma por base que os documentos são a matéria-prima do historiador, o trabalho com documentos em sala de aula se torna imprescindível.

Segundo Le Goff (1996) “com a escola positivista, o documento triunfa” (p. 539). Essa escola do século XIX valoriza o documento escrito como prova do real. Tal reducionismo começa a ser superado pelos fundadores da revista “*Annales d’histoire économique et sociale*” (1929), pioneiros de uma história nova, insistiram sobre a necessidade de ampliar a noção de documento (p. 539-40). A partir dessa ampliação, todos os vestígios deixados pelo homem são entendidos como documento.

Tendo como princípio a transposição didática do fazer histórico na sala de aula, a ampliação do documento traz uma série de possibilidades de trabalho com

imagens, objetos, edifícios, charges, depoimentos e outros. Segundo Prats (2001), o trabalho com documentos em sala de aula, deve seguir alguns passos: formular hipóteses de trabalho; aprender a classificar as fontes históricas; aprender a analisar as fontes; aprender a valorar as fontes (p. 23-28).

Vários estudos e discussões têm sido realizados sobre a temática como mostraram Helenice Ciampi (PUCSP), Marcia Gonçalves (UERJ) e Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) no V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Sujeitos, Saberes e Práticas, em julho de 2004.

No entanto, nesta pesquisa, duas experiências foram privilegiadas por estarem mais próximas ao objeto desta investigação.

Uma das experiências em relação à coleta e o trabalho com documentos é o Projeto Recriando a História.¹⁵ Nele, os alunos e professores¹⁶ se organizam para coletar documentos, gravar e registrar depoimentos e entrevistas dos sujeitos da localidade. Estes passam a compor um acervo de materiais significativos para o estudo de conteúdo histórico trabalhado. Realizando esse projeto, professores e alunos se envolvem diretamente com a dimensão do ensino e pesquisa, à medida que buscam fontes locais e têm a oportunidade de desenvolvimento de uma maior autonomia sobre o seu trabalho. Esta autonomia é necessária ao professor para que desenvolva uma prática pedagógica conseqüente. A respeito deste assunto, Cunha (1996, p. 124) afirma:

Mesmo reconhecendo as amarras e os interesses do sistema social em manter o controle do conhecimento, cremos que é preciso articular uma reação que, sem sombra de dúvida, deverá ser capitaneada por aqueles que se movimentam no espaço educativo e ainda têm – mesmo que às vezes não se dêem conta – um espaço de decisão própria: os professores. As pesquisas nos mostram que as mudanças sociais efetivas acontecem do indivíduo para o todo e que cada sujeito é o móvel da história.

¹⁵ O Projeto Recriando a História é um projeto de ensino, extensão e pesquisa da UFPR, que vem sendo desenvolvido por Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia (pesquisadoras e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Linha de Pesquisa Saberes, Cultura e Práticas Escolares) desde 1997 e envolve um trabalho conjunto com alunos de graduação (bolsistas) e professores da rede pública de ensino.

¹⁶ Estas atividades se inserem no contexto da formação continuada dos professores.

Tradicionalmente, a formação continuada do professor tem sido processada em forma de *palestras* – uma espécie de *aula conferência*, na qual o professor não é considerado como sujeito que tem demandas e necessidades no seu trabalho, nem como produtor de saber e conhecimento. Muitas vezes, a temática abordada nessa formação continuada tradicional não vem ao encontro da expectativa do professor.

O Projeto Recriando a História, compreendendo e incorporando esta dimensão diferenciada na formação continuada, alerta para a possibilidade do professor, de posse de documentos pessoais e memórias da comunidade, poder refletir, intervir e criar atividades didáticas com esses documentos, cotejando-os com outros, com depoimentos e produções para a construção do saber histórico escolar. É o que analisam Schmidt e Braga:

Alunos e professores desenvolvem na sala de aula, atividades de ensino e aprendizagem sobre temas pesquisados, analisando documentos iconográficos e escritos, discutindo e comparando depoimentos colhidos, buscando articular seus conhecimentos com informações e dados coletados e também com o conhecimento histórico já produzido, construindo um certo tipo de conhecimento histórico qualitativamente diferente, o saber histórico escolar (2003, p. 235)

A dissertação de mestrado *O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de História nas séries iniciais da escola fundamental* é o outro trabalho que vem contribuir com esta investigação. A pesquisa buscou propor alternativas metodológicas para o ensino por meio do uso dos documentos, construindo a argumentação e mostrando a sustentação para a possibilidade do uso de documentos em estado de arquivo familiar. Considerou, entre outros aspectos, a importância: da identificação desses documentos já no ato da coleta, solicitando ao proprietário do documento dados mínimos como a data, o local e o assunto do documento; da organização sistemática das fontes coletadas; de tomar o processo histórico local como espaço para relacionar as experiências do aluno com outras experiências, para buscar articulações com contextos regionais, nacionais e globais e da formação continuada para o professor dominar a metodologia da produção

didática do conhecimento histórico (GERMINARI, 2001).

Quando se toma por base a relevância e abrangência dessas práticas para o ensino de história, defende-se a importância de, no próprio cotidiano escolar e no ensino fundamental, serem registrados depoimentos e reproduzidos os documentos que chegam às mãos dos professores. E ainda que estes documentos sejam organizados para serem utilizados em outros momentos. Ressalte-se que, se esses documentos estiverem à disposição do professor, preservados, na própria escola na qual atua, as possibilidades de trabalho com os mesmos aumentará. Esse trabalho poderá ser feito durante as horas atividades.¹⁷

Assim, nesta primeira parte, procurou-se mostrar as relações entre o Ensino de História, Memória e Patrimônio Cultural. Com o apoio em Rüsen, argumentou-se que a memória e a identidade são parte dos elementos constituintes da consciência histórica e que a formação dessa consciência histórica é um dos principais objetivos do Ensino de História. Entende-se que o registro e a preservação de um patrimônio local e escolar, sob a forma de saber escolar a ser re-significado pelas novas gerações que chegam à escola, contribui para a formação da identidade do educando, neste contexto de globalização e mudanças aceleradas.

Mas faz-se necessário um lugar para a materialização desse patrimônio cultural obtido na cultura da escola. Esse lugar, assim considerado, é a biblioteca, aqui enfocada como um lugar de memória, segundo concepção de Pierre Nora. Como um lugar de memória, pode sediar e articular práticas em relação ao arquivo com os documentos obtidos no patrimônio cultural local, sob a forma de saber escolar, na cultura da escola.

¹⁷ Conforme Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 67, que recomenda horas de estudo remunerado aos professores.

2 A BIBLIOTECA E SUA AMPLIAÇÃO

A destruição da biblioteca de Alexandria tem sido considerada por alguns um acontecimento de conseqüências incalculáveis, pois muitos documentos da sabedoria da antiguidade deixaram de existir. Provavelmente muitos segredos poderiam ser desvendados e expectativas futuras construídas com o estudo daqueles rolos de papiro desaparecidos.

O mesmo lamento pode-se enunciar em relação à biblioteca escolar pública hoje, se não houver investimentos governamentais, uma ampliação de suas funções e do seu significado. Em relação ao primeiro fato comentado, embora importantíssimo, não será discutido no âmbito desta pesquisa. Quanto ao segundo, é necessário esclarecer que neste trabalho a biblioteca escolar está sendo entendida como um *lugar de memória* e práticas culturais, abrangendo o patrimônio cultural local e escolar, porque ampliando desta forma o conceito, abre-se também a possibilidade de expansão de sua proposta na instituição à existência de arquivos em seu interior. Estes, por sua vez, devem conter as produções dos alunos, os depoimentos e documentos da comunidade local, preservar determinados tipos de documentos sob a forma de saber escolar que, do contrário, seriam os *esquecidos* da História. Portanto, constata-se que há discriminação na escolha do que merece pertencer à memória e esse problema já foi levantado Jean Chesneaux (1995, p. 149) que, quanto ao uso e natureza das fontes, faz a seguinte afirmação: “Quase sempre, são os ricos e os poderosos que deixam materiais. Seja a título individual, seja através do aparelho de Estado e outras estruturas coletivas de poder, companhias comerciais e empresas capitalistas, ordens religiosas, academias, etc.”

Waldeck Carneiro da Silva (1999, p. 83) analisa a problemática da biblioteca escolar, não somente denunciando com ilustrações o que ocorre concretamente nesse espaço cultural, mas analisando os determinantes dessa situação, demonstrando e permitindo que se visualize o potencial político-pedagógico das

bibliotecas escolares.

Trata-se de uma instituição que pode cumprir uma tarefa político-pedagógica da maior importância, (...) oferecendo amplas possibilidades de enriquecimento ao processo de escolarização formal, principalmente em sociedades como a brasileira, em que a popularização do livro e da leitura ainda não atingiu índices desejáveis. Portanto, sua relevância social parece-nos indiscutível.

A ampliação necessária e pertinente à biblioteca já é explicitada em algumas bibliotecas, como a Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul,¹⁸ que iniciou suas atividades em 1871. Atualmente, entre outras atividades e projetos, está executando *Biblioteca Pública: Recuperando a Memória*. Este busca com o auxílio da sociedade, implementar a restauração de livros e móveis que caracterizam a história gaúcha. Dois objetivos definidos nesse projeto chamam a atenção pelo caráter preservacionista: *preservar a história e cultura patrimonial e criar mecanismos de preservação do patrimônio em ações conjuntas*. Portanto, esse projeto explicita em seus objetivos a idéia de preservação do patrimônio cultural, sendo indiciário de sensibilização em relação ao patrimônio.

Tome-se, como outro exemplo, o *Manifesto da Biblioteca Escolar*, produzido pela Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas,¹⁹ como um documento que aponta para essa ampliação, quando enuncia os objetivos da Biblioteca Escolar:

- providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que confrontem os alunos com idéias, experiências e opiniões diversificadas;
- organizar actividades que favoreçam a consciência e a sensibilização para as questões de ordem cultural e social;
- defender a idéia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efectiva e responsável e à participação na democracia;
- promover a leitura, os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e fora dela. (UNESCO, 1999, p. 2-3)

¹⁸Veja: <http://www.bibliotecapublica.rs.gov.br/institucional_txt/info.html>

¹⁹Veja: <<http://www.dapp.min-edu.pt/rbe/documentos/manifesto-be-unesco.doc>> Este manifesto foi aprovado pela Unesco na sua Conferência Geral, em novembro de 1999.

Percebe-se que estes objetivos se coadunam com a perspectiva de um mundo democrático, no qual a pluralidade de idéias e informações favorece a construção de uma cidadania participativa. E, apesar do texto não explicitar a idéia de patrimônio cultural, aponta a importância da biblioteca oportunizar o acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais para a possibilidade do aluno se confrontar com experiências, idéias e opiniões diversificadas. Nesse sentido, compreende-se que o arcabouço desses objetivos pode sustentar práticas culturais de preservação do patrimônio cultural na biblioteca, com documentos, sob a forma de saber histórico escolar, obtidos na cultura da escola. Esse entendimento é reforçado quando o mesmo manifesto proclama: “O acesso aos serviços e fundos documentais deve orientar-se pela Declaração Universal dos Direitos e Liberdades do Homem, aprovada pelas Nações Unidas, e não deverá ser sujeito a nenhuma forma de censura ideológica, política ou religiosa ou a pressões comerciais.” (p. 1)

Essas iniciativas pela divulgação e interesse em relação à instituição biblioteca escolar são importantes, diante da situação de abandono em que se encontram. Segundo Fragoso, “a dificuldade em se obter dados atualizados sobre tal instituição já é indiciária da pouca importância dada pelo poder público ao setor” (1999, p. 39,42). No imaginário de uma boa parte da comunidade escolar, a biblioteca é colocada em segundo plano.

Nesse sentido, já se tornou um hábito entender a biblioteca como um espaço com prateleiras e livros ordenadamente dispostos, devidamente catalogados, onde impera o silêncio. Não é este tipo de biblioteca que projeta Milanesi (1986, p. 173), pois ele a entende com muito mais abrangência, propondo que os acervos sejam enriquecidos e bem utilizados. Além de livros, o local deveria ter outros suportes como filmes, vídeos, diapositivos, entre muitos no campo dos audiovisuais, mas este aspecto é apenas o começo. Em *A casa da invenção*,²⁰ o autor sugere que as bibliotecas estejam no centro da ação cultural. “Nesse espaço e em outros que

²⁰ MILANESI, L. *A casa da invenção*. São Paulo: Siciliano, 1991. p. 7.

nele estiverem integrados deverá ocorrer o que é fundamental ao homem: as possibilidades de estabelecer relações com outros homens, com o mundo no qual vive e consigo mesmo” (MILANESI, 1991, p. 161). Ou seja, servindo não apenas de espaço para leitura, mas para trocas e discussões, a biblioteca torna-se um centro de informações no qual as pessoas tivessem acesso desde as programações de teatro na cidade até as vagas de emprego.

Outro importante aspecto defendido – que se refere especificamente a biblioteca escolar – é a parceria entre o professor e o bibliotecário, o que se justifica no fato de que a biblioteca, ao fornecer ao aluno novos dados que não estavam no discurso do professor, contribuirá para que o conflito ou o antagonismo surgido seja discutido em sala de aula e o conhecimento ampliado. (MILANESI, 1986, p. 175)

Por outro lado: “Para que os alunos se expressem é necessário que produzam um discurso, oral ou escrito, e que tragam informações, cada um indicando as suas fontes. Esses podem ser os dados registrados (livros, filmes...) ou narrativa de experiência” (MILANESI, 1986, p. 157)

A biblioteca como um espaço de preservação de documentos, como a direcionada na presente pesquisa, já se encontra em Milanesi:

O registro da cultura popular é mais raro e ainda menos valorizado. A produção do povo é descartável, pois nela não são vistos valores preserváveis. (...) Ao lado dos depoimentos citados acima, os recursos da memória e da oralidade, bem como a documentação oficial, é possível à biblioteca conservar outros materiais: fotos, panfletos, cartazes, cartas, desenhos... Esses registros normalmente estão dispersos. A biblioteca, sem adentrar a área dos arquivos e museus, pode ser um recurso de emergência para preservar tudo o que estiver sob ameaça. (...) ... construída num determinado meio social, com características próprias, deve estar organizada aproximadamente à feição do contexto. Ela reflete em si o presente e guarda em si o registro do passado, a memória local. (MILANESI, 1986, p. 215-216).

Portanto, as exposições anteriores apontam para a possibilidade de ampliação da biblioteca para as práticas culturais, dentre elas, o trabalho com o patrimônio cultural.

2.1 AS PRÁTICAS CULTURAIS: A BIBLIOTECA FRENTE À EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Para a contextualização da biblioteca frente às mudanças no ensino de História, que estão dando origem a uma determinada concepção de Educação Histórica, percorre-se inicialmente o caminho deste ensino no Brasil, a partir da década de 1980.

Nessa época, vários grupos de estudiosos, em diversos locais, passaram a questionar o ensino de História. Um desses grupos publicou²¹ o resultado de dois anos de trabalho de campo com a colaboração de professores de 1.º grau, sendo importante ressaltar que no ano da pesquisa, 1984, ainda vigorava a disciplina de Estudos Sociais.

Esse grupo patenteou alguns entraves conhecidos, como: a dificuldade de compreensão de textos por parte dos alunos, de articulação de idéias e de expressão escrita; as formas de trabalho com questionários, ditados e aulas expositivas, e ainda, as relações de autoritarismo na estrutura de ensino e nas relações em sala de aula. Todavia, o grupo não parou na constatação, pois passou a contribuir com pesquisas e experiências, ressaltando os aspectos da importância da reflexão conjunta de professores e alunos, a produção do conhecimento pelo aluno do ensino fundamental e não somente a reprodução do conteúdo já pronto. Além disso, defendia a incorporação da experiência e da história vivida pelo aluno, sem cair num *presentismo* grosseiro e a não limitação da noção de tempo a uma mera cronologia, entre outros aspectos relevantes.

Firmaram-se, então, algumas contribuições para o ensino/aprendizagem que não foram produzidos somente por esse grupo, mas que se somaram a de outros estudiosos como Elza Nadai, Ernesta Zamboni, Maria Auxiliadora Schmidt e

²¹ CABRINI, C.; CIAMPI, H. *O ensino de História – revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

outros que expuseram os seguintes aspectos: a história como processo, o conhecimento histórico construído a partir de um procedimento metodológico – questionando o mito do saber acabado e da história como verdade absoluta, as noções de semelhança, diferença, permanência e mudança; o alerta sobre a idéia de necessidade histórica e causalidade determinista; a ampliação da idéia do documento; o cotidiano como objeto de estudo e o perigo dos julgamentos simplistas e maniqueístas.

Na década de 1990, as reflexões e pesquisas continuaram aprofundando e clareando pistas anteriormente colocadas, como a idéia de representação. Também as novas linguagens como imagens, músicas, propagandas, charges, literatura, cinema e documentários, aos poucos foram se expandindo nas práticas e estudos do cotidiano escolar.

Nesse contexto, destaca-se a contribuição que perpassa todas as outras: o conhecimento histórico construído a partir de um procedimento metodológico, que permita o trabalho no ensino de História com o método da própria ciência. No entanto, não se quer transformar os alunos em historiadores, pois como escreve Schmidt (2003, p. 225):

Trata-se, sim, de que o aluno chegue a interiorizar alguns princípios, tais como: que a História é uma ciência com uma metodologia própria e que muda com o tempo; que o conhecimento do passado é sempre parcial e se dá a partir de testemunhos, muitas vezes contraditórios; que existem diversos níveis de análise sobre o passado, bem como diferentes construções conceituais, as quais se denomina historiografia; que os grandes modelos históricos são elaborações a posteriori, a partir de estudos parciais, locais e pontuais; que cada geração e cada indivíduo podem colocar novas questões ou criticar o discurso aceito; que existe uma continuidade conceitual entre a Didática da História e a própria ciência histórica.

A partir deste entendimento, pode-se adentrar na Educação Histórica que, segundo Miranda (2003, p. 303), baseia-se nos nexos possíveis que podem ser articulados entre o procedimento histórico e o saber escolar. Como já foi dito anteriormente, um dos componentes para o fazer histórico na sala de aula é o trabalho sistemático com os documentos.

Trazendo essas referências para a presente investigação, pontua-se a importância do trabalho com a busca de documentos na comunidade, pois ao lado de outros documentos ampliam a compreensão do aluno sobre as dificuldades do historiador em relação à seleção de fontes, veracidade e outras pertinências.

Para poder argumentar sobre a importância da ampliação do significado da biblioteca frente às mudanças no ensino de História é preciso compreender três componentes fundamentais nesse contexto: a concepção de cultura que, ampliada “como todo um modo de vida” (WILLIAMS, 2000), possibilita as várias culturas: o saber histórico escolar, a cultura escolar e a cultura da escola.

2.2 CULTURA

A categoria *Cultura*, na perspectiva de Raymond Williams – que a rejeita como “um ideal de perfeição” –, é primordial para esta investigação porque além de admitir a existência de várias culturas, fundamenta os grupos humanos como seus produtores, sejam eles alunos, professores ou comunidade.

Para compreender o que Williams propõe como definição de cultura é necessária uma contextualização dos argumentos a partir dos intelectuais literários ingleses, anteriores ao surgimento dos estudos culturais na década de 1950. Estes intelectuais defendiam uma ênfase *aristocrática* na definição de cultura, enquanto conjunto de qualidades e disposições subjetivas voltadas para uma certa perfeição individual, não sendo um bem de todos ou a disposição de todos.²²

Um deles, o poeta, crítico e teatrólogo inglês T. S. Eliot, absolutizou tal tendência ainda mais, elevando-a, segundo Forquin (1993, p. 31), a um nível quase doutrinal:

Para Eliot, a alta cultura é e deve permanecer essencialmente minoritária, pois

²² Veja: FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993. p. 31.

todo o esforço para difundi-la em grande escala e para fazer o conjunto do corpo social beneficiar-se dela não pode senão destruí-la. Mais ainda, enquanto autores como Arnold ou Leavis atribuem a responsabilidade da preservação e do desenvolvimento da alta cultura a uma elite aberta, independente das classes sociais tradicionais e que se renovaria de qualquer modo pela cooptação “meritocrática”, Eliot sustenta que não poderia haver continuidade cultural sem um mínimo de estabilidade social e que a alta cultura não pode sobreviver a não ser que, paralelamente à cristalização incessante das elites (grupos sociais instáveis e desprovidos de consistência cultural profunda), um certo número de linhagens familiares, tradicionalmente portadoras desta cultura, seja capaz de preservar sua posição social dominante (com o que isto comporta, como tempo de lazer e hábitos de lazer) de geração em geração.

Assim, o caráter conservador de Eliot é expresso com a defesa de *linhagens familiares*, apontando para um sistema hierárquico e não democrático. Para ele, o essencial da cultura não se aprende na escola e sim no seio da família. A educação familiar é mais importante e a valorização da educação escolar, segundo ele, pode conduzir à corrupção da cultura. Michael Green (1996, p. 50) considera dois textos como fundadores dos estudos culturais:

Culture and Society de Raymond Williams tentava localizar e entender a dissidência de Leavis.(...) *The Uses of Literacy*, de Hoggart, procurava descrever a contenção e a resistência de uma classe por meio da leitura de seus textos, “escutando suas vozes” em todos os níveis, das formas de falar ao senso comum, passando pelas revistas e jornais. Esses trabalhos rejeitavam não só o elitismo da alta cultura e da grande tradição, mas também o marxismo reducionista, entendido com a determinação forte pela economia.

Em *Culture and Society* (1958), Raymond Williams estuda uma série de textos significativos, desde ensaios teóricos e críticos até obras literárias surgidas na Grã-Bretanha entre 1780 e 1950, para situar a noção geral que subjaz à história do conceito de cultura. Segundo Cevasco (2003, p. 14): “...o foco do interesse nas mudanças semânticas é que elas encapsulam e informam reações às intensas mudanças sociais;” provocadas principalmente pela Revolução Industrial.

Nos séculos XVIII e XIX, Matthew Arnold (1822-1898) e os antecessores analisados por Williams, como Edmund Burke (1729-1797), William Cobbett (1763-1835) e Robert Southey (1774-1843) encontram-se inseridos em uma sociedade permeada de crises e desarmonias, cada vez mais industrializada e na qual a

divisão social e a concentração de renda aparecem sob nova roupagem.

A religião, poderoso elemento apaziguador de tensões sociais, também era contestada, conforme Cevasco (2003, p. 15): “É nesse momento que a cultura é chamada a desempenhar um novo papel social, o de apaziguar e organizar a anarquia do mundo real dos conflitos e disputas sociais.”

Portanto, é nesse contexto que surge a acepção de Arnold do termo *cultura* como disposição geral do espírito, visando um ideal de perfeição.²³

Em *The Long Revolution*, Williams propõe nova elaboração do conceito de cultura, mais diretamente ligada à educação. Após fazer um balanço e distinguir entre a acepção *arnoldiana*, a documentária (como patrimônio documental e artístico legado de uma geração a outra e que pode se constituir em objeto de investigação) e a acepção positiva de alguns antropólogos e sociólogos, ele mostra que existe uma *tradição seletiva* da cultura. Explicita que, após todos os testemunhos vivos de uma época terem desaparecido, a seleção se dá de três formas: na primeira, a herança cultural se incorpora à humanidade, integrando-se à cultura humana universal (excluindo aqui interpretações historicistas e reducionistas da cultura); na segunda, pelos documentos que se conservam nos arquivos e outra boa parte é relegada ao esquecimento definitivo.²⁴ Afirma ainda, “que essa seleção que passa pela construção (ou reconstrução) da memória coletiva é influenciada pelos interesses da sociedade presente...”

Williams rejeita a expressão *cultura de massa* por desconfiar que este termo reforça, por oposição, a força da cultura da elite e o conservadorismo, representando, pois, uma visão estereotipada de cultura. Rejeita também a expressão polêmica *cultura de classe*, por entender que a complexidade dos processos de herança cultural é tal que é absurdo querer construir, por exemplo, uma *cultura operária*, independente da tradição comum.²⁵

²³ Veja: FORQUIN, op. cit., p. 31.

²⁴ Ibid., p. 34.

²⁵ Veja: FORQUIN, op. cit., p. 35 e 36.

Quanto ao aparecimento de cultura, no sentido antropológico, Williams diz:

Herder (1784-91) foi o primeiro a empregar o significativo plural, “culturas”, para intencionalmente diferencia-lo de qualquer sentido singular ou, como diríamos hoje, unilinear de “civilização”. Esse termo pluralista amplo foi, pois, de especial importância para a evolução da antropologia comparada no século XIX, onde continuou designando um modo de vida global e característico. (WILLIAMS, 2000, p. 10)

Destaca-se, portanto, o sentido plural de *culturas* para enfatizar a importância de tal conceito nas reflexões posteriores e atuais. Abre-se a possibilidade da não-restrição homogênea a uma cultura: a valorização de diversas delas no interior de uma sociedade. E nessa dimensão, “a cultura como um modo de vida global e característico” (WILLIAMS, 2000, p. 10), que como apontado anteriormente possibilita a cultura escolar, da escola e o saber histórico escolar.

2.3 O SABER ESCOLAR PRODUZIDO NA CULTURA DA ESCOLA

Para que se possa compreender o que é saber histórico escolar, faz-se necessário percorrer a construção do conceito deste saber escolar.

Um dos estudos sobre este saber é de Yves Chevallard (1991), mostrando que há muito tempo vêm-se os sistemas didáticos utilizando perspectivas parciais, como a relação ternária que liga um docente, os alunos e um saber. Este terceiro termo é apontado como esquecido, por ser considerado dado, naturalizado, para ser objeto de investigação. E neste ponto, Chevallard (1991, p. 15) pergunta: “qué es entonces aquello que, en el sistema didáctico, se coloca bajo el estandarte del Saber? El ‘saber enseñado’ que concretamente encuentra el observador, qué relación entabla con lo que se proclama de él fuera de ese ámbito? Y qué relación entabla entonces con el ‘saber sabio’ (...) Qué distancias existen entre unos y otros?”

O autor dá indicativa de resposta a estas questões com o conceito de transposição didática (p. 16). Diferencia três *modos*: saber sábio (acadêmico); saber

a ser ensinado e saber ensinado. Um saber acadêmico, para que possa ser ensinado, precisa sofrer transformações adaptativas que vão torna-lo apto a tomar lugar entre os *objetos de ensino*. Esse trabalho, que de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado transposição didática.

Pode-se dizer que existe uma certa *invisibilidade* em relação ao existir do saber ensinado. O próprio Chevallard (1991, p. 18) o analisa, mostrando que esse é um saber considerado exilado de suas origens, separado da sua esfera de produção do saber acadêmico, legitimando-se como um saber que não é de nenhum tempo e de nenhum lugar.

Esta *invisibilidade* e naturalização podem explicar, em parte, a pouca importância dada a produção cultural que nasce na cultura da escola, sob a forma de saber histórico escolar e que não é valorizada e preservada como patrimônio. Esta produção cultural pode ser articulada às aulas de História por intermédio de textos, charges, desenhos, reflexões, e outros meios produzidos por alunos e professores; histórias de vida, depoimentos de moradores sobre suas experiências e memórias; vários tipos de documentos da comunidade local, doados ou reproduzidos. Os próprios professores, muitas vezes, não se sentem sujeitos da produção desse saber escolar, deixando de defendê-lo, de valorizá-lo e de registrá-lo, talvez porque nos discursos e nas práticas oficiais transpareçam a supervalorização do saber acadêmico, do saber *científico*.

Chevallard (1991, p. 20 e 28) mostra que essa transposição didática que gera o saber escolar não é produzida inicialmente pelo professor, pois quando este intervém para escrever a variante local do texto do saber, a transposição didática já começou a ser feita há muito tempo pelos técnicos, professores militantes que compõem a noosfera.²⁶ Ou seja, os professores trabalham com a transposição didática, mas não a fazem.

²⁶ Noosfera, para CHEVALLARD (1991, p. 28), significa "a esfera de onde se pensa o pensamento didático de diversas formas. "

Entende-se que essa afirmativa do autor não invalida a produção do conhecimento pelo professor, com certeza é uma produção com outra especificidade: a do ensino.

Reforça-se com Monteiro (2002, p. 81) este trabalho de produção do professor: “Assim, a transposição didática, *lato sensu* se inicia com a definição dos saberes a ensinar a partir do saber acadêmico, realizada pela noosfera, e a transposição didática interna, *stricto sensu*, realizada pelos professores, dá continuidade ao processo elaborando algumas das versões possíveis do saber ensinado.”

Monteiro (2003, p. 16) considera que as contribuições de Chevallard são importantes, mas insuficientes para contemplar as relações com a história ensinada. Dessa maneira, incorpora Develay (1992) que mostra que o saber a ensinar se relaciona de maneira ascendente ou descendente com o saber acadêmico e com as práticas sociais de referência.

E é nesta flexibilização que a especificidade do saber escolar é ainda mais reforçado, pois se com Chevallard este saber já possuía uma autonomia relativa em relação ao saber de referência, nesse contexto com Develay, ele adquire mais autonomia e reconhecimento. Assim, pode-se dizer que o saber trabalhado no ensino de história na escola é o saber histórico escolar distinto, embora relacionado ao saber acadêmico e às práticas de referência.

Outro autor que pode dar indicativos da existência da sabedoria construída na prática do professor é Popkewitz (2001, p. 87-105). Embora não se tenha aqui a intenção de se fazer longas análises em torno da “política do ensino e da construção do professor,” vale destacar que ele mostra como os professores que foram objeto da sua pesquisa construíram determinadas práticas e discursos e, por extensão, pode-se dizer que todo professor constrói uma sabedoria na prática. Para a presente investigação esta contribuição é pontual, como se pode perceber por uma dessas práticas dos professores, citada e analisada pelo autor:

As referências a “atribuições claras e precisas”, “regras da lição de casa” e “perguntas rápidas” não são apenas práticas para organizar as classes; também representam conjuntos específicos de suposições sobre a natureza da inteligência das crianças que, aparentemente, não permitem ambigüidade, incerteza e imprevisibilidade. No seu lugar estão a clareza, o definido e o previsível. O “pensar” das crianças requereu que os professores aprendessem os “truques do negócio” para proporcionar ordem e estabilidade à classe (POPKEWITZ, 2001, p. 89)

Toma-se essa ilustração como exemplo de uma prática que é produzida na escola e que fica invisível, perdida dentro da tradição dos afazeres. O guardar, o arquivar alguns documentos pessoais dos alunos, a saber: textos, desenhos, produções variadas, e o registrar do professor em torno dessas atividades, pode contribuir para dar mais visibilidade às práticas escolares, já que permitem o retorno, o *pensar sobre a prática pedagógica*, tendo como recurso um suporte preservado.

Foi apontado anteriormente que o saber escolar é elaborado na cultura da escola, que aqui se entende na particularidade de cada estabelecimento, percebendo, portanto, que cada uma delas possui sua própria cultura. Assim, ressalta-se o conceito de *cultura da escola*. Forquin (1993, p. 167) mostra que “...a escola constitui um ‘mundo social’, que tem características próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção de gestão de símbolos.”

Assim, o cotidiano, os acontecimentos, as interações sociais, as vivências escolares, os saberes construídos, reproduzidos e transformados no seu interior é que estruturam a cena escolar singular e se caracterizam como cultura da escola.

Forquin (1993, p. 167) alerta para que a cultura da escola não seja confundida com a cultura escolar. Ele define a última como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob os efeitos dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.” Compreende-se que a cultura escolar recebe a influência de outras instâncias, seja das normas e hábitos criados

na instituição escolar e que se transmitem de uma geração a outra,²⁷ seja da sociedade que impõe seu olhar e seus valores. Sem exagero, pode-se afirmar que existe dominação e resistência na relação da sociedade com a cultura escolar.

Nesse sentido, essa cultura escolar passa pelo instituído, uma vez que a escola, como integrante de formações sociais situadas, constrói-se também nas inter-relações que seus atores estabelecem com as políticas públicas (finalidades) e com a cultura científica (ciências de educação) (MAFRA, 2003, p. 127)

Essa argumentação de que cada escola possui cultura própria é um outro pilar importante para a presente pesquisa, porque soma forças para a constituição de um patrimônio cultural próprio, *em cada escola*. Afinal, a cultura produzida nessa instituição, sob a forma de saber histórico escolar, não tem sido guardada, considerada e, por conseguinte, os sujeitos que a produzem também estão perdendo com a não-preservação: muitos documentos não valorizados; muitas memórias deixando de existir num suporte; muita socialização de conhecimento sendo impossibilitada.

Dessa forma, apóia-se em Milanesi (1986, p. 213) que defende a possibilidade da biblioteca acumular as informações específicas do cotidiano de uma comunidade que registrará, desde os fatos mais significativos para a história pública e oficial, até as minúcias do cotidiano. A biblioteca (cultura escolar) seria a ponte que estabeleceria a relação entre os contextos internos (cultura da escola) e os contextos externos, frente ao patrimônio, ao saber historicamente construído pelas sociedades.

²⁷ ROCKWELL (1995, p. 16) mostrou que existem algumas características comuns aparecendo nas diversas escolas num determinado período, como divisão em horários; exigência de disciplina e outras.

2.4 A BIBLIOTECA ESCOLAR FRENTE À EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A CULTURA

Ao se tomar por princípio que a Educação Histórica, “em primeiro lugar, deve construir a sensibilidade e a capacidade de apreensão por parte do aluno daquilo que diz respeito ao fazer histórico” e realizar “um trabalho com a construção da temporalidade” (MIRANDA, 2003, p. 306), ambos fazendo parte do tecido da formação da consciência histórica, percebe-se algumas implicações para o próprio ensino de História. Essas implicações vão desde o trabalho com documentos, com a formação de identidades, com as memórias plurais e, nesse sentido, com o patrimônio cultural. Tudo isso abarcado na perspectiva da produção do conhecimento pelo aluno, ou seja, a mera transmissão de conteúdos deveria ser apenas uma lembrança.

Por outro lado, a biblioteca tem entre seus objetivos: “providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que confrontem os alunos com idéias, experiências e opiniões diversificadas,”²⁸ e “organizar atividades que favoreçam a consciência e a sensibilização para as questões de ordem cultural e social.” Estes objetivos, para serem atingidos, precisam se articular com a produção do conhecimento, superando ao modelo que prega a escola como mera transmissora de conhecimentos.

Segundo Monteiro (2002, p. 11), este modelo da racionalidade técnica concebia o professor como um técnico cuja atividade profissional consistiria na aplicação rigorosa de técnicas e teorias cientificamente embasadas. A ação desse professor se resumiria em analisar as situações para aplicar os melhores recursos para atingir fins que já estavam determinados por outros, ou seja, nessas condições o professor era apenas um executor que aceitava a definição externa das metas que deveria atingir. Esse contexto se configura na escola, entendida como mera

²⁸ Veja: <<http://www.dapp.min-edu.pt/rbe/documentos/manifesto-be-unesco.doc>>

transmissora de conhecimentos.

Acredita-se que tanto a biblioteca como o ensino de História – na esteira das mudanças de perspectivas nascidas na Educação Histórica, assim como na própria Educação – precisam superar o modelo da racionalidade técnica para que ambos potencializem o caráter formativo da educação aos alunos. Caráter este que é possibilitado no fazer histórico.

Outra crítica que pode ser feita ao ensino de História e também à biblioteca é quanto à concepção de *cultura como ideal de perfeição*, que ainda ronda perigosamente as salas de aula e as bibliotecas. Na escola, a concepção reducionista de cultura leva o ensino de História ao ideal de indivíduos “eruditos, informados e inteligentes” (MIRANDA, 2003, p. 303) e a repetição de uma memória única: a do livro didático, ou a adquirida pelo professor no seu acúmulo de saberes. Na biblioteca, esta concepção de cultura a enclausura como um mero recurso, a oferecer uma série de *produtos* prontos e acabados. Concorda-se que embora estes serviços façam parte do mundo da biblioteca, é preciso ampliá-la, para se permitir reprodução, mas também produção. A biblioteca reproduz o produto da cultura escolar, porque já tem uma certa tradição como instituição, certas normas, mas também produz, porque faz parte da cultura da escola, na qual os sujeitos podem intervir, construir, reivindicar, buscar. E assim, admitindo uma outra concepção de cultura, *como modo de vida*, que supera a de *ideal de perfeição*, abre espaço para práticas culturais e produção de conhecimento e, nessa trilha, cabem os arquivos que abrigam o patrimônio cultural local, sob a forma de saber histórico escolar, quais sejam, as produções dos alunos e dos professores, os depoimentos das memórias das experiências da comunidade e outros.

2.5 ARQUIVOS

Os arquivos constituem-se, também, como instituição cultural e representam o espaço destinado a conservar documentos em suportes variados: imagens, pinturas, esculturas, desenhos, fotografias, cartas, mapas, ofícios, notas, vídeos, músicas, cadernos, reportagens, reproduções, enfim registros dos diferentes produtos culturais. As informações neles contidas constituirão a memória depositária. (SOUZA, 1995, p. 33-57) Ao arquivo, portanto, enquanto instituição, não cabe somente ser um depósito de informação. Compreende-se, de forma pontual, que apresente as seguintes funções organizacionais: recolher, conservar e proporcionar o acesso do público aos documentos. As duas primeiras atribuições se referem ao tratamento técnico, propriamente dito, a ser aplicado aos documentos. A terceira desempenha a função social do arquivo.

Estas funções são reconhecidas e garantidas pela Constituição da República Federativa do Brasil, em seu Artigo 23, Incisos III, IV e V:

Art. 23 – É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

(...)

III – proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;

IV – impedir a evasão, a destruição, e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;

V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. (SABATOVSKI, 2000, p. 35-36)

Os Artigos 215 e 216 reafirmam esta competência designada ao Estado, na valoração do patrimônio histórico, artístico e cultural. Assim, visualiza-se que a Constituição Brasileira²⁹ define a ação preservacionista em relação aos documentos, visando a não destruição dos bens de valor histórico, artístico e cultural. Estes argumentos são regulados pela Lei n.º 8.159, de 08 de janeiro de 1991, que traz o

²⁹ Veja: SABATOVSKI, E. (Org.). *Constituição Federal de 1988*. Curitiba: Juruá, 2000.

seguinte enunciado:

Art. 8.º - Os documentos públicos são identificados como correntes, intermediários e permanentes.

§ 1.º - Consideram-se documentos correntes aqueles em curso ou que, mesmo sem movimentação, constituam objeto de consultas freqüentes.

§ 2.º - Consideram-se documentos intermediários aqueles que, não sendo de uso corrente nos órgãos produtores, por razões de interesse administrativo, aguardam a sua eliminação ou recolhimento para guarda permanente.

§ 3.º - Consideram-se permanentes os conjuntos de documentos de valor histórico, probatório e informativo que devem ser definitivamente preservados. (BRASIL, 1991)

Essa fundamentação jurídica define o patrimônio cultural, o registro e o arquivamento. Partindo destas definições, pode-se e deve-se considerar que os trabalhos escolares desenvolvidos pelos alunos, a memória dos membros da comunidade – que coletados e registrados, formam e somam os saberes escolares – são documentos de valor *histórico, probatório e informativo*, sendo sua preservação um direito e um dever do Estado e da sociedade.

Esta reflexão nos leva ao questionamento frente à função social do arquivo, já analisada por Souza (1995, p. 51) “Mesmo com a garantia constitucional e regulamentação pertinente, o que realmente falta para que as instituições culturais, entre estas a escola, realizem o trabalho de preservação do patrimônio cultural?”

Torna-se necessário aos arquivos, realizar suas respectivas funções sociais: a de favorecer o acesso, atender e auxiliar o público no resgate da memória coletiva. Respeitando esse pressuposto, J. P. P. Esposel (1994) considera que os arquivos devem ser dispostos à comunidade, como autênticos laboratórios de estudo da História e da identidade pessoal e coletiva, após cumprirem suas funções primeiras junto às administrações.

Os arquivos tratados por Esposel se referem diretamente a documentos públicos e empresariais, mas seguindo o mesmo raciocínio, pode-se concluir que a documentação escolar, pessoal e da comunidade, que deverá compor o arquivo escolar precisa estar à disposição da respectiva comunidade escolar, para servir aos

estudos desta identidade pessoal e coletiva.

Ao analisar o acesso aos arquivos, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (1994, p.129) considera que se deve congregiar uma intervenção organizada da sociedade, tanto na iniciativa pública quanto na particular.

O trabalho com (...) acervo nos fez entender mais claramente que a preservação e a revalorização da memória cultural brasileira é tarefa que está a desafiar permanentemente a intervenção lúcida e diligente da iniciativa pública e particular. É sabido, de longa data, o pouco apreço, em nosso país, pela conservação dessa memória.

O arquivo possuidor da memória deve se constituir, portanto, como uma luta social, frente ao direito ao patrimônio cultural de todos, pois serve de subsídio para a construção da memória coletiva, instrumento que desenvolve a identidade do indivíduo frente ao social.

Neste sentido, pode-se considerar que as práticas escolares que se utilizam tanto do trabalho com a memória quanto com arquivos, facultaria ao educando a compreensão de sua realidade histórica, abrindo caminho para a construção e reconstrução de sua própria identidade, formando assim sua consciência histórica.

E por que não incentivar na escola algumas práticas no sentido da criação de uma cultura preservacionista criando, recriando, mantendo e utilizando o arquivo? Será que algumas práticas nesse sentido já existem?

Apenas a garantia jurídica e política do Estado para o exercício aos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional não é suficiente para atender a uma demanda que nasce da sociedade em busca da sua própria identificação. A cultura escolar existente, acrescida da falta de mecanismos institucionais apropriados, acaba por tornar a efetivação dos acervos escolares um problema a ser resolvido. As produções dos alunos, dos professores e das memórias da comunidade local, ao serem coletadas, catalogadas e arquivadas, constituem produções culturais, portanto, referências culturais para a constituição do patrimônio cultural e se este

não for devidamente preservado, a memória escolar e local, os materiais e fontes para estudos, se perderão (e já estão se perdendo), pois como diz Henri Lefebvre, citado por Le Goff (1996, p. 539). : “Não há notícia histórica sem documentos. (...) Pois se os fatos históricos não forem registrados, documentados, ou gravados ou escritos, aqueles fatos perderam-se.”

Sendo a memória coletiva um direito,³⁰ urge guardar os documentos. Mesmo aludindo uma concordância a Mattoso (1997, p.87), no sentido que: “...os arquivos devem garantir, em primeiro lugar, uma *preservação sistemática*, não selectiva, da memória documental colectiva e, em segundo lugar, uma *classificação completa* dessa memória, de modo que todos os seus elementos se possam usar, comparar entre si e comparar com o todo,” deve-se ter claro que existe uma tradição seletiva na escola (FORQUIN, 1993, p. 34). E aquilo que fica nos arquivos é o resultado de uma seleção, afinal nem tudo pode ser arquivado.

Na particularidade desta investigação, os critérios para a seleção daquilo que ficará no arquivo, e que foi utilizado na análise da fonte de dados originária da pesquisa de campo parte do ensino de História. Nesse sentido, são relevantes as produções, documentos, depoimentos que possam contribuir com a Educação Histórica, na perspectiva do fazer histórico na sala de aula.

2.6 CONSTRUINDO A BIBLIOTECA COMO UM LUGAR DE MEMÓRIA

Para entender o que é um lugar de memória faz-se necessário localizar como nasceu esse conceito e, para tanto, destaca-se que as sociedades sem escrita – chamadas de sociedades da memória – existiram no passado e ainda subsistem em locais isolados da África e da América do Sul. Nessas sociedades, o volume de

³⁰ Veja a argumentação do direito à memória como parte integrante da cidadania no artigo: FERNANDES, J. R. O. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992 e ago. 1993.

informação é pequeno, assim a memória é organizada e retida pelo conjunto dos seus membros, os quais se incumbem de transmiti-la às novas gerações. São os “homens-memória” (LE GOFF, 1996, p. 429), considerados os especialistas nesta função, tendo a tarefa de repassar os fatos e experiências importantes para a sobrevivência do grupo, mantendo, dessa maneira, uma certa coesão e identidade no grupo.

Na sociedade ocidental atual, a facilidade e rapidez dos meios de comunicação e o ritmo acelerado do trabalho humano colocam o homem comum frente a uma quantidade enorme de informações.

Nesse contexto, Pierre Nora chama a atenção para a aceleração da História, com o fim “des sociétés-mémoires, comme toutes celles qui assuraient la conservation et la transmission des valeurs, église ou école, famille ou État” (1997, p. 23). Assiste-se a uma verdadeira aceleração do tempo, no qual o presente é volátil e há uma espécie de unificação, do que se passa no mundo. A consequência seria a perda da própria identidade do homem em nome de uma pretensa igualdade.

Para recriar a sua identidade, nacionalidade e particularidade, cria-se nesse presente volátil e acelerado os *santuários da memória*. A necessidade de tais lugares de memória é, portanto, devida às transformações do mundo moderno. Pela aceleração da história, cada vez mais, o cotidiano afasta-se das vivências da tradição e do costume. A memória deixa de ser encontrada no próprio tecido social e passa a necessitar de lugares especiais para ser guardada, preservada em seus laços de continuidade. Os lugares de memória são encarregados de desempenhar esse papel de manter viva a identidade. Nesse sentido, esses lugares nascem do sentimento de que não há memória espontânea:

Les lieux de mémoire naissent et vivent du sentiment qu'il n'y a pas de mémoire spontanée, qu'il faut créer des archives, qu'il faut maintenir des anniversaires, organiser des célébrations, prononcer des éloges funèbres, noter des actes, parce que ces opérations ne sont pas naturelles. (NORA, 1997, p. 29).

Assim, no momento em que uma tradição de memória – enquanto

processo experimentado e vivenciado coletivamente – começa a desaparecer, é preciso criar marcos para ancorar essa memória.

Trazendo essas referências para o contexto desta investigação, o conceito *lugar de memória*, pela sua abrangência em relação à construção da identidade, é importante para o ensino de História e para a biblioteca.

A biblioteca, enquanto um lugar de memória e práticas culturais, tem para o ensino de História o grande valor de oferecer os mediadores culturais – os documentos: depoimentos, registros, cartas, produções dos alunos, professores e outros – preservados no arquivo. Estes documentos, entendidos no âmbito da Educação Histórica que pressupõe o trabalho com o fazer histórico na sala de aula, oferecem a possibilidade de serem matéria-prima para, ao lado de outras fontes, possibilitarem a produção do conhecimento histórico escolar. Nesse sentido, a coleta, o contato do aluno com o entrevistado, com a história local e com a necessidade de fazer os documentos falarem, aumenta o entendimento do aluno quanto ao fazer histórico.

Uma outra articulação, que se estabelece para a biblioteca enquanto um lugar de memória, é a possibilidade dela sediar mudanças em relação ao que a escola vem tradicionalmente selecionando no trabalho com o patrimônio cultural. Costumeiramente, a escola vem dando importância à memória oficial, à nação. Mesmo no trabalho com o patrimônio local, há uma tendência da valorização da memória de elites privilegiadas, relegando as outras memórias para segundo plano, ou simplesmente excluindo-as.³¹

Ao contrário, na perspectiva desta investigação, a escola, a biblioteca e o ensino de História, compreendidas no contexto da “tradição seletiva” (FORQUIN, 1993, p. 34), contém potencialidades de, na cultura da escola, realizar outras seleções, e não apenas reproduzir o que já é costumeiro na cultura escolar.

³¹ Esta questão, relacionada à Araucária, será trabalhada na terceira parte do trabalho.

Dessa forma, a organização da biblioteca escolar, nos seus mais variados aspectos, não cabe a um indivíduo, mas a coletividade, pois, como afirma Silva (1999, p. 76): “Com certeza as atividades de uma biblioteca escolar devem estar em consonância com os interesses e as práticas dos sujeitos da escola, particularmente com os dos alunos, o que já pressupõe uma articulação com o trabalho desenvolvido pelo professor.”

A argumentação e fundamentação anterior mostram a importância da biblioteca escolar. Infelizmente, nem sempre isso tem sido levado em consideração pelas políticas públicas e pelos diversos atores que trabalham na escola. Dada a sua relevância é urgente pesquisá-la.

Admitindo, assim, a potencialidade da biblioteca escolar, deve-se aferir tais elementos constitutivos, espaço, funcionamento e atendimento, tecnologias, profissionalização, finalidades e acervo, no contexto das quinze escolas municipais de Araucária, foco deste estudo.³² Parte desta aferição foi realizada *in loco*, durante o estudo exploratório. Convém esclarecer que este estudo inicial foi realizado para: gerar elementos e categorias para a construção de um instrumento de levantamento de dados (questionário) sobre as práticas docentes; informar e apresentar ao diretor ou ao pedagogo as intenções da pesquisa e estabelecer uma relação dialógica para a realização da mesma e, ainda, fazer uma sondagem da biblioteca escolar em funcionamento.³³ Esse trabalho foi desenvolvido entre os meses de outubro de 2002 e abril de 2003 e contou com um questionamento-conversa,³⁴ que envolveu o diretor ou o pedagogo e, também, em muitos casos, alguns professores das escolas. Foi realizado nas quinze escolas que oferecem o ensino de 1.^a a 8.^a série, que representam o universo das escolas da Rede Municipal de Ensino do Município

³² O contexto, a listagem e a caracterização das escolas municipais serão tratados posteriormente, frente à análise propriamente dita.

³³ Esse processo está registrado no diário de bordo, que se encontra no apêndice 3.

³⁴ Vide questões no apêndice 1.

de Araucária.

Considerando a biblioteca escolar como um lugar de memória e de práticas culturais, potencializadora da preservação da memória local e cultura da escola, as questões do estudo exploratório direcionaram-se aos diferentes contextos das escolas estudadas. Partiu-se, então, do princípio de que para se estudar a biblioteca, esta deve existir e estar funcionando de alguma forma, portanto o responsável pela escola foi desta maneira questionado: sua escola possui biblioteca em funcionamento? está informatizada? por quê? quais são os profissionais que trabalham na biblioteca? esses profissionais participaram de concurso específico para a função?

A procura dos usos de diferentes metodologias para ensino de História, tal como o uso de entrevistas orais e documentos, recorrente em trabalhos já mencionados anteriormente, direcionou para a seguinte indagação: algum professor da escola, ao trabalhar com os conteúdos de 1.^a a 8.^a série, costuma entrevistar pais, idosos ou pessoas da comunidade em sala de aula? ou mesmo considera-los como uma fonte de pesquisa?

Para estabelecer uma relação entre as práticas de ensino com a biblioteca e suas funções, perguntou-se: as entrevistas, se existem, são registradas e arquivadas na escola? E mais: estes registros arquivados são utilizados pelo professor em outro momento? outro ano?

Estendeu-se o questionamento para identificar um possível arquivamento pertinente à produção do saber histórico escolar: algum professor de 1.^a a 8.^a série guarda alguma produção de aluno para ficar arquivada na escola (um desenho, um texto, uma reflexão, uma pesquisa, uma charge, uma poesia, uma história em quadrinhos ou outros)?

Foram obtidos como resultados os dados das tabelas 1 e 2, a partir das

quinze³⁵ escolas consultadas.

TABELA 1 -QUESTÕES DO ESTUDO EXPLORATÓRIO RELATIVO À PESQUISA: PATRIMÔNIO CULTURAL E SABER HISTÓRICO ESCOLAR - ARAUCÁRIA - 2003

PERGUNTA	RESPOSTA			
	SIM		NÃO	
	TOTAL	%	TOTAL	%
Sua escola possui biblioteca em funcionamento?	11	73,3	4	26,7
Algum professor da escola, ao trabalhar com os conteúdos de 1. ^a a 8. ^a série, costuma entrevistar pais, idosos, pessoas da comunidade em sala de aula?	7	46,7	8	53,3
Algum professor da escola, ao trabalhar com os conteúdos de 1. ^a a 8. ^a série, costuma pedir aos alunos para entrevistarem seus pais, familiares, idosos, pessoas da comunidade como uma das fontes de pesquisa?	13	85,7	2	14,3
E caso trabalhem dessa forma, estas entrevistas são registradas e arquivadas na escola?	1	8,3	14	91,7
Estes registros arquivados são utilizados pelo professor em outro momento? outro ano?	1	9,1	14	90,9
Algum professor de 1. ^a a 8. ^a série guarda alguma produção de aluno para ficar arquivada na escola? (um desenho, um texto, uma reflexão, uma pesquisa, uma charge, uma poesia, uma história em quadrinhos ou outros).	5	33,3	10	66,7

FONTE: PESQUISA DE CAMPO (ESTUDO EXPLORATÓRIO – REALIZADO DE 10/2002 A 04/2003).

TABELA 2 – PROFISSIONAIS DA BIBLIOTECA - PESQUISA: PATRIMÔNIO CULTURAL E SABER HISTÓRICO ESCOLAR – ARAUCÁRIA – 2003

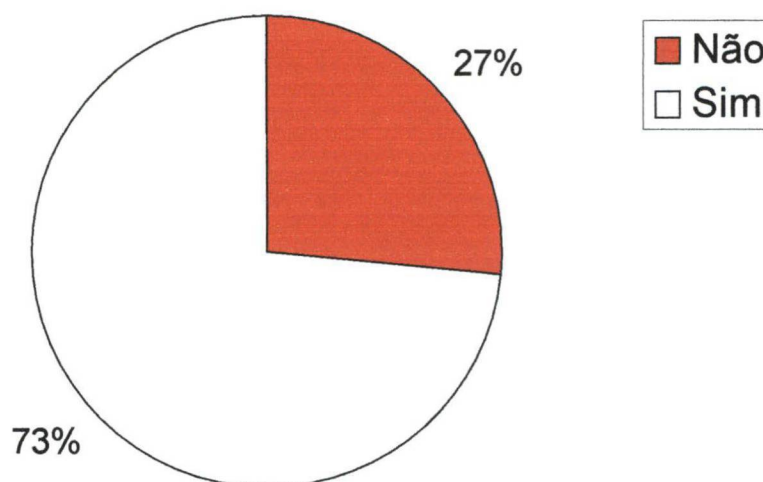
QUE PROFISSIONAIS TRABALHAM NA BIBLIOTECA?	TOTAL	%
Estagiários	6	51
Professora (readaptada)	3	25
Cargo comissionado	1	8
Pedagogo ou professor	1	8
Zeladora	1	8

FONTE: PESQUISA DE CAMPO (ESTUDO EXPLORATÓRIO – REALIZADO DE 10/2002 A 04/2003)

NOTAS: PROFESSOR READAPTADO É AQUELE QUE, GERALMENTE, POR ESTAR COM PROBLEMAS DE SAÚDE OCUPA UMA FUNÇÃO NA BIBLIOTECA.

³⁵ Em 2004, foi criada uma nova escola, "Fonte Nova", não inclusa nesta pesquisa.

GRÁFICO 1 - ESCOLAS COM BIBLIOTECA EM FUNCIONAMENTO - ARAUCÁRIA - 2003



FONTE: TABELA 1, p. 53

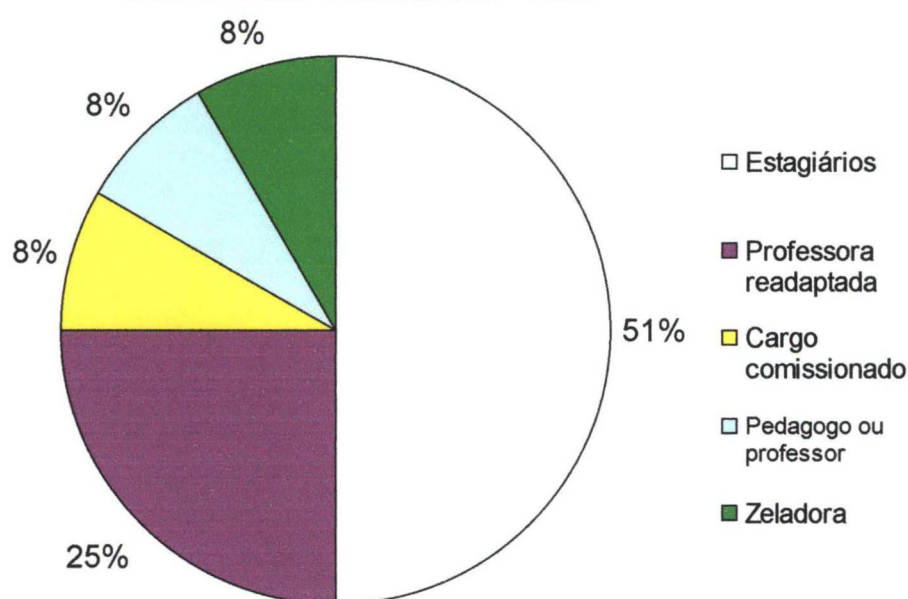
Apesar de todas as escolas possuírem biblioteca, com exceção de uma que está em ampliação física e com espaço previsto no projeto, duas delas não estão em atividade. Uma devido à ampliação e outra funciona precariamente. Na última, segundo as palavras da pedagoga, “os próprios professores emprestam os livros para os alunos quando sentem necessidade e, ainda, quando os mesmos vêm em contra-turno, eu ou outro pedagogo os atende.” Porém, entende-se que malgrado os esforços pessoais de professores e pedagogos, nenhuma das bibliotecas possui as condições ideais, considerando a importância de um profissional da informação com a devida formação para gerir a biblioteca.

Quanto às bibliotecas que estão em funcionamento, também se observa a precariedade da maioria delas: algumas estão num espaço físico inadequado, em menos de 40m², nenhuma está informatizada, embora em uma escola já seja possível acessar a internet; nenhuma tem seus livros classificados; a maioria não oferece um atendimento contínuo, sendo acessível apenas em alguns dias da

semana ou em determinados horários.

Esta situação não ocorre somente em Araucária. Segundo Fragoso, (1999, p. 39-42), "...como não existe um órgão nacional que cuide especificamente de bibliotecas escolares, as questões relativas a elas tem que ser administradas pelas secretarias estaduais e municipais de educação." Tal fato explica em parte o descaso com a biblioteca.

GRÁFICO 2 - PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM NA BIBLIOTECA - ARAUCÁRIA - 2003



FONTE: TABELA 2, p. 53

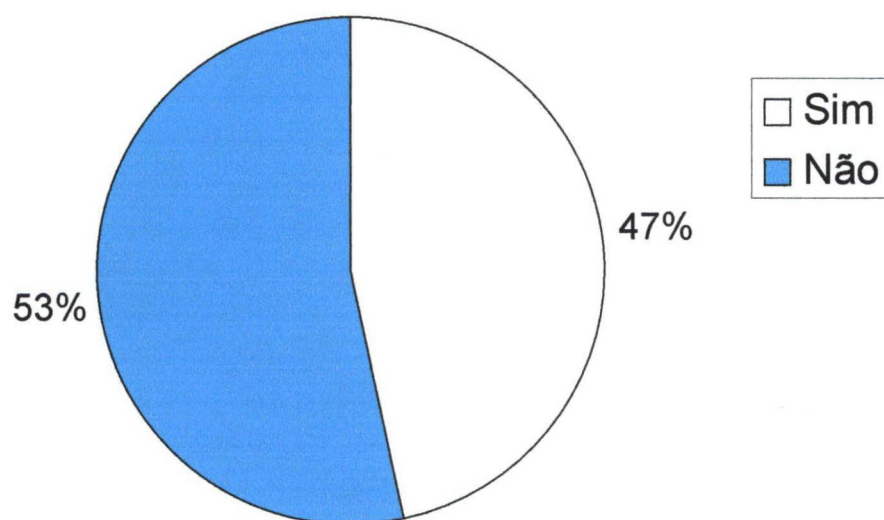
Ao tomar por base as doze bibliotecas que estão em funcionamento, verifica-se que 51% delas são atendidas por estagiários que cursam o Ensino Médio, 25% por professores readaptados e 24% de cargo comissionado, zeladora ou pedagogo. É um dado importante a ser pensado e reflete a pouca importância dada a este espaço na escola.

Embora sabendo que não existe uma correspondência mecânica entre uma biblioteca com condições ideais e o sucesso na leitura e pesquisa pelos alunos, sabe-se que aquela é condição essencial para a realização de tais práticas. Para

que a ação cultural se efetive na biblioteca, faz-se necessária a presença de um profissional com a devida formação.

Uma das questões da pesquisa, dessa primeira fase, questionava se esses profissionais tinham algum tipo de assessoramento ou formação continuada para poderem gerir a biblioteca com mais competência, e a resposta foi unânime: não há nenhum assessoramento ou acompanhamento por parte da mantenedora. Na maioria das vezes, a própria experiência dos que trabalham nela é que guia as ações realizadas. Em alguns casos, o profissional que trabalha na biblioteca é desviado temporariamente para outra função, como substituir professor ou outro funcionário que está doente.

GRÁFICO 3 - REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM PESSOAS DA COMUNIDADE EM SALA DE AULA



FONTE: TABELA 1, p. 53

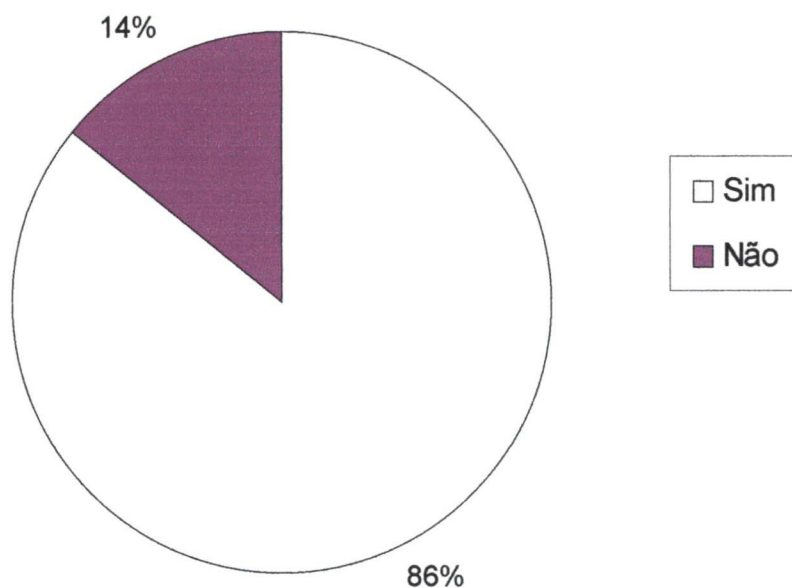
O dado aponta que em 53% das escolas são realizadas entrevistas em sala de aula. Esta prática se situa como um importante instrumento no trabalho com a memória, dentro da metodologia da história oral, que segundo Paul Thompson (1998, p. 22):

...não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

Neste ponto, importa destacar a distinção entre história e memória que Nora (1997) faz, argumentando que estes dois aspectos estão intrinsecamente ligados, de modo contrastante e complementar. História é antes de tudo um campo de produção de conhecimento e crítica do passado, ao passo que a memória se ocupa do vivido. Em outros termos, enquanto na história o passado é inteiramente racional, na memória o passado pode incorporar o mito. Há, portanto, uma diferenciação importante entre história, enquanto operação intelectual, e história de vida.

Essa relação descrita pode ser mais bem entendida quando se convida alguma pessoa da comunidade para falar das suas memórias e experiências, em sala de aula. A emoção, os pontos de vista, as argumentações e a linguagem, permitem que os alunos apreendam esse conhecimento na dimensão da memória, da vida, enquanto que, o contato com o livro de História ou com outros documentos escritos fala muito mais à racionalidade. Entretanto, há que se concordar com Nora, pois mesmo no ensino, é preciso aproximar história e memória. A partir da entrevista feita em sala, que é um primeiro momento, faz-se necessário metodologicamente colocá-la ao lado de outras fontes e informações para contextualizar.

GRÁFICO 4 - UTILIZAÇÃO DE ENTREVISTAS DA COMUNIDADE COMO FONTE DE PESQUISA - ARAUCÁRIA - 2003



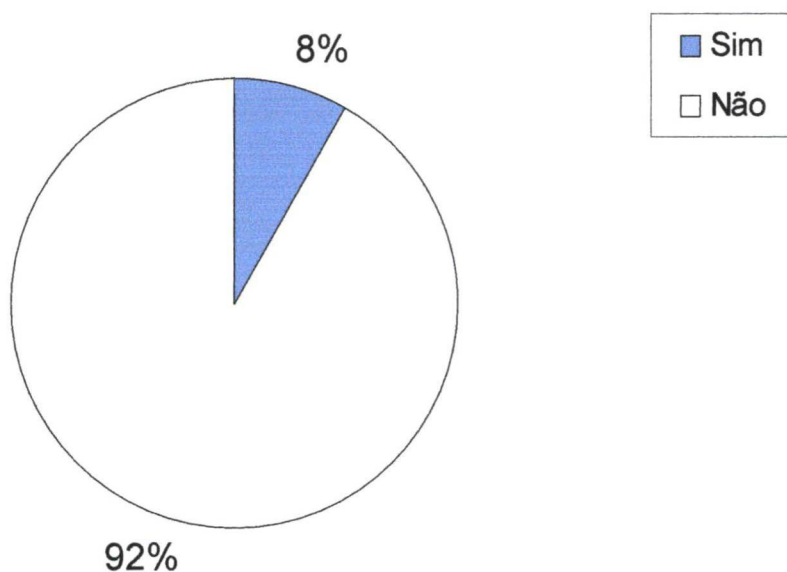
FONTE: TABELA 1, p. 53

O dado aponta as entrevistas com a comunidade como uma prática constante. Este dado é um indício quanto à disposição dos professores na utilização da memória e nos saberes da comunidade na sala de aula. Este diálogo é importante e dá indicativos da possibilidade da escola ser construída como um espaço de produção e não apenas de reprodução da cultura oficial.

Na especificidade do saber histórico escolar, as entrevistas com a comunidade ajudam as crianças e os adolescentes a perceberem a natureza da evidência, visto estarem diretamente envolvidas

...ao coletar narrativas e memórias sobre como as pessoas viviam no passado, como se vestiam, sobre as brincadeiras das crianças e as mudanças da paisagem – por mais primitivas que possam ser suas técnicas de entrevista e de gravação –, as crianças estão coletando evidências. Ao mesmo tempo, acabam se envolvendo criticamente em sua avaliação. Enfrentam questões fundamentais: quando confiar numa informação ou duvidar dela, ou como organizar um conjunto de fatos. (THOMPSON, 1998, p. 218)

GRÁFICO 5 - ENTREVISTAS REGISTRADAS E ARQUIVADAS NA ESCOLA - ARAUCÁRIA - 2003



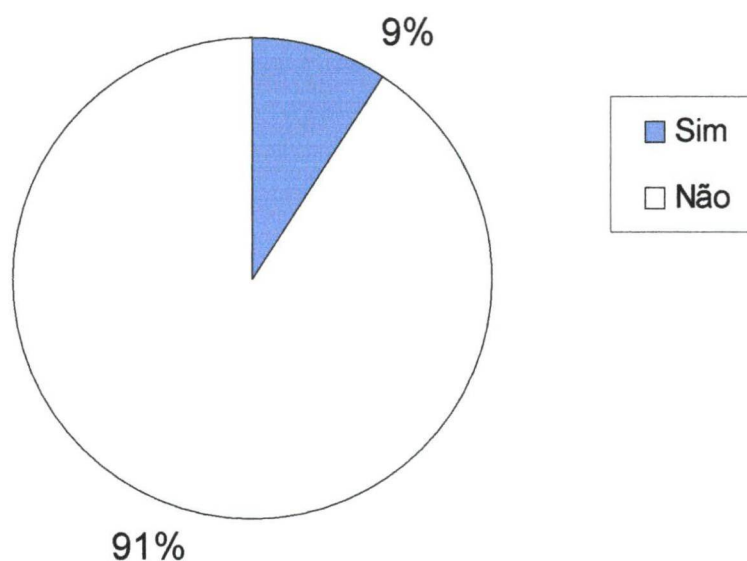
FONTE: TABELA 1, p. 53

Quanto ao registro e arquivamento das entrevistas na escola, 92% responderam que não guardam nenhum material escrito, ou depoimento, sobre as pessoas entrevistadas. Esse dado pode mostrar como a cultura escolar influencia as práticas na escola, pois arquivar entrevistas para formar um arquivo não é prática comum, ou seja, não existe uma mentalidade, uma rotinização, uma normalização em relação a isso. Por outro lado, já existe uma percentagem significativa de professores (8%) que ultrapassam a cultura escolar e abrem espaço na cultura da escola para implantar tal atividade.

Apoiando-se nessas observações, pode-se constatar que em algumas escolas ocorre o registro com máquina fotográfica quando da passagem do entrevistado. Outras possuem um acervo de vídeos e fotografias dos vários eventos nelas ocorridos. Mesmo assim, pode-se aferir nessa atividade um amadorismo que precisa ser corrigido, pois não há um tratamento da informação, no sentido de indicar as datas, as temáticas e as pessoas que aparecem nas fotos e nos vídeos, do que resultam dificuldades no processo de recuperação da informação.

Apenas uma das escolas guarda as biografias produzidas pelos alunos da 8.^a série sobre os professores e ex-professores da escola e as torna acessíveis na biblioteca da mesma. Essas biografias já foram utilizadas em outros momentos, por outras turmas. “Elas são bastante consultadas por alguns alunos freqüentadores da biblioteca. Eles têm curiosidade para saber sobre os seus professores,” informa a bibliotecária.

GRÁFICO 6 - UTILIZAÇÃO DOS REGISTROS ARQUIVADOS PELO PROFESSOR EM OUTROS MOMENTOS - ARAUCÁRIA - 2003



FONTE: TABELA 1, p. 53

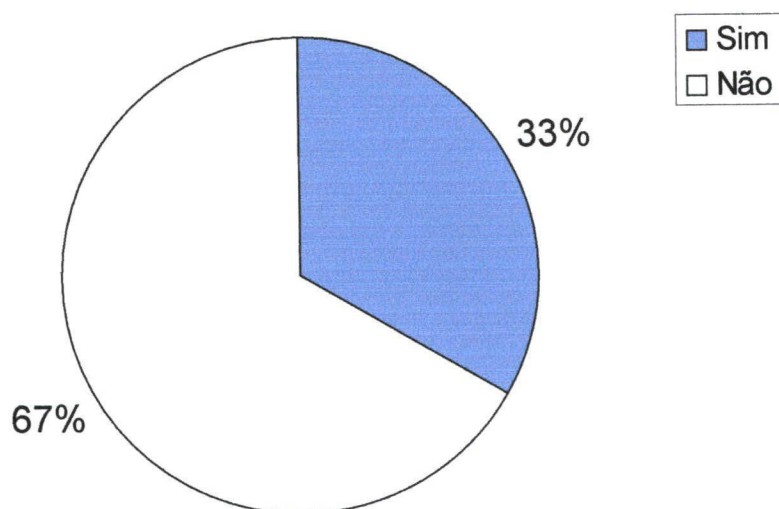
Este dado expresso no gráfico está coerente com o anterior, pois mostra que 91% das escolas, não guardando os depoimentos e entrevistas, também não os usam em outros momentos, em outras séries. Nesse caso específico, o dado apontou que houve a guarda e o uso do documento, em outros momentos, por 9% dos professores.

A importância do trabalho com a memória e com a história local já está amplamente fundamentada nas pesquisas e estudos, sendo verificada sua significativa utilização, conforme o gráfico 4, mas o guardar e preservar desses

documentos para uso posterior ainda é uma cultura a ser criada, inventada e situada dentro da cultura da escola.

Observa-se também que, para que uma entrevista possa ser utilizada, precisa ser devidamente tratada, isto é, precisa ter os dados de quem a respondeu, como nome, idade, endereço, sexo e também autorização para utilização posterior. Do registro deverão constar os dados de quem recolheu o depoimento, a data do recolhimento e a descrição do contexto em que ocorreu. Por exemplo, uma pessoa que está muito doente ou fragilizada poderá colocar demasiada emoção na fala, que precisará ser interpretada pelo *historiador*, no momento do fazer histórico.

GRÁFICO 7 - PRÁTICA DE ARQUIVAR A PRODUÇÃO DO ALUNO NA ESCOLA - ARAUCÁRIA - 2003



FONTE: TABELA 1, p. 53

Observa-se que 33% das escolas guardam alguma produção dos alunos. A intenção da pesquisa foi verificar se alguma produção era guardada como um bem cultural, na perspectiva da valorização da produção do aluno como patrimônio cultural. As respostas afirmativas denunciam o guardar, por um determinado período, na perspectiva da avaliação “para verificar se houve avanços na

aprendizagem do aluno.” Outras respostas afirmativas indicam que alguns professores guardam produções em seus arquivos pessoais, fato que já pode revelar o indício de uma necessidade de preservar. Qual seria a motivação para tal prática? No diário de bordo, temos o depoimento da professora E., da escola M, que sente a necessidade de guardar a memória pedagógica do seu trabalho. Guarda algumas de suas produções e de seus alunos, registra com máquina fotográfica esses trabalhos e lamenta que não haja uma política de preservação, com recursos financeiros disponibilizados. Segundo ela, essa seria uma das formas para a socialização dessa produção pedagógica.

Embora potencialmente já existam reflexões e algumas práticas sejam observadas, ainda não se atentou para a importância da valorização do saber histórico escolar, produzido na escola. Os documentos pessoais, como são chamadas as produções dos alunos por alguns pesquisadores, ainda estão a ser *descobertos*. Embora já se tenha focado anteriormente, pergunta-se: qual a contribuição desses arquivos para um professor de História que está na condição de recém chegado à escola? Acredita-se que ao tomar contato com a produção dos alunos, estará com subsídios para fazer suas inferências antes de fazer planejamentos e ir para a sala de aula. Documentos pessoais do *saber aprendido* poderão apontar, entre outros aspectos, a concepção de História, o entendimento do método do fazer histórico de apreensão de conceitos e temporalidade.

Mas, acredita-se que esses documentos pessoais dos alunos, tais como charges, reflexões, textos, pontos de vista, histórias em quadrinhos, podem servir para que o professor os utilize em sala de aula, não somente como modelo ou ilustração, mas para análise, como documento.

Percebe-se ainda, nas observações realizadas, a falta de sistematização na recolha desses documentos pessoais. Para poderem ser utilizados em outros momentos é fundamental que se indique: quem os produziu, qual a série do produtor, ano da produção, qual o enunciado do professor, qual o conteúdo escolar.

2.7 INDICATIVOS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Esse estudo exploratório apontou algumas considerações para a construção do instrumento que foi enviado aos professores e também para o desenvolvimento da pesquisa.

Uma dessas considerações foi a necessidade de rever a pergunta sobre se a escola guarda alguma produção do aluno, pois as respostas dadas já demonstraram que a formulação da mesma daria margem à ambigüidade. Ela recebeu a seguinte redação: "Você guarda alguma produção de seus alunos para ser preservada na escola (um desenho, um texto, uma reflexão, uma pesquisa, uma charge, uma poesia ou outros)? Portanto, optou-se explicitamente por colocar a palavra *preservar* para não deixar equívocos quanto à interpretação.

Ainda em relação à preservação do patrimônio cultural relacionada à construção da biblioteca como um lugar de memória, pode-se perceber que já existem indícios dessa concepção em algumas escolas. Na instituição F, por exemplo, foram observados muitos troféus na biblioteca. Alguns alunos – que faziam empréstimo de livros naquele momento – foram inquiridos sobre seu significado, ao que responderam, explicando que os objetos representavam uma série de vitórias em disputas esportivas com outras escolas: "Nós somos feras" – completaram. Ou seja, a biblioteca estava sediando uma parte da memória daquela escola, embora não exatamente no sentido que propõe esta pesquisa. Entretanto, está sendo considerada como espaço de preservação de memória.

A escola D, por sua vez, tem uma direção muito preocupada com a preservação do patrimônio cultural da comunidade e da escola. Mantém os livros de chamada desde 1935. Embora a mantenedora quisesse removê-los para outro arquivo, ela não permitiu. Guarda também um documento original sobre o casamento polonês, que estava na biblioteca da escola, mas por prevenção, foi

retirado para um local mais seguro. Pode-se interpretar essa atitude da retirada do documento da biblioteca como uma “insegurança” oferecida pelas condições gerais desse espaço, também construído pela cultura escolar. Pois, observe-se que tal “insegurança” não existe, por exemplo, em relação à secretaria da instituição, que guarda as notas e o registro burocrático dos alunos, dos professores e da escola. Dessa maneira, aponta-se a relevância da reconstrução da biblioteca na escola, como um espaço “seguro” para a preservação do patrimônio e outras práticas afins. Nesse contexto, destaque-se a importância de um profissional qualificado, nesse caso, o bibliotecário, para desempenhar as atividades pertinentes à biblioteca.

Outro indicativo apontado foi a necessidade de pré-classificar as práticas em relação à memória, conforme foram aparecendo alguns indícios dessas ações. Assim, as duas primeiras questões do instrumento perguntam pelas práticas em relação à metodologia da *história oral*, pois de antemão essa se mostrou a prática mais constante. A terceira pergunta faz um levantamento das práticas em relação ao trabalho pedagógico com os *lugares da memória*, integrantes do patrimônio histórico-cultural local, ressaltando-se ainda que a história local é trabalhada com especificidade na 3.^a série.³⁶ As questões de número quatro e cinco respondem pelo uso de *fotos, imagens, objetos* e *outros* que, segundo indicou o estudo, estão pouco presentes nas práticas.

Algumas dificuldades já foram apontadas pelos diretores e pedagogos da rede, como falta de espaço para o arquivamento; de profissional responsável que possa suprir essas necessidades; de trabalho coletivo e de recursos financeiros. Há até um indício mais refinado por parte de uma pedagoga e de um professor que, além de tudo, também apontam para a falta de conscientização coletiva, para a falta de hábito de registrar. Assim, as questões números sete e oito foram elaboradas no sentido de captar as dificuldades (daqueles que realizaram tais práticas) e quais

³⁶ Conforme Diretrizes Curriculares do Município de Araucária de 1996.

recursos são imprescindíveis na realização das mesmas.

Com relação aos recursos, o professor A, da escola L, narrou que já motivou seus alunos a algumas produções interessantes. Ao ser questionado, pela pesquisadora quanto ao registro de tais práticas, o professor respondeu:

Tenho pensado na questão do registro: a tecnologia já existe e é apenas necessário torná-la acessível para professores e alunos. No caso de textos, estes poderiam ser digitados e salvos no próprio arquivo do computador ou em disquetes. No caso dos desenhos também poderiam ser “escaneados” e salvos no arquivo do computador ou em disquetes. Depois, utilizando-se de um gravador de CDs, seria possível organizá-los todos, em pouco espaço, num CD-Rom. Engraçado, como aluno, eu não tive essa experiência de alguma produção ter ficado para a “posteridade”, não existindo esse hábito, também não o incorporei como professor.

Analisando a fala desse professor, percebe-se que ele está pensando na guarda dos documentos e das experiências mais na dimensão da memória para um possível lembrar, para “a posteridade”. A dimensão do uso em outros momentos não foi levantada. Mas ele mesmo aponta várias possibilidades da guarda, sugerindo os recursos da tecnologia e atribuindo um custo possível dentro da educação pública. Uma outra questão embutida na sua fala é o conflito entre a cultura da escola e a cultura escolar. É o que indica quando justifica e explica o fato de não ter registrado os trabalhos dos alunos, porque quando aluno da escola fundamental não passou por essa experiência, ou seja, a prática de arquivar e registrar as produções dos alunos para posterior consulta ainda não está rotinizada e normalizada na cultura da escola. Ela não “precisa ser”, necessariamente, realizada – ao contrário, por exemplo, das “notas”, que precisam ser entregues rigidamente e que já fazem parte de uma longa caminhada da cultura escolar.

Portanto, a partir dessas considerações, da caracterização e da fundamentação inicial, o instrumento foi montado (apêndice 2). Houve dificuldade na elaboração de uma questão que captasse a concepção de cultura que permeia as práticas, porque durante as observações do estudo exploratório foram percebidos poucos indícios nesse sentido. Assim, definiu-se a questão de número nove:

Você considera que "o saber fazer sabão no tacho" de uma mulher da comunidade e a "experiência de um pai de aluno sobre o seu modo de vida na roça" é:

- a)senso comum;
- b)bem cultural;
- c)saber fazer;
- d)saber científico;
- e)documento.

A intenção da pergunta foi captar nas respostas não apenas a concepção de cultura, mas também os conflitos, as resistências e as dúvidas a ela relacionadas, visto que muitos professores responderam duas ou mais alternativas, embora como orientação à resposta fosse destacado em negrito o pedido para que se marcasse apenas uma alternativa.

A partir dos resultados, fez-se necessário situar e sintetizar a trajetória de pesquisa, que deu origem às fontes de dados.

3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

No âmbito das discussões da Educação Patrimonial e da Educação Histórica, procura-se elucidar e discutir as práticas dos professores em relação à coleta, registro, arquivamento e preservação de documentos, sob a forma de saber escolar, obtido na cultura da escola. No decorrer da pesquisa, busca-se entender essas práticas no contexto da utilização do Patrimônio Cultural da localidade, como um elemento de relevância para a constituição de um tipo de saber que é utilizado no ensino de História. Nessa perspectiva, a biblioteca precisa ser ampliada para *um lugar de memória* e práticas culturais que materializam no arquivo esse saber histórico escolar. Para a construção desse saber se incluem: os depoimentos coletados na comunidade sobre suas memórias, experiências; documentos reproduzidos ou doados pela comunidade a respeito de determinado conteúdo estudado em sala; produções de alunos e professores (tais como charges, textos, histórias em quadrinhos, pesquisas, desenhos e outros).

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTAIS

Para viabilizar tal investigação, foi inicialmente realizado um estudo exploratório,³⁷ entre outubro de 2002 e abril de 2003, que envolveu um primeiro contato da pesquisadora com o diretor (a) ou pedagogo (a) de cada uma das quinze escolas da Rede Municipal de Educação de Araucária, para esclarecer os objetivos da pesquisa de campo e seus próximos passos. Na mesma ocasião houve uma entrevista estruturada (apêndice 1), respondida pelo diretor (a) ou pedagoga (a), assim como uma acurada observação das bibliotecas em atividade e, ainda, um

³⁷ Este estudo exploratório e seus indicativos se encontram das páginas 52 a 66, nesta pesquisa.

contato maior com os professores de algumas escolas,³⁸ nas quais a aproximação se deu informalmente, durante a hora-atividade, com o objetivo de tentar captar algumas pistas das concepções relacionadas à pesquisa, por parte desses professores, como a relacionada à cultura.

Esse cuidadoso contato inicial é recomendado por Erickson (1989, p. 250) que acentua a importância de informar corretamente os sujeitos, logo no início do trabalho de campo, sobre os objetivos da investigação e as atividades que se pretende realizar.

Nesse ínterim também foram realizadas análises que incluíram os seguintes documentos: Plano Curricular de História (1992); Diretrizes Curriculares (1996); Estudo do Currículo – Sistematização Preliminar e Provisória (2000), com o objetivo de localizar informações referentes ao objeto desta investigação. Tal decisão se apóia em Lessard Hébert (1990, p. 26) que afirma ser útil recorrer a diferentes técnicas numa investigação.

O estudo exploratório forneceu indicativos para elaboração e aperfeiçoamento do instrumento de pesquisa (apêndice 2), tendo por finalidade investigar as práticas e dificuldades dos professores em relação ao registro do saber escolar no trabalho com a memória. Tal estudo foi estruturado em seis partes:

I-Identificação da escola, área de atuação, nome do professor e idade;

II-Identificação das práticas em relação à História Oral, Lugares de Memória e trabalhos com fotos, imagens e objetos que se expressam nas questões 1, 3 e 4;

III-Identificação dos professores que registram, armazenam ou usam tais fontes em outras aulas, e ainda, que incentivam a doação e reprodução de documentos dos pais ou da comunidade, contidas nas questões 2, 5 e 6;

IV-Levantamento das dificuldades e indicação de recursos necessários, informados por quem realiza esse trabalho, questões 6 e 7;

³⁸ O processo está registrado no diário de bordo (apêndice 3). Neste registro, as escolas foram apresentadas em ordenação aleatória, preservando-se o anonimato dos entrevistados.

V-Identificação da concepção de cultura, questão 9;

VI-Relato do professor quanto a sua participação em alguma experiência com História Oral, Lugares de Memória e trabalhos com fotos, imagens e objetos – enquanto aluno.

De um universo de 629 professores de 1.^a a 8.^a série, 164 responderam ao instrumento, no período de agosto a setembro de 2003, sendo que a análise das fontes de dados se iniciou em outubro de 2003.

Segundo Bogdan (1994, p. 50), "...o processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando fechadas e específicas no extremo." Assim, buscou-se uma investigação inicial em um universo maior na primeira e segunda fase, envolvendo as quinze escolas municipais e seus professores e – a partir dessas fontes de dados da pesquisa de campo e fonte de dados organizada – um aprofundamento qualitativo na análise. Nesse aprofundamento, estabeleceu-se como critério o enfoque às categorias do ensino de História, já anunciadas anteriormente: História Oral, Lugares de Memória, Uso de Documentos variados, Arquivo e Preservação de Documentos. Esse método opera com a redução de dados proposta por Lessard Hébert (1990, p. 112), indica que a investigação qualitativa passa por três fases:

1. antes da recolha dos dados: trata-se de uma redução antecipada;
2. durante a recolha dos dados: é uma redução concomitante;
3. após a recolha dos dados: a redução a posteriori está então directamente ligada aos procedimentos utilizados para tratar, apresentar e interpretar/verificar os dados.

E ainda, utilizando a orientação do mesmo autor, "...a investigação qualitativa geralmente não efectua, antes da recolha de dados, senão uma fraca redução do objecto a observar, é no momento da análise que esta redução terá sobretudo lugar." (1990, p. 104). Portanto, a natureza da presente investigação exige uma redução de dados e uma focalização maior nas categorias relacionadas ao ensino de História.

Essa trajetória de pesquisa se realiza no contexto da educação da Rede Municipal de Ensino de Araucária; das práticas oficiais em relação à preservação do patrimônio cultural em Araucária; da construção do saber histórico escolar, na Rede Municipal de Araucária. Por isso, a necessidade de entendê-los. Assim, serão focalizados os aspectos gerais desse contexto, relacionados ao campo desta pesquisa.

3.2 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA

A Secretaria Municipal de Educação de Araucária³⁹ mantém 39 escolas de ensino fundamental. Destas, apenas 15 abrangem o ensino de 1.^a a 8.^a série. Além dessas escolas, a Secretaria articula e é mantenedora de outras modalidades de ensino, tais como: escolas especiais, salas de recursos, classes especiais e Educação de Jovens e Adultos. Todas essas modalidades e escolas trabalham com cerca de 20000 alunos, envolvendo 1258 professores, 135 pedagogos, 55 diretores e vice-diretores.

Quanto à formação dos profissionais do magistério em Araucária, mais de 80% possuem curso superior completo; destes, 50% terminaram a pós-graduação lato-sensu; 3% já possuem o título de mestre e 5% ainda estão cursando.

Mesmo assim, destaca-se a importância e a necessidade da formação continuada. Nesse sentido, algo que pode ser ressaltado é a unificação da hora-atividade para os professores, por série e por disciplina, implementada desde o ano de 1991, em toda a rede municipal. Essa unificação permite que os professores de uma disciplina se encontrem sistematicamente em determinadas horas-atividade e, entre outras, planejem coletivamente a sua atuação, participem de assessoramentos, realizem cursos, sem desorganizar o funcionamento da escola na qual trabalham. Esse tipo de orientação, além de trazer todos os benefícios

³⁹ Dados do início de 2003, fornecidos pelo Departamento de Documentação Escolar.

pedagógicos do planejar e socializar experiências cria uma forte identidade de grupo de cada disciplina, modalidade importante para o avanço de novas práticas no cotidiano da escola.

O município, embora ainda tenha um longo caminho a percorrer, pode ser considerado referência em educação, pois vem discutindo e reelaborando sua proposta pedagógica coletivamente, visando a construção permanente de uma política de educação coerente com a transformação necessária à viabilização de melhor qualidade no ensino.

Esse contexto que conta com a existência de grupos e de estudos na formação continuada é muito importante para a presente pesquisa, pois ao se ter um espaço, já conquistado, de trocas de experiências entre os professores, de estudos, de buscas coletivas, abre-se a possibilidade de algumas mudanças na cultura escolar. Mudanças que também são possíveis na busca individual, mas com certeza, muito mais difíceis em trajetórias isoladas.

3.3 CAMPO DE ANÁLISE

Como já se afirmou anteriormente, são quinze as escolas, a seguir relacionadas, que compõem a totalidade das escolas de 1.^a a 8.^a série da Rede Municipal de Educação em Araucária:

- Escola Municipal Prefeito Aleixo Grebos;
- Escola Municipal Professora Azurea B. Belnoski;
- Escola Municipal David Carneiro;
- Escola Municipal Irmã Elizabete Werka;
- Escola Municipal João Sperandio;
- Escola Municipal Juscelino K. de Oliveira;
- Escola Municipal Marcelino L. de Andrade;
- Escola Municipal Senador Marcos Freire;
- Escola Municipal Professora Maria Aparecida Saliba Torres;
- Escola Municipal Professora Nadir Alves Pinto;
- Escola Municipal Papa Paulo VI;

- Escola Municipal Professora Rosa Pichet;
- Escola Municipal Professora Terezinha Mariano Theobald;
- Escola Municipal Ibraim Antonio Mansur;
- Escola Municipal Planalto.

Quatro delas, Azuréia, Ibraim, Marcelino e Papa Paulo VI, passaram por reforma e ampliação em 2003, tendo simultaneamente aulas e atividades pedagógicas regulares. As outras, quanto ao estado de conservação física, estão entre razoável e excelente.

São 629 os professores que trabalham nessas escolas, todos habilitados em sua área de atuação, selecionados por meio de concurso público com prova de conhecimentos específicos e prova didática, acrescida de prova de títulos. Destaca-se que esse número de professores corresponde a 50% da totalidade dos professores da Rede Municipal de Ensino de Araucária.

O número de alunos que freqüentam as quinze escolas é de aproximadamente 12.000, estando eles na faixa entre 6 a 18 anos.

Nessas escolas, por meio de questionários enviados a todos esses professores e das respostas obtidas (percentual) foi possível sistematizar e analisar os dados em relação às práticas com a memória, arquivamento e uso do patrimônio local, sob a forma de saber histórico escolar.

Como já foi afirmado anteriormente, de uma rede de 39 escolas municipais, 15 possuem ensino se 1.^a a 8.^a série e são justamente estas que representam o campo de análise desta pesquisa, devido a principalmente dois fatores. Primeiro, porque permite a investigação desde as séries iniciais até as últimas do ensino fundamental, abrindo possibilidades de identificar nuances do Ensino de História, no que tange ao objeto desta investigação. Segundo, porque nesse campo de análise, que abrange a totalidade das quinze escolas, as possibilidades de se encontrarem professores que desenvolvam as práticas que vão ao encontro dos objetivos da pesquisa são maiores.

3.4 PATRIMÔNIO CULTURAL LOCAL, PATRIMÔNIO CULTURAL OFICIAL E OS ALUNOS DA REDE MUNICIPAL

O município de Araucária⁴⁰ se localiza a 27 km de Curitiba e faz parte da região metropolitana. Tem atualmente cerca de 105 mil habitantes, uma renda *per capita* média mensal de R\$ 242,06 e ocupa o segundo lugar em maior arrecadação de Imposto sobre Circulação de Mercadorias, no Paraná.



⁴⁰Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA. *Perfil municipal*. Araucária: Prefeitura de Araucária, 2003.

Essa arrecadação se explica pelo número de indústrias que se instalaram no município a partir da década de 1970. Em 1972, com a instalação da Refinaria Presidente Getúlio Vargas e, em 1973, com a criação do Centro Industrial de Araucária (CIAR), ocorreu um crescimento industrial considerável.

Dessa maneira, com um processo crescente de instalação de indústrias, pode-se dizer que hoje Araucária possui um dos maiores parques industriais do Paraná. Tal processo desencadeou a vinda de um contingente populacional de vários pontos do país. Nesse contexto, muitos loteamentos surgiram e continuam surgindo, contribuindo para a expansão do município.

Tais informações fornecem indicativos de que grande parte da população de Araucária, hoje, é formada por moradores oriundos das várias migrações a partir da década de 1970, do que se infere que muitos alunos da rede municipal de ensino são oriundos de famílias provenientes desses fluxos migratórios.

Qual a relação desses indicativos com o contexto desta pesquisa? Para que seja possível o entendimento dessa questão é preciso adentrar um pouco na História de Araucária que, no final do século XIX, recebeu muitos imigrantes poloneses, mais precisamente em 1876, quando foi fundada a Colônia Thomaz Coelho. Posteriormente, Araucária recebeu também outros imigrantes, alemães, japoneses, italianos, franceses. No entanto, o número significativo de poloneses acabou deixando a sua marca na memória local.

Por razões que não serão analisadas aqui, a memória polonesa acabou sendo a memória mais preservada oficialmente, como será mostrado a seguir, pois são poucas as exceções oficiais de preservação⁴¹ ao patrimônio marcado pelos poloneses.

⁴¹ Considere-se que há um *esforço* de preservação de algumas memórias em Araucária, com caminhos e descaminhos. Assim, não se trata aqui da avaliação dessas formas de preservação como perfeitas, mas do entendimento de que elas trilham alguns caminhos, mesmo que precariamente. Alguns *Lugares de Memória* estão tombados apenas por decretos municipais.

Assim, o Museu Tingüi-Cuera, inaugurado em fevereiro de 1980 e sediado onde funcionava uma indústria de massa de tomate e farinha de milho, hoje abriga o Arquivo Histórico, composto por objetos de trabalho e do cotidiano dos antigos moradores. Ressalta-se que grande parte dos objetos referentes ao cotidiano do acervo pertenceu a antigos moradores poloneses.

MUSEU TINGÜI-CUERA



O Parque Romão Wachowicz abriga o Memorial da Imigração Polonesa,⁴² visto que esta se iniciou nesse local da cidade. Thomas Coelho foi a maior colônia de imigrantes poloneses próxima a Curitiba, fundada por Lamenha Lins, em 1876, e que tinha por objetivo abastecer a capital do Estado com gêneros alimentícios.

⁴² O Memorial da Imigração Polonesa possui fotos da região de Thomaz Coelho no início do século, fotos da década de 1980 e documentos referentes à região. Um lugar de memória referente à colônia que hoje dá lugar à barragem do Rio Passaúna, o qual abastece de água Araucária e parte de Curitiba, e ainda, é também onde 179 propriedades de terras férteis deixaram de existir.

PARQUE ROMÃO WACHOWICZ



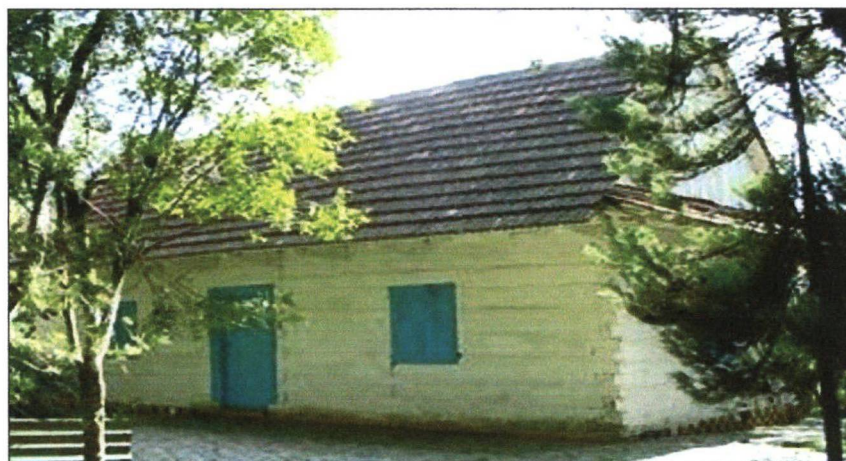
A Capelinha de São Miguel foi construída pelo imigrante polonês Miguel Gurski, em 1894, sendo restaurada e tombada pelo decreto municipal n. 2.583/81. Essas capelinhas, construídas em terrenos particulares pelos imigrantes poloneses, podem ser entendidas como testemunhas da grande religiosidade desses imigrantes.

CAPELINHA DE SÃO MIGUEL



A aldeia era constituída por centenárias habitações de madeira rudimentar que os poloneses construíram quando chegaram à região, sendo as mesmas transferidas de Thomas Coelho para o Parque Cachoeira, em 1982, com algumas peças do mobiliário original, devido à construção da barragem do Passaúna.

ALDEIA DA SOLIDARIEDADE



Plantada em 1915, em frente ao *Dom Ludowy* (Casa do Povo) – construção que antigamente abrigava uma sociedade polonesa –, a muda de carvalho foi ofertada pelos imigrantes poloneses Júlio e Kasimira Szymanski e tombada pelo decreto municipal n. 2.519/81, em 28 de janeiro de 1981.

CARVALHO



Construída em 1870, pela família Suckow, e tombada em 26 de dezembro de 1978, pela Secretaria de Estado da Cultura, a Casa do Cavalo Baio foi, por muito tempo, um estabelecimento comercial, no qual se trocavam mercadorias que vinham em carroças e tropas, e eram negociadas entre colonos e comerciantes. Em 1943, a propriedade foi vendida para a família Charvet. Segundo a proprietária, a casa ficou conhecida como *Cavalo Baio*, pois a família possuía muitos cavalos, que ficavam ao lado de fora, sendo que um se destacava pelo porte e beleza: era um cavalo baio. Ressalta-se que esta é uma outra exceção à preservação da memória polonesa.

CASA DO CAVALO BAIO



Construída em 1895, a Casa da Cultura serviu como Casa Paroquial, cuja parte frontal foi usada como capela para atender os ofícios religiosos, enquanto se construía a matriz. Posteriormente, foi comprada por outros proprietários, entre estes, a Prefeitura Municipal, que a tombou em 28 de janeiro de 1981, pelo Decreto Municipal n. 2.582/81, sendo restaurada em 1991. A Casa da Cultura é, oficialmente, uma das exceções em relação à preservação da memória polonesa.

CASA DA CULTURA



Construídas entre 1912 e 1915, as pontes sobre o Rio Iguaçu foram tombadas pelo Decreto n. 2.580, de 28 de janeiro de 1981. Apesar de poderem ser consideradas distintas da memória polonesa, as razões para o tombamento apegam-se a uma concepção de História marcada pelos heróis e *símbolos* de construção da nação, pois tudo indica que foram tombadas por sua ligação ao Imperador, visto que as pontes metálicas substituíram as antigas pontes de madeira inauguradas por D. Pedro II, em 1.º de junho de 1880.

PONTES SOBRE O RIO IGUAÇU



Essa preservação é significativa, mesmo que precária em termos legais. E de maneira nenhuma se tem a intenção, nesta pesquisa, de menosprezá-la ou negar o seu potencial para a construção do saber histórico escolar,⁴³ pois uma das questões de pesquisa pergunta especificamente sobre o trabalho com o Patrimônio Histórico-Cultural de Araucária e se refere também ao patrimônio exposto anteriormente.

Apesar dessa consideração anterior, ao se tomar como pressupostos a concepção de cultura “como um modo global de vida” (WILLIAMS, 2000, p. 10) e de patrimônio cultural como decorrente de “todos os saberes, todas as memórias de

⁴³Veja: PROENÇA, M. C.; MANIQUE, A. P. *Didáctica da história património e história local*. Lisboa: Texto, 1994.

experiências humanas” (FENELON, 1993), entende-se que todas as etnias, classes, pessoas, tem igual valor. E mais que isso: tem igualmente o “direito à memória” (FERNANDES, 2002, p. 138).

Com a imersão nesse contexto, questiona-se: a partir da década de 1970, o grande contingente de migrantes que vem chegando em Araucária, tem sido contemplado nesse direito à sua memória? Entende-se que os filhos desses migrantes – a maioria estudando nas escolas da Rede Municipal – precisam ter referências nas suas próprias memórias, das suas famílias, dos moradores do seu bairro, para poderem se reportar às outras, construir suas identidades na alteridade, firmando a idéia de que a história individual faz parte de outras histórias. É obvio que isto não exclui o trabalho com o patrimônio oficial, pelo contrário, possibilita uma leitura crítica desse patrimônio, visto que o aluno ancorado nas suas próprias experiências e reflexões pode redimensionar o patrimônio *oficial*.

Portanto, partindo-se do pressuposto de que o principal objetivo do ensino de História é a formação da consciência histórica e que esta tem como um dos seus principais componentes a identidade, faz-se necessário construí-la com esses alunos. A busca e a necessidade de identidade nesses sujeitos não coincidem exatamente com a memória oficial, neste caso, com o patrimônio oficial.

A biblioteca, ao ser construída e ampliada para um *lugar de memória* constitui-se numa possibilidade de materialização da memória da comunidade e do patrimônio cultural da localidade, um local de práticas para arquivar e articular a produção do saber histórico escolar. E é neste contexto que esta pesquisa pode trazer um início de contribuição para a escola e, mais especificamente, ao ensino de História, dando maior importância e visibilidade ao patrimônio cultural local. Pretende-se, desse modo, fazer a coleta e arquivamento dessas memórias da comunidade, sob a forma de saber histórico escolar, para uso como fonte e como documento no cotidiano da sala de aula de História.⁴⁴

⁴⁴ Obviamente, cotejadas ao lado de outras fontes, inclusive da História oficial.

Assim, fez-se necessária uma investigação sobre a construção do saber histórico escolar em Araucária, utilizando-se inicialmente alguns documentos: Plano Curricular de História (1992); Diretrizes Curriculares (1996); Estudo do Currículo – Sistematização Preliminar e Provisória (2000); Diretriz Curricular de História do Município de Araucária (2004) e História do ensino de História em Araucária (2004).

3.5 O SABER HISTÓRICO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA

O saber histórico escolar tem sido objeto de estudos, construções e discussões, nos últimos anos, pelo Grupo de História de Araucária.⁴⁵ Nesse sentido, todas as propostas curriculares do município, construídas desde 1992, tiveram direta ou indiretamente a participação do grupo.

Com a consulta dessas fontes e das próprias memórias do grupo, no documento *História do Ensino de História em Araucária*, que as escreveu no primeiro semestre de 2004, é que foram selecionados alguns marcos. Estes vêm ao encontro do objeto desta pesquisa, a saber, as práticas dos professores em relação ao trabalho com a memória, coleta, registro, arquivamento e preservação de documentos, sob a forma de saber histórico escolar.

No Plano Curricular de História de 1992, a Rede Municipal de Ensino de Araucária ainda tinha dimensões pequenas em relação ao número de alunos e professores. Pode-se afirmar que todos os professores participaram das leituras, discussões e redação. Foi uma construção coletiva no ano de 1992. Alguns avanços ocorreram em relação ao aspecto metodológico, naquele contexto: a adesão à *Recorrência Histórica* formatou os conteúdos selecionados, ou seja, no início de cada bloco de conteúdos, a problematização era iniciada com um recorte sobre o

⁴⁵ Este grupo está constituído desde 1990, e se encontra em algumas horas-atividade para troca de experiências, assessoramentos, estudos, planejamentos, do qual esta pesquisadora também faz parte. Nessa trajetória, novos membros, oriundos dos diversos concursos, foram se incorporando ao grupo.

presente. Depois se recorria ao passado para entender como essa questão se desdobrou historicamente, conforme o exemplo:

Tomemos como exemplo um conteúdo de 2ª série: o trabalho assalariado. Parte-se da concepção de trabalho assalariado produzida, tomando como referência a realidade do aluno, recorre-se ao Brasil Colônia, Inglaterra no século XIX e retorna para a realidade atual de Araucária para que o aluno compreenda a sua sociedade e as opções de transformação existente. (...) Viabilizada a recorrência histórica, retorna-se ao presente, onde através da reflexão crítica é apontada para o aluno a opção de atuação na transformação da sociedade (Plano Curricular de História, 1992, p. 17).

Apesar da visibilidade dada à relação presente/passado, esta tinha como objetivo final apontar para o aluno as “opções de atuação na transformação da sociedade”. Nesse sentido, a História estava se aproximando da *magistra vitae*, expressão criada por Cícero, na Roma Antiga. Essa concepção, segundo Monteiro (2002, p. 93), “tinha por objetivo formar o cidadão, esclarecer o homem político (...) História Filosófica, de cunho moral.”

Contudo, essa Proposta Curricular de 1992, ao enfatizar a importância da história não ignorar o presente e trabalhar também com a relação presente/passado, resgata a possibilidade da inclusão da história local. No entanto, naquele momento não havia esse entendimento. Apesar da possibilidade existir, não havia espaço para a história local no sentido de trabalhos com documentos da comunidade. Nem se cogitava ainda, no Grupo de História, o uso do documento histórico para ser utilizado na sala de aula.

Uma das razões para isso era o fato de que não havia a compreensão da existência da especificidade do saber histórico escolar. A proposta explicitava a ideia de que professores e alunos trabalham diretamente com o saber científico:

Por essa proposta metodológica, a seleção de conteúdos apresentada ganha sentido porque toma como referência tanto a experiência socialmente vivida pela comunidade escolar, como o referencial teórico, historicamente acumulado. É essa convivência dialética entre o saber científico e a experiência empírica de professores e alunos que pretende ser o instrumento viabilizador de um ensino de História vivo e transformador, comprometido tanto com o passado quanto com o presente. (Plano Curricular de História, 1992, p. 11)

Apesar da referência explícita à experiência empírica de professores e alunos, a concepção que permeia o Plano Curricular de História de 1992 compreende essa experiência como *senso comum*, pois, como aponta o documento, em outra página, ao se referir à metodologia: “...estaremos criando as condições para que o aluno ultrapasse o senso comum do conhecimento empírico de sua realidade, alcançada uma reflexão mais crítica da sociedade” (p. 17). E, por extensão, pode-se dizer que as memórias dos pais dos alunos e da comunidade – quanto às suas experiências com o trabalho, o cotidiano, o modo de viver – também eram consideradas *senso comum*. Assim, não havia espaço para o trabalho com depoimentos, com os princípios e fundamentos da metodologia da História Oral.

Tal entendimento se relaciona com uma determinada concepção restrita de patrimônio cultural, encontrada na mesma proposta, que mostra entre os conteúdos da 3.^a série: “Patrimônio cultural de Araucária e o acesso a ele: Museu Tindiquera; Casa da Cultura; Teatro da Praça; Biblioteca; Casa do Cavalo Baio; Ponte de Ferro, Parque Cachoeira; Igrejas.” (Plano Curricular de 1992, p. 29). Pode-se inferir que a proposta de 1992 liga o patrimônio cultural apenas aos *bens móveis e imóveis*, mesmo que três anos antes a Constituição de 1988 já tivesse ampliado tal concepção no artigo 216. Este artigo inclui “as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas” como patrimônio cultural. Portanto, essa proximidade *senso comum, concepção restrita de patrimônio cultural*, não permitia ver a potencialidade do trabalho com os documentos, a partir, por exemplo, das memórias da comunidade.

Foi somente em 1996 que as Diretrizes Curriculares enunciaram o uso escolar do documento histórico. Esta diretriz explicita a ampliação da idéia de documento na historiografia, admitindo que eles não são somente os escritos, mas também as mais variadas formas de vestígios e registros de atividades humanas. Assim, essa perspectiva foi relacionada ao ensino de História:

...salientando-se o trabalho com o uso racional dos documentos (trechos de

textos, documentos de época, documentários, filmes, vídeos, fotografias, textos de jornais, revistas, livros, músicas e outros), da diversificação de situações de aprendizagem e de uso de documentos, além da construção de situações de aprendizagem que coloquem em jogo as representações dos alunos, a partir dos documentos históricos. (Diretriz Curricular do Município de Araucária, 2004, p. 2)

Concomitantemente às diretrizes houve um curso⁴⁶ sobre o uso escolar do documento histórico para os professores de 5.^a a 8.^a série. Paralelamente, os professores de 1.^a a 4.^a séries tiveram curso semelhante ministrado pelo coordenador da área. Em relação ao uso do documento, foram os primeiros passos na construção de nova perspectiva, de uma outra maneira de ensinar História. Nesse sentido, alguns professores que fizeram o curso *Linguagens e Ensino de História* também contribuíram, socializando com o grupo a experiência em relação ao uso da música, caricatura e telejornal como documentos.

Em 1999, o grupo de História participou de uma prática diferente de formação continuada na construção do saber histórico escolar. A metodologia utilizada nesse assessoramento não foi a usual, tipo *aula conferência*. Inicialmente, a assessora fez uma proposta que foi discutida e modificada em parte, pelo grupo. Uma vez feitos os acertos iniciais, deu-se início à experiência. À medida que ela ministrava a fundamentação, ao longo do ano, os professores aplicavam a metodologia em sala de aula e apresentavam o processo da experiência no *Seminário de Abertura* do dia. Assim, as dúvidas e dificuldades eram socializadas, com a intervenção pontual da assessora. Várias metodologias foram trabalhadas, mas destaca-se o trabalho com o patrimônio e com a história oral. Ambos descortinaram uma série de possibilidades que alguns professores sequer imaginavam. Uma delas foi a toponímia que mostrou as várias possibilidades desse tipo de estudo na aprendizagem dos alunos, como por exemplo, “a partir da observação e recolha de nomes de ruas e lugares, empreenderem uma pesquisa

⁴⁶ Este curso foi ministrado pela Professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná.

que os conduza à descoberta dos factos e personalidades relevantes que, ao nível local, regional ou nacional mereceram dar conteúdo aos topónimos de todos conhecidos” (PROENÇA, 1994, p. 74). Outra foi a História Oral que mostrou a possibilidade de trabalhar conteúdos de outras épocas com documentos de época, relacionados à mesma temática no presente, com depoimentos orais. E, nesta última, a contribuição da História Oral.

Outro marco importante está registrado no documento *Estudo do currículo: contextualização preliminar e provisória*, no ano 2000. Um grupo, representando os professores de História de 1.^a a 8.^a série, pedagogos, coordenador e assessor de área, estudou, discutiu e produziu o documento. Deste, foram pinçados alguns elementos que se relacionam à presente investigação. O primeiro deles questiona se o currículo deveria ser único e genérico, favorecendo o distanciamento da realidade ou se deveria fazer a opção por um enfoque local, “a partir dos elementos culturais da comunidade, sendo a escola o sujeito mediador que apresenta outros elementos culturais que não estão ali presentes”. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA, 2000, p. 144). E ainda, no mesmo bloco de discussão, a afirmativa de que “A História (...) deveria servir para fornecer alguns instrumentos para a comunidade sistematizar sua memória, seu patrimônio histórico, cultural e ambiental...” (Id). Indicativos importantes que mostram a preocupação de uma parte dos professores, aqueles que participaram do estudo, com a sistematização da memória da comunidade e com seu patrimônio histórico, cultural e ambiental.

Portanto, elementos culturais da comunidade, patrimônio-histórico cultural, sistematização da memória da comunidade e valorização do documento na sala de aula são conceitos e idéias conhecidas e discutidas pelos professores de História de Araucária.

Estes marcos se coadunam com as buscas e anseios que perpassam esta investigação. No entanto, apesar de todas essas explicitações de valorização da memória e do patrimônio-histórico-cultural, os dados da pesquisa de campo estão

mostrando pouquíssimas práticas de coleta e de arquivamento dessa memória da comunidade na escola. Uma das explicações para esse pouco arquivar, pode estar na cultura escolar, que não tem nas suas rotinas ou nas suas normas essa prática. Outra explicação pode estar na concepção de cultura que fundamentou o currículo de 1992, em Araucária.

Nesse sentido, *O estudo do currículo – sistematização preliminar e provisória - 2000* também trouxe considerações significativas referentes à fundamentação sobre o ensino em Araucária e suas relações com a cultura. Uma dessas considerações foi sobre a prática pedagógica que fundamenta o currículo desde 1992: a concepção histórico-crítica. Esta concepção aponta que a finalidade da escola é promover o acesso do aluno das *classes populares*, ao saber sistematizado, cientificamente valorizado. O documento de 2000 faz uma crítica a essa concepção, pois considera que há uma “supervalorização do conhecimento científico, desvalorizando o saber do aluno (da sua cultura), tomando-o como ponto de partida e como ponto de chegada”. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA, 2000, p. 9)

Em seguida, o mesmo documento enfatiza:

A cultura trabalhada na escola tem sido formal e bibliográfica, prejudicando a produção do conhecimento por parte do aluno, que muitas vezes é visto apenas como receptáculo da cultura formalizada, onde o conhecimento científico trabalhado na escola passa por uma seleção norteada por uma cultura considerada “ideal”. Desta forma, é necessário questionar que conhecimento é considerado ideal (2000, p. 10).

Considera-se a pertinência dessas críticas para a presente investigação, pois para que o aluno veja significado no trabalho escolar é necessário eliminar a formalidade do conhecimento, considerar as práticas por ele vividas enquanto sujeito e mostrar que o saber trabalhado na escola tem uma especificidade. De acordo Monteiro (2002, p. 86), este saber escolar apresenta uma autonomia relativa em relação ao saber e às práticas de referência e ocorre na operação da transposição didática, ou seja, faz-se necessário repensar a concepção de saber e cultura que

permeia as práticas, pois está havendo a desvalorização do conhecimento do aluno, dos saberes e das memórias da comunidade.

Acrescenta-se, ainda, que a insistência no discurso da transmissão do *saber científico*, pela escola, reforça os ranços da polarização entre cultura popular e erudita. Ranços também denunciados pelos estudos culturais a partir das décadas de 1950 e 1960. A concepção de cultura que está sendo criticada pelo documento de 2000 parece se aproximar daquela considerada como “espírito formador em busca de um ideal de perfeição,” já superada por análises como a de Williams (2000).

No contexto dos estudos e da produção das Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino de História em Araucária, que se iniciou em 2003, e continua no presente ano, o Grupo de História pôde fazer um balanço da sua trajetória. Nesse balanço, destaca-se o reconhecimento da contradição entre a opção pela organização temática dos conteúdos, uma marca forte na construção coletiva da proposta de 1992, e a organização linear, em 2003.

Registra-se também a influência e extensão alcançada pelo curso promovido pela UFPR e ministrada por Isabel Barca, em setembro de 2003: *Investigar em ensino de História*, do qual alguns professores do grupo de Araucária participaram. Estes reconstruíram o processo, as discussões e os resultados aos professores de História que não puderam participar do curso, registrando assim suas experiências:

Este curso permitiu aos professores participantes vivenciarem a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciar um conteúdo específico. Após este levantamento, foi planejada e executada uma intervenção pedagógica junto aos alunos e, em seguida, foi realizada uma nova investigação, que pôde ser entendida como avaliação. Uma das conclusões é que para a realização desta metodologia, o professor precisa ter uma certa liberdade para planejar a intervenção pedagógica dentro do tema, atendendo a demanda inicial do aluno. Assim, ficam excetuadas as prescrições detalhistas dos conteúdos que dificultariam esse tipo de metodologia. (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA, 2004, p. 3)

A partir desse curso, muitas experiências com os conhecimentos prévios

foram realizadas em sala de aula,⁴⁷ com o trabalho individual de um professor. Contudo, os estudos, os planejamentos, as angústias e os relatos de experiências são socializados no grupo, alimentando e realimentando tais práticas.

Quanto ao reconhecimento da existência do saber histórico escolar, entende-se que havia a aceitação tácita deste pelo grupo. A tomada de consciência da especificidade desse saber se dá no contexto das discussões da construção para Diretrizes 2004. No *Texto preliminar – Diretriz Curricular de História do Município de Araucária*,⁴⁸ o grupo registra estar num processo de transição:

..da escola como reprodutora do saber acadêmico (...) para a escola como espaço de produção de cultura e de conhecimento, ou seja, em ambos trabalhamos com o saber escolar. Mas isso significa, concretamente, o imperativo de uma tomada de decisão, pois podemos manter as práticas relacionadas a esse saber escolar, ou, aos poucos, diante desse entendimento, irmos pesquisando e introduzindo novas práticas. (2004, p. 6)

É nesse processo que uma determinada concepção de educação histórica escolar foi assumida pelo grupo, tendo como principal finalidade a formação da consciência histórica no aluno.

Esse contexto todo, do processo de transição da escola como reprodutora para a escola produtora de saber, assim como a sua trajetória, implica a admissão da educação histórica escolar, fundamentada nos “nexos possíveis que podem ser articulados entre o procedimento histórico e o saber escolar” (MIRANDA, 2003, p.303). O processo importa à presente investigação porque pressupõe a necessidade de trabalho com os documentos, com o patrimônio.

⁴⁷ Algumas delas foram apresentadas no ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA – sujeitos, saberes e práticas, 5., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: [s.n.], 2004.

⁴⁸ PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA. *Texto preliminar – Diretriz Curricular de História do Município de Araucária*. Araucária: Prefeitura Municipal, 28 jun. 2004.

3.6 ANÁLISE DE DADOS

Nesta etapa, foram coletados os dados por meio dos questionários (apêndice 2), respondidos pelos professores das quinze escolas municipais de 1.^a a 8.^a série, da Secretaria de Educação de Araucária. Especifica-se que esta análise consiste, de maneira geral, em examina-los à luz das referências que estão na primeira e na segunda parte do trabalho, salientando-se que na primeira fase foi realizado um estudo exploratório para aperfeiçoamento do instrumento a ser respondido pelos professores.

Nesta segunda fase, no início de agosto de 2003, foram enviados aos professores 629 questionários e 164 desses voltaram respondidos até o final de setembro. Portanto, 26,1% dos professores os responderam.

TABELA 3 – DESCRIÇÃO GERAL DO RESULTADO DAS QUESTÕES OBJETIVAS RELATIVAS A PESQUISA: PATRIMÔNIO CULTURAL E SABER HISTÓRICO ESCOLAR – ARAUCÁRIA – 2003

QUESTÕES	RESPOSTAS			
	SIM		NÃO	
	TOTAL	%	TOTAL	%
1) Já pediu aos alunos para entrevistarem seus pais, familiares, idosos e pessoas da comunidade, como uma das fontes de pesquisa em sala de aula ou fora dela?	132	80,5	32	19,5
2) Se você respondeu afirmativamente a questão acima, essas entrevistas, informações, foram escritas e armazenadas na escola para serem utilizadas em outros momentos por você ou outros professores, em outras turmas?	42	25,6	122	74,4
3) Você trabalha com os alunos sobre os lugares integrantes do Patrimônio Histórico-Cultural de Araucária (Parque Cachoeira, Casa do Cavalo Baio, Casa da Cultura, Museu Tindiquera ou outros)?	92	56,1	72	43,9
4) Já pediu aos seus alunos para trazerem fotografias, documentos e objetos para trabalhar nas aulas?	104	63,4	60	36,6
5) Se respondeu afirmativamente, já incentivou a comunidade a doar ou a reproduzir tais documentos para serem arquivados e utilizados como fontes na escola?	23	14,0	141	86,0
6) Você guarda alguma produção dos seus alunos para ser preservada na escola? (um desenho, um texto, uma reflexão, uma pesquisa, uma charge, uma poesia ou outros)	75	45,7	89	54,3
10) Como aluno, na fase correspondente ao ensino fundamental, participou de alguma atividade relacionada às questões anteriores?	64	39,0	100	61,0

FONTE: PESQUISA DE CAMPO, 2003.

Como já afirmado anteriormente, esses dados são oriundos do questionário que foi dividido em quatro partes, cada uma delas buscando responder aos objetivos da pesquisa.

TABELA 4 – PRÁTICAS DOS PROFESSORES COM HISTÓRIA ORAL, PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL E OUTROS – ARAUCÁRIA – 2003

	SIM	NÃO
História Oral	80%	20%
Patrimônio Histórico-Cultural	56%	44%
Outros	63%	37%

FONTE: PESQUISA DE CAMPO, 2003.

As questões 1, 3 e 4 perguntam pelas práticas dos professores em relação às entrevistas (história oral), patrimônio histórico-cultural (lugares de memória) e outras modalidades de sua realização (fotografias, documentos e objetos em sala).

A *história oral*, nesta pesquisa, é concebida como metodologia, pois dessa forma “...a história oral remete a uma dimensão técnica e a uma dimensão teórica” (AMADO, 1998, viii), subordinando-se, portanto, à teoria da história, na qual se agrupam conceitos para pensar abstratamente os problemas metodológicos do fazer histórico.

A história oral utiliza a narrativa, pois as pessoas que fornecem os depoimentos e entrevistas constroem e organizam o seu discurso narrando. Essa dimensão narrativa, como um dos elementos constituintes da consciência histórica, é muito importante, particularmente para o ensino de História, pois o sujeito, ao recorrer às lembranças para interpretar as experiências do tempo, unifica e dá sentido às experiências pela narrativa, construindo a identidade. (RÜSEN, 2001)

Nesse sentido, da construção da identidade, a história oral apresenta uma série de possibilidades. Por exemplo, permite que se recuperem vozes, ao apoiar-se

...em pontos de vistas individuais, expressos nas entrevistas; estas são legitimadas como fontes (seja por seu valor informativo, seja por seu valor simbólico) incorporando assim elementos e perspectivas às vezes ausentes de outras práticas históricas – porque tradicionalmente relacionados apenas a indivíduos –, como a subjetividade, as emoções ou o cotidiano.” (AMADO, 1998, xv).

Dessa maneira, esta metodologia é privilegiada para recuperar vozes silenciadas que, de outra forma, não viriam à tona. Valoriza-se este método de ensino aqui por permitir que a memória da comunidade local possa ser coletada, registrada e preservada na escola, sob a forma de saber histórico escolar. Como já dito anteriormente, todos têm igualmente o direito à memória (FERNANDES, 2002, p. 138).

Esta metodologia também oferece a possibilidade do papel educativo da Educação Histórica Escolar. Segundo Thompson (1998), o aluno, ao ter contato com as pessoas para a obtenção de entrevistas, desenvolve uma série de habilidades, como as de pesquisa. Assim que tenha começado a entrevistar, pode ser instigado a buscar tais assuntos em outras fontes, aprendendo a consultar índices de livros e sistema de catalogação de biblioteca. Outra habilidade a ser exercitada pelas crianças e adolescentes é a capacidade de organização das perguntas de uma forma clara, porque, durante a entrevista, o contato humano que se estabelece possibilita o entendimento, por parte do aluno, de que existem várias formas de pensar e ver o mundo. Ao mesmo tempo, adquirem capacidade de concentração e de se expressar por meio da linguagem.

Os alunos, ao coletarem depoimentos, narrativas e memórias sobre como as pessoas viviam, como se vestiam, como moravam, estão coletando evidência. Dessa maneira, estão se envolvendo com a produção do saber histórico escolar, porque a evidência oral pode deixar o aluno desejoso de observar outros documentos para poder confrontá-los. Conseguir, por exemplo, evidência de datas que a oralidade não lhe permitiu situar por uma falha de memória do entrevistado, indicando que precisará de outros

... documentos para melhorar e informar seu questionamento para permitir aos mortos falarem aos vivos e, aos vivos, falarem dos mortos. Acima de tudo, ele precisará deles para estabelecer as dimensões e peculiaridades da mudança, para não ficar preso cronologicamente ao acontecido durante a vida de seus informantes mais idosos. (SAMUEL, 1989, p. 237).

Observa-se, como demonstra a tabela 4, que tais práticas são conhecidas e trabalhadas pelos professores. Com efeito, as entrevistas são utilizadas por 80% deles, confirmando o que o estudo exploratório já apontava e, sobretudo, a vocação interdisciplinar da história oral. O próprio Paul Thompson (1998, p. 218) mostra que projetos de História Oral "...têm sido utilizados com êxito para o ensino do inglês, de estudos sociais, de estudos ambientais, geografia, ou estudos integrados."

Quanto ao trabalho com o *Patrimônio Histórico-Cultural de Araucária*, 56% dos professores que responderam o instrumento, afirmaram trabalhar com alguns dos lugares de memória, convencionados oficialmente, no Município. Esses lugares são: o Museu Tingüi-Cuera; o Parque Romão Wachowicz; a Capelinha de São Miguel; a Aldeia da Solidariedade; o Carvalho; a Casa da Cultura; as Pontes sobre o rio Iguaçu e a Casa do Cavalo Baio.

Entende-se por *lugares de memória* aqueles lugares que nascem do sentimento de que não há mais memória espontânea. Originam-se no contexto da aceleração da história. Visto já não existirem mais os *homens-memória*, assim faz-se necessária a existência de *lugares da memória*, que possuem o papel de manter viva a identidade. (NORA, 1997)

O estudo do patrimônio cultural é muito importante para o ensino de História, pois permite estabelecer um diálogo com o passado por meio de uma existência material. Proença (1994, p. 55), ao se referir sobre o patrimônio edificado, afirma que:

...defender o património é, antes de mais, conhecê-lo. E conhecer o património implica conhecer o percurso histórico em que ele se enquadra e fora do qual perde todo o significado. Se a História serve, fundamentalmente, para compreender e viver o presente, se a observação do passado permite encontrar formas correctas de nos movimentarmos no espaço e no tempo em que vivemos, não há dúvida de que as realidades patrimoniais são instrumentos preciosos para o estabelecimento do *diálogo* com o passado. Porque têm existência material, elas interpelam-nos, desempenham um papel de espelho reflector que cria um efeito de distância, de afastamento, proporcionando um intervalo em que se instala o tempo referencial da História. Ao mesmo tempo em que se impõe pela intensidade da sua presença concreta, o património construído coloca-nos em comunicação com um passado...

Ou seja, o patrimônio construído tem um enorme potencial pedagógico para o saber histórico escolar. No entanto, no contexto desta pesquisa, o patrimônio construído é apenas uma das partes que compõe o patrimônio cultural.

Assim, tomam-se os 56% de respostas afirmativas ao questionário como um indício significativo do trabalho com o patrimônio cultural *ampliado*. Considera-se, no cruzamento entre as respostas 1 e 3, que os professores realizaram outras práticas com seus alunos, como as da história oral para coleta de depoimentos da comunidade local.⁴⁹ Isso significa, para o ensino de História, a abertura de muitas perspectivas, principalmente no que tange ao fazer histórico em sala de aula. Assim, este dado é indiciário de que concomitantemente ao estudo do patrimônio oficial também estão sendo realizadas entrevistas pelos alunos que, bem trabalhadas e compreendidas, podem ampliar a idéia de patrimônio cultural. O que se entende por ampliação, no sentido desta investigação, é a do entendimento pelo aluno de que o saber fazer da sua família, do seu vizinho, o modo de viver as suas experiências, a produção do próprio aluno, são também patrimônio cultural.

Nesse sentido, patrimônio cultural da comunidade e *patrimônio oficial* não se excluem. Pelo contrário, o estudo do patrimônio oficial, dependendo da maneira como for trabalhado, poderá fornecer subsídios para que o aluno além de ampliar a idéia de patrimônio cultural possa também aplicar esse conceito para fazer uma leitura crítica à natureza dos bens que estão sendo preservados. No caso do Município de Araucária, há claramente o predomínio da preservação, ainda que precariamente em termos legais, dos *bens móveis*, poucos *bens imóveis* e nenhum patrimônio *imaterial*.⁵⁰

E ainda, no ensino de História, seguindo a mesma trilha da ampliação da concepção de patrimônio cultural, a compreensão, pelo aluno, do “direito à igualdade de memória” (FERNANDES, 2002, p. 138), por todos. Pois, ao se tomar como

⁴⁹ Esta prática já foi considerada na questão número 1.

⁵⁰ Nenhum patrimônio imaterial tombado oficialmente.

pressuposto a concepção de cultura como “um modo de vida global e característico” (WILLIAMS 2000, p. 10), de patrimônio cultural como decorrente de “todos os saberes, todas as memórias de experiências humanas” (FENELON, 1993), entende-se que todas as etnias, as classes e as pessoas têm igual valor. Isso justifica a preservação do patrimônio cultural, no qual todos estejam representados. No caso de Araucária, como já foi argumentado anteriormente, o patrimônio oficial tem privilegiado a preservação da memória dos poloneses. Defende-se que a memória destes seja ainda mais preservada, no entanto, no contexto atual, pouco se encontra em relação à preservação das memórias de outras etnias, dos migrantes que chegaram em Araucária principalmente a partir da década de 1970. Desses migrantes descende a maioria dos alunos que estudam na Rede Municipal de Ensino de Araucária.

Por isso a importância da ampliação da biblioteca como um *lugar de memória*, para abrigar o saber histórico escolar obtido no trabalho com o patrimônio cultural local, que também inclua esses migrantes.⁵¹ Desse modo, contemplaria a finalidade já colocada no *Estudo do currículo* – sistematização preliminar e provisória que propunha ao ensino de História “...fornecer alguns instrumentos para a comunidade sistematizar sua memória, seu patrimônio histórico, cultural e ambiental...” (2000, p. 144).

Assim, o trabalho com o patrimônio edificado *oficial*, concomitantemente ao trabalho com o patrimônio cultural local e da escola, abre perspectivas para que o aluno compreenda a importância da preservação, pois se ele coletar documentos e depoimentos para serem preservados na escola e, ainda, tiver uma parte da sua produção enquanto aluno, também preservada na biblioteca, vai se sentir *sujeito* que participa do processo histórico dessa preservação. A partir dessa vivência do aluno, como sujeito do processo, pode surgir a reflexão e o entendimento da importância

⁵¹ Mas que também não exclua outras categorias. O importante é trabalhar com o patrimônio cultural local, com o qual os alunos possam ter contato, pessoas comuns como os seus familiares e seus vizinhos.

de conservar e preservar o patrimônio cultural, seja ele oficial, familiar, comunitário, escolar ou de outra categoria.

Quanto ao trabalho com fotografias, documentos, objetos trazidos pelos alunos para serem trabalhados em sala de aula, 63% dos professores admitiram tal prática.

As fotografias, os documentos e os objetos trazidos pelos alunos originam-se, principalmente, dos seus arquivos familiares. “Ao longo da vida, em diferentes situações do cotidiano as pessoas guardam cartões postais, cartas recebidas, fotografias, certidões de nascimento, casamento e óbito, espontaneamente ou por obrigação social” (GERMINARI, 2001, p. 21). Nesse sentido, entende-se que esses objetos, compreendidos como documentos, permitem o trabalho com a produção do saber histórico escolar.

As fotografias que são guardadas, às vezes por gerações, constituem parte importante da memória das famílias. São imagens que podem ser lidas por meio das perguntas que lhes forem dirigidas. Os objetos também são guardados pelas famílias como uma forma de preservação da memória e podem ser utilizados como fontes de informação sobre a vida das pessoas em outras épocas.

O trabalho com esses variados tipos de documentos na sala de aula, encontrados nas suas próprias casas, permite a compreensão de que a História é produzida por todos.

Porém, tanto o trabalho com o Patrimônio Histórico-Cultural, quanto os trabalhos com a metodologia da história oral, fotografias, documentos e objetos, podem levar a algumas confusões teórico-metodológicas, no ensino. Cabrini alerta para o

... perigo que se corre é partir da realidade próxima do aluno como uma mera motivação inicial para, posteriormente, se dar início ao trabalho com o conteúdo tradicional, então identificado com o “verdadeiro conteúdo histórico”, isto é, com “a história propriamente dita”. Esse procedimento é uma confusão teórico-metodológica, a nosso ver, muito grave: acaba por não valorizar o saber histórico das pessoas, legitimando a idéia do saber competente; tem como base a crença na existência de uma “história objetiva”. (1987, p. 47)

Tendo em conta todas essas considerações, entendeu-se que as respostas às questões 1, 3 e 4 indicaram que muitas práticas em relação ao trabalho com a memória estão sendo realizadas, visto que a metodologia da história oral, o trabalho com o patrimônio cultural edificado e o uso de documentos variados têm sido utilizados pelos professores na construção do saber histórico escolar.

Restava saber se estava havendo alguma preocupação na direção do arquivamento e uso desse saber histórico escolar, obtido nessas práticas. Nesse sentido, encaminham-se as próximas questões, cujas respostas deram origem ao tabela número 5 e 7.

TABELA 5 - REGISTRO, ARQUIVAMENTO E USO DE ENTREVISTAS – ARAUCÁRIA – 2003

	SIM	NÃO
Registro, arquivamento e uso das entrevistas.	26%	74%

FONTE: PESQUISA DE CAMPO, 2003.

A tabela número 5 nasceu das respostas à pergunta: se você já pediu aos seus alunos para entrevistarem pessoas da comunidade como fonte de pesquisa, essas entrevistas foram escritas para serem utilizadas em outras turmas, por você ou outros professores?

As respostas afirmativas somaram 26%. Um dado significativo, pois essas práticas em relação ao arquivamento e uso, podem ser interpretadas como indiciárias da valorização do patrimônio cultural local, como uma das fontes a ser utilizada na escola, não somente uma fonte *passageira*, ilustrativa, mas uma fonte com valor para a produção do conhecimento. Destaca-se que se uma entrevista foi registrada para ser utilizada em outra turma, foi-lhe atribuído um valor de saber e conhecimento válido e não apenas um valor pejorativo, como se aquele conhecimento fosse apenas *senso comum*.

Para investigar a periodicidade dessas práticas, fez-se a pergunta aberta

questionando-se sobre a frequência, cujas respostas foram sintetizadas na tabela 6.

TABELA 6 - FREQUÊNCIA DO ARQUIVAMENTO – ARAUCÁRIA – 2003

RESPOSTA	PERCENTAGEM
Não respondeu	17%
Não respondeu objetivamente	49%
Uma única vez	2%
Uma vez por ano	17%
Três vezes ao ano	5%
Quatro vezes ao ano	5%
Projeto político/ coletivo	5%

FONTE: PESQUISA DE CAMPO, 2003.

A categoria *não respondeu objetivamente* originou-se da necessidade de organizar várias respostas como “quando se faz necessário”, “em determinados momentos”, “às vezes”. Tais respostas foram interpretadas como evasivas, frente à clareza da pergunta: *com que frequência?* Assim, somando-se esses 49% que não responderam objetivamente, mais os 17% que não responderam a pergunta, tem-se um resultado de 66% de evasivos. Portanto, sobram 34% que objetivaram a resposta, sendo que a metade disse realizar a prática apenas uma vez por ano. E a outra metade, com exceção do Projeto político/coletivo (5%), variou entre uma única vez e quatro vezes ao ano, o que evidenciou o pouco registro, arquivamento e uso das entrevistas.

Cruzando as respostas afirmativas do tabela 5 com as respostas do tabela 6, percebe-se que o dado de 26% de professores que realizam tal prática, ficou relativizado frente à pouca frequência na realização das práticas de registro, arquivamento e uso.

Esta constatação se revela como um problema. A consideração que as entrevistas realizadas pelos alunos com seus vizinhos, familiares, pessoas da comunidade, trazem memórias de experiências importantes deveria levar à ação do registro, arquivamento e uso das mesmas. No entanto, a cultura escolar existente, acrescida da falta de mecanismos institucionais apropriados, acaba por tornar a

efetivação dos arquivos escolares um problema a ser resolvido.

TABELA 7 – COLETA E REPRODUÇÃO DE DOCUMENTOS – ARAUCÁRIA – 2003

	SIM	NÃO
Doação e reprodução de documentos	14%	86%

FONTE: PESQUISA DE CAMPO, 2003.

Apenas 14% dos professores disseram incentivar a doação e reprodução de documentos, ou seja, a resposta confirma a trilha que já vem sendo apontada: a de que apesar de existirem muitas práticas em relação ao trabalho com a memória, estas ainda são pouco valorizadas como fontes para serem sistematicamente arquivadas.

Estudos já apontam que essas atividades podem ser planejadas coletivamente, como já ocorreu no *Projeto recriando a História*, em outros municípios:

Alunos e professores se organizam para localizar e coletar documentos, gravar entrevistas e depoimentos, registrar histórias contadas na localidade, descobrir e registrar manifestações da cultura e do lazer da localidade. Todo esse acervo passa a compor um conjunto significativo de materiais extremamente valiosos para o estudo do conteúdo histórico trabalhado. (SCHMIDT, 2003, p. 234)

Essa dimensão coletiva da organização para a coleta e registro possibilita a realização de uma cultura em relação ao uso e preservação, pois as práticas individuais existem e são válidas, no entanto, as trajetórias coletivas permitem maior fortalecimento para a mudança na cultura escolar.

**TABELA 8 – PRODUÇÃO CULTURAL PARA SER PRESERVADA NA ESCOLA
ARAUCÁRIA – 2003**

	SIM	NÃO
Produção cultural para ser preservada na escola	46%	54%

FONTE: PESQUISA DE CAMPO, 2003.

A questão se embasa na concepção de cultura de Raymond Williams, ou seja, a cultura na sua dimensão antropológica, englobando todo um modo de vida,

considerando, portanto, a produção do aluno como bem cultural. E se este é uma unidade que constitui o patrimônio cultural, a produção escolar do aluno e do professor pertencem à abrangência do patrimônio cultural produzido na escola.

As produções culturais de alunos – charges, textos, histórias em quadrinhos, pesquisas, desenhos e outros – são os artefatos do saber histórico escolar que podem ser classificados como o *saber aprendido* (MONTEIRO, 2002, p. 80). Defende-se que algumas dessas produções sejam também arquivadas na escola e sirvam para ser utilizados em outros momentos. O critério para o que vai ser selecionado deve ser dado pelo Ensino de História, no sentido de escolher documentos pessoais que possam contribuir com o processo de produção de conhecimento histórico. Assim, por exemplo, uma charge criativa sobre a Independência do Brasil pode ser analisada ao lado de outras fontes de informação da época, considerando as diferentes naturezas desses documentos. Ou ainda, várias charges arquivadas, que foram produzidas por alunos em um determinado ano, sobre a Independência, podem sugerir a seguinte atividade: “qual a leitura que os alunos do ano ‘tal’ faziam sobre a Independência do Brasil? qual a leitura que o livro didático utilizado faz sobre a Independência do Brasil? qual a leitura que a mídia está fazendo sobre o mesmo fato?” Como se vê, há muitas possibilidades. Uma das implicações, para os alunos, é que percebendo a produção cultural de outros alunos, e também vendo a possibilidade de terem a sua própria preservada, passem a se perceberem como produtores de conhecimento, sujeitos.

TABELA 9 – IMPEDIMENTOS PARA A GUARDA DA PRODUÇÃO CULTURAL NAS ESCOLAS– ARAUCÁRIA – 2003

Não respondeu	47%
Falta de espaço	28%
Devolução aos alunos	17%
Falta de hábito	4%
Outros	4%

FONTE: PESQUISA DE CAMPO, 2003.

À busca de pistas, no sentido de entender qual é a compreensão dos

professores sobre a produção do aluno é que levou a análise das respostas que deram origem ao tabela número 9, quando a pergunta foi: por que não guarda?

Analisando as percentagens de quem não guarda, pode-se interpretar que os 47% dos que não responderam talvez nunca tenham pensado sobre o tema. A falta de espaço foi a justificativa de 28%. Estes não pensaram nas possibilidades das “modernas tecnologias, já acessíveis e com um bom custo benefício, já que com um scanner e um gravador de CD é possível armazenar uma grande quantidade de dados em um mero CD-ROM,” conforme apontou o professor A. B., da escola L. E o outro grupo significativo foram os 17% que justificaram o não guardar pelo fato de devolverem as produções aos alunos. A falta de hábito de guardar é apontada por 4% apenas, justificativa que pode apontar nesse grupo um olhar menos naturalizado, mais histórico sobre a escola.

TABELA 10 – RAZÕES PARA A GUARDA DAS PRODUÇÕES CULTURAIS NAS ESCOLAS – ARAUCÁRIA – 2003

Arquivo pessoal	28%
Como modelo	17%
Exposição de trabalhos	17%
Não justificou	10%
Outros	10%
Fonte pesquisa biblioteca	9%
Fonte pesquisa escola	9%

FONTES: PESQUISA DE CAMPO, 2003.

Para melhor compreensão, transcreve-se a pergunta número 6 do questionário: “Você guarda alguma produção dos seus alunos para ser preservada na escola? (um desenho, um texto, uma reflexão, uma pesquisa, uma charge, uma poesia ou outros)” A pergunta explicitou deliberadamente a expressão “preservada na escola”, mas pode-se deduzir que somente os 9% que a guardam como fonte de pesquisa na biblioteca e outros 9% como fonte de pesquisa na escola responderam nessa perspectiva. Os outros que a guardam no *arquivo pessoal* e *como modelo*, mesmo que preservem as produções dos alunos, não o fazem na escola. Mas são indicativos significativos para esta pesquisa porque mostram o interesse dos

professores para a importância do próprio fazer pedagógico considerando o suporte da produção que o aluno fez, permitindo o *pensar sobre* o “saber aprendido” (MONTEIRO, 2002, p. 80). Não se pretende aqui menosprezar a relevância do professor, mas reafirmar que esta prática tem como pressuposto o aluno e o professor como produtores de cultura, produtores de saber histórico escolar. E ainda, os 17% que guardam para a exposição, fazem-no temporariamente. Os trabalhos são expostos nos murais e espaços da escola ou nas *feiras multidisciplinares*, conforme a iniciativa do professor ou planejamento coletivo da escola.

Assim, pode-se concluir que 18% dos professores já participaram de alguma prática de preservação de produção de seus alunos e 9% já colocaram tais produções acessíveis na biblioteca, mostrando indícios importantes para esta investigação. Esta ação pode ser compreendida como indiciária para a ampliação da biblioteca com um *lugar de memória*. Em algumas respostas explicitou-se a preocupação com a preservação dessas produções dos alunos, como o professor P. P. da escola F, “o medo é que a escola extravie o trabalho do aluno e não preserve. Dessa maneira é melhor entregá-lo ao próprio aluno.”

TABELA 11 – DIFICULDADES NAS PRÁTICAS DE PRESERVAÇÃO NAS ESCOLAS – ARAUCÁRIA – 2003

Não citou dificuldades	11%
Sem resposta significativa	23%
Dificuldades com os pais/comunidade	18%
Dificuldades Financeiras/ Recursos	17%
Dificuldades Coletivas (Escola)	16%
Dificuldades específicas aluno	15%

FONTE: PESQUISA DE CAMPO, 2003.

NOTA: Estas categorias foram detalhadas nas tabelas 12 a 15.

Uma das hipóteses desta pesquisa é que existem muitas dificuldades na realização das práticas e já se constatou, por meio dos dados das questões 1, 3 e 4 o quanto elas são relevantes em relação à memória local. Essas iniciativas se referem às entrevistas com pessoas da comunidade, lugares de memória

(patrimônio histórico-cultural edificado) e uso de fotografias, objetos e documentos trazidos pelos alunos. No entanto, quando se tratou do registro, preservação e uso dessas mesmas fontes no ensino, encontraram-se apenas indícios. Apenas 9% dos professores as preservam na direção buscada por esta investigação, ou seja, as colocam na biblioteca como fonte de pesquisa, embora outros indícios importantes tenham aparecido como arquivos pessoais e como modelo.

Assim, a pergunta 7 do questionário investigou: “se realizou alguma das atividades anteriores, (questões 1 a 6), cite-as e informe as dificuldades sentidas.” A tabela 11 mostra um resumo da tabulação das respostas sobre as dificuldades e correspondem à totalidade das respostas. **As tabelas 12 a 15 são parciais**, pois cada uma fez um detalhamento dessas dificuldades. Na análise, foi feita uma *redução de dados* pois, como afirma Lessard Hébart (1990, p. 104), “...a investigação qualitativa geralmente não efectua, antes da recolha de dados, senão uma fraca redução do objecto a observar, é no momento da análise que esta redução terá sobretudo lugar.”

TABELA 12 - DIFICULDADES COM OS PAIS E COMUNIDADE – ARAUCÁRIA 2003

Resistência dos familiares/comunidade	16%
Pais não possuem fotos antigas	2%

FONTE: PESQUISA DE CAMPO, 2003.

As respostas abertas citaram dificuldades em relação ao fato dos pais não emprestarem fotos e objetos para serem trazidos à escola. E também houve grande incidência de respostas em relação à pouca importância dada pelas famílias às entrevistas que os filhos levam para serem feitas em casa e que voltam sem respostas.

Uma das explicações para a falta de compreensão, pela família, em relação ao trabalho que a escola desenvolve está no distanciamento entre escola e comunidade, pois, com raras exceções, a cultura escolar tem como costume chamar os pais em três ocasiões: primeiro, para entregar as notas e reclamar da indisciplina

do aluno; segundo, para participar da Associação de Pais e Mestres, e em alguns casos do Conselho Escolar; terceiro, para ver a exposição de trabalhos dos alunos.

Entende-se que as práticas que esta pesquisa investiga, principalmente as entrevistas e o trabalho com objetos e fotografias, situam-se num quarto item a ser acrescido à cultura escolar e que possivelmente algumas escolas já possuem em nível de cultura da escola. Este quarto item diz respeito à participação da comunidade na produção do conhecimento escolar. Percebe-se que poucos professores, gestores têm essa compreensão da importância da comunidade na produção do conhecimento.

A falta de compreensão, por parte de gestores e professores, da importância dessa dimensão cria várias dificuldades e limitações. Entre essas limitações criadas pela falta de parceira escola comunidade, pode-se citar: o não entendimento, pela comunidade, de que a escola não trabalha mais somente com o saber livresco, e que a sua experiência de vida, seu saber fazer, suas memórias, também podem ser preservadas e utilizadas como fontes; o não entendimento de que as entrevistas não são uma intromissão na sua vida privada; o não entendimento que ela também produz cultura, e por isto, deve e pode participar da produção do conhecimento na escola.

TABELA 13 – DIFICULDADES FINANCEIRAS E RECURSOS – ARAUCÁRIA 2003

Falta de material e lugares p/ pesquisa	4%
Falta de ônibus	4%
Falta de local para arquivar na escola	3%
Custo dos materiais necessários	3%
Falta de filmadora, gravador, fitas e outros.	1%
Falta de laboratório de informática	1%
Ausência de função específica para essa organização	1%

FONTE: PESQUISA DE CAMPO, 2003.

Várias dificuldades foram citadas, mas ressalta-se a falta de local para arquivar e a ausência de função específica para a organização. As escolas, na sua maioria, não têm a tradição de definir um local para arquivar as produções dos alunos e os documentos orais, escritos ou outros e nem um profissional com função

específica para coordenar tais atividades. A lembrança e a citação desses dois itens são significativas, porque demonstram que já existe um germe de reflexão, um indício de pensar sobre a prática da escola sistematizar ações de preservação. E assim, a possibilidade da ampliação da biblioteca para um *lugar de memória*.

Quanto à resposta: “falta de material e lugares para a pesquisa”, levantada por 4% dos professores, pode-se inferir que estes não compreenderam as categorias desta investigação. Não compreenderam que as entrevistas, por exemplo, podem ser feitas na própria família, vizinhos, comunidade. Dessa maneira não faltam lugares e nem material para pesquisa.

No entanto, pode-se entender que esses mesmos professores estejam preocupados com a importância do entrecruzamento das fontes, pois o trabalho com diversos tipos de documentos garante que o aluno possa fazer mais relações e assim, produzir mais conhecimentos. Ou seja, após a consulta à comunidade outras fontes seriam necessárias para ampliação e busca de outras evidências. Este entendimento é corroborado por Thompson (1998, p. 219):

Assim que os alunos tenham começado a entrevistar, pode ser muito forte o desejo de descobrir mais coisas de outras fontes, levando à procura de livros nas bibliotecas da escola ou da cidade e, por meio desse processo, a técnicas como a utilização dos índices de livros ou do sistema de catalogação da biblioteca.

Nesse sentido, além da necessidade de representar ordenadamente os documentos criados ou encontrados, ressalta-se também a importância de relacionar a história local, com a regional e com a nacional.

TABELA 14 – DIFICULDADES COLETIVAS (ESCOLA) – ARAUCÁRIA – 2003

Falta de compreensão sobre o trabalho da preservação	7%
Não valorização da história local e familiar	7%
Falta de hábito de guardar	1%
Falta de tempo/organização coletiva	1%

FONTE: PESQUISA DE CAMPO, 2003.

Novamente dois indicativos significativos: “a falta de compreensão sobre o trabalho com a preservação e a não valorização da história local e familiar,” somam

14% das respostas, demonstram sensibilidade em relação à questão. Lembram a máxima de Gramsci: “Contra o pessimismo do intelecto, o otimismo da vontade,” pois estes professores poderiam citar as dificuldades em relação aos recursos materiais e estariam dentro de uma certa visão de senso comum que aponta apenas a questão financeira como empecilho para os problemas da educação. No entanto, partem de um pressuposto da relevância da preservação e da cultura como todo um modo de vida, no sentido antropológico. Ambas posições são fundamentais para a formação da consciência histórica. Lentamente essas práticas vão sendo gestadas, numa inter-relação entre o contexto da sociedade e a cultura da escola. Não se podem descartar também a formação inicial e a continuada do trabalho dos professores, no germinar dessas novas práticas.

TABELA 15– DIFICULDADES ESPECÍFICAS DO ALUNO – ARAUCÁRIA - 2003

Falta de participação	11%
Dificuldade de pesquisar	3%
Dificuldade de registrar	1%

FONTE: PESQUISA DE CAMPO, 2003.

O percentual menor de dificuldades (15%) foi apontado às dificuldades específicas em relação ao aluno. No item falta de participação apareceram muitas respostas: “a metade da turma não traz o resultado da entrevista;” “a maioria dos alunos não traz nenhuma fotografia;” “a mãe chegou muito tarde e saiu logo cedo não podendo achar a foto”.

Uma das explicações para tais atitudes por parte dos alunos poderia estar no relacionamento escola/comunidade em relação à produção de conhecimento, já apontado na análise do tabela 12.

Outra explicação possível pode ser em relação ao próprio professor, que não vendo um potencial educativo nessas práticas – entrevistas, trabalho com o patrimônio cultural e uso de fotos e objetos no ensino da História – não consegue transformá-las para a sala de aula. Ou seja, alguns professores ainda não

compreenderam a importância do fazer histórico na sala de aula.

TABELA 16 – VOCÊ CONSIDERA QUE O “SABER FAZER SABÃO NO TACHO” DE UMA MULHER DA COMUNIDADE E A “EXPERIÊNCIA DE UM PAI DE ALUNO SOBRE O SEU MODO DE VIDA NA ROÇA” É:

QUESITO	Nº DE PROFESSORES QUE RESPONDERAM
Bem Cultural	105
Saber Fazer	20
Senso Comum	14
Saber Científico	5
Documento	1

FONTE: PESQUISA DE CAMPO, 2003.

Esta tabela mostra as cento e quarenta e sete respostas com alternativa única.

TABELA 17 - VOCÊ CONSIDERA QUE O “SABER FAZER SABÃO NO TACHO” DE UMA MULHER DA COMUNIDADE E A “EXPERIÊNCIA DE UM PAI DE ALUNO SOBRE O SEU MODO DE VIDA NA ROÇA” É:

QUESITO	Nº DE PROFESSORES QUE RESPONDERAM
Bem cultural	17
Saber fazer	9
Documento	7
Senso comum	5
Saber científico	0

FONTE: PESQUISA DE CAMPO, 2003.

A tabela 17 mostra as respostas de *dezessete* professores com *mais de uma alternativa*.

A concepção de cultura é muito importante nesta investigação. Uma aposta inicial era a de que a concepção de cultura dos professores de Araucária estava muito marcada pela idéia da escola trabalhar com o conhecimento científico. Os outros saberes, os trazidos pelo aluno, por exemplo, eram considerados senso comum. Estes princípios da pedagogia histórico-crítica, se tomados radicalmente, podem impedir que o professor aceite como conhecimento válido os saberes e memórias da comunidade, pois estes saberes seriam senso comum.

Assim, a pergunta nove foi feita no sentido de captar a concepção de cultura dos professores. Levou muito tempo para ser elaborada para atender os objetivos da investigação, pois se admite que captar a concepção de cultura por

meio de uma questão é muita pretensão e pode revelar até uma certa ingenuidade investigativa. Também foi considerada uma questão polêmica para os professores que a responderam, a julgar pela curiosidade dos mesmos quando, ao encontrar a pesquisadora procuravam saber qual era a resposta certa, tal a polêmica que se sentiam envolvidos. Nesse sentido, pode-se interpretar que os dezessete professores que responderam mais de uma alternativa na questão indicam resistência, dúvida ou incerteza. Pois antes da questão nove, havia uma observação escrita em negrito, pedindo que fosse marcada somente uma alternativa.

Esperava-se um grande número de respostas no quesito senso comum, visto a recorrência do discurso histórico-crítico nas escolas, a todo o momento lembrando que o aluno traz o conhecimento de senso comum. Poucos professores responderam a opção senso comum.

A maioria das respostas convergiu para o entendimento de que o “saber fazer sabão no tacho” de uma mulher da comunidade e a “experiência de um pai de aluno sobre o seu modo de vida na roça” são *bens culturais*. E com o pressuposto de que os bens culturais fazem a composição do patrimônio cultural, pode-se deduzir que algumas práticas estão sendo realizadas na perspectiva da valorização do patrimônio cultural local. Esse dado traz mais um elemento embutido: a admissão da existência do patrimônio imaterial.

Essa compreensão indicia que um número significativo de professores pode incorporar em suas práticas o registro, arquivamento e uso de documentos, sob a forma de saber histórico escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs-se a elucidar e discutir as práticas dos professores da Rede Municipal de Ensino de Araucária, em relação à coleta, registro, arquivamento, conservação e uso de fontes produzidas no contexto da cultura da escola, no trabalho com a memória e as produções culturais da comunidade escolar. Nesse sentido, buscou-se identificar e analisar as práticas dos professores que usaram o patrimônio cultural da localidade como um elemento de relevância para a construção de um tipo de saber escolar que é utilizado no ensino de História: o saber histórico escolar.

Inicialmente, partiu-se da hipótese que há uma minimização de tais práticas, com a agravante que, mesmo quando ocorrem, não é feito o registro para possível utilização em outras aulas, por outros professores e alunos. Essa minimização e os não-registros foram atribuídos às dificuldades e limitações para a realização dessas práticas. Entendia-se que essas dificuldades e limitações passavam: pela concepção de cultura que os professores possuíam; pela pouca importância atribuída à biblioteca e ao profissional que nela trabalha e pelas limitações criadas pela cultura escolar dominante – entre elas o apego ao material didático pronto e acabado, a inércia dos sujeitos da escola em relação ao trabalho coletivo, visto que essas práticas exigem um outro tipo de organização escolar.

No decorrer da investigação, algumas proposições foram confirmadas e outras, parcialmente aprovadas. A primeira surpresa se deu na fase do estudo exploratório, que revelou considerável realização de práticas em relação às entrevistas feitas na comunidade, ou seja, a utilização da metodologia da história oral. Cerca de 85% das escolas confirmaram trabalhar nesse sentido. Portanto, a minimização das práticas em relação à obtenção de fontes orais não se comprovou. Além disso, apareceram outras práticas em relação ao trabalho com a memória: o trabalho com o Patrimônio Histórico Cultural de Araucária e o uso de fotografias,

objetos e documentos em sala de aula.

Assim, por meio do instrumento enviado aos professores (apêndice 2), foram identificadas as práticas em relação à história oral, ao uso de fotos, objetos e outros documentos e ao Patrimônio Histórico Cultural de Araucária (lugares de memória). Cerca de 80% dos professores afirmaram realizar práticas em relação às entrevistas como fonte, aproximando-se do dado anterior obtido no estudo exploratório, de que 85% das escolas o utilizam. Quanto ao trabalho com fotografias, documentos e objetos trazidos pelos alunos, os dados apontaram cerca de 63% de práticas e, em relação ao Patrimônio Histórico Cultural de Araucária, cerca de 56% dos professores já o fizeram.

Neste ponto, devido à centralidade ocupada pela categoria do patrimônio cultural, foi necessário entrecruzar as respostas em relação às questões 1 e 3 do questionário enviado aos professores (apêndice 2). Estas questões se referem, respectivamente, as entrevistas como fonte (história oral) e ao Patrimônio Histórico-Cultural de Araucária (lugares de memória).

Sabe-se que o patrimônio edificado tem um enorme potencial pedagógico para a construção do saber histórico escolar. No entanto, no contexto desta pesquisa, o patrimônio edificado é apenas uma das partes que compõe o patrimônio cultural.

Assim, tomam-se os 56% de respostas afirmativas ao questionário (questão número 3 – apêndice 2) como um indício significativo do trabalho com o patrimônio cultural *ampliado*. Para isso, considere-se o cruzamento entre as respostas 1 e 3. A resposta à questão 1 revela que os professores realizaram outras práticas com seus alunos, como as da metodologia da história oral para coleta de depoimentos da comunidade local. Isso significa a abertura de muitas perspectivas para o ensino de história, principalmente no que tange ao fazer histórico em sala de aula. Pois este entrecruzamento indicia que concomitantemente ao estudo do patrimônio oficial também estão sendo realizadas entrevistas pelos alunos. Essas

entrevistas sobre o saber fazer, o modo de viver, enfim as memórias e experiências de pessoas da comunidade, se bem trabalhadas e fundamentadas ampliam a concepção de patrimônio cultural ao incluírem a dimensão imaterial.

Portanto, se algumas dessas práticas ainda não são realizadas no sentido de despertar a consciência para a compreensão, ampliação e preservação do patrimônio cultural, ao menos contém potencialidades para isso.

Tendo em conta todas essas considerações, as respostas às questões 1, 3 e 4 indicaram que muitas práticas em relação ao trabalho com a memória estão sendo realizadas, visto que a metodologia da história oral, o trabalho com o patrimônio cultural edificado e o uso de documentos variados têm sido utilizados pelos professores na construção do saber histórico escolar. Portanto, elas já existem significativamente, embora não se possa afirmar o mesmo em relação ao arquivamento e uso dessas fontes obtidas nas práticas, em outros momentos, em outras turmas.

As respostas afirmativas ao registro, arquivamento e uso das entrevistas chegaram a 26%, mas a frequência desse arquivamento é muito pequena frente à urgência e importância da preservação e uso. Preservação para, juntamente com outros elementos, construir/reconstruir a identidade do aluno e uso, para o valor dos documentos locais na construção do saber histórico escolar. Frente a essas demandas, a frequência desse arquivamento é muito pequena. Dos 34% de professores que responderam objetivamente, a metade destes só realizaram a prática “uma vez ao ano” e, 2% disseram ter realizado a prática apenas “uma única vez.”

Quanto ao arquivamento das produções dos alunos, detectou-se um número significativo de respostas, no entanto, esse arquivamento – na maioria das vezes – é temporário. Seus objetivos são, por exemplo, verificar o progresso do aluno ou guardar para a exposição de trabalhos. O arquivar na perspectiva da preservação teve somente 9% de respostas de professores que admitem guardar o

material como fonte de pesquisa na biblioteca, e outros 9% que o consideram fonte de pesquisa na escola. Entretanto, ambas as posturas são significativas para esta pesquisa, porque revelam a importância dada aos professores para o próprio fazer pedagógico, considerando o suporte da produção do aluno e permitindo o “pensar sobre” o “saber aprendido” (MONTEIRO, 2002, p. 80).

Em relação à coleta e reprodução de documentos, 14% dos professores responderam afirmativamente. Assim, há evidências que, tanto o registro, o arquivamento, o uso e a coleta de documentos, quanto o arquivar produções de alunos são muito pouco realizados. O que estaria por trás disso tudo? Quais as dificuldades na realização dessas práticas?

A pesquisa de campo detectou uma série de dificuldades: com os pais/comunidade (18%); financeiras/recursos (17%); de natureza coletiva – escola (16%); específicas – aluno (15%). Observou-se que não houve o predomínio de uma categoria de dificuldades sobre as outras. Pelo contrário, todas apareceram *equilibradamente*, podendo indiciar uma gama enorme de dificuldades, de complexidade, das quais esta pesquisa trouxe apenas um início de discussão.

Uma delas chamou a atenção e pode ser um indicativo para aprofundamento de futuras pesquisas: a dificuldade em relação aos pais e à comunidade, pelo fato de não responderem às entrevistas, não emprestarem objetos e fotos para serem trazidos à escola e utilizados na construção do saber histórico escolar. Entende-se, que parte desse desencontro entre a escola e a comunidade se localiza na falta de comunicação e compreensão de que a comunidade pode e deve participar na produção de conhecimento na escola. A falta de compreensão, por parte de gestores e professores, da importância dessa dimensão cria várias dificuldades e limitações. Entre essas limitações criadas pela falta de parceria entre escola e comunidade, pode-se citar o não-entendimento, pela comunidade, em relação a pelo menos três aspectos. A escola não trabalha (ou não deveria trabalhar) com o saber livresco pois a experiência de vida, o saber fazer e as

memórias também podem ser preservados e utilizados como fontes. As entrevistas realizadas pelos alunos não são uma intromissão na vida privada dos entrevistados. E finalmente a comunidade também produz cultura e, por isto, deve e pode participar da produção do conhecimento.

Foi igualmente citada como dificuldade a falta de local para arquivar e a falta de um profissional para essa organização. Alente-se para a importância do profissional que trabalha na biblioteca, pois esta, como um *lugar de memória* e de práticas culturais, necessita de funcionários com conhecimentos específicos para a realização eficiente do trabalho.

Outra questão a ser considerada é a concepção de cultura dos professores. Ela perpassa toda a presente investigação e, como foi dito anteriormente, uma das apostas iniciais era de que a cultura que persiste na escola minimiza a potencialidade das práticas, nas perspectivas da constituição das fontes com as memórias, saberes locais, e as produções culturais da comunidade escolar, porque a maioria dos professores ainda tem uma concepção de cultura como saber da classe dominante, livresca, tendo dificuldades para entendê-la como um processo global de vida.

A investigação, diferentemente do que se esperava, mostrou uma outra concepção de cultura por parte da maioria dos professores. Nesse sentido, especialmente no que tange à questão número 9, salientam-se alguns indicativos. A grande maioria dos professores não entende como senso comum o “saber fazer sabão no tacho” e a “experiência de um pai de aluno sobre o seu modo de vida na roça”. Percebem-nos como *bens culturais*. E com o pressuposto de que os bens culturais fazem a composição do patrimônio cultural, pode-se deduzir que algumas práticas estão sendo realizadas na perspectiva da valorização do patrimônio cultural local. Além disso, esse dado traz mais um elemento embutido: a admissão da existência do patrimônio imaterial, que significa, para esses professores, a ampliação da concepção de patrimônio cultural.

Como já comentado anteriormente, a partir da fundamentação teórica, o trabalho com o patrimônio cultural local possibilita a construção da identidade do aluno, permitindo outras leituras do patrimônio oficial. Assim, partindo-se do pressuposto de que o principal objetivo do ensino de História é a formação da consciência histórica, e que esta tem como um dos seus principais componentes a identidade, faz-se necessário construí-la com esses alunos. A busca e a necessidade de identidade nesses sujeitos não coincide exatamente com a memória oficial, neste caso, com o patrimônio oficial.

A biblioteca, ao ser construída e ter seu conceito ampliado para um *lugar de memória*, constitui-se numa possibilidade de materialização da memória da comunidade, do patrimônio cultural local, um local de práticas, para selecionar, arquivar e articular a produção do saber histórico escolar. E é nesse contexto que se pretende trazer um início de contribuição para o trabalho escolar e, mais especificamente, para o ensino de História, apontando alguns critérios para a seleção do que fará parte desse arquivo.

Um dos critérios, baseia-se na própria concepção de patrimônio cultural brasileiro adotada pela Constituição Brasileira de 1988, no artigo 216, que inclui as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas e tecnológicas. Dessa maneira, as memórias da produção cultural que nasce da experiência cotidiana e plural dos homens, mulheres e crianças, obtidas nas entrevistas e depoimentos coletados por alunos e professores, deverão ser arquivadas. Assim como, as charges, paródias, desenhos, histórias em quadrinhos e outros, produzidas pelos alunos, acompanhados ou não de reflexão do professor.

As categorias do ensino de história indicam também, o que deverá ser selecionado. A formação da consciência histórica no aluno é uma das categorias centrais que exigem o estabelecimento da relação presente/passado, com nexos significativos. Dessa forma, tudo o que puder ser utilizado no cotidiano da sala de aula para favorecer tal relação, atendendo alguns cuidados como datação, autoria,

veracidade, clareza, deverá ser guardado na biblioteca para utilização na produção do conhecimento histórico.

Para concluir, avaliam-se todas essas considerações frente à cultura escolar e à cultura da escola.

Guardar na escola produções dos alunos, depoimentos de pessoas da comunidade, documentos que os alunos e suas famílias possuem, não faz parte da cultura escolar. Tradicionalmente, essa prática não tem sido considerada, talvez nem sequer pensada ou admitida por alguns professores. Aparentemente, salta como uma prática estranha, alienígena. Admitir guardar/usar/acessar esses artefatos na perspectiva da preservação, na biblioteca, como um *lugar de memória*, parece mais estranho ainda.

As práticas do arquivamento e uso de documentos da comunidade local e da escola, por não fazerem parte da cultura escolar, não estarem instituídas ou rotinizadas, deixam de ser realizadas pela maioria. No entanto, a investigação mostrou que já existem indícios significativos do germinar dessas práticas na cultura da escola. Alguns professores e algumas escolas as têm iniciado. Os dados indicam que 28% dos professores guardam essas produções no arquivo pessoal. Isso aponta para uma necessidade de guardar, de valorizar a sua produção cultural e a do aluno também. Mesmo os 17% que afirmam guardar essas produções *como modelo*, podendo indicar certo conservadorismo para a repetição e não para a produção do conhecimento, são indiciários de um tipo de preservação.

Os 9% de professores que responderam guardar as produções culturais para serem fonte de pesquisa na biblioteca e os outros 9% que a guardam como fonte de pesquisa na escola confirmam esse indício. Emprestando-se as categorias da vida cotidiana de Agnes Heller, poder-se-ia classificá-los como professores que “dão o tom”, pois possuem a característica da entonação e na “condução da vida” conseguem a “relação consciente do indivíduo com o humano-genérico” (1989, p. 36 e 40). Mesmo estando imersos no universo cotidiano da cultura escolar que valoriza

e amarra uma certa reprodução das práticas, uma alienação da vida cotidiana, conseguem antecipar novas práticas, agindo um pouco como profetas que constroem o frescor das mudanças. Inicialmente, como indícios, depois como práticas, que ao se tornarem plenas, acabam por se transformar na cultura escolar. E é isso que se deseja para o ensino em Araucária: que esses indícios de práticas de conservação do patrimônio cultural local se transformem em práticas plenas, permitindo que os alunos e suas comunidades formem sua consciência histórica e, por extensão, seu direito à memória.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. FERREIRA, M. M. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- APPLE M. W. *Educação e poder*. Tradução de: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal. *Plano curricular de História – 1992*. Araucária: Prefeitura de Araucária, 1992.
- ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal. *Diretrizes curriculares, texto preliminar de História – 1996*. Araucária: Prefeitura de Araucária, 1996.
- ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal. *Estudo do currículo: sistematização preliminar e provisória – 2000*. Araucária: Prefeitura de Araucária, 2000.
- ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal. *Perfil municipal*. Araucária: Prefeitura de Araucária, 2003.
- ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal. *Diretriz Curricular de História do Município de Araucária – Texto Preliminar*. 2004. Prefeitura de Araucária, 2004.
- ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal. *A história do ensino de História do município de Araucária*. Araucária: Prefeitura de Araucária, 2004. (texto avulso).
- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga (PT): Universidade de Minho, 2000.
- BOGDAN, R. S. B. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/>
- _____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.
- BUFREM, L. S. *O livro: juventude e memória coletiva*. Curitiba: 1998. (texto avulso).
- CABRINI, C; CIAMPI, H. *O ensino de História – revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CEVASCO, M. E. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber. elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUI, M. Política cultural, cultura política e patrimônio histórico. In: CUNHA, M. C. P. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992.

CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. Tradução de: Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE, 1991.

CITRON, S. *Ensinar a história hoje: a memória perdida e encontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

CUNHA, M. I. *Relação ensino e pesquisa*. IN: VEIGA, I. P. (org.) *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA – sujeitos, saberes e práticas, 5., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: [s.n.], 2004.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. (Org.). *La investigación de la enseñanza*. II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Piados, 1989.

ESPOSEL, J. P. P. *Arquivos: uma questão de ordem*. Niterói: Muiraquitã, 1994.

FÁVERO, M. de L. A. O espaço do Proedes: memória, pesquisa e documentação. *Inter-ação*, Goiás, v. 18, n. 127-132, jan./dez. 1994.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E DE BIBLIOTECAS. *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Disponível em: <http://dapp.min-edu.pt/rbe/documentos/manifesto-be-unesco.doc> Acesso em: 25/08/2004

FENELON, D. Políticas culturais e patrimônio histórico. In: *Ciclo de debates sobre cultura e memória: perspectivas da educação pública brasileira hoje*. Brasília: ENAP, 1993.

FERNANDES, J. R. O. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.

_____. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *O direito à memória: a proteção jurídica ao patrimônio histórico-cultural brasileiro*. Fortaleza, 1995. Dissertação (Mestrado em Direito Público) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará.

FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRAGOSO, G. M. A *A Biblioteca na Escola*. IN: *Revista Dois Pontos*, v. 4, n 39,

nov/dez de 1999, p. 39/42.

GERMINARI, G. D. O. *O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de História nas séries iniciais da escola fundamental*. Curitiba, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

GODOY, M. C. *Patrimônio cultural: conceituações e subsídios para uma política*. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 4., 1985, Belo Horizonte. *Anais....* Belo Horizonte: ANPUH/MG, 1985.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. *Biblioteca Pública Recuperando a Memória* Disponível em: <http://www.bibliotecapublica.rs.gov.br/instit/info.html> Acesso em: 25/08/2004

GREEN, M. The Centre for Contemporary Cultural Studies. In: STOREY, J. (Org.). *What is Cultural Studies?* Londres: Hodder Headline Group, 1996.

HELLER, A. *O cotidiano e a História*. 3. ed. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KERSTEN, M. S. de A. *Os rituais do tombamento e a escrita da História*. Curitiba: Editora da UFPR/Imprensa Oficial, 2000.

LE GOF, J. *História e memória*. 4. ed. Tradução de: Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LESSARD-HÉBERT, M.; BOUTIN, G. *Investigação qualitativa fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MAFRA, L. de A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAGALDI, C. O público e o privado: propriedade e interesse cultural. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992.

MATTOSO, J. *A Escrita da História: Teoria e Métodos*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

MILANESI, L. *A casa da invenção*. São Paulo: Siciliano, 1991.

_____. *Ordenar para desordenar. Centros de cultura e bibliotecas públicas*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MIRANDA, S. R. *O que significa educar para a compreensão da história? Um olhar a partir de um programa de avaliação educacional*. IN: História e Ensino, Londrina, v.9, 301-323, out. 2003.

MONTEIRO, A. M. F. da C. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

NORA, Pierre. *Les Lieux de Mémoire. Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux*. Paris: Gallimard, 1997.

PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1982.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POPKEWITZ, T. S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRATS, J. *Enseñar História: Notas para uma didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

PROENÇA, M. C. *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

_____. *Ensinar/aprender História: questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

_____.; MONIQUE, A. P. *Didáctica da História: patrimônio e história local*. Lisboa: Texto, 1994.

QUINTANAR, A. S. Identidad Y Consciencia em la enseñanza de la historia. In: SILLER PEREZ, J.; JERENA, R. (Org.). *Identidad en el imaginario nacional*. Reescritura y enseñanza de la historia. México: Puebla, Inst. C. S. H, 19

ROCKWELL, E. (Coord.). *La escuela cotidiana*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica, 1995.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SABATOVSKI, E. (Org.). *Constituição Federal de 1988*. Curitiba: Juruá, 2000.

SACRISTÁN, J. G. *Tendências investigativas na formação de professores*. *Interação*; Goiás, v. 25, n. 2, p. 81-87, jul./dez. 2000.

SAMUEL, Raphael. *História Local e História Oral*. IN: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9 – n 19 – p. 219-243, set. 89/fev. 90.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____, M. A. CAINELLE, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

_____, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. *O trabalho histórico na sala de aula. In: História e Ensino*, Londrina, v. 9, p. 223-241, out. 2003.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992.

SILVA, W. C. da. *Miséria da biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 1999.

SOUZA, K. I. de B. M. de. *Os arquivos no contexto educacional: novas perspectivas*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Documentos) – Universidade do Rio de Janeiro.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Petrópolis: Paz e Terra, 1998.

WILLIAMS, D. Memória e preservação. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 373-377, 1997.

WILLIAMS, R. *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

WILLIAMS, R. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1969.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Universidade Federal do Paraná

Mestrado em Educação

Linha: Saberes, Cultura e Práticas Escolares

Escola

Direção

Número de alunos

Número de professores

SOBRE O PROFISSIONAL QUE TRABALHA NA BIBLIOTECA

1- A escola possui biblioteca?

Sim () Não ()

2- Está informatizada? Por quê?

R-

3- Quais são os profissionais que trabalham na biblioteca? Esses profissionais participaram de concurso específico para a função?

R-

SOBRE OS PROFESSORES DE PRÉ A 8.ª SÉRIE:

4- Algum professor da escola, ao trabalhar com os conteúdos de pré a 8ª série, utiliza entrevista com pais, idosos, pessoas da comunidade em sala de aula?

R-

5- Algum professor da escola, ao trabalhar com os conteúdos de pré a 8ª série, costuma pedir aos alunos para entrevistarem seus pais, familiares, idosos, pessoas da comunidade como uma das fontes de pesquisa?

R-

6- E caso trabalhem, estas entrevistas são registradas e arquivadas na escola?

R-

7- Estes registros arquivados são utilizados pelo professor em outro momento? Ou em outro ano?

R-

8- Algum professor de pré a 8.^a série guarda alguma produção de aluno para ficar arquivada na escola (um desenho, um texto, uma reflexão, uma pesquisa, uma charge, uma poesia, uma história em quadrinhos ou outros)?

R-

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA BIBLIOTECA

Escola:

Ambiente que envolve as instalações

Ambiente interno da biblioteca: mesas disponíveis, disposição das estantes.

O aluno tem acesso direto aos livros?

Horário de atendimento

Como é o atendimento?

Acervo: qualidade

Número de títulos:

Serviços: consulta local ou empréstimos?

Organização desse acervo:

Sinalização das estantes:

No acervo há produção dos próprios alunos?

No acervo há produção em relação à memória da comunidade?

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Universidade Federal do Paraná**Mestrado em Educação**

Pesquisa com professores(as) de 1.^a a 8.^a série da Secretaria Municipal de Educação de Araucária

Escola 1.^a a 4.^a ()

Nome do professor(a) 5.^a a 8.^a ()

Área

Data de nascimento

1) Já pediu aos alunos para entrevistarem seus pais, familiares, idosos e pessoas da comunidade, como uma das fontes de pesquisa em sala de aula ou fora dela?

Sim () Não ()

2) Se você respondeu afirmativamente a questão acima: essas entrevistas, informações, foram escritas e armazenadas na escola para serem utilizadas em outros momentos por você ou outros professores, em outras turmas?

Sim () Não ()

Com que frequência?

R-

3) Você trabalha com os alunos sobre os lugares integrantes do patrimônio Histórico-Cultural de Araucária (Parque Cachoeira, Casa do Cavalinho Baio, Casa da Cultura, Museu Tindiquera ou outros)?

Sim () Não ()

4) Já pediu aos seus alunos para trazerem fotografias, documentos e objetos para trabalhar nas aulas?

Sim () Não ()

5) Se respondeu afirmativamente na questão anterior, já incentivou a comunidade a doar ou a reproduzir tais documentos para serem armazenados e utilizados como fontes na escola?

Sim () Não ()

6) Você guarda alguma produção dos seus alunos para ser preservada na escola (um desenho, um texto, uma reflexão, uma pesquisa, uma charge, uma poesia ou outros)?

Sim () Não () **Justifique.**

7) Se realizou alguma das atividades anteriores, (questões 1 a 6), cite-a(s) e informe as dificuldades sentidas.

8) Que recursos você considera imprescindíveis para realizar essas atividades?

Para a questão 9, marque apenas uma que você considere mais provável

9) Você considera que o “saber fazer sabão no tacho” de uma mulher da comunidade e a experiência de um pai de aluno sobre o seu modo de vida na roça é:

a) senso comum () b) bem cultural () c) saber fazer ()

d) saber científico () e) documento ()

10) Como aluno, na fase correspondente ao ensino fundamental, participou de alguma atividade relacionada às questões anteriores?

Sim () Não ()

11) Se respondeu afirmativamente a questão 10, cite qual(is) atividade(s).

APÊNDICE 3 - DIÁRIO DE BORDO

Escola Municipal “A”

A diretora comenta com entusiasmo sobre a gincana multidisciplinar que já vem se tornando parte da cultura da escola. As provas da gincana envolvem diversas atividades relacionadas à memória da comunidade e outras provas de destreza e conhecimentos. Em relação à memória, segundo a diretora, já foram solicitadas fotos antigas. E deu um exemplo: “Uma das tarefas pedidas pedia a foto de um casal quando jovem e a presença do mesmo para contar sua história de vida, pontuando suas maiores alegrias e seus maiores desafios.” Conta um outro exemplo, onde foi solicitado uma foto antiga do bairro, juntamente com uma pessoa para explicar as várias mudanças ocorridas depois daquele momento estático retratado na foto. A pedagoga, que atualmente está em outra escola, relembrou com entusiasmo da Gincana Cultural desta escola. Quanto à questão de arquivar produções de alunos, a diretora colocou como empecilho a limitação do espaço e a carência de recursos humanos para fazer isso.

Escola Municipal “B”

A escola está passando por uma reforma e a biblioteca não está sendo utilizada. Está *isolada*, segundo informa o diretor. Este é um professor de Educação Física que não tem muitos conhecimentos sobre o pedagógico da escola, embora tenha “muito boa vontade”, segundo sua própria fala. O mesmo me contou que a biblioteca era atendida por uma excelente profissional, uma professora readaptada. Mas neste ano ela está realizando outro trabalho. Disse, também, que na biblioteca ela trabalhava com muito entusiasmo e dedicação. Mesmo sem que eu pedisse, forneceu-me o telefone particular da casa da professora, pois ela poderia contar muito a respeito do funcionamento da biblioteca no ano anterior, mas para não invadir a sua privacidade, optei por não ligar. As pedagogas também não se encontravam na escola, por estarem participando de uma reunião na Secretaria Municipal de Educação – SMED. O diretor facultou-me conversar com os professores, mas expliquei-lhe que mandaria um questionário para cada um deles responder posteriormente.

Escola Municipal “C”

O que me chamou a atenção nesta administração foi o fato do esforço em manter a biblioteca em funcionamento, mesmo com a escola estando em reforma. As obras de ampliação estão exigindo que uma parte dos alunos e professores se desloque para ter aulas, em salas alugadas pela Prefeitura, em outras escolas. Se compararmos com outras administrações, nas quais as escolas também se encontram em ampliação física, percebemos que duas outras escolas (“B” e “H”) não mantiveram o serviço da biblioteca. Além de a escola manter este espaço em funcionamento concomitante à reforma, está aberta nos três turnos, mesmo que no turno da noite seja atendida por uma zeladora. E também me surpreendeu a prática de uma professora, na 6.^a série, pediu aos alunos uma pesquisa com os moradores mais antigos da localidade com o objetivo de verificar quais os animais que se extinguíram localmente. Tive a oportunidade de conhecê-la e conversar um pouco com a mesma. Esta conta que realizou a experiência apenas uma vez e, segundo ela, “deu uma trabalhadeira danada.” E alguns questionamentos se impõem: por que essas experiências não se repetem? por que ela só realizou uma vez? e quantas dessas experiências não morreram na *casca*? não foram socializadas, registradas? falta de incentivo? a força do *hábito* que desestimula novas práticas na escola? o que estaria por trás dessa afirmação “trabalhadeira danada”? Resistências? de quem? dos alunos? da comunidade? dos outros colegas? da direção? dos pedagogos? tempos escolares? da organização da escola?

Escola Municipal “D”

A diretora da escola “D” é uma pessoa muito dinâmica e agitada. Ela demonstra um entusiasmo enorme na defesa dos valores e da memória da escola onde trabalha e também da comunidade onde vive. É uma escola considerada de zona rural, onde a maioria dos alunos é constituída de filhos de agricultores. E ainda, com forte descendência de poloneses. Em pouco tempo, pude observar a *garra* com

que defende alguns princípios em relação ao patrimônio. Por exemplo, mantém nos arquivos da escola todos os livros de chamada desde 1935 até hoje. A mantenedora já quis removê-los para outro local, mas ela não permitiu por considerá-los patrimônio da escola. “E já que ficaram até agora, bem conservados, devem continuar aqui” – dispara ela. A diretora ainda lamenta o fato da primeira professora da escola, a “D”, “ter dado fim nos registros de chamada até 1935.” Afirma também que alguém da sua comunidade já consumiu com alguns documentos da Igreja Local, fato que fez com que ela também reagisse, mostrando a importância dos mesmos. Mas a escola ainda guarda raridade como um documento sobre o casamento polonês, documento antes guardado na biblioteca. Foi retirado da mesma pela diretora por sentir falta de segurança. Percebi, emprestando a categoria da *entonação*, da vida cotidiana de Agnes Heller, como certos indivíduos dão o *tom* com a sua presença. Eu diria que esta diretora dá o *tom* quanto à importância da preservação.

Escola Municipal “E”

A escola é nova e impressiona quem chega, pois possui um amplo espaço, com cobertura entre a parte da administração e as salas de aula. Está edificada ao lado da creche local, também recém inaugurada e no mesmo estilo arquitetônico, o que aumenta ainda mais a sua imponência. A biblioteca está localizada em local de fácil acesso, junto ao prédio da administração. Está formada com um acervo de cerca de 3000 livros, que *herdou* de uma escola municipal que foi estadualizada em 2002. A vice-diretora, explica que pretendem colocá-la em funcionamento ainda no segundo semestre, por entender que a biblioteca é o *coração da escola*, fundamental para a pesquisa. Quanto às práticas dos professores em relação ao trabalho com a memória, ela enfatiza que, na outra escola, na qual também era gestora, viu algumas práticas de entrevistas na área de História.

Escola Municipal “F”

Nesta escola tive a oportunidade de observar os 20m² da biblioteca, apinhados de alunos da 7.^a série. Todos procuravam títulos de Literatura e sugeriam que o acervo aumentasse. Perguntei se estavam contentes com as condições gerais da biblioteca e responderam que gostariam que ela fosse maior para abrigar mais livros, pois já haviam lido quase todos os romances. Quis saber como nasceu aquele interesse pela Literatura e eles ruidosamente me responderam que inicialmente o professor de Língua Portuguesa os incentivou, mas atualmente já estavam viciados na leitura. Escolhiam pelos títulos sugestivos e também pelas informações dos próprios colegas que diziam: “Esse é bom, é uma história de terror, você vai gostar”. Ou ainda: “Esse tem uma história muito triste, não vale a pena.” Todos se enfileiravam no pequeno espaço e tinham seu empréstimo efetivado quando a estagiária anotava o nome dos livros no fichário de empréstimo. Imaginei quantas emoções aquelas leituras despertariam nos alunos, e apesar do pouco espaço, numa análise precipitada talvez, neste quesito a biblioteca estava satisfatória. Apesar de pequena, muito utilizada. Tive também a oportunidade de conversar com a estagiária que me explicou que não recebe nenhum treinamento. A orientação que presta aos alunos é baseada na sua própria experiência como aluna e usuária de uma biblioteca. Acumula também a função de reproduzir cópias com o mimeógrafo a álcool para os professores. Ela só deixa de atender a biblioteca quando está realmente com muito material para reproduzir. Enquanto conversava com ela um outro aluno chegou. Veio fazer uma pesquisa sobre a *cadeia alimentar*. O professor que solicitou a pesquisa não havia dado nenhuma referência de onde o aluno poderia encontrar o tema. O aluno, embora pudesse ter contato diretamente com os livros na prateleira, pediu a ajuda da estagiária que o auxiliou a localizar, folhando o índice de alguns livros. E ainda não encontrando, solicitaram minha ajuda e sugeri que procurassem em livros de Ciências de 5.^a série. Observei ainda, vários troféus na prateleira mais alta, próxima ao teto. Perguntei aos alunos “o que simbolizavam aqueles troféus para eles e para a escola?” Eles me explicaram que significavam uma série de vitórias em disputas esportivas com outras escolas nos jogos promovidos pela Prefeitura. “Nós somos feras” – completaram. Portanto, neste caso, a biblioteca está abrigando uma parte do patrimônio cultural e da memória da escola.

Escola Municipal “G”

A diretora já não havia me atendido anteriormente devido a uma reunião urgente com alguns professores. Assim, voltei a me comunicar no final da manhã e ela me atendeu rapidamente. Parece que o estilo dela é rápido e objetivo, pois estava ocupadíssima, mas consegui as respostas ao questionário. A biblioteca funciona somente no período da tarde.

Escola Municipal “H”

Ao chegar à escola é possível perceber o barulho das crianças nas salas e simultaneamente uma série de pedreiros trabalhando. “A escola está sendo ampliada. Até o ano passado havia somente de pré a 4.^a série”, explica a diretora. Como a escola não possui biblioteca ainda não tem nenhum acervo de livros, mas o projeto arquitetônico prevê uma sala que será utilizada para esse fim. As diretoras assumiram a direção este ano e, apesar de terem sido professoras na escola anteriormente, têm poucas informações sobre as perguntas específicas sobre as práticas dos professores de 1.^a a 8.^a série. Mas insistem e dão muita ênfase para o fato de terem feito muitas entrevistas e questionários para os pais dos alunos e comunidade na elaboração do Projeto Pedagógico. Expliquei-lhes então que o objetivo da pesquisa era localizar práticas dos professores, articuladas a partir da sala de aula e que utilizassem as entrevistas para mobilizar a memória histórica dos pais e da comunidade. Então elas me disseram que esse recurso metodológico é muito utilizado de 1.^a a 4.^a série, mas de 5.^a a 8.^a ainda não viram essa prática na escola. Quanto ao fato de guardarem as produções dos alunos elas afirmaram que alguns professores guardam por um tempo, às vezes até o período de um ano, dentro do próprio período letivo para verificarem se houve ou não o progresso dos alunos. Expliquei-lhes então que o objetivo da pesquisa não era o de identificar essas práticas de avaliação, mas guardar a produção do aluno no sentido dela se transformar num bem cultural, ou seja, *patrimônio cultural*, que poderá ser também utilizado como uma das fontes de pesquisa por outros colegas, em outras séries, ou em hora-atividade.

Escola Municipal “I”

Fui recebida pela diretora. Respondeu objetivamente às questões (anexo1) e informou que na semana anterior a mantenedora (Prefeitura Municipal de Araucária) havia mandado um formulário para ser respondido em relação à biblioteca. Eu tive acesso ao mesmo e observei que pedia muitas informações técnicas. Observei também um acervo considerável de fotos e fitas de vídeo gravados que, segundo a diretora, guardam a memória de eventos realizados na mesma. Antes elas ficavam na própria biblioteca, mas atualmente estão sob a guarda de Secretaria por apresentar mais segurança. No entanto, o acesso é livre para todos que delas necessitarem. A diretora aponta a falta de espaço como um dos principais entraves para que os trabalhos e produções dos alunos, ou parte deles, não possam ser guardados. Afirmou que no ano anterior os alunos produziram uma série de maquetes interessantes e com escalas bastante elaboradas, que não puderam ficar guardados por muito tempo. Mas houve o cuidado do registro fotográfico dos mesmos antes de devolvê-los aos alunos. Como pesquisadora, uma primeira impressão foi o detectar de uma cultura de registro de parte da memória na escola. Esse registro já vem de outras administrações o que reafirma uma *cultura de registrar* a memória.

Escola Municipal “J”

A escola tem um misto de alunos provenientes da zona rural e da zona urbana. A diretora se mostrou bastante prestativa e interessada no trabalho pedagógico e lamenta que poucas atividades com entrevistas e depoimentos sejam utilizados em sala de aula. Comenta que as *histórias de vida*, atividades já realizadas, tiveram uma grande repercussão. “Para a comunidade foi uma oportunidade de contribuir com a escola na produção do conhecimento e para os alunos uma possibilidade de pensarem nas suas próprias trajetórias pessoais.” afirma entusiasmadamente a direção. E continua: “ Os pais estão acostumados a vir

para a escola apenas ouvir as reclamações sobre a aprendizagem do filho, ou ainda, como participantes da APM. E nesta atividade de entrevistas e depoimentos abre-se uma outra perspectiva de participação.”

Escola Municipal “K”

A escola possui uma direção entusiasta e também um corpo de pedagogos participativos e interessados em inovações. Possuem algumas práticas que já estão se tornando parte da cultura da escola como o concurso anual de poesias e o jornal da escola. “O concurso anual de poesias é organizado e executado pelos professores de Língua Portuguesa. Cada turma vota na poesia que considera melhor, da sua própria turma. Em seguida, são expostas todas as poesias mais votadas de todas as turmas e que serão novamente votadas,” conta a diretora. Depois disso, elas são digitadas e compiladas em livretos e no último bimestre há um evento coletivo, onde os autores das poesias são premiados. Cada autor apresenta sua própria poesia. Quanto ao jornal da escola, apesar de não ter uma periodicidade regular, nele são publicados textos de alunos produzidos em sala de aula, notícias de eventos, textos de professores e outras informações pertinentes. “Também é um grande incentivo à produção do aluno, pois ele se sente valorizado” – comenta a pedagoga. Quanto às práticas dos professores que utilizam a memória, ressalta-se o trabalho da professora M. Ela utiliza o método das entrevistas aos familiares e pessoas da comunidade em muitos conteúdos, tanto de 1.^a a 4.^a série quanto de 5.^a a 8.^a série. A professora é muito criativa nas questões dirigidas que formula para as entrevistas, que os alunos geralmente desenvolvem em grupo. Pela escola, também passou uma professora de Língua Portuguesa, que realizou com os alunos um dicionário de gírias, ilustrado pelos mesmos e transformado num pequeno livreto.

Escola Municipal “L”

Ao chegar à escola eu me dirigi à Secretaria. Enquanto esperava o

atendimento da direção, perguntei pela biblioteca para a funcionária da Secretaria. E ela foi logo respondendo que a escola não possuía biblioteca. Em seguida, a diretora me atendeu e explicou que por estar atendendo uma mãe de aluno me encaminharia para a pedagoga, visto eu ter facultado o atendimento também para esta. A pedagoga estava com três professores que realizavam a hora-atividade. Com a minha chegada, todos pararam. Então eu me apresentei como pesquisadora e disse que gostaria de fazer algumas perguntas à pedagoga. Ela me levou até a *sua sala* e foi explicando que ali também era a biblioteca da escola. Era uma sala de uns 20 m² e a mesma não possui um funcionário específico para organizá-la e atendê-la. Essa contradição entre o que a pedagoga e a funcionária entendem por biblioteca já explica a narrativa detalhada. As próximas informações sobre a biblioteca foram fornecidas pela pedagoga: “Os próprios professores emprestam os livros para os alunos quando sentem necessidade e ainda, quando os mesmos vêm em contra-turno, eu ou outro pedagogo os atende. A maioria dos livros são didáticos.” Respondeu às outras perguntas do questionário sobre as práticas dos professores nesta escola. No entanto, a pedagoga tem poucas informações porque está ali desde o início de 2003, em torno de um mês, portanto. Assim, passou a comentar sobre algumas práticas da escola na qual atuou anteriormente, a escola “A”, coincidindo com o que a diretora da referida escola já havia informado. A pedagoga apontou que uma das limitações em relação ao trabalho de registro da memória da escola e das atividades pedagógicas é a falta de apoio financeiro. As experiências que ela já presenciou nas diversas escolas nas quais passou apontam para o fato dessas questões não estarem sendo pensadas coletivamente. Assim, os registros quando são feitos acabam sendo custeados por alguém individualmente. E citou exemplos: “...o custo do filme para a máquina fotográfica, o custo da revelação, o custo do álbum para fazer a disposição dessas fotos, ou ainda, o custo da fita de vídeo.” E por serem custeados por alguém individualmente, essa produção e esse registro ficam no arquivo individual, dificultando a sistematização da memória da escola. Ressaltou também a falta do costume para o procedimento de guardar a memória. Apesar da significativa reflexão da pedagoga, percebi que ela estava levando em consideração a dimensão do suporte, a dimensão física onde a memória ficará arquivada e não na importância da memória pedagógica da prática para reflexões na hora-atividade, por exemplo. Após essa conversa manifestei meu

desejo de conversar com os professores que realizavam a hora-atividade, para completar as informações sobre as práticas pesquisadas, visto que os professores A. e J. já trabalhavam há mais de dois anos na escola. Voltamos para a sala dos professores e nos sentamos junto à mesa. O professor A., em tom de brincadeira, afirmou que também gostaria de participar da conversa, afinal não é sempre que aparecem pesquisadores na escola. Como eles já haviam escutado a conversa e sabiam do que se tratava, perguntei sobre a área e série que lecionavam. O professor J. é alfabetizador. A professora C. também chegou e se sentou. Ela trabalha com a 2.^a série e ministra todas as áreas. O professor A., o mais falante, trabalha com a 3.^a série e também é professor de Língua Portuguesa de 5.^a a 8.^a série. Narrou experiências que motivou nos alunos. Por exemplo, o caso de um aluno que se inspirou em um senhor idoso que contou todos os seus sonhos quando jovem. E a partir dessa estrutura ficou imaginando como esse senhor poderia concretizar as coisas que não tinha feito. “E a escola não ficou com nenhum registro desses alunos?” – perguntei. O professor respondeu: “tenho pensado na questão do registro: a tecnologia já existe e é apenas necessário torná-la acessível para professores e alunos. No caso de textos, estes poderiam ser digitados e salvos no próprio arquivo do computador ou em disquetes. No caso dos desenhos também poderiam ser “escaneados” e salvos no arquivo do computador ou em disquetes. Depois, utilizando-se de um gravador de CDs, seria possível organizá-los todos, em pouco espaço, num CD-Rom.” O professor A. levantou ainda algumas questões que me deixaram perplexa por coincidirem com algumas idéias nas quais também acredito. Disse que já temos uma tecnologia ao nosso alcance, mas por não termos o hábito de utilizá-la, continuamos com as “velhas tecnologias”. Citou como exemplo o mimeógrafo a álcool que ainda está muito presente na reprodução de mapas e desenhos. Sua utilização é muito demorada e um *stencil* a álcool reproduz, no máximo, 60 cópias com qualidade razoável. Reforçou também que a falta de hábito do registro das produções dos alunos é um dos empecilhos para que se organize e se sistematize tal prática pelos professores. “Não estamos acostumados a fazê-lo” – completou ele. E numa narrativa rápida relembrou tantas atividades que poderia ter registrado. O professor J. também relatou que na alfabetização trabalha com a História do nome do aluno, contando com as informações da família do mesmo. A professora C. precisou se ausentar e não participou da conversa. As impressões que

eu tive foram muito positivas. Todos pareceram ficar contaminados por um desejo de guardar a memória, organizá-la. Na saída, a pedagoga disse ter ficado com um desejo de recuperar tantos vídeos, fotos realizadas nas escolas pelas quais passou. E que estas estão nos arquivos pessoais dos professores, o que “é uma pena”, pois começou a pensá-los como patrimônio coletivo.

Escola Municipal “M”

Nesta escola houve, no ano anterior, algumas entrevistas em sala de aula. Na área de Geografia e História, um indígena foi entrevistado na sala de aula pelos alunos da 6.^a série. Essa entrevista enfocou principalmente as diferenças culturais entre os indígenas e a nossa sociedade. A professora de História e Geografia também planejou e trabalhou entrevista com alunos da 7.^a série. A entrevistada foi uma ex-aluna da escola e professora licenciada. Tal entrevista enfocou principalmente as memórias em relação a sua passagem pela escola “M” quando aluna, envolvendo perguntas sobre educação sexual (em casa e na escola). Eu participei como observadora dessa entrevista. E percebi como a turma ficou interessada e fez as perguntas que já haviam sido combinadas e enviadas à entrevistada anteriormente. Percebi também na entrevistada uma certa ansiedade que ela confessou para os alunos. “Mesmo tendo sido professora desta escola durante tantos anos tive insônia essa noite, talvez pelo fato de vir aqui conversar com vocês. Fiquei pensando e relembando para poder contar.” As duas entrevistas não foram registradas (gravadas em vídeo ou fitas) para poderem ser reutilizadas em momentos posteriores por outros alunos, outras turmas. Eu e meus alunos de 8.^a série também entrevistamos, em sala de aula, um jovem que foi ex-aluno da escola e participou do Fórum Mundial Social. Utilizamos as informações para problematizar as discussões entre capitalismo e socialismo hoje. E ainda planejamos coletivamente uma entrevista para um “pracinha” brasileiro, que participou da 2.^a Guerra Mundial, nos campos da Itália. No contato inicial houve um “sim” para entrevista em sala de aula, no entanto, depois de alguns dias houve uma interferência da família alegando que a pessoa a ser entrevistada estava doente e

não poderia dar tal entrevista. Realmente ele estava doente ou houve uma interferência da família no sentido de poupar “lembranças” desagradáveis? Lembro-me também de uma aluna da mesma série que sabia que a avó possuía muitas correspondências entre ela e o avo referente à 2.^a Guerra, no entanto a avó não permitia que ninguém tocasse as cartas, imagine torná-las públicas como documentos históricos. É preciso respeitar tais circunstâncias e direitos. A professora da área de Língua Portuguesa, também realizou um trabalho significativo com os alunos da 8.^a série no Projeto de Enriquecimento Curricular (PEC). Esta professora pediu a cada aluno que escolhesse um professor da escola, ainda atuante ou aposentado e produzisse, a partir de uma entrevista e depoimentos, uma biografia sobre o professor. O resultado foi muito bom, pois assim surgiram cadernos manuscritos com informações e fotos fornecidos pelos próprios biografados. Os mesmos se encontram no acervo da biblioteca para serem utilizados ou lidos por quem deles necessitar. Eu os utilizei na 5.^a série, como uma das fontes para o resgate da memória da escola. E ainda, conversando com os professores percebi uma nítida preocupação dos mesmos com o fato da memória pedagógica, envolvendo a produção coletiva de alunos e professores não estar sendo preservada. A professora E. afirma que tem em seu arquivo pessoal uma extensa produção dela e seus alunos, com alguns registros fotográficos. E lamenta que isso não possa estar sendo sistematizado na escola ou em outro local, tendo em vista ela ter uma produção pedagógica que, entretanto, não é socializada. Ela gostaria muito que houvesse recursos humanos e financeiros que viabilizassem tais práticas de registro e conservação desse material. Portanto, além das práticas de alguns professores da escola com entrevistas e trabalho com a memória, principalmente utilizando a metodologia de história oral, a preocupação da professora é legítima, pois questiona a falta de sistematização da memória pedagógica.

Escola Municipal “N”

A escola tem um diferencial na sua biblioteca: seis computadores para uso dos alunos. Mas estes não estão conectados à internet. Possui também uma *textoteca* à disposição dos alunos e professores. Observei também, em relação às

práticas dos professores, que o diretor entendeu as perguntas erroneamente, pois insistia “que agora a escola está iniciando um trabalho com as mães voluntárias.” Então, expliquei-lhe que o objetivo da pesquisa inicialmente é identificar as práticas dos professores em relação à utilização da memória da comunidade, como um dos elementos pedagógicos em sala de aula. Mas o diretor não se conformava em dizer que a escola não possuía nenhuma prática mais sistematizada de guardar e preservar. Após algumas trocas e esclarecimentos o diretor externou seu desejo de executar um projeto para enriquecer o histórico da escola, visto que ele o considera muito *árido* da maneira como está escrito. Sugeri que conversasse com o professor de História e organizassem e gravassem entrevistas com alunos, ex-alunos, professores, comunidade e trabalhadores que construíram a escola.

Escola Municipal “O”

Esta escola iniciou as atividades de 5^a a 8^a séries no ano de 2002 e ainda está se estruturando em termos pedagógicos, nessas séries. Mas tem uma direção bastante atuante e comprometida, pois a mesma mora na localidade e já está na direção em torno de seis anos. Conhece muito bem a comunidade nos seus vários aspectos. Quanto ao espaço da biblioteca, ele também é utilizado para outras atividades pedagógicas ou não. Já foi utilizado para palestras sobre o meio ambiente, reuniões pedagógicas e de estudos para os professores, e também para bazar de roupas usadas promovidos pela APM da escola. Na maioria do tempo, o espaço da biblioteca é utilizado pelos alunos para a pesquisa. Estes também podem emprestar os livros e levá-los para casa. Há uma parceria com os pais em relação às pesquisas e leituras na biblioteca. Depois da pesquisa ou leitura realizadas pelos alunos que vêm no contra-turno, a funcionária da mesma fornece um bilhete padronizado para ser levado aos pais informando o horário que o aluno saiu. Em reunião pedagógica já foi apontada a falta de conservação do patrimônio público, visto que algumas carteiras estão sendo pichadas por alguns alunos. Em reunião de pais, para entrega dos boletins de notas, que foram realizadas turma por turma no segundo bimestre, e com a presença dos alunos, foi feito um trabalho de conscientização sobre o problema. A diretora informou também que algumas professoras de 1.^a a 4.^a séries

trabalham sobre os lugares antigos de Araucária, principalmente na 3.^a série, na qual o conteúdo favorece tal abordagem, apesar de muitos alunos não conhecerem o centro de Araucária, visto que muitos pais trabalham em Curitiba e há uma ligação de ônibus diretamente com o terminal do Pinheirinho. Ressaltaram também o projeto de turismo local da Secretaria da Cultura que colocou a disposição das escolas alguns estagiários que orientam visitas aos locais *históricos*.