

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CURRICULARIZAÇÃO

HISTORY, HERITAGE EDUCATION AND CURRICULARIZATION

Ironita A. Policarpo Machado 1

Resumo: História, Educação Patrimonial e Curricularização discute uma metodologia extensionista, a formação docente e a educação comunitária através de proposições teórico-metodológicas que nasceram com o projeto Momento Patrimônio, da área de História, da Universidade de Passo Fundo. O texto constitui-se de algumas referências metodológicas à formação docente e à educação comunitária sob as perspectivas da extensão, do ensino e da pesquisa como possibilidade de um espaço universitário formativo de sujeitos críticos e comprometidos com a sociedade. Nas reflexões perpassam a importância e o sentido social do patrimônio, da metodologia extensionista e sua curricularização, sob uma prática dialógica da reflexão na ação, no processo de conhecer, ser e transformar.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. História. Metodologia Extensionista. Curricularização.

Abstract: History, Heritage Education and Curricularization discusses an extensionist methodology, teacher training and community education through theoretical and methodological propositions arising from the project Momento Patrimônio, of the area of History at the University of Passo Fundo. The text presents methodological references related to teacher training and community education from the perspectives of extension, teaching and research as facilitators of a university space that is capable of training critical subjects who are committed to society. Underlying reflections comprehend the relevance and the social meaning of heritage, the extensionist methodology and its curricularization, from a dialogic practice of reflection focused on action, in the process of knowing, being and transforming.

Keywords: Heritage Education. History. Extensionist Methodology. Curricularization.

Introdução

O atual contexto brasileiro é de negacionismo do conhecimento histórico, de obscurantismo e revisionismo de conhecimentos universais. Assim, é importante lembrar que a História pode ser tomada sob três significados: história experiência, história disciplina e história representada. A história experiência diz respeito às vivências pretéritas, também, chamada de memória, a qual é objeto de pesquisa da história disciplina, baseada em indagações que emergem do presente porque esta é sua função. A história disciplina, pela sua história acadêmica, sempre revista pelos historiadores, tem o *status* e a competência para tal leitura de memórias, pois tem protocolos teórico-metodológicos próprios e disciplinares para a interpretação das experiências pretéritas. Sem embargo, o resultado, é a representação do fato/acontecimento, ou seja, a narrativa histórica sobre a experiência pretérita à luz da interpretação do historiador.

Por conseguinte, desde o século XIX, a História (disciplina acadêmica e escolar) desempenha papel importante na construção de identidades de grupos sociais e nações. Assim como cada indivíduo tem uma memória pessoal, cada grupo social e Estado constrói uma memória coletiva. Certamente, os historiadores são os artífices da interpretação desta memória coletiva, e responsáveis não só pela representação deste passado nacional, como pela vigilância dos usos e abusos que deste passado são feitos. Por exemplo, há quem diga que, em função da contemporânea globalização, as histórias nacionais estão em baixa. Não é verdade. Hoje, no Brasil, ao mesmo tempo em que assistimos a mundialização econômica e cultural, verificamos o recrudescimento das identidades, étnicas, religiosas, regionais, políticas e, também, nacionais. E é neste sentido que o negacionismo apresenta-se como exacerbação equivocada de representações históricas, pelo governo e boa parte da sociedade. Aqui, está o conhecimento histórico sobre ameaça!

Destituir o papel do historiador, bem como do professor de história, e sua atuação profissional em detrimento dos usos da memória como instrumento político, diletante, jornalístico, pautado no espontaneísmo, e, principalmente, como instrumento marqueteiro de políticos, é perigo certo. O inverso também é verdadeiro, ou seja, a desconsideração do professor-pesquisador de história.

Diante deste cenário, e do espaço vazio que deixamos, é que colocamos a necessidade de revisitar nossa prática acadêmica, principalmente à formação docente, escolar e social como professor-pesquisador de história, através de algumas reflexões referentes a relação entre História, Educação Patrimonial e Curricularização, conduzidas pelos seguintes eixos: como os discentes e docentes aprendem e ensinam, com a metodologia extensionista; as possibilidades e significados dos discentes de graduação e pós-graduação incluírem a extensão na sua formação; a incorporação da extensão no cotidiano acadêmico perpassa por estratégias que se constroem no tracejar da prática; e, por último, entretanto, não menos importante, o imprescindível vínculo dialógico com a comunidade. Destacamos que essas reflexões são resultado da experiência do ensino, da pesquisa e da extensão¹, interpretadas teórico-metodologicamente no campo da didática da história – formação docente.

Pressupostos teóricos como base à interpretação de práticas acadêmicas

História, Educação Patrimonial e Curricularização constituem-se na tríade ensino, pesquisa e extensão através das práticas acadêmicas, principalmente no curso de História, contemplando questões da história, da memória e do patrimônio. Esta tríade constitui-se numa metodologia problematizadora à educação comunitária² e acadêmica. Esta metodologia viabiliza

1 Disciplina Cultura, Memória e Patrimônio incluída no currículo (2017) do curso de Graduação em História da UPF articulada a Linha de pesquisa Cultura e Patrimônio do PPGH/UPF e ao Projeto de Extensão Momento Patrimônio (programas de TV e rádio, oficinas e minicursos que têm por objetivo conscientizar a comunidade escolar e em geral sobre a importância do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental regional, local e nacional, visando assim, primeiramente, sensibilizar as escolas por meio de Educação Patrimonial, bem como a capacitação de professores através de cursos de formação continuada - desde 2011. Programas televisivos e publicações ver em <http://historiaupf.blogspot.com/2015/04/momento-patrimonio.html>).

2 Educação comunitária é aqui tomada como processo ativo, autônomo, plural e dinâmico no cotidiano dos sujeitos integrantes de grupos autodeterminados por si de comunidade que interagem às dinâmicas externas do grupo de convívio quando reconhecidas e chamadas a compartilhar saberes. Tomamos por referência a

a transversalização de conteúdos curriculares, projetos de extensão e de pesquisa. E, ainda, é possível a interdisciplinaridade entre dos demais cursos das instituições superiores (áreas afins de conhecimento) e, também, projetos interinstitucionais e comunitários (museus, institutos históricos, casas culturais, associações de bairro, empresas, etc.).

Antes da discussão das possibilidades metodológicas, é importante esclarecer o que estamos entendendo por Educação Patrimonial. Trata-se de um aprendizado cultural que se desenvolve desde que o homem nasce até que ele morre como, por exemplo, a maneira como concebemos a morte também é resultado do patrimônio cultural do grupo social do qual ele faz parte. Por isso, os segmentos educacionais, em especial as secretarias e coordenadorias de educação, os professores dos anos iniciais e os professores de história, na Educação Básica, têm o compromisso de articular uma educação patrimonial aos planos pedagógicos, planos de trabalho (currículos formais e vividos) e planos de aula, centrados no pluralismo cultural.

De acordo com Bittencourt, a Educação deve ultrapassar o mero evocar de fatos históricos “notáveis”, de consagração de determinados valores de setores sociais privilegiados, é necessário agir em prol da rememoração e preservação daquilo que tem significado para as diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional. Ainda, a autora enfatiza o fato de que a preservação do patrimônio histórico e cultural e a educação patrimonial devem pautar-se pelo compromisso de contribuir com a *identidade cultural* dos diversos grupos sociais que formam a sociedade nacional (BITTENCOURT, 2009).

A Educação Patrimonial não precisa necessariamente ser desvinculada do ensino formal, dos currículos escolares e do ensino superior. Tanto pode estar articulada aos conteúdos históricos e demais áreas, quanto ser desenvolvida pela Pedagogia por Projetos³. O mais importante, neste processo, é a compreensão das possibilidades metodológicas que, por sua vez, são diversas. Neste caso, defendemos os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o ensino, a formação docente e discente e os projetos na direção da formação de uma consciência histórica. Portanto, para a formação da consciência histórica, temos por referência numa matriz epistemológica⁴, destacando, para tanto, alguns princípios metodológicos à transposição didática.

Então, a questão basilar nesta reflexão é a consideração de que a construção do conhecimento é um processo de aprender a aprender, de pensar e sistematizar o pensado, com base em problemáticas postas pelo contexto onde se inserem os sujeitos envolvidos (alunos, professores, comunidade). Esta metodologia, também, pensada no ensino superior à formação docente, assume o desafio de romper com o “mero assimilar” do ensino tradicional e busca assumir o papel de incentivo à pesquisa, na condição propedêutica construtiva, alicerçando a discussão acadêmica como estudo autônomo e contínuo. Nesta perspectiva, segundo Rüsen, a didática da história,

[...] não é como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica (universidades) para as cabeças vazias dos alunos. [...] A Didática da História é parte integral dos estudos históricos já que ela desempenha um papel importante na escrita e na

definição de Thompson, de que a comunidade é algo heterogêneo, que guarda elementos da tradição, um *ethos* de comunidade, de relações mais antigas, da mesma maneira em que incorpora aspectos novos. In: THOMPSON, 1987; 2005.

3 Ver: GARCIA, Gislene. O Método de Projetos e a Educação Patrimonial: relato de uma experiência. In: MACHADO, Ironita A. Policarpo; ZANOTTO, Gizele. Momento Patrimônio. Vol. IV. Erechim: Graffo Luz, 2015, pp. 39-52.

4 A matriz disciplinar da ciência histórica proposta por Rusen tem por objeto de reflexão os princípios do conhecimento histórico, para fundamentar e garantir a solidez científica da pesquisa histórica. Essa matriz constitui-se de cinco elementos utilizados para organizar o conhecimento histórico como processo cognitivo científico e, no caso deste texto, a reflexão e a análise da operacionalização da reconstrução curricular dos cursos de formação de professores de história, do ensino de história como conhecimento escolar –, não só a orientação do professor com vistas ao ensino de história, mas, também, como referencial à reflexão teórico-metodológica e historiográfica com o próprio aluno e da pesquisa histórica. Para o autor, a matriz é composta pelos interesses pelo conhecimento sobre o passado; pelas perspectivas teóricas que orientam a pesquisa; pelas metodologias, técnicas de pesquisa e pelas diversas fontes; pelas formas de representação do passado por meio de narrativas; e pelas funções didáticas dos conhecimentos históricos em cada contexto sociocultural. Ver em: RUSEN, Jorn. Reflexão sobre os fundamentos e mudanças de paradigmas na ciência histórica alemã ocidental. In: NEVES, A. B; GERTZ, R.E. A nova historiografia Alemã. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1987. p. 14-40.

compreensão histórica. Ou seja, os problemas da didática da história não cabem à pedagogia, mas à própria ciência histórica (2014, p. 8).

O que nos interessa esclarecer, orientados pelo pensamento de Rüsen na construção e desenvolvimento de nossas práticas docentes e na reflexão ora em questão, História, Educação Patrimonial e Curricularização, é o fato de que a didática da história, correspondendo ao quinto vetor da *matriz disciplinar* da história, foca a função do conhecimento, a consciência histórica, ou seja, à forma como o conhecimento histórico volta ao contexto sociocultural, no caso o patrimônio e o conteúdo histórico; quanto a este fator, nossa orientação e análise se deteve aos elementos constitutivos da identidade social - local/regional/nacional, às concepções e reconhecimento do patrimônio cultural dos grupos sociais e instituições a que estamos vinculados, para os quais a educação patrimonial torna-se símbolo e lugar de memória. Ainda, podemos aferir, nesta perspectiva da didática da história, as funções e os usos da história na vida. Nas palavras Rüsen:

A didática da história analisa agora todas as formas e funções de raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isto inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com esta visão podem trabalhar (2014, pag. 12).

Na prática, nessa perspectiva da didática da história e das ações extensionistas acerca do patrimônio, a discussão teórico-metodológica e a elaboração do(s) projeto(s) de pesquisa e extensão são feitas em conjunto com os discentes, bem como do estudo dos objetos que ele exige (patrimônio e educação patrimonial, metodologia de transposição didática), na instrumentalização e trocas com os docentes das redes de ensino. De modo específico, entendemos que os estudos patrimoniais devem ser empreendidos como prática pedagógica e foco de estudo, tanto para o aprofundamento e a produção de conhecimento, como para sua difusão nos ambientes e nas situações formativas dos discentes e docentes envolvidos. Isso, como decorrência de um compromisso com a comunidade que nos situamos e estudamos, investindo na extensão e na pesquisa, como premissa fundamental e, assim, evidenciando seu compromisso com o ambiente em que se insere o aprender e ensinar.

Esta perspectiva da metodologia extensionista vai ao encontro de uma vertente teórica que tem discutido a Educação Histórica na Europa (Alemanha e Portugal principalmente) e no Brasil⁵; um movimento histórico comprometido com uma reflexão mais profunda e ampla sobre os fundamentos dos estudos históricos e sua inter-relação com a vida prática em geral e com a educação em particular. Nesta etapa, não tomamos a didática da história, a Educação Histórica e a Consciência Histórica como objetos de investigação, mas, sim, suas premissas orientativas à formação docente e a metodologia extensionista. Sintetizadas, nas palavras de Rüsen⁶;

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimento acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fatos de determinação cultural na vida humana (RUSEN, 2010. p. 42).

5 Alemanha: Jorn Rüsen; Portugal: Isabel Barca; Brasil: Laboratório de Educação Histórica da UFPR; Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt- coordenadora; O Grupo de Estudos em Didática da História, vinculado ao Departamento de História e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG - Luis Fernando Cerri - coordenador; e, Circe Maria Fernandes Bittencourt Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

6 As sistematizações produzidas por Rüsen oferecem ao pesquisador da Educação Histórica uma série de problemas a serem discutidos, em seu artigo "Aprendizado histórico", que tem sua tradução para o português publicada no ano de 2010 juntamente com uma série de textos que envolvem essa temática no livro Jörn Rüsen e o ensino de História. In: SCHMIDT; BARCA, MARTINS (Orgs.) 2010.

Nesse sentido, as atividades mais pontuais são apenas um dos resultados da proposta extensionista e interdisciplinar intrínseca que nos mobiliza. Pensar e agir com base no tripé ensino, pesquisa e extensão, considerado indissociável e necessário, faz de nossa atuação um compromisso social e uma meta de vida, dada a relevância, premência e urgência de debater, difundir e refletir sobre o patrimônio, sobre a memória, sobre a história, a formação e prática docente e, em decorrência, acerca da identidade. Ainda, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, que se manifesta na qualidade da formação acadêmico-científica, profissional, ética e política de discentes e docentes. Essa interação se materializa também na forma de práticas e compromissos que desenvolvem processos de ensino-aprendizagem participativos e emancipadores, que promovem a relação teoria-prática e a formação integral dos sujeitos.

História, Educação Patrimonial e Curricularização

A experiência de curricularização e a relação entre ensino, pesquisa e extensão se articulam através das atividades desenvolvidas no e fora dos limites físicos da Universidade, ou seja, junto à comunidade, durante as quais docentes e discentes precisam exercitar as relações políticas e sociais e aplicar o conhecimento científico, bem como trazer de volta para a academia as demandas da comunidade e os novos temas para serem debatidos e pesquisados no processo ensino-aprendizagem investigativo.

De forma pontual, com o objetivo de exemplificar, o que estamos denominando de curricularização dá-se através de ações educativas, tais como: na graduação os temas acerca do patrimônio estão transversalizados nas disciplinas de conhecimento histórico e nas de formação pedagógica e, especificamente, nas disciplinas de História, Memória e Patrimônio, Práticas e Estágios de Arquivo e Museu, Metodologia do Ensino de História e de Pesquisa e Prática em História I, II e III; no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), através da linha de pesquisa Cultura e Patrimônio, com várias dissertações já defendidas e algumas teses em andamento, bem como de projetos de pesquisa e de extensão propostos e desenvolvidos por egressos em suas cidades de origem⁷.

Por exemplo, como atividade extensionista, a proposta do Rede de Memórias, subprojeto do Projeto de Extensão Momento Patrimônio, com duas dimensões: uma de formação continuada de professores, com ações extensionistas de instrumentalização ao desenvolvimento de projetos de educação patrimonial nas escolas e respectivas comunidades, e, a outra, de pesquisa para acompanhamento teórico-metodológico do processo. Esse último, como projeto de pesquisa, toma por referência o princípio de que o patrimônio só tem sentido e duração quando os diversos grupos constituintes da sociedade sentem-se parte dele, ou seja, a natureza e a cultura são vivas quando pertencem a uma população da qual constituem o patrimônio, entende-se que o desenvolvimento local perpassa pela concepção e prática da gestão do patrimônio feita o mais próximo possível dos atores e dos possuidores desse patrimônio, de modo a garantir sua vivência.

Assim, a cultura, a memória e o patrimônio, como elementos constituidores de identidades, devem ser compreendidos, teorizados e politicamente projetados, considerando as representações e as práticas sociais dos envolvidos histórica e socialmente através dos fazeres cotidianos, das apropriações e significações dos distintos grupos. Isso, na perspectiva de desenvolver um método, que, inicialmente, denominado de “rede de memórias”⁸, é capaz de democratizar, reconhecer e valorizar a diversidade cultural, patrimonial e histórica.

O objetivo principal do subprojeto - pesquisa Rede de Memórias: patrimônio e história regional - é compreender como os objetos e fazeres cotidianos das diferentes comunidades são apropriados e significados pelos distintos grupos. Ou seja, analisar e interpretar de que forma esses elementos passam a constituir a memória, o patrimônio e a representação da cultura e da identidade local e regional através da implementação do método da “rede de memórias”, bem

7 Entre outras ações, por exemplo, destacamos: Egressa da UPF realiza exposição sobre a vida da Comunidade Váycupry. IN: <http://www.upf.br/noticia/egressa-da-upf-realiza-exposicao-sobre-a-vida-da-comunidade-vaycupry>. Banco de dissertações e teses PPGH/UPF. In: <http://ppgh.upf.br/index.php/dissertacoes-defendidas-ppgh>.

8 Ver em: MACHADO, Ironita P. Rede de Memórias: Patrimônio e História Regional. Revista Memória em Rede, Pelotas, v.4, n.10, Jan./Jun.2014.

como ampliar o debate historiográfico e teórico-metodológico acerca do patrimônio. Nesse sentido, o que se intenta é estabelecer o nexos entre teoria e contexto, cultura burocrática política e relações de poder de grupos sociais pela definição de suas identidades na construção do lugar onde vivem acerca das problemáticas da memória, do patrimônio e da história.

Aqui, entre algumas respostas da pesquisa, destaca-se a interpretação de que as comunidades definem e reconhecem seus patrimônios para além do que o poder público e a universidade reconhecem. Em outras palavras, as comunidades (escolar e demais grupos socioculturais que compõem a comunidade) identificam, reconhecem e significam o que diz respeito à memória, à cultura e ao patrimônio do seu bairro, de seu grupo social e familiar, de suas experiências, e em muitos casos não se reconhecem como pertencentes identitariamente na história, no patrimônio e nas vivências do município/cidade, região e nação. Esta conclusão analítica pode ser um referencial para quem trabalha com educação patrimonial: os sujeitos significam o que é próximo, vivificado e perceptível na memória de seus pares e dos lugares (espacial e temporal) em que se desenrola seu cotidiano familiar e social.

Dessa forma, a articulação no aspecto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão inspira cuidados intensos e permanentes por parte da Universidade, uma vez que é a possibilidade de propiciar aos sujeitos a vinculação entre formação pessoal e profissional com compromisso social.

Entre os resultados da experiência da curricularização ensino, pesquisa e extensão, pelo eixo história, patrimônio e educação patrimonial, destacamos alguns elementos metodológicos importantes: o primeiro, é compreender que o patrimônio como possibilidade de educação comunitária não é a única possibilidade do desenvolvimento da metodologia extensionista, ao contrário, é plural e diversa as temáticas, as áreas e as ações de caminho-ponte, de duas vias dialógicas, entre universidade e comunidade e integralidade de conhecimento – ensino, pesquisa e extensão porque o patrimônio é potencial à formação da consciência histórica.

Assim, em outras palavras, as pessoas utilizam sua memória de maneira subjetiva, ou seja, às vezes as lembranças nos arrebatam, e eventualmente é necessário esquecer e realizar o luto dando um tratamento “racional” à memória, o historiador tem o dever de, ao trabalhar com as fontes (neste caso o patrimônio), desvelar a memória manipulada. Nas palavras de Ricoeur:

Nesse nível aparente, a memória imposta está armada por uma história ela mesma ‘autorizada’, a história oficial, a história aprendida e celebrada publicamente. De fato, uma memória exercida é, no plano institucional, uma memória ensinada; a memorização forçada encontra-se assim arrolada em benefício da rememoração das peripécias da história comum. O fechamento da narrativa é assim posto a serviço do fechamento identitário da comunidade. História ensinada, história aprendida, mas também história celebrada. À memorização forçada somam-se as comemorações convencionadas. Um pacto temível se estabelece assim entre rememoração, memorização e comemoração (2007, pg. 98).

Essa memória forjada dentro dos grupos sociais é entendida por Michel Pollak como promotora de um sentimento de identidade, este, visto superficialmente, como a construção de sua própria representação, de como a pessoa vê a si mesma e de como pretende ser vista pelo grupo. Para a construção de identidade, três elementos seriam fundamentais: a unidade física, a continuidade no tempo e o sentimento de coerência (POLLAK, 1992, p. 205). Portanto, a questão da memória, no nosso entendimento, questão central do patrimônio, pode ser pensada no ofício do professor-pesquisador.

Por conseguinte, o estudo da memória coletiva e, entre outras possibilidades, o patrimônio e o ensino de história em relação a sua função, são uma forma de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais:

A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para

definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também suas oposições irredutíveis (POLLAK, 1989, p. 9).

Sendo, assim, o patrimônio figura como um desses elementos de “coesão” da sociedade/comunidade e, por isso, é um alvo deste enquadramento de memória, passível de ser utilizado pelos órgãos públicos, pela mídia e pelas elites políticas e socioculturais de “origem”. Aqui cabe o desafio e o compromisso do professor-pesquisador de instrumentalizar-se ao diálogo com os órgãos públicos e a comunidade em geral através de reflexões acerca deste enquadramento e da pluralidade cultural e subjetiva dos protagonistas locais e regionais.

Nestas condições, todos os envolvidos com a metodologia extensionista, através do patrimônio, constituem-se no protagonista principal. Aqui, tratamos de discente ou aprendiz, docente ou professor, escola ou universidade, comunidade escolar ou escola mais pela necessidade linguística de nos fazer entender e pela tradição distintiva⁹ que socialmente criamos, com base no lugar que “nos enquadram e nos enquadrados”, do que a experiência nos indica. Da mesma forma, as distinções socioculturais e políticas entre as práticas e as reflexões, o papel desempenhado nas ações que cada um ocupa tradicionalmente, mas a vivência cotidiana, no traçar de nossa prática, nos mostra caminho diverso deste.

Assim, a opção é trabalharmos sem a distinção e o enquadramento social tradicional. Na experiência do desenvolvimento das atividades de ensino-pesquisa- extensão, nos vemos como professores-pesquisadores, “ensinantes-aprendentes”, cada qual se reconhecendo como integrante da equipe de trabalho, ora docente-discente ora discente-docente. E, ainda, é importante destacar que este trajeto metodológico não se dá exclusivamente nas cercanias da universidade, ao contrário, é, também, com a comunidade e na comunidade.

É, então, imensamente importante que as propostas acerca do patrimônio como metodologia extensionista e possibilidade de formação docente e de educação comunitária, viabilizem aos envolvidos um processo de apreender, de pensar e entender a sociedade em que vivem nos seus diferentes aspectos e o seu próprio papel dentro dela, como, também, possibilitar aos protagonistas o aprender a entender o conteúdo, os métodos e a sociedade, assim, com relação à formação, vê-los criticamente sendo capazes de intervir no mundo onde vivem.

Portanto, o ensino-aprendizagem e a função do ensinante-aprendente (aqui corresponde ao discente, ao docente, aos integrantes da comunidade), com significação política e social, estão no pressuposto e na prática da pesquisa, do ensino e da extensão como sinônimo de descoberta orientada pelos princípios da reflexão na ação e da autoconsciência, no processo de aprender e de ensinar como uma forma de política cultural e cultura do conhecimento através de uma pedagogia do concreto.

Além das reflexões até aqui feitas, sintetizamos alguns elementos para uma metodologia extensionista de formação docente e educação comunitária através do patrimônio:

- Pressuposto: qualquer proposição que se pretender à formação docente e à educação comunitária, restringindo-se a decretos e regulamentações legais, acarretará na manutenção do “pedagogismo ingênuo”, ou, na melhor das hipóteses, num “modismo” de incorporar às reformas curriculares “inovações” historiográficas ou pedagógicas ou conteúdos culturais/patrimoniais; estaremos alimentando o círculo da “reprodução”, portanto, fadados ao fracasso de avanços significativos; é sumamente necessário trabalhar em equipe sob a perspectiva de que o processo de projeto deva ter a orientação da reflexão na ação (Giroux, 1997), com base na realidade, no conhecimento e nas subjetividades dos envolvidos;
- Princípio para a prática: a formação conjunta na aprendizagem dos métodos das diferentes disciplinas, áreas de estudos e dos diversos conteúdos como aspectos mutuamente inclusivos de um mesmo processo formativo, dando origem às ações formativas do professor-pesquisador e dos membros da comunidade envolvida, e, assim, reconhecendo a capacidade reflexiva e criativa de todos sob o novo design para

⁹ Tomamos a referência de Bourdieu de que a distinção é uma denúncia violenta e, ao mesmo tempo, uma inspiração para um modelo de compreensão dos mecanismos sociais e culturais, que retira os fatores econômicos do epicentro das análises da sociedade porque remete as práticas de consumo culturais a uma estrutura relacional (BOURDIEU, 2007).

o ensino aprendizagem (Schön, 2008);

- Teoria e prática: mediação de métodos, autoaprendizagem, informação-conhecimento, que, na prática cotidiana dos sujeitos partícipes do processo, fazem-se presentes e, em nossa interpretação, merecem ser destacados como possibilidades a serem vivenciadas;
- Postura ético-política: colocarmo-nos à disposição para trabalhar com a diversidade de cotidianos, sujeitos, desejos e compreensões; enfim, estar disposto a sair do “lugar de conforto” e das “consagrações acadêmicas”, adentrando no universo da integralização do ensino, pesquisa e extensão, e tendo por objeto de estudo as possibilidades e os limites de integrar à(a) formação docente à experiência do desenvolvimento simultâneo de conteúdos conceituais e procedimentais correspondentes às diretrizes da formação do docente, do historiador, do conhecimento histórico, da cultura, e dos saberes comunitários;
- O embasamento teórico-metodológico orientadores à elaboração e desenvolvimento do projeto (ensino, pesquisa e extensão), e demais ações dele advindas, centrado na concepção de formação docente como processo pessoal e singular e de redes de conhecimento vocacionados ao desenvolvimento de habilidades e competências sociais, humanas e profissionais¹⁰;
- Vivência da metodologia investigativa da pesquisa-ação, da rede de memórias (MACHADO; ROSSANI; SILVA, 2006.) e da intervenção patrimonial comunitária (MACHADO, 2015), viabilizam a análise e interpretação de aspectos revelados pela prática, que se constituem em objeto e fonte, sempre demandando dados à interpretação;
- Competências do professor-pesquisador: por um lado, os envolvidos foram adquirindo competência prática e teórica, através da elaboração dos projetos temáticos/históricos/patrimoniais, ora individualmente, ora coletivamente. Assim, além de desenvolver a capacidade de pesquisar em diversos campos do conhecimento histórico e patrimonial, conseqüentemente, desenvolvem habilidades com atividades práticas em: arquivos, o tratamento metodológico com documentação; a busca por acervo, classificação e catalogação; organização de reserva técnica; aplicação das técnicas da história oral, da pesquisa bibliográfica, da história oral e de entrevistas, de metodologia de ensino de história e educação patrimonial, etc.; ou seja, o projeto, nas etapas de desenvolvimento, tornou-se um espaço de produção de conhecimento histórico, patrimonial e procedimental através da autoaprendizagem de conhecimentos e competências procedimentais como historiadores e docentes;

Considerações Finais

Por fim, sintetizamos as reflexões aqui feitas, reafirmando que é necessário pensar atividades que, de acordo com a proposta da experiência do tripé ensino, extensão e pesquisa, correspondam à investigação e práticas de formação docente em história, proporcionando o fortalecimento institucional e social dos cursos de licenciaturas, de formação continuada, contemplando a educação comunitária. Assim, tanto na academia quanto na escola e nas instituições de fomento à cultura (com inter-relação com a comunidade), na prática de ensino, estamos colocando a proposta de uma política cultural e uma cultura de conhecimento, que se corporifique nos currículos escolares e das graduações; nos espaços universitários à integralidade e a indissociabilidade do ensino, da

10 Formação docente e redes de conhecimento, sob os métodos da investigação-formação – processo de formação que permite a articulação de uma rede coletiva de trabalhos entre os envolvidos, os alunos em formação e os professores atuantes nas redes de educação básica (desenvolvimentos de seminários, oficinas, avaliação pedagógica do intercâmbio entre o espaço escolar e os espaços patrimoniais museológicos, ambientais, culturais, etc.), planejamento e desenvolvimento de temáticas simultaneamente nos diversos espaços, etc.), da investigação-ação e rede de conhecimento – processo deliberativo, dentro da reflexão prática através de processo formativo e articulado de uma rede coletiva de trabalho, processos interativos de intercâmbio de conhecimentos (entrecruzamento de estudos específicos das disciplinas do curso de graduação e estudo de temáticas patrimoniais, metodológicos; oficina de intercâmbio de conhecimentos teórico-práticos entre os graduandos estagiários, demais graduandos do curso de história e professores das redes de ensino, e professores universitários de diferentes áreas. Referenciais: ELLIOTT, 1999; NÓVOA, 1998; VEIGA & CUNHA, 1999.

pesquisa e da extensão, como campo cultural que produz identidades socioculturais e autonomia intelectual capaz de construir um vínculo dialógico e participativo com as comunidades. Assim, é possível contribuir efetivamente para a formação da consciência histórica de todos os envolvidos.

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

ELLIOTT, J. **La Investigación em Educación**. Madrid: Morata, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Usos da História, refletindo sobre a escrita da História. In: **História em Revista: dossiê- Historiografia**. Pelotas, UFFPEL, vol. 6, dezembro 2000.

MACHADO, Ironita P.; ROSSANI, Sirlei. SILVA, Adriana Ferreira da História, "Ensinantes-Aprendentes": formação vs prática. **Revista de Ciências Humanas** (Frederico Westphalen), v.7, p.135 - 155, 2006.

MACHADO, Ironita P.; ZANOTTO, Gizele. **Momento Patrimônio**. Erechim: GRAFFOLUZ, 2015, v.4

_____. **Momento Patrimônio**. Erechim: GRAFFOLUZ, 2014, v.3.

_____. **Momento Patrimônio**. Passo Fundo: Aldeia Sul, 2013, v.2.

_____. **Momento Patrimônio**. Passo Fundo: Berthier, 2012, v.1.

MACHADO, Ironita P.; SILVA, C.; CARVALHO, D. V. **Coletânea Momento Patrimônio**. CD-ROM. Produzidos por UPFTV. Passo Fundo: UPF, 2014.

MACHADO, Ironita P. Conhecendo a História através da Educação Patrimonial In: **Momento Patrimônio**. 1ª ed. Passo Fundo: GRAFFOLUZ, 2015, v.3, p. 133-154.

MACHADO, Ironita P.; SILVA, C.; CARVALHO, D. V.; Educação Patrimonial e capacitação de professores multiplicadores In: **Momento Patrimônio**. 1 ed. Erechim: Graffoluz Editora e Indústria Gráfica Ltda, 2015, v.IV, p. 229-240.

MACHADO, Ironita P.; GUEDES, A. D.; CARVALHO, D. V.; GASPAT, W. S. Educação patrimonial e ensino de História In: **Qualidade do Ensino na educação básica: interdisciplinaridade, contribuições das ciências humanas, das linguagens, dos códigos e suas tecnologias**. 1ª ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015, v.1, p. 48-65.

NIETZSCHE, Friedrich. Considerações extemporâneas. In: **Os Pensadores**. São Paulo, Nova cultural, 1996.

NÓVOA, Antônio; FINGER, M. **O método (auto) biografia e a formação**. Lisboa, MS/DRHS/CFAP, 1998.

POLLAK, Michel. **Memória e Identidade Social**. In: Estudos Históricos Rio de Janeiro: vol. 5, nº 10, 1992, pp. 205.

_____. **Memória, silêncio e esquecimento**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RICOER, Poul. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução Alain François [et. ali]. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Gabriela. A função social do professor de história: reflexões referentes aos objetivos da prática educativa. In: **Anais da VII Jornada de ensino de história e educação**. Passo Fundo: UPF, 2003, p 7-8. CD-ROM.

RÜSEN, Jorn. Trad. Estevão de Rezende Martins. **Razão histórica: teoria da história fundamentos da ciência histórica**. Brasília, UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a Partir do caso Alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, 16, jul. Dez. 2006.

RUSEN, Jorn. Reflexão sobre os fundamentos e mudanças de paradigmas na ciência histórica alemã ocidental. In: NEVES, A. B; GERTZ, R.E. **A nova historiografia Alemã**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1987. p. 14-40.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe operária inglesa**. A maldição de Adão. Volume II. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

VEIGA, I, CUNHA, M (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus Editora, 1999.

Recebido em 15 de janeiro de 2020.

Aceito em 19 de março de 2020.