

Ensino de História e Educação Patrimonial: usos e apropriações na formação docente no ensino de EAD

*Teaching History and Heritage Education:
uses and appropriations in teacher training in distance education teaching*

Adson Rodrigo Silva Pinheiro

 <https://orcid.org/0000-0002-9559-8230>

Universidade Federal Fluminense

Raquel da Silva Alves

 <https://orcid.org/0000-0002-9520-9960>

Universidade Federal do Ceará

Resumo: Este artigo tem o objetivo de explicar as concepções de patrimônio presentes em projetos preliminares desenvolvidos pelos estudantes de estágio supervisionado em docência em História do polo do município de Camocim do curso de EAD da Universidade Estadual do Ceará. A análise é feita para compreender as práticas e perspectivas dos discentes na inclusão do patrimônio cultural como atividade necessária ao ensino de história. Para alcançar esse fim, analisamos seis relatórios apresentados no fim da disciplina realizada em 2019 que consistiam na construção de intervenções pedagógicas na abordagem da educação patrimonial. Nessa análise, serão observadas as escolhas, as experiências e as aplicações de conceitos, além da seleção de métodos, a partir da sua aproximação com a temática da “preservação” e “valorização” dos bens culturais e, ainda, as elaborações que os estudantes de História apresentaram para fundamentar teórica e metodologicamente as escolhas de temas, objetos de análise e as possíveis problematizações para vivências educativas, considerando conceitos como história local, identidade e diversidade cultural.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Patrimonial. Educação a Distância.

Abstract: This paper aims to explain the conceptions of heritage present in preliminary projects developed by students of a supervised internship in the e-learning program of History teaching from the State University of Ceará in one of its branches located at the municipality of Camocim. The analysis was done to understand the practices and perspectives of students about the inclusion of cultural heritage as a necessary activity for the teaching of history. To achieve this end, we analyzed six reports presented at the end of the internship time held in 2019, which consisted of the construction of pedagogical interventions in the approach to heritage education. In this analysis, the choices, experiences and applications of concepts will be observed, in addition to the selection of methods, from their approach to the theme of "preservation" and "valorization" of cultural assets, and also the elaborations that students from the History Teaching program presented to theoretically and methodologically base the choices of themes, objects of analysis and possible problematizations for educational experiences, considering concepts such as local history, identity and cultural diversity.

Keywords: Teaching History. Heritage Education. E-learning.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Este artigo tem o objetivo de explicar as concepções de patrimônio presentes em projetos preliminares desenvolvidos pelos estudantes de estágio supervisionado em docência em História do polo do município de Camocim do curso de EAD da Universidade Estadual do Ceará. A análise é feita para compreender as práticas e perspectivas dos discentes para incluir o patrimônio cultural como atividade necessária ao ensino de história. Para alcançar esse fim, analisamos seis relatórios apresentados no fim da disciplina realizada em 2019. Nessa análise serão observadas as escolhas, experiências e as aplicações de conceitos, além da seleção de métodos a partir da sua aproximação com a temática da “preservação” e “valorização” dos bens culturais.

Em termos metodológicos, buscamos valorizar a análise crítico-reflexiva de cada um dos registros dos estudantes através da seleção dos lugares observados, como patrimônio, as metodologias pensadas e o processo de avaliação do procedimento de educação patrimonial que pretende aplicar na comunidade. Por meio desta pesquisa é possível fazer uma avaliação das experiências vivenciadas, especialmente, durante o Estágio Supervisionado a fim de trazer reflexões posteriores para as novas turmas, além de observar contribuições para o aperfeiçoamento dos projetos já existentes.

O polo e a educação patrimonial

O polo UAB/UECE, em Camocim, encontra-se localizado a 359 km da cidade de Fortaleza e atende os estudantes desse município e de outras cidades, como Barroquinha e Granja, que constituem essa microrregião.

As atividades a serem analisadas foram realizadas na disciplina de Estágio II – Ação Patrimonial Educativa e Ensino na Educação Básica no segundo semestre de 2019, como indicamos. O objetivo da disciplina teórico-prática é possibilitar aos estudantes um estágio em docência, visando, em uma primeira análise, propor a construção de reflexões pelo licenciando sobre as possibilidades de diálogo e práticas de educação patrimonial a partir da aprendizagem em História.

A perspectiva indicada para pensar essa reflexão foi pautada na proposta de praticar conhecimentos em aulas de História, apoiadas às questões que fossem trabalhadas não em uma perspectiva restrita a pensar os bens culturais ou presa em narrativas ligadas a um passado distante, contemplativo. Mas, sim, na proposta inicial da discussão em sala, segundo uma educação patrimonial que se propõe a ser “renovadora” e problematizadora ou que parta da situação das políticas de patrimônio no país e possa contribuir para desconstruir ideias cristalizadas do passado, bem como ultrapassar limites de uma ação educativa tradicionalista relacionada, exclusivamente, na transmissão de informações e de conteúdo (SCIFONI, 2016, p. 13).

Nesse sentido, a análise dos relatórios preliminares nos indica o desafio e a necessidade de ultrapassar as compreensões e relações tradicionais construídas entre passado, memória e patrimônio histórico, constituídos ao longo das práticas docentes dos estudantes.

É importante salientar que a construção do trabalho constituído pelos discentes partiu de diferentes etapas da disciplina. Na primeira etapa, temos uma carga horária dedicada ao debate conceitual realizado em fóruns virtuais e de aulas presenciais ministradas no polo, cuja finalidade era dialogar sobre os métodos de ensino e as possibilidades de incluir a educação patrimonial como debate crítico e transcultural.

Nesses ambientes foram discutidos alguns conceitos matrizes para a disciplina,

como o de memória, identidades, patrimônio e suas relações com o ensino de História. O objetivo era oferecer uma bibliografia básica para o entendimento, apropriação e ressignificação dos conceitos e das práticas da educação patrimonial no curso de Licenciatura em História e que instrumentalizasse as ações práticas.

Posteriormente, na segunda etapa, os estudantes deveriam utilizar-se das discussões sobre os conceitos norteadores e iniciar a estruturação e escrita de um projeto preliminar de intervenção a ser realizado com uma turma da escola básica. Na terceira etapa, os licenciandos deveriam apresentar um relatório do plano de execução na instituição escolhida para o estágio.

A fim de compreender o aprendizado e também como o estudante pensou suas ações, optamos em apresentar a produção dos relatórios entregues no final da disciplina para que se observasse e analisasse a construção metodológica realizada por eles considerando aspectos, como: o projeto de intervenção docente, as leituras e aplicações dos conceitos pertinentes ao estudo relacionado ao patrimônio para o ensino de história. Durante esse processo, os estudantes eram orientados a planejarem suas ações e intervenções pelos espaços de memória e da cultura escolar com vistas a encaminhar visitas, palestras, oficinas, minicursos e outras atividades educativas que primassem pela aprendizagem escolar em diálogo com a educação patrimonial.

A discussão sobre as questões legais e pertinentes à preservação do patrimônio cultural no Brasil também foi oportunizada na disciplina, assim como a atuação de historiadores em “equipamentos culturais”, a fim de fomentar a visão sobre as possibilidades educativas desde o processo de formação de estudantes da educação básica.

Buscando problematizar esse ensino, apresentou-se nos debates e orientações de projetos de intervenção algumas perguntas, tais quais: As especificidades destes espaços podem atender aos diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo dos alunos do ensino fundamental?; Que aspectos conceituais são considerados para o desenvolvimento de noções primordiais para a compreensão da História que garantem um maior aprendizado?; Em quais aspectos o debate de patrimônio cultural pode contribuir no processo de aprendizagem dos educandos motivados pela prática e mediação do docente?

A resposta para essas questões está condicionada ao cumprimento de um dos objetivos propostos na ementa, o de estabelecer a relação da educação com o patrimônio no ensino da história, partindo da identificação do patrimônio como local específico a ser trabalhado na intervenção da cidade. O processo de seleção do que é definido como bem cultural patrimonial requer do estudante a operação de diversos conceitos que fundamentam o que é ou não reconhecido como patrimônio.

A observação sobre esses fatores, presentes na delimitação das abordagens selecionadas pelos estudantes da licenciatura para a formulação das atividades de intervenção escolar, permitem pensar sobre as formas construídas por eles para problematizar os conceitos pertinentes à Educação Patrimonial, sendo eles: cultura, memória, identidade, continuidade histórica, experiências temporais, patrimônio cultural.

O ponto de partida indicado pela turma para pensar a educação patrimonial foi o diálogo entre a escola e os espaços de memória local, possuindo como referência, em alguns casos, a instituição escolar como marco histórico. Essa delimitação foi observada devido à necessidade apresentada pelos licenciandos em construir significados com a prática escolar, ao passo que as atividades a serem desenvolvidas estabeleçam como um dos critérios o planejamento e execução de atividades de intervenção junto aos alunos da escola básica.

Com efeito, para exemplificar, temos o conceito de Memória. Ela é entendida como força motriz no processo de reconhecimento de um lugar ou uma prática do patrimônio cultural, pois materializa as narrativas históricas ao constituir papéis e ações de pessoas e reconhecem práticas que merecem ser “lembradas” coletivamente.

Contudo, a memória se operacionaliza não só no ato do recordar, mas também na seleção de visões legítimas de mundo. Ao trabalharmos com ela em atividades em sala de aula não podemos deixar de observar a sua manipulação na sociedade globalizada desde o apagamento de narrativas consideradas marginais ou não legítimas de uma abordagem colonialista, misógina, racista e patriarcal. As memórias são frutos gestados em uma sociedade marcada por quem as produziu e as fundamentou na base de relações de forças e de poder.

As possibilidades de pensar os conceitos e a construção de significados da cultura material e das produções dos registros culturais que permeiam desde o cotidiano, alcançam as salas de aula a partir do currículo e das temáticas que permitem o debate sobre as relações com os patrimônios materiais e imateriais. O que exige que o professor de História apresente diálogos com conhecimentos interdisciplinares que ampliam a capacidade de operacionalizar noções como temporalidades, memória, presentismo e, ainda, observar pontos significativos do que se chama de história local para problematizar as categorias que compõem a educação patrimonial.

Nessas associações, os professores de história devem perceber que há muitas imposições e silenciamentos. As histórias individuais e coletivas dos mais diversos grupos da sociedade brasileira, conforme a constituição, passam por embates e disputas simbólicas, muitas vezes implícitas, sobre o direito de dispor e de reconhecer o que é necessário ser lembrado e contado “como verdade”, o relato de informar como foi ou como aconteceu. A memória é controversa, inquieta e descontínua. São várias as concepções dadas de acordo com o produtor, o interlocutor e para quem essa memória é passada e repassada e as possibilidades para sua constituição e reconstituição.

Logo, a memória e os sentidos imputados a ela, assim como os conferidos ao patrimônio, surgem de perspectivas “inconstantes, indomáveis, voluntárias ou involuntárias, que emergem e transversalizam o tempo” constituídas a partir das identidades compostas, como lembra GIL (2014, p. 18). Identidades essas produzidas em sociedade e nos ambientes cotidianos por onde passamos e construímos relações de afetos, estranhamentos, aproximações e distanciamentos. Mas por que temos que dar atenção as identidades?

Assim, Carmem Gil (2014) nos convoca: junto aos discentes é necessário atentar para a existência das identidades ou, melhor, das “narrativas de identidades”. São elas que estruturam as memórias, dão sentido às ideias de coletividades, constroem relações de pertencimentos, e se reatualizam à medida que surge a necessidade de se dizer quem sou, quem é o outro, quem denomino como sendo “outro”, e quem são os sujeitos que compõe e habitam determinado espaço.

É nesse movimento de escolha e de identificações que selecionamos identidades, memórias, lugares, expressões e sentidos. São os significados dessas expressões no dia a dia, construído no viver, na relação na cidade e com a cidade, que os estudantes podem se aproximar do conceito de patrimônio cultural.

São representações traçadas no cotidiano de quem pertence a cidade ou para quem pensa fazer parte dela no tempo atual. O Patrimônio Cultural deve partir, consoante a Gilberto Nogueira (2014, p. 52), da “prática social construída histórica e culturalmente em

consonância com a busca de identidade e as demandas de ‘vontade de memória’ no tempo presente”. Ou seja, o que queremos preservar como nossas narrativas de existência, de herança, de ruptura e de reconhecimento do passado no agora, no nosso vivido?

Ao longo do tempo vamos escolhendo com o que nos identificamos, nos descobrindo, nos revelando com a urbe e na nossa presença constante na experimentação dos seus espaços. Pensar patrimônio cultural é partir das práxis construídas apreendendo o local em que foi produzido, buscando a identidade. A “patrimonialização” de uma referência cultural, como bem reforça o autor supramencionado, faz parte de um processo de designação de bens, desde o início da seleção e atribuição de valor, ligados às práticas culturais reconhecidas por grupos de identidade (NOGUEIRA, 2014).

Consequentemente, o ato de patrimonializar, podemos assim inferir, é movido por um processo que se inicia na ação de identificar os valores culturais de um dado bem; um caminho marcado pelas relações desiguais de poder baseados em impressões, narrativas e pertencimentos constituídos individual ou coletivamente, que serão reconhecidos (ou não) por uma comunidade. Como os estudantes percebem essas relações nos lugares onde vão executar suas atividades?

Inicialmente, na apresentação desses conceitos é possível responder, ainda de forma preliminar, as questões levantadas mais acima. O debate em torno do patrimônio cultural contribui para a compreensão dos estudantes do mundo que o cerca, das relações identitárias construídas com as pessoas com a sua volta, e com aquilo que o faz sentir cidadão na cidade.

Memória, identidades, coletividades, bens patrimoniais são conceitos importantes a serem debatidos, reconstituídos, analisados e ressignificados nas escolas, visto que o patrimônio, por meio do ensino de História, possibilita uma leitura polissêmica de mundo, propiciando um posicionamento crítico, ativo e operante no entendimento das identidades constituídas coletivamente. Essas identidades não podem ser esquecidas, nem as que forem trazidas pelos alunos e, de igual forma, as dos professores.

Nesse processo de pensar o ensino-aprendizagem, buscamos nesse artigo analisar, a partir da disciplina de Estágio de Ação de Educação Patrimonial, como os futuros historiadores planejam em suas aulas os conceitos e intermediações com a turma? E, ainda, como por meio da seleção feita pelos estagiários de concepções teóricas e metodológicas isso pode despertar, ou não, a responsabilidade dos agentes escolares com a preservação do patrimônio cultural e o respeito à diversidade de memórias e identidades? Partindo dessas provocações, vamos entender melhor o lugar de atuação desses estudantes e do programa e analisar algumas atividades descritas nos relatórios como de educação patrimonial. Assim, o que entra em jogo em perspectivas locais quando se operacionaliza esses conceitos?

A prática docente em educação patrimonial

O programa da disciplina de Estágio II estabeleceu a autonomia aos estudantes para desenvolverem a prática docente em espaços que considerassem mais significativos e operacionais. Não houve restrição às escolas de ensino fundamental, mas sugeriu-se a utilização de equipamentos culturais, como museus, arquivos, centros culturais ou centros de memórias do município.

Contudo, percebemos ao final do curso que há uma preferência pelas instituições escolares. Atribuímos essa escolha ao desenvolvimento anterior do Estágio I realizado

obrigatoriamente em sala de aula do ensino fundamental, na qual boa parte dos estudantes já tinha contato com os administradores da escola. Ademais, a ideia é notar as ações de educação patrimonial iniciadas no lócus da educação formal, nas instituições de ensino básico. Além disso, a Educação Patrimonial na escola pode compor de forma interdisciplinar o currículo, abrangendo os temas e o currículo escolar das diversas áreas de conhecimento, não apenas a História, mas outras disciplinas da escola básica para ampliar a compressão dos jovens quanto ao patrimônio cultural.

Após a definição do local onde desenvolveriam o estágio, o relatório final pedido esperava que os estudantes o desenvolvessem a partir de três etapas. A primeira constituía a delimitação de um lugar para a realização do estágio, como já vimos. No local escolhido, os estagiários deveriam identificar e reunir informações sobre os bens patrimoniais existentes na comunidade ou no ambiente escolar a partir das observações. A segunda etapa correspondia a realização de algum projeto de intervenção que deveria ser aplicado em formato de minicurso nas escolas de ensino fundamental ou em algum equipamento cultural da região (museus, arquivos, centros culturais, centros de memórias etc.), onde atuariam como “mediador/monitor”. A terceira e última etapa é referente à execução do projeto de intervenção nos próprios locais escolhidos. Sem embargo, por que é importante antes de intervir, observar o ambiente escolar e estabelecer um levantamento prévio do que é tido como patrimônio cultural na comunidade? É o que trataremos a seguir.

A prática de observação é uma etapa necessária e importante nas disciplinas de estágios, pois permite ao estudante construir hipóteses e refletir sobre os aspectos teóricos apreendidos durante os debates promovidos nos fóruns (no caso de educandos de EAD), possibilitando a relação reflexiva entre teoria e prática, a fim de que o futuro licenciado entre em contato com as principais dificuldades dos futuros ambientes de convivência, inserção ou atuação dos docentes que serão formados.

Portanto, apoiado nesse ato, fazer leituras das “realidades”, a fim de torná-lo também um profissional atuante e consciente do seu papel de protagonista, é um passo importante no processo de formação dos profissionais. Logo, a leitura dos ambientes que poderão atuar como professores de história, possibilita uma formação mais ampla ao compreender a pluralidade existente na escola, os desafios pedagógicos, a conduta da explanação oral, o uso de recursos didáticos e, principalmente, a troca de experiência e o diálogo com os discentes, considerando os sentidos e as sensibilidades de pensar historicamente os temas sociais que se tornam ambientes de atuação com uma visão mais dilatada.

É necessário que eles, em seu processo formativo no estágio, também compreendam que os espaços educativos onde poderão atuar como professores de História se constituem como campo de possibilidade para trabalhar as memórias, as narrativas de identidades e as referências culturais.

Quando levamos em consideração esse processo da observação, no caso de estágios que envolvem a temática de educação patrimonial, não se pode restringir à ação exclusiva em sala de aula ou à leitura e à aplicação dos conteúdos abordados em livros didáticos de história local.

Essa ação é muito diminuta se pensarmos a potencialidade da educação e do patrimônio no processo formativo dos estudantes restrita ao ambiente privativo escolar, ou ainda, de forma apenas conteudista, baseada em uma “educação bancária” como denomina Paulo Freire, em que o discente é visto apenas como uma tábula rasa para receber informações.

A Educação Patrimonial que compreendemos é mais do que isso. É uma prática para

a garantia do direito à memória de forma efetiva e afetiva a começar pela curiosidade, pela exploração e pela participação ativa dos educandos no processo de escolha das narrativas históricas e das memórias, presentes no seu cotidiano e no seu território.

Para ações voltadas para o patrimônio, o ato de observar não se restringe em estar dentro da escola. Está no movimento de 180º graus à sua volta, na vida ativa do bairro, na trajetória feita pelos educandos até chegar à instituição em um movimento contemplativo, na construção coletiva do grupo que o estudante se sente parte, quer na esquina ou na rua, quer no quintal ou em ambientes domésticos.

Em síntese, o patrimônio cultural se constrói na atmosfera onde exerce e manifesta suas práticas socioculturais e desenvolve ativamente suas referências patrimoniais, que podem ser constituídas a partir de ações de educação patrimonial. Essa percepção mais ampliada vem sendo discutida há algum tempo dentro do campo do patrimônio em diálogos promovidos entre a sociedade civil e instituições públicas, como o Instituto do Patrimônio e Artístico Nacional. As visões maturadas, construídas e repensadas em torno dessa temática resultaram nas decisões de formulação de novos conceitos, sobretudo nos materiais produzidos pelo órgão federal.

Divulgadas por meio da publicação *Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos*, organizada pela equipe da DAF – CEDUC/lphan, as definições para entender patrimônio dentro de um processo educativo trazidas por esse texto, provoca-nos, professores de história, a entender melhor a respeito da relação da apropriação do patrimônio pelas comunidades ao longo do tempo e de seus usos, significados e compromissos para o ensino de História.

Uma vez que a expressão Educação Patrimonial se alia às atividades das aulas de história, elas não podem se restringir a simples divulgação de fatos e cronologias de bens culturais, mas sim em perceber os processos de apropriação do patrimônio cultural, como ele é considerado e significado localmente e como se dá a participação, ou não, das pessoas nos processos de preservação e de seleção dentro das políticas públicas para a área.

Com isso, torna-se mais fácil entender e associar adequadamente o patrimônio, a educação e o ensino. Entender educação patrimonial para além de uma metodologia. Compreendê-la como ponto de partida para os processos de desenvolvimento social, cultural e econômico de um local e a construção de referências identitárias nesse ambiente de representatividade e de identificação com base nas escolhas de elementos simbólicos, históricos, arquitetônicos ou afetivos no contexto local construído não para as pessoas, mas com e pelas pessoas.

Nesse sentido, partimos do conceito trazido pela publicação acima: a Educação Patrimonial deve ser entendida como “processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações” (FLORENCIO, 2014, p. 12).

Nesses processos, é fundamental a colaboração dos indivíduos nas questões patrimoniais para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Esses processos educativos precisariam preponderar pela “construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras” (FLORENCIO, 2014, p. 19), pois é com elas que devemos entender as diversas noções de Patrimônio Cultural e de referências culturais.

É importante destacar que essa documentação, as vivências trazidas pela sociedade civil e as universidades e a experiência acumulada de iniciativas produtivas acompanhadas pelo Iphan ao longo dos anos, baseadas nas reflexões profissionais do campo do patrimônio de todo o país, promoveram a criação e implementação dos vários instrumentos legais de proteção do Patrimônio Cultural; tiveram, como exemplo, a Portaria nº 137, de abril de 2016, com as diretrizes de Educação Patrimonial estabelecidas no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio, e a Portaria nº 375, de 19 de setembro de 2018, que institui a Política de Patrimônio Cultural Material do Iphan, princípios norteadores que amplificam a eficácia do reconhecimento e da apropriação dos bens culturais.

A atualização da legislação, as novas formulações teórico-metodológicas e os debates transdisciplinares que acontecem atualmente, sobretudo acerca de pensar educação patrimonial inserida na vida e no cotidiano das pessoas, cobra dos historiadores um maior espaço na formação docente. O tema, segundo Carmem Gil (2020, p. 108), tem ganhado maior destaque na formação do professor de História, tanto em “disciplinas eletivas e estágios em educação patrimonial ou em espaços não formais de educação” quanto “nas pesquisas realizadas nos mestrados profissionais em Ensino de História e na Educação Básica (Programa Mais Educação e a BNCC que indica objetos de conhecimento e habilidades relacionadas ao estudo do patrimônio cultural)”; nesses três âmbitos, há iniciativas que buscam conceber o patrimônio de forma ampliada, questionando as definições do que é herdado e tencioná-lo mais como uma referência cultural.

A escola é um desses espaços possíveis de construir referências semelhantes a essas e onde o professor-discente em estágio pode estabelecer momentos de aproximação às vivências dos estudantes diante de sua história, a do seu colega de turma, perante a do seu bairro, da cercania em que se encontra sua escola, e como o entorno do seu estabelecimento de ensino dialoga com questões mais amplas relacionadas ao direito à memória e à cidade.

Para esse exercício o primeiro ato do estágio, que é a observação, é fundamental. Não apenas no processo de como o professor conduz o tema em sala, seja por meio de exposição de conteúdos ou aplicação de métodos mais tecnológicos ou mais conservadores. É importante compreender a necessidade pedagógica, a análise crítica sobre a realidade e como o ambiente em que o estudante está inserido e a experiência de vida dele no cotidiano pode contribuir para a construção do saber histórico em sala de aula.

A prática de observação pedagógica tem então o objetivo de mostrar ao licenciando que a escola é muito abstrusa, palco de conflitos, diversidades, relações sociais e políticas complexas, que precisam ser trazidas para o trabalho do docente. O ato de observar é perceber o ato de educar, que não é neutro, pois se a educação fosse neutra, como adverte Paulo Freire (2011, p. 57), em *Pedagogia do Oprimido*, seria necessário que “não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados”.

A observação permite, pois, a apreensão da realidade não só da escola, mas das vivências, convivências, e o se relacionar não só com os conteúdos, mas também com experiências. O estágio tem como objetivo principal aproximar o aluno da realidade da sala de aula e da escola, bem como mostrar a importância de pensar criticamente sobre os dados notados e registrados. Portanto, como declara Aragão e Silva (2012, p. 58), o ato de observar pode promover muitos outros “processos mentais indispensáveis à interpretação do objeto analisado, principalmente se for feito com o compromisso de buscar uma análise profunda dos fenômenos observados”.

A partir disso, para os discentes de educação patrimonial, a observação requer uma atenção para outros detalhes, excetuando as relações restritas entre educador-estagiário-aprendizagem-educando para motivar um olhar específico sobre o meio, o espaço, o território, o bairro; e, não restringir o seu detalhamento físico. Não obstante atentar para como ele é vivido de modo a construir as práticas pedagógicas.

Na sequência do texto, serão discutidas algumas reflexões sobre as concepções de educação patrimonial propostas pelos estagiários no tocante à educação patrimonial no campo do ensino de História a partir das sugestões das práticas.

Relatórios de docência - experiência com os conceitos

As propostas construídas pelos estagiários indicaram como fator determinante a cultura escolar. É possível observar nos relatórios análises tendenciosas para esse aspecto, pois considerou-se a história dos prédios escolares como ponto de partida para a problematização das noções de preservação e valorização do patrimônio cultural. Embora a dimensão da educação patrimonial seja limitada ao espaço escolar, ainda se faculta a atividade em um ambiente não-formal ou de equipamento cultural, ou seja, muda-se a perspectiva na operacionalização das visitas e espaços culturais. A justificativa para tal abordagem, é dada por um dos estudantes por considerar

que o ambiente escolar é o local mais que adequado a se trabalhar a consciência cultural dos indivíduos, visto que o papel da escola é de formar cidadãos críticos conhecedores não apenas de seus direitos, mas também de suas obrigações, levando-os a serem agentes participativos na sociedade (Relatório Aluno A, grifo nosso).

A leitura dos escritos dos estudantes sobre a experiência de propor situações didáticas, considerando o conceito de patrimônio cultural, permite ressaltar a possibilidade de problematizar, antes de tudo, o que os futuros professores compreendem por usos e práticas da educação patrimonial em espaço escolar. Não podemos deixar de considerar o papel de formação da Escola, a função e a autoridade que esse ambiente tem ao ser reconhecido como o lugar mais propício para assumir a responsabilidade pelos conteúdos de história ligados à educação patrimonial, bem como ser o ambiente para pensar os conceitos de cidadania e de participação, tendo em vista a definição da funcionalidade da disciplina história como responsável pela formação da cidadania.

Entretanto, essa visão deve ser trazida à tona para que os discentes repensem os ambientes de educação não-formal. Afinal, assim como a escola, os museus, os espaços de memória e as instituições culturais podem trabalhar juntos ou mesmo constituírem um espaço protagonizado nas relações com as comunidades para as temáticas relacionadas ao patrimônio. Enfim, esses ambientes podem, também, permitir aos educandos uma experiência distinta das situações de ensino e aprendizagem da sala de aula.

Carmem Gil (2014) bem alerta esse cuidado em seu texto “Estágio de docência em História”. A autora adverte que o futuro professor que tem como foco de atuação a educação para o patrimônio deve estar atento em enxergar a escola para além de uma instituição fechada em si, que transmite saberes e imprime valores. Aos poucos isso está mudando. Algumas instituições se colocam em diálogo com outros espaços educativos.

Afinal de contas, não podemos pensar que os futuros educadores não irão realizar visitas aos centros culturais ou espaços museais, ou restringir a sua atuação apenas às instituições escolares, ou mesmo como se esses lugares não tivessem um potencial

educativo tal como as instituições formais. O futuro historiador hoje ocupa outros espaços para além da sala de aula, o que permite o estudo do património como objeto de intervenção e análise, não apenas com carácter conteudístico.

Ele pode atuar como pesquisador e/ou organizador de exposições, estar ligado às atividades de educação museal e operar como coordenador pedagógico ou facilitador. Além disso, pode vincular-se em secretarias de cultura em coordenações de património e memória ou em arquivos públicos como organizador de acervo, entre outras atribuições possíveis no espectro das instituições de memória.

Para pensar, demonstra-se, por outro lado, que a Escola tem funções muito importantes para as populações marginalizadas, muitas vezes desprovidas de investimentos de equipamentos do campo cultural. As instituições de ensino representam, diversas vezes, a oportunidade, em meio às restrições com as quais a população se defronta, para o desenvolvimento de algumas condições fundamentais para a formação da cidadania. Um conceito que precisa ser trabalhado não como algo apenas adquirido, mas também de espaço de constante reivindicação.

As visitas aos pontos históricos em Camocim

Uma outra perspectiva destacada nos relatórios está no modo de pensar a educação patrimonial no ensino de História como forma de problematizar a cidade, a memória, os espaços escolares, a história local, para assim ter uma leitura mais ampla do mundo. Observou-se que uma das ausências indicadas pelos alunos na apropriação da perspectiva da educação patrimonial pelo ensino de História seria a inexistência de conteúdo sistemático. Treinados a pensar no saber como pontos explicativos de conteúdos, datas, eventos históricos, ao serem interrogados sobre os conceitos de memória, lembrança, esquecimento, materialidade do passado, tradições, costumes locais, os estudantes precisaram mobilizar experiências pessoais como os ritos e narrativas que fizeram parte de sua formação escolar.

Une-se, ao currículo, à história de vida e ao espaço escolar, o desafio de compreender o património com história local e a autonomia para encaminhar os ritos de memória. Dessa forma, segundo o estagiário, aluno B, indica:

[...] inserir os alunos no contexto histórico local através de uma aula de campo, onde os mesmos terão a oportunidade de visitar pontos históricos do município de Camocim, onde através dessa visita, em outro momento iremos conversar acerca das experiências das aulas de campo, nesse momento o objetivo passa ser a **sondagem do conhecimento ou diagnóstico, através de dinâmica com perguntas sobre a história local** [...] (Relatório Aluno B, grifo nosso)

A história local é indicada nos relatórios como um ponto de partida pela referência para memória e identidade, mas na maioria das vezes, igual ao declarado acima, não parte do território do estudante. As referências são constituídas a partir de visitas de pontos históricos da cidade, e sobre as seguintes questões: quais informações possuímos sobre esses marcos históricos, como operacionalizar as perguntas e encaminhar as discussões sobre o tema. Há, por parte do relatório do estagiário, uma lacuna que é necessária ser observada. Os silêncios em torno de quem determina esses lugares, o porquê, quais narrativas carregam e os conteúdos a serem abordados.

A falta de um planejamento prévio não corrobora para uma visita produtiva em

relação ao desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos sobre os bens culturais. Ademais, as visitas não servem apenas para um diagnóstico, mas também para propiciar as mais diferentes experiências cotidianas. E, nesse sentido, apropria-se na leitura dos relatórios dos licenciandos a fala de Paulo Freire:

E a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da *experiência sensorial* que caracteriza a cotidianidade à *generalização* que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível [...] (FREIRE, 2008, p. 30).

A capacidade sensorial apontada por Freire nos remete, principalmente, ao ver, ao ler, ao compreender. Caminhar pela cidade, transitar pelos espaços que possuem, ou ao menos, onde indicam-se marcos históricos e origens da cidade, não pode ser observado de maneira simples, sem considerar, como futuros professores de História, a leitura dos objetos, das praças, das festas.

Como adjetivamos e adverte também Maria Stephanou (2014, p. 16-17), “a memória não pode ser apenas pensada como capacidade humana de acumular conhecimentos e informações, memorizar, ou associada às lembranças”. Uma das linhas constitutivas de memória, segundo a autora, é a crítica à memorização, ao memorialismo ou às virtudes da boa memória, considerada por muitos uma habilidade contrária ao pensamento e ao saber: “aquele que memoriza, nada entende”.

É importante que os estudantes reflitam sobre o ato de memorizar não apenas como algo para transpor um passado e, sim, para entender que ela é constantemente significada, ressignificada, manipulada. O ato de lembrar, não podemos deixar de considerar se constituem a começar pelo enovelado das vivências de si com o ambiente e com o outro, que percebemos qual uma mescla, uma unidade, que é coletivo¹, não apenas individual.

A fala de outro estudante presente no relatório argumenta outra forma de associação da educação patrimonial para além do exercício de memorização, que é o uso do conhecimento histórico como sinônimo de história local. A interpretação sobre educação patrimonial e os atrativos culturais como representações do passado na materialidade da cidade. Segundo o depoimento:

Considerando nossa proposta de projeto sobre educação patrimonial, temos alguns objetivos a serem alcançados com **relação à valorização do conhecimento histórico local, inicialmente trabalharemos através de textos de apoio sobre a questão da educação patrimonial**, tentando introduzir conceitos e qual a real necessidade de conhecermos um pouco sobre o que é educação patrimonial, claro que voltado para a temática proposta do projeto de intervenção. **Outro objetivo que destacamos é o desafio de inserir os alunos no contexto histórico local através de uma aula de campo**, onde os mesmos terão a oportunidade de visitar pontos históricos do município de Camocim, onde através dessa visita, em outro momento iremos conversar acerca das experiências das aulas de campo. (Relatório Aluno C, grifo nosso).

¹ Para maior compreensão dos estudos que tratam do debate do indivíduo e sua interação de memória individual com a inter-relação com a sociedade, seus grupos e instituições, sugere-se a leitura de POLLAK (1989); HALBWACHS (1990) e BOSI (1994).

O estudante evidencia pelo relatório a necessidade de usos de textos de apoio nas atividades de educação patrimonial. O material pode ser importante se for um “suporte de mediação”, não apenas para ilustrar ou fazer com que o participante na relação educativa tenha acesso àquilo que o docente espera que o estudante apreenda e seja repassado como “verdade”. O material deve servir para o levantamento de hipóteses, questionamentos, avaliações, mobilizando as capacidades de análise e espírito crítico, interpretando as evidências e os significados de cidades e do direito a ela em torno dos debates do patrimônio cultural.

A aula de campo é uma ferramenta apontada pelos estagiários também como importante para o ensino aprendido. O deslocamento realizado na atividade de campo é visto muitas vezes como uma continuidade das discussões de questões pertinentes já referidas em sala de aula. Esse momento faz com que o percurso seja algo importante a ser feito, mas é relevante que os docentes se preocupem com o planejamento da visita, os conceitos a serem abordados, bem como será realizada a atividade.

Nas aulas de campo com destino frequente aos “centros históricos”, os estudantes muitas vezes recebem orientações sobre o comportamento e o roteiro do passeio. É importante que o roteiro não esteja fechado e seja inserida as percepções e os olhares dos visitantes-observadores desse espaço. Dessa forma, é necessário que se atente às atividades de trabalho mais dinâmica com abordagem de conceitos-chave da relação da história com a geografia, como o de espaço, território, paisagem e lugar para uma compreensão maior das dinâmicas urbanas, sociais e culturais da urbe. Ademais, é relevante indicar a necessidade de entender os pontos visitados para além de espaços onde se insere monumentos, afinal eles também são fontes de pesquisa, conforme o relato de um dos alunos de Camocim. Segundo ele:

O tema do nosso projeto é “Valorizando a história local do município de Camocim”, **onde trabalharemos os pontos históricos (espaço físicos) como fontes**, através de aulas de campo, irão visitar principalmente os seguintes pontos: Igreja Matriz, Porto e Estação Ferroviária (Relatório Aluno C, grifo nosso).

Os estagiários anteriores à realização das atividades nas escolas produziram na disciplina de Educação Patrimonial uma atividade de identificação chamada de “Inventário”, uma espécie de mapeamento com informações sobre a importância do lugar, o endereço e a questão cronológica. A ordem dessa ação era que eles pudessem organizar, mapear e problematizar os espaços de patrimônio e adaptar à ação pedagógica, tendo em vista a possibilidade de mapeamento dos “lugares de memória” e espaços compreendidos como propícios à prática da educação patrimonial: museus, memoriais etc. na cidade onde realizariam a ação patrimonial.

Essa atividade deveria observar os espaços de forma diversificada, permitindo uma visão panorâmica dos principais museus, institutos de pesquisas, arquiteturas, linhas urbanas e monumentos históricos, além de manifestações culturais da região. A partir desse levantamento, foi possível fazer com que os participantes da atividade pudessem analisar e confrontar suas escolhas, além de avaliar os aspectos teóricos e metodológicos mais concretos.

Um dos conceitos possíveis de serem problematizados, desde a observação do inventário e as propostas de atividade feitas pelos estagiários, foi de pensar estratégias metodológicas de como desenvolver o tema por meio desse mapeamento, a fim de

promover a reflexão sobre a identidade, os espaços públicos e as práticas culturais em seu município. Segundo o aluno A, a atividade de educação patrimonial a ser desenvolvida

Consistirá em duas aulas consecutivas, no total de 100 minutos. No primeiro momento apresentaremos o tema e assunto que iremos abordar, em seguida faremos uma breve avaliação **diagnóstica por meio de perguntas orais sobre o que os alunos conhecem sobre o ambiente que eles estão inseridos**. Em seguida formaremos **um círculo e trabalharemos os conceitos de memória, identidade, patrimônio cultural material e imaterial, para tanto usaremos trechos do caderno pedagógico “História, memória e identidade: despertar a consciência histórica e o sentimento de pertencimento” de Marilene Terezinha Bergamo - 2014**, conseguinte **usaremos as fontes orais para refletir sobre a história da escola, bem como origem do nome, fundação, lugar que foi construída, o desenvolvimento da estrutura física da escola ao longo do tempo, os anos que eram ofertados no início da escola assim como a sua clientela**. Logo após que os alunos **identificarem as transformações que a escola sofreu ao longo do tempo exibiremos um vídeo de 15min com relatos de ex-alunos sobre sua vivência na escola**. No final, como forma avaliativa iremos propor uma produção textual de 10 linhas. No texto deve conter lembranças que os alunos guardam da escola do período que entrou até o momento atual (Relatório Aluno A, grifo nosso).

O estudante aponta a necessidade de que o aluno eleja seus patrimônios, bem antes de trabalhar os conceitos, e isso é bastante questionado pelo método escolhido, visto que ainda não foram problematizados os conceitos principais em torno do patrimônio, que seria uma estratégia menos reflexiva e apenas para que os alunos assimilassem os conceitos. Um outro problema é o material escolhido para dialogar os conceitos e o sentimento de pertencimento, o caderno pedagógico “História, memória e identidade: despertar a consciência histórica e o sentimento de pertencimento”, de Marilene Terezinha Bergamo (2014). O material de formato acadêmico foi produzido no Paraná e, embora com sugestões metodológicas importantes, questiona-se a forma de pensar o patrimônio de maneira homogênea, como se o patrimônio local pudesse ser aplicado da mesma forma em diferentes locais, sem considerar as suas particularidades.

O uso de um livro didático para os alunos residentes em Camocim nas escolas locais, sobre a história da cidade, foi pensado como ponto de partida. Entretanto, boa parte dessas obras tratam da narrativa dos mitos fundadores da cidade e as formas como essa história é contada atualmente. O livro como recurso didático é um material que compõem o conteúdo previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, necessários para possibilitar uma leitura crítica e expressiva dos processos históricos. Entretanto, muitas vezes esses materiais reforçam mais memórias do que criticam a forma como as narrativas são estruturadas ou mesmo manipuladas. Nesse sentido, acabam muitas vezes reforçando um tipo de identidade, ao invés de percebê-la de forma mais diversificada.

Uma das ações planejadas no município de Camocim trazem essas referências identitárias para se pensar sobre os aspectos construídos de fundação na cidade, ainda muito preso a uma ideia cronológica ligada ao mito fundador, abordagem essa presa no exercício de historiar a origem da escola. Embora haja uma preocupação em acompanhar a mudança ao longo do tempo, não foi possível a indicação no plano do estudante de se preocupar com a perspectiva de analisar as transformações nas necessidades do tempo presente; ou compreender o que acarretou essas transformações e como elas podem ser questionadas para a compreensão do cotidiano e da apropriação da importância da escola

para a comunidade.

Os registros sobre a história da escola ganham destaque quando os estudantes optam por demarcar os documentos de fundação dos grupos escolares como sinônimo da história do bairro, da comunidade. Essa questão pode ser apontada por dois motivos principais: primeiro, pela ausência de instituições (como arquivos públicos, museus e bibliotecas) que assegurassem a manutenção de um acervo com os documentos históricos. E, em segundo plano, pela compreensão de Educação Patrimonial como responsabilidade, inicialmente, da escola. Logo, a formação de uma identidade cultural e uma consciência sobre o lembrar e preservar estaria limitado a esse espaço.

Os alunos e a operação dos conceitos

A proposta norteadora do campo da prática docente, como percebemos até aqui, foi direcionada ao aprendizado da história a partir da cultura escolar, além de um entendimento de Educação Patrimonial voltada para conscientizar os estudantes, visto tanto pelas escolhas temáticas como a operação de conceitos.

Podemos pensar que as atividades podem ser traduzidas na citação de Ricardo Oriá, que entende a importância da Educação Patrimonial levando em conta a utilização de museus, monumentos, arquivos, bibliotecas – os ‘lugares da memória’, para usarmos a expressão do historiador francês Pierre Nora, “como processo educativo a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e futuros cidadãos à importância da preservação destes bens culturais” (ORIÁ, 1993, p. 273).

Há uma grande preocupação por parte dos alunos de sugerir atividades que se preocupam em indicar ao público destinado a atividade, informações sobre os conceitos de memória, identidade e monumento histórico, mas ainda de forma expositiva por meio de palestras. Embora a atividade seja relacionada a uma educação bancária, o estagiário sugere uma reflexão sobre perceber a escola não só como lugar de ensino, mas um espaço possível para pensar a operação dos conceitos relacionados ao patrimônio cultural, e fazer com que as pessoas possam se reconhecer ativamente e se relacionar de alguma forma com o lugar. Em um dos relatórios é possível destacar essa lógica:

O presente trabalho tem como objetivo geral realizar uma intervenção patrimonial na escola Natalia Albuquerque Lopes por meio de uma palestra que visa trabalhar a própria escola como patrimônio, assim como sua valorização e preservação, **levando os alunos a refletirem que o âmbito da escola não consiste apenas em lugar de ensino, mas também de memória e identidade, bem como conhecer-se como sujeito do patrimônio** (Relatório Aluno D, grifo nosso).

Uma outra possibilidade de leitura que pode ser feita é pensar sobre a cultura escolar. As análises desenvolvidas pelos licenciandos foram construídas doravante os usos escolares para os espaços de memória e pela rememoração da história da instituição e as relações constituídas no cotidiano delas. Embora em alguns relatórios essa preocupação esteja presente, outros só reconhecem a escola como público para o uso do patrimônio, e não identifiquem a possibilidade de haver no ambiente escolar apenas aquilo que é apropriado como “ponto histórico” ou alguma festividade religiosa da cidade. Isso fica claro em um relatório de um estagiário do município de Granja, em que “ao visitar uma escola”, percebeu que

ela não possui bens culturais que seja especificamente naquele ambiente, mais toda comunidade escolar participa dos festejos

realizados na cidade, visto que o Santo São José, é o padroeiro da cidade. **Na referida escola como já foi mencionada, não tem bens culturais. Mas na cidade de Granja existem pontos históricos**, na qual faz parte da história do local. Como a Ponte Metálica, que é o ponto turístico da cidade. A Estação Ferroviária, por onde passava o trem vindo de Sobral com destino a Camocim. A barragem Lima Brandão que forma um reservatório de água represada, com mais de uma légua de comprimento. A antiga cadeia velha, atualmente está fechada. **A biblioteca municipal, lugar onde se encontra alguns documentos sobre a história de Granja. Entre outros pontos espalhados pelo município.** (Relatório Aluno G, grifo nosso).

Embora a análise do estudante considere os bens culturais mais associados ao que atende o turismo da região, há um destaque interessante em torno do reconhecimento da biblioteca como portadora de documentos históricos reconhecida como patrimônio. Isso faz com que possamos aferir a amplitude da ideia de bens culturais como aspecto importante para reflexão sobre patrimônio documental local.

A festa religiosa do principal santo da cidade é uma constante nos relatórios apresentados. Embora entenda-se tanto pela perspectiva política como acadêmica, o patrimônio imaterial abrange "as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados [...] como parte integrante de seu patrimônio cultural", de acordo com a definição da Convenção da Unesco para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ratificada pelo Brasil em março de 2006, a identificação das festividades do padroeiro são recorrentes.

A forte influência dessas festas religiosas, que impacta de forma expressiva na nomeação dos lugares, pode ajudar a discutir diferentes aspectos que atravessam as festividades populares enquanto patrimônio cultural. Alguns deles envolvem aspectos políticos, culturais e simbólicos que elas adquirem não apenas pelos participantes como demarca os espaços que compõe a cidade, mantendo sobre eles uma forte influência da religião. Isso é perceptível no relato de uma aluna de Camocim:

Após uma pesquisa foi possível observar que em torno da escola existem alguns patrimônios culturais. A escola fica bem próxima da Igreja de São Francisco das Chagas, ao lado da paróquia existe uma praça que também possui o nome do santo padroeiro. **A igreja de São Francisco como assim é conhecida pela a cidade, não representa apenas um bem material, mas também imaterial através de suas festividades que inclusive acontece no mês de setembro. É possível perceber a forte influência religiosa desse santo na cidade através de construções que são “batizadas” com o seu nome, como por exemplo, escola, praça e hospital** - hoje o hospital se encontra inativo. (Relatório Aluno A, grifo nosso).

Enquanto uma experiência coletiva, o ato de festejar apresenta também a dinâmica dos lugares como são constituídos de forma comunitária, compondo o lugar e também como constituem suas narrativas. Permite que entendamos toda uma ritualística dentro do espaço que leva a registrar a festa, a fim de reconhecer não apenas a sua importância para o local, mas também como ela acontece para fins de registro que podem servir para futuras pesquisas de reconhecimento, como horários de realização, poder de mobilização, vestuário etc. Ao que é observado pela escrita da estagiária:

O festejo nomeado como festa de São Francisco inicia em 24 de setembro e vai até 04 de outubro. São 11 dias de festa religiosa com muitas programações incluindo bênçãos dos animais e programação social. A festa

inicia as 5h da manhã com queimas de fogos na praça da igreja, em seguida a igreja promove um café da manhã comunitário. A noite ocorre o hasteamento da bandeira concluindo o dia com a realização da missa. Durante todo o período de festa a igreja permanece com programações pela manhã, tarde e noite, porém é durante a noite que ocorre uma grande concentração de devotos e simpatizantes do padroeiro. A festa mobiliza muitas pessoas, não apenas as que moram em Camocim, mas principalmente aqueles que moram em regiões circunvizinhas. O número de visitantes são tantos a ponto de ficar aglomerados de carros nas ruas que cercam a igreja, aliás a noite no horário da novena a frente da escola serve como local para estacionamento de carros. [...] também é perceptível a importância religiosa na comunidade que vivem em torno da escola, pois no mês de setembro período da festividade da igreja, algumas pessoas que moram em torno da escola passam o mês com roupas marrons, a mesma cor das vestes do santo (Relatório Aluno A).

Além das festas religiosas de padroeiro, é considerado também como patrimônio imaterial da escola as festas anuais que a escola realiza relacionadas ao calendário de feriados escolares, atos cívicos ou a um momento lúdico para seus participantes, que muitas vezes podem se pautar pelo que é reconhecido pela direção da escola, como traz a aluna de Camocim:

as festas do dia das mães, festa do dia dos Pais, Aluno destaque, desfile cívico de 7 de setembro, dia das crianças, projeto afro que é realizado no mês de novembro com competição e premiação, nesse projeto também inclui apresentação de dança e stand. Segundo a diretora da escola, a única festa que não é trabalhada na escola é a festa junina, segunda a diretora ela não é muito simpatizante a esses tipos de eventos. É importante salientar que outro item que se enquadra como patrimônio imaterial é o Hino da escola que até 2017 não existia (Relatório Aluno C).

Mas por que essas festas recebem uma atenção especial nesse processo de seleção? Importante destacar, conforme aborda Kraay (2004), que os rituais cívicos são "ritos do poder", nos quais as autoridades legitimam sua representação, utilizando-os como espaços políticos. As festas cívicas e religiosas sempre foram manifestações de elites políticas e religiosas para o espaço público que serviu para a construção de referências culturais que legitimaram o passado e contribuem para a construção de um conjunto de crenças e de valores sociais. A educação patrimonial pode contribuir para refletir sobre a identidade constituída, assim como faz com que percebamos como são determinados os valores de uma sociedade, ou seja, de como é aceita a herança ou manifestação cultural.

Outra relação identificada pelos estagiários para o desenvolvimento de educação patrimonial confunde-se com os bens materiais para uso na escola, os componentes dos mobiliários e inventários escolares, com os bens de patrimônio histórico e cultural. Ainda, pouco identificam e relacionam esses objetos com a memória da escola, não problematizando que as práticas escolares são compostas por outros significados e a utilização de determinados objetos não estariam em apreciação como em um museu. Logo, para alguns licenciandos, os conceitos que precisavam ser mobilizados nessa aprendizagem estavam dentro da sala de aula, mais associado a uma ideia de patrimônio público do que de referência cultural, como podemos observar na descrição a seguir.

Dentro da escola os bens materiais são compostos por a bandeira da escola, salas, instalações, carteiras, mesas, ventiladores, armários, freezer, utensílios de cozinha da cantina, fogão, arquivos, diários, arquivo morto,

computadores, impressoras, televisor, projetor, bebedouros, quadro branco, pincéis, apagadores, orelhão telefônico, biblioteca, livros didáticos, material didático, depósito de material de limpeza, quadra poliesportiva com arquibancadas e vestiários (Relatório Aluno B).

Outra questão pertinente nesse debate é o uso de lugares constituídos no tempo presente. A praça é um espaço público livre e vivo, historicamente usada para encontros e socializações onde “ocorrem processos complexos de construção de identidade urbana, promoção da memória, significados e reconhecimento pessoal e interações entre o sujeito e seu ambiente construído” (SCARDUELLI; GONÇALVES, 2020a, p. 1). Mesmo não se prendendo a questão temporal, o sentido da utilidade sobretudo o atendimento aos estudantes é evidenciado:

Outro patrimônio cultural material que está localizando bem próximo da escola é a Praça mais Infância. **A praça é nova e tem quase dois meses que foi inaugurada.** Foi construída próximo à escola e ao mesmo tempo está ligada a outro bairro considerado carecente, o bairro da Olinda, neste reside uma grande parcela de alunos da escola [...]. (Relatório Aluno A, grifo nosso).

Todavia, quando pensamos em questões relacionadas ao patrimônio, não podemos restringir a reflexão somente pela importância funcional como uso de passagem. É necessário entendê-las como lugar “onde ocorrem os processos complexos e intensos de memória, de significados, e de reconhecimento pessoal, traduzindo à fruição poética e a identidade dos seus usuários” (SCARDUELLI; GONÇALVES, 2020b, p. 3).

Um elemento importante que aparece também nas propostas dos estudantes é um quadro social de memória das práticas relacionadas ao mundo do trabalho e de associações, contudo ainda em uma narrativa mais relacionada a um aspecto desenvolvimentista do que constituinte de pessoas em relação a classe ou mesmo a experiência delas nos lugares de convivência e o que significava esses lugares nos tempos que foram constituídos. Conforme relata um estudante de Camocim:

Sindicato dos Salineiros: O sal produzido em Camocim era vendido para o norte e sul do país chegando a produzir até 100 mil toneladas/ano. Nos anos 1960 era o principal produto econômico do município, contribuindo com 54,1 % do valor total da produção da cidade e empregava 765 operários em 10 salinas, por este motivo a categoria se viu na necessidade de ser assistida por pessoas que brigasse por seus direitos, aí veio a obrigação de criar o Sindicato dos Salineiros [...] UFANA: Camocim sentindo a necessidade de amparar seus idosos e dar uma assistência a mulher em estado de gestação criou em 1965 a União Feminina de Assistência à Natalidade e ao Ancião (UFANA), onde esta oferecia uma assistência especializada aqueles que não tinha condições de pagarem. (Relatório Aluno E).

Em nenhum momento é visto no relatório, como podemos aferir, inclusive, no destacado anteriormente, a atividade e ação dos sujeitos como protagonistas ou como esses lugares ainda servem como marco de referência cultural no município. Como os sindicatos se organizavam? Qual o papel da União Feminina? Perguntas que podem ser instigadas quando os “lugares de memória” são problematizados como documento.

Para concluir, a abordagem da história local para os estudantes que residem no município de Barroquinha é analisada pelo “nascimento” da cidade, em uma narrativa lógica

e heroica, onde a simplicidade é adjetivo de um passado que parece ter se perdido. O relato inicia demarcando que,

De acordo com os estudos realizados referentes a cidade de Barroquinha, é necessário entendermos sua origem. É importante frisar que a história da cidade de Barroquinha vem de longe. Começou em alto mar por volta do século XVII, quando uma tripulação de pescadores de uma outra região, que não se sabe bem ao certo onde se localiza, por função de uma forte ventania, acabaram perdendo a direção desejada. Ficando bastante amedrontados por verem somente água, e viram-se quase sem chances de sobrevivência. Resolveram então fazer uma promessa a Nossa Senhora dos Navegantes, que os guiassem até encontrarem terra firme e gente para indicar o caminho de casa. Sendo assim ergueriam uma capela em homenagem a santa, foi quando avistaram a barra dos remédios e logo em seguida terra firme. A partir da ir eles começaram uma longa e exaustiva caminhada, até encontrar uma pequena vila com seus humildes casebres cobertos por palhas de carnaúba, onde foram recebidos de maneira simples, mas com muito carinho por um senhor chamado Porfírio de Laborão, que de imediato tratou da hospitalidade dos mesmos antes que voltassem a terra natal. Alguns dias passaram e conforme prometido os pescadores retornaram com a imagem da protetora de todos que navegam mar a fora, e como forma de agradecimento pela sobrevivência eles ergueram a capela (Relatório Aluno F).

A crítica na investida escolhida pelo estudante aponta um dos desafios da investigação em história e também da interpretação dela por parte da dificuldade dos educandos de suplantar a narrativa dos eventos. Comumente, a história contada parte desde o que se conhece como “origem” e são estendidos com outros marcos que compõem os “principais” atos históricos, narrados numa sequência temporal sucessiva.

Na história de Barroquinha, portanto, há elementos de matriz colonial, marcada pelos eventos, pela pontuação e estudo dos acontecimentos organizados linearmente, baseados em elementos tradicionais da fé católica, presentes pela tradição de festas religiosas e, também, a presença política, representada pela figura da comissão do imperador. A história termina com a emancipação de Barroquinha e pelo fato “aparentemente inusitado” da eleição de uma mulher como prefeita.

Percebe-se, portanto, certa dificuldade na proposição de uma “história-problema” que se constitui desde as perguntas e questões que são feitas as narrativas e como “enquadram a memória”. A história contada pelo estudante deveria ser capaz de entender a atuação dos diversos sujeitos para a transformação e ocupação dos espaços, e que a história não é feita apenas de continuidades, mas de rupturas.

Considerações finais

As formulações indicadas pelos licenciandos apontam que as referências para analisar a presença de monumentos, imagens, fotos e objetos que correspondem à história local estão centradas no modo como a comunidade ressignifica o passado a partir do tempo presente. A história local foi apresentada como conteúdo escolar e indicada pelos alunos estagiários como possibilidade para construir estratégias de aprendizagem histórica no ensino básico. Desse modo, pensar as práticas docentes para a educação patrimonial consiste em interpretar quais as experiências que os estudantes desenvolvem com relação aos campos da memória e identitários, e sobre isso é possível concluir não haver adequações curriculares que permitam a consolidação dos saberes, tendo em vista a

fragilidade desses estudos em dimensões práticas, ao passo que, em alguns casos, limitam-se aos estudos teóricos.

Em alguns casos, a escola aparece como referência para a construção dos significados dos materiais culturais. O entorno da escola ganha relevância pela história do grupo escolar, mas se limita apenas a isso? Quais as problemáticas possíveis para pensar essa instituição a partir da educação patrimonial? À medida que os professores elaboram sua proposta, eles apontam ausências significativas, que não correspondem apenas à sua formação profissional, mas que caracterizam equívocos de interpretação dos conceitos históricos. Não havia perguntas, apenas soluções. O fazer docente confunde-se como a indicação de respostas prontas, sem considerar o diálogo necessário com os saberes dos alunos das escolas. Além disso, indicam-se arranjos como forma de ressignificar as lembranças sobre o passado em comum e seus registros coletivos.

Desse modo, as discussões expostas nesse texto nos ajudaram a pensar as dimensões da patrimonialidade para além da institucionalização do patrimônio cultural, pois surgem como pontos de análise da formação dos professores de História que deverão atuar nas redes de ensino básico. Portanto, necessitam conhecer e discutir sobre os limites de suas apreensões sobre os conceitos norteadores da educação patrimonial para construir possibilidades para um ensino de História no qual a aprendizagem histórica ultrapasse os espaços da escola.

Para isso, observa-se a ocupação de espaços públicos e coletivos como forma de reivindicar a cidade, constituindo experiências que ultrapassam o curricular oficial e garantem o aprendizado sobre a cidadania cultural.

É necessário compreender o que se deseja ensinar e, nesse caso, como alcançar memórias, tradições e construções simbólicas sobre a história da cidade, espaços públicos entendidos como documento e, principalmente, foi possível observar a inexistência, em algumas das descrições expostas, da identidade local e das práticas e registros que apontem as ausências e as possíveis abordagens que encaminham para novos olhares e ressignificações no fazer histórico a partir da educação patrimonial.

Conclui-se que as estruturas explicativas e as narrativas que os alunos da licenciatura apresentaram indicam a necessidade da elaboração de diálogos transdisciplinares que encaminhem metodologicamente o estudo dos espaços de memória, das festas, da história dos espaços escolares entre outros que, segundo eles, constituem a relevância da abordagem da educação patrimonial no ensino de História.

Referências

ARAGÃO, Raimundo Freitas; SILVA, Nubélia Moreira da. *A Observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia*. Fortaleza: Geosaberes, 2012.

BERGAMO, Marilene Terezinha. História, *Memória e Identidade*: Despertar a Consciência Histórica e o Sentimento de Pertencimento. (Projeto de Intervenção Pedagógica e Artigo - PDE) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_hist_pdp_marilene_terezinha_bergamo_dos_santos.pdf. Acesso em 12 nov 2021.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1994.

BRASIL. *Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016*. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Brasília: DOU Diário Oficial da União. Publicado no D.O.U de 29 de abril de 2016. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21512179/do1-2016-04-29-portaria-n-137-de-28-de-abril-de-2016-21512121. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. *PORTARIA IPHAN/MinC nº 375 de 2018*, que institui a política de patrimônio cultural material do IPHAN e dá outras providências. Disponível em: http://portal.impresanacional.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/41601273/do1-2018-09-20-portaria-n-375-de-19-de-setembro-de-2018-41601031. Acesso em: 01 nov. 2021.

DEMARCHI, João L.; SCIFONI, Simone. Patrimônio cultural e educação patrimonial: a operação historiográfica e a tática marginal. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, Campinas, SP, v. 5, p. 01-17, 2019.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, v. 13, nº 25/26, p. 265-276, 1992-1993.

FLORENCIO, Sônia Rampim; et al. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2 ed. Brasília: IPHAN/DAF/Cogedi/Ceduc, p. 05-28, 2014.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estud. Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Investigações em Educação Patrimonial e Ensino de História (2015-2017). *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, v. 38, p. 107-127, 2020.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan T. Z. (orgs.). *Patrimônio cultural e ensino de História*. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

HALBWACHS. Maurice. *A Memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

KRAAY, Hendrik. O Ritual Político e a Política dos Rituais: Festas Cívicas no Rio de Janeiro, 1823-1831. In: *Encontro Regional de História*, 11, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2004, p. 01-10.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. Diversidade de sentido do patrimônio cultural: uma proposta de leitura da trajetória de reconhecimento da cultura afro-brasileira como patrimônio nacional. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 27, p. 233-255, 2008.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. O campo do patrimônio cultural e a história: itinerários conceituais e práticas de preservação. *Antíteses*, [S.l.], v. 7, n. 14, p. 45-67, 2014. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/19969>. Acesso em: 5 jan. 2022.

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

SCIFONI, S. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. *Revista CPC*, 14 (27esp), p. 14-31, 2019.

SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova educação patrimonial. *Revista Teias*, [S.l.], v. 18, n. 48, p. 05-16, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25231/19932>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SCARDUELLI, Grasielle; GONÇALVES, Teresinha Maria. Memória, paisagem urbana e seus processos de identidade: o caso da Praça Nereu Ramos em Criciúma/SC. *Revista de Arquitetura IMED*, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 01-23, 2020b. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/arqimed/article/view/3875>. Acesso em: 25 jan. 2022.

STEPHANOU, Maria. Narrar para criar; criar para tornar uma presença: o jardim e suas composições. In: KREUTZ, Roque A.; SCHNECK, Andréa C. B. (orgs.). *Dramas, comédias e tragédias nas Picadas de Bom Jardim/Ivoti*. Ivoti: Feevale, 2014, p. 9-14.

STEPHANOU, Maria. A Praça Nereu Ramos: o patrimônio cultural como fomento da memória e identidade urbana. *Cinco Porcento Arquitetura Mais Arte*, p. 01-23, 2020a.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel (orgs.). Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. *Caderno Temático 5*. João Pessoa: Iphan-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016, p. 38-48.

TOLENTINO, Átila. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. *Sillogés*, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <http://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/12>. Acesso em: 20 ago. 2021.

UNESCO. *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*: Paris, 2003. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20Paris%202003.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

Notas de autoria

Adson Rodrigo Silva Pinheiro é doutorando em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Patrimônio e Memória (GEPPM/ UFC) e associado do Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS-BRASIL); email: adson.rodriigo@gmail.com; Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9559-8230>.

Raquel da Silva Alves é doutora em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do ensino básico na rede municipal de ensino de Fortaleza e atua como professora tutora no curso de Licenciatura em História, modalidade a distância UAB-UECE. email: raquelhistoriaufc@gmail.com; Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9520-9960>.

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

ALVES, Raquel da Silva; PINHEIRO, Adson Rodrigo Silva. Ensino de História e Educação Patrimonial: usos e apropriações na formação docente no ensino de EAD. *Sæculum – Revista de História*, v. 27, n. 46, p. 222-243, 2022.

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Não se aplica

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC-BY 4.0](#). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 30/01/2022.

Modificações solicitadas em 15/02/2022.

Aprovado em 08/03/2022.