

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: DESAFIOS FORMATIVOS E PERSPECTIVAS DA HISTÓRIA ESCOLAR PARA CRIANÇAS

HERITAGE EDUCATION: EDUCATIONAL CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF SCHOOL HISTORY FOR CHILDREN

EDUCACIÓN PATRIMONIAL: DESAFÍOS FORMADORES Y PERSPECTIVAS DE LA HISTORIA ESCOLAR PARA NIÑOS

Claricia Otto

Doutora em História. Professora do Depto de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – clariciaotto@gmail.com

RESUMO

Este artigo trata da experiência docente no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre 2008 e 2014. Discorre sobre a metodologia de trabalho que associa as questões teóricas e metodológicas a propósito do ensino de história nos Anos Iniciais da educação básica com a história local e a educação patrimonial. Tal prática se justifica porque tanto a história local quanto a educação patrimonial são integrantes do currículo formal desse segmento de ensino. Os pedagogos foram orientados a investigar facetas do passado do centro histórico de Florianópolis (SC), presentes na memória oral, na historiografia e na memória consubstanciada no patrimônio local, ou seja, no passado tangível (artefatos, fragmentos, edifícios). É possível inferir que a metodologia de inter-relação entre a produção historiográfica e o conhecimento histórico escolar associado à educação patrimonial, poderá constituir-se em ferramenta de transformação da prática pedagógica desses professores, haja vista ter sido fundamental a compreensão da matéria do conhecimento a ser ensinado: a história escolar na interface com a educação patrimonial.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Formação de professores. Pedagogia.

ABSTRACT

This article deals with the teaching experience in the course of Pedagogy at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), between 2008 and 2014. Discusses the work methodology that associates the theoretical and methodological issues, concerning the teaching of history in the initial years of basic education, with the local history and the heritage education. This practice is justified because both: the local history and the heritage education are part of the formal curriculum of this educational segment. Teachers are encouraged to investigate aspects of the past of the historic centre of Florianópolis (SC), present in oral memory, in historiography and in embodied memory in local heritage, i.e. in the past tangible (artifacts, shards, buildings). On the interrelation between historiography production and the school historical knowledge, the goal is to understand the relation of knowledge to be taught: school history at the interface with heritage education.

Keywords: Heritage education. Teacher education. Pedagogy.

RESUMEN

Este artículo trata de la experiencia docente en el Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) entre 2008 y 2014. Trata sobre la metodología de trabajo que asocia las cuestiones teóricas y metodológicas a propósito de la enseñanza de historia en los Primeros Años de la educación básica, con la

historia local y la educación patrimonial. Esta práctica se justifica porque, tanto la historia local como la educación patrimonial, integran el currículo formal de ese segmento de la enseñanza. Los docentes fueron orientados a investigar facetas del pasado del centro histórico de Florianópolis (SC), presentes en la memoria oral, en la historiografía y en la memoria plasmada en el patrimonio local, o sea, en el pasado perceptible (artefactos, fragmentos, edificios). Es posible deducir que la metodología de interrelación, entre la producción historiográfica y el conocimiento histórico de la escuela asociado a la educación patrimonial, podrá convertirse en una herramienta de transformación de la práctica pedagógica de estos docentes, siendo fundamental la comprensión de la materia del conocimiento a ser enseñado: la historia de la escuela en la interfaz con la educación patrimonial.

Palabras clave: Educación patrimonial. Formación de profesores. Pedagogía.

Se a educação escolar obrigatória é a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los, além de serem portadores de outros requisitos, como formação cultural, formação pedagógica e condições favoráveis de salário e de trabalho. (LIBÂNEO, 2010, p. 580).

De acordo com a epígrafe, visando à formação cultural dos futuros professores, na disciplina de História, Infância e Ensino, do curso de Pedagogia da UFSC, entre 2008 e 2014, foi desenvolvido um conjunto de atividades com vistas a delinear perspectivas de práticas escolares voltadas à educação patrimonial. Nesse conjunto de atividades se enfatizou a necessária indissociabilidade entre pesquisa e ensino, pois, tal como salientado por Freire (2006, p. 29), “ensinar exige pesquisa”.

Com base nesse pressuposto, as atividades de pesquisa com os professores em formação inicial foram desenvolvidas a partir da delimitação de um problema, de recorte temporal e espacial, de seleção e interrogação às fontes. Essas estiveram circunscritas a um dos eixos do currículo dos Anos Iniciais do ensino fundamental que é o estudo da história local, a qual “não se escreve por si mesma, mas, como qualquer outro tipo de projeto histórico, depende da natureza da evidência e do modo como é lida [...], fontes não-classificadas que estão guardadas como reservas pessoais. (SAMUEL, 1989, p. 237-238).¹

¹ Nessa direção indicada por Samuel, a cada semestre, houve episódios que aguçaram o interesse dos estudantes pela pesquisa. Por exemplo, em 2011, o grupo que estudava o mercado público de Florianópolis, estava no Café Vidal discutindo os rumos do trabalho, quando foi abordado por uma senhora, sentada numa mesa ao lado. Ela, além de falar sobre o passado do mercado público de Florianópolis, solicitou o e-mail para que seu esposo, colecionador de imagens antigas de Florianópolis, auxiliasse na pesquisa. Em 12 de novembro, receberam três e-mails contendo trezentas fotos antigas do centro de Florianópolis.

Samuel igualmente alerta para o fato de que o valor das narrativas das pessoas depende da precisão das perguntas que lhes são feitas, bem como do conhecimento dos entrevistadores e, tal como se procede com os documentos escritos, “o relato vivo do passado deve ser tratado com respeito, mas também com crítica”. (SAMUEL, 1989, p. 239). No estudo da história local, o recurso às fontes orais foi um veículo primordial de memórias e de exploração do patrimônio e dos lugares de memória construídos na cidade de Florianópolis. (NORA, 1993).

A preocupação residiu em trabalhar os princípios básicos nos quais o ensino de história deve se apoiar, relacionando-os a conteúdos específicos do currículo de Anos Iniciais do ensino fundamental. Corroborando com Libâneo (2010), é errôneo pensar que os professores em formação inicial já dominam os conteúdos específicos a serem trabalhados nas escolas. Existe uma lógica em cada saber a ser ensinado (epistemologia), e é essa lógica que se reitera no processo formativo inicial do qual se está tratando. Assim sendo, ao se pensar em conteúdos específicos da disciplina de história, esta foi considerada “na estrutura da matéria, os princípios de sua organização conceitual, nos modos de problematizá-la”. (LIBÂNEO, 2010, p. 574).

Nessa direção, a educação patrimonial é uma metodologia de estudo que relaciona o conhecimento do patrimônio local ao fortalecimento da identidade e da cidadania, e compreende o processo como uma espécie de

‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira compreendida como múltipla e plural. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

Nesse sentido, o objetivo foi problematizar e compreender a realidade local em suas singularidades, porém, circunscrita nos marcos do estado e da nação, pois, nenhuma história local explica-se por si mesma. De acordo com essas premissas e objetivando ampliar o debate a respeito da necessária formação histórica de professores que atuarão nos Anos Iniciais, este artigo delinea as reflexões que resultaram dessa experiência nos seguintes tópicos: desafios diante de um curso com formação polivalente; considerações

acerca do contexto teórico e curricular nos quais se insere a educação patrimonial; e perspectivas de práticas da história escolar voltadas ao patrimônio cultural.

Desafios da licenciatura em Pedagogia: conteúdos e metodologias específicas

A maior preocupação, ao longo de cada semestre, foi possibilitar ao professor não formado em história o aprendizado dos principais conceitos e noções que envolvem referida área de conhecimento, haja vista os múltiplos saberes (temporais, profissionais, disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais), necessários no exercício profissional (TARDIF, 2006). O alerta a respeito da fragilidade da formação dispensada nos cursos de Pedagogia, a começar pela falta de saberes disciplinares, é que se

...vive, no Brasil, no âmbito da formação de docentes, um estranho paradoxo: professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que precisam dominar conhecimentos e metodologias de conteúdos muito diferentes, como Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e, às vezes, Artes e Educação Física, não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, enquanto que os professores dos anos finais, preparados em licenciaturas específicas, passam quatro anos estudando uma só disciplina, aquela em que serão titulados. (LIBÂNEO, 2010, p. 580-581).

A título de exemplo, a carga horária destinada à metodologia de história no curso de Pedagogia atinge o máximo de cinco créditos semanais em apenas duas instituições de ensino superior, dentre quinze pesquisadas: Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade de São Paulo.²Cainelli e Oliveira (2012, p. 1) apresentam resultados de pesquisas, nas quais concluem que a história ensinada nos Anos Iniciais “tem o conhecimento ligado aos fatos importantes da nação, relacionado principalmente [...] às datas comemorativas [...]. O trabalho em sala de aula é marcado pelo estudo de eventos estanques, isolados entre si e representam uma verdade inquestionável”. Igualmente, Cooper (2012, p. 44) salienta que “compreender como e por que os relatos do passado

² Em outras treze instituições, estaduais e federais, quando no currículo consta a especificação de metodologia do ensino de história, a carga horária semanal varia entre três e quatro créditos, com predominância a apenas três. A consulta aos sites das universidades foi realizada em junho de 2014.

são feitos é considerado um aspecto negligenciado da investigação histórica em escolas de ensino fundamental”.

Desse modo, são muitos os empecilhos relacionados ao conhecimento histórico: compreensão pontuada por dados factuais, situados no passado, sem vinculação com o presente. Como resultado desse quadro, subsiste uma prática atrelada à ideia de história factual, pronta e situada no passado e deste como algo fixo, imutável, de linearidade temporal evolutiva, da ideia que do “atraso” a humanidade chegou ao progresso. Permanece o pensamento de que existe um conteúdo *a priori* a ser aprendido e, ainda, memorizado. Seguindo essa perspectiva, é possível que o docente corrobore para reforçar um conjunto de ideias das crianças relativamente às sociedades do passado, ao serem comparadas à sociedade atual, como atrasadas. Essas práticas poderão,

[...] implicitamente veicular [...] a idéia que os antepassados, diferentes de Nós, não tinham as suas capacidades tão desenvolvidas como os seres humanos do presente para fazerem face às situações com que se deparavam. Assim, as suas tomadas de decisão parecem-nos estranhas face às tomadas de decisão do presente. Visiona-se e compreende-se o passado à luz das lentes do que é entendido como normal no presente e, desta forma, as pessoas do passado poderão ser vistas com ‘falhas de inteligência’ por agirem da forma como o fizeram, já que no presente existe maior progresso, fruto das capacidades das pessoas do presente. (GAGO, 2007, p. 128).

Diante de tal anacronismo e tendo em vista a superação de equivocadas ideias relacionadas à impossibilidade de as crianças aprenderem história em razão da necessidade de operar com conceitos e noções abstratas, a educação patrimonial apresenta-se como potencialidade na formação de professores.

Pesquisas e notas curriculares que interligam o ensino de história à educação patrimonial

Só quando as crianças compreenderem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja, como algo que deve ser tratado não como mera informação, mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso. (LEE, 2003, p. 25).

Estudos, tais como o de Peter Lee (2003), destacam que o desenvolvimento do pensamento histórico precisa ser objeto do ensino e estar presente nos currículos escolares desde a educação infantil. É consenso entre pesquisadores que, para iniciar as crianças no processo de aprender a pensar historicamente, o professor deve compreender a epistemologia da história. Esse processo implica o professor perceber como as crianças são portadoras de imaginação histórica e como esta pode ser utilizada no processo de desenvolvimento do pensamento histórico (COOPER, 2012). Ou seja, concomitantemente ao entendimento das formas de pensamento que as crianças elaboram sobre o passado, o trabalho de ensinar história reside em propiciar situações em que elas possam (re) elaborar suas ideias relativas ao passado.

Cooper (2012, p. 21) indica que mesmo as crianças pequenas podem ser envolvidas em etapas de pesquisa histórica, dado que “em particular gostam de fazer adivinhações sobre uma fonte, justificando-a, argumentando com a inclusão de outras interpretações, quando simplesmente não existe uma resposta ‘correta’ ou esta ainda não é conhecida pela criança”. Ademais, ao tratar de pesquisas desenvolvidas com crianças e nas quais se utilizaram objetos e fragmentos diversos, também sugere que tais procedimentos sejam realizados na academia, a fim de que os professores em formação inicial compreendam os passos percorridos pelos historiadores na produção do conhecimento histórico (COOPER, 2006).

Começar um processo de ensino e aprendizagem desde a mais tenra idade sobre os aspectos históricos e patrimoniais cria possibilidade de as crianças iniciarem sua relação com o passado identificando-o como parte fundamental de sua vida. Segundo Cooper (2006), esse processo pode se iniciar de diversas formas e possibilita desenvolver um senso de tempo por intermédio da história familiar e visitas a locais históricos. Esse processo envolve muitos aspectos do desenvolvimento pessoal e social e as crianças aprendem sobre sua própria cultura e comunidade, bem como suas semelhanças e diferenças em relação a outros grupos sociais, desenvolvendo o senso de pertencimento.

A aliança dessas questões relativas ao ensino de história com a educação patrimonial está presente de forma diversa pelos PCN se pela Proposta Curricular do município de Florianópolis(2008), quando salientam os conceitos e noções a serem contempladas nos Anos Iniciais da educação básica. Assim, a história local está entre os

conteúdos por meio dos quais será apreendido um conjunto de noções pelo estabelecimento de “relações entre a história local e a nacional a partir do estudo Patrimonial” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 191). Os PCNs indicam que, no conjunto das atividades relacionadas ao ensino de história, o objetivo é levar as crianças a compreender “as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas” (BRASIL, 2000, p. 49).

Da mesma forma, os especialistas da área de história sinalizam para a interlocução com a educação patrimonial, para a leitura de informações, seleção de mensagens, interpretação de fontes e de pontos de vista, entre outros. De acordo com Bittencourt, são as diferentes fontes documentais que contribuem para “facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade” (2004, p. 333).

As interfaces com a educação patrimonial são ainda observadas no currículo prescrito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, quando do elenco de conceitos para trabalhar História nos Anos Iniciais: a temporalidade e suas noções, sujeito histórico, grupos sociais, espaço e cidadania. Dentre os objetivos está o de a criança “identificar e observar, no local onde mora, evidências históricas, estabelecendo relações de permanência e mudança entre o presente e o passado” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 191).

Em se referindo a heranças culturais, ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), e o advento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que tratam sobre a obrigatoriedade de trabalhar conteúdos de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena aproximam-se, sob vieses diversos, da história local e da educação patrimonial.

Nesse sentido, essas Diretrizes e Leis ampliam o debate que já havia na sociedade, especialmente do Movimento Negro, e apresentam dimensões normativas para a ação e formação docente com foco na valorização da diversidade cultural, eixo já incluso nos temas dos PCNs desde 1997. Ou seja, a valorização da diversidade como patrimônio sociocultural do país. Diante de uma realidade escolar na qual coexistem diferentes

culturas, o estudo de uma memória oficial nacional unívoca, forjada no século XIX, há muito tempo perdeu o sentido. Assim, o estudo da história e do patrimônio cultural local contribui para superar a ideia de uma história nacional homogênea, abrindo-a para uma perspectiva identitária multicultural. É mister ressaltar que, ainda antes da Lei nº 10.639/2003, em Florianópolis, a Lei Municipal nº 4.446/94 já tornava obrigatória a inclusão de conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar.

Dessa forma, essa temática apresenta-se na interface com o ensino de história e a educação patrimonial, pois se trata de discutir acerca de uma memória social produzida a respeito dos diferentes grupos sociais, assim como de valorização das diferenças étnicas constituidoras do espaço local. A busca por compreender os principais conceitos, memória, história e patrimônio, suas distinções e inter-relações constituiu-se num fio condutor perpassando todas as atividades.

Perspectivas de práticas da história escolar voltadas ao patrimônio cultural

Três fontes de conhecimento do passado são aqui estudadas: memória, história e fragmentos. Memória e história são processos de introspecção (*insight*); uma envolve componentes da outra e suas fronteiras são tênues. Ainda assim, memória e história são normalmente, e justificadamente, diferenciadas: a memória é inevitáveis e indubitáveis *prima-facie*; a história é contingente e empiricamente verificável. Ao contrário de memória e história, fragmentos não são processos, mas resíduos de processos. Fragmentos feitos pelo homem são chamados de artefatos [...]. A história expande e elabora a memória ao interpretar fragmentos e sintetizar relatos de testemunhos oculares do passado (LOWENTHAL, 1998, p. 66 e 104).

David Lowenthal salienta a importância de se conhecer o caráter polissêmico, a distinção e, ao mesmo tempo, o entrelaçamento entre os conceitos para a formação do pensamento histórico. Conforme o autor vive-se rodeado de facetas no passado a ponto de as ações das pessoas sempre resultarem de algum vestígio de outros tempos, os quais são evocativos de memórias. Esclarece que a história, a memória e os fragmentos são

caminhos para ir em busca da compreensão do passado, o qual é estudado por diferentes áreas de conhecimento e envolve perspectivas amplas.

O patrimônio, ao ser tomado como objeto de estudo da história e ser compreendido como algo a ser preservado, acaba sendo convertido num lugar de memória. A perspectiva trabalhada, tanto em relação à história quanto ao patrimônio, foi de compreendê-los como processos de construção e reconstrução permanentes, isto é, não são elementos naturais.

No Brasil, a preocupação com o patrimônio tem seu marco inicial em 1937 com a publicação do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro, que tinha por objetivo desencadear um processo de preservação por meio da política de tombamento – inventário de bens da história –, qualificados como integrantes do patrimônio cultural do Brasil. Dessa forma, a construção do patrimônio nacional resulta de uma política oficial do Estado desenvolvida pelo órgão federal do Patrimônio Nacional, organizado com o nome de Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)³.

Na década de 1980, a educação patrimonial adentra no meio acadêmico, juntamente com a publicação do manual, Guia de Educação Patrimonial (1999), do qual decorreram noções conceituais que na época se propagaram. Ressalvada sua importância, na atualidade, há uma produção da área que amplia as questões então pontuadas.

Mattozzi identifica “a ligação entre história e os bens culturais” (2008, p. 137), os procedimentos de pesquisa fazendo uso de bens culturais e compreende-os como parcela de um patrimônio mais amplo. O autor remete à utilização de monumentos, arquiteturas, fontes de arquivo, peças de museu, sítios arqueológicos, entre outros. Além disso, alerta para o fato de que seu uso deve ser com o objetivo de produzir informações e que sejam estudados em relação ao contexto no qual foram produzidos. O autor indica a necessária problematização dos bens culturais e investigação dos motivos para sua elevação à condição de bens tombados.

³ Para uma síntese sobre a trajetória do IPHAN no Brasil e diferenciação entre o que constitui o patrimônio entre a Constituição de 1937 e a de 1988, são utilizados os textos de Delgado (2008) e Oriá (2005).

Embora a ideia do que é patrimônio seja ampla, resumidamente, o patrimônio vincula-se às dimensões dos fazeres humanos. Nesses estão incluídos vários campos, tais como: nas artes – as pinturas, esculturas, músicas; nos objetos cotidianos – instrumentos de trabalho, utensílios domésticos e roupas; em materiais de arquivos, bibliotecas, objetos de museus, entre tantos outros. Numa perspectiva proveniente do movimento da Nova História, cada um dos objetos ou bens precisa ser estudado relacionando-o com o contexto em que foi produzido e utilizado, contexto de lutas e experiências de outras pessoas.

Assim, o patrimônio vincula-se a bens, objetos que têm valor para as pessoas, seja individualmente, seja para uma comunidade ou nação. Em outras palavras, o patrimônio remete àquilo que foi construído e que ainda permanece no presente, influenciando a forma de as pessoas atribuírem significados, reconhecerem e se vincularem a determinados espaços. Viñao Frago acena para o fato de que “los usos y sentidos de los restos y huellasmateriales e inmaterialesdel passado difieren, como difieren sus significados, em función de quién, desde donde, como y com qué fines se mira” (2012, p. 12).

Busca-se igualmente elucidar essa dimensão dos significados atribuídos aos objetos com base num recorte da comédia “O cheiro de ralo”, de Heitor Dhalia (2007) – o homem da caixa de música (Flávio Bauraqui). Baseado no romance homônimo de Lourenço Mutarelli, Lourenço (Selton Mello) é dono de uma loja que compra objetos usados de pessoas que passam por dificuldades financeiras. Lourenço sempre procura fazer a aquisição pelo menor preço possível e, transtornado pelo cheiro do ralo que vem do fundo da loja, mistura frieza e prazer em explorar as pessoas que o procuram para vender algum de seus bens. Numa das cenas, Flávio Bauraqui chega à loja de Lourenço com o objetivo de vender uma caixinha de música. Na cena se estabelece o seguinte diálogo:

Lourenço – Musiquinha chata do caminhão de gás.

Flávio – Parece que o Senhor não gostou [...] É que eu estou precisando de dinheiro. Eu vou dizer uma coisa para o Senhor: Essa caixinha de música, não é apenas uma caixinha qualquer. Ela tem história, ela vale muito mais.

Lourenço – É, eu sei. Ela toca até a musiquinha do caminhão de gás.

Flávio – Não é isso que eu estou dizendo ao Senhor. Essa caixinha já toca essa música muito antes desse caminhão de gás. Essa caixinha, ela é muito especial, sabe por quê? Porque ela tem história. Por isso ela vale mais do que o Senhor está oferecendo.

Lourenço – Sabe escrever?

Flávio – Sei.

Lourenço – (em tom de ironia) Então, faz o seguinte: Escreve aqui todas as histórias dessa caixa, que, quando eu revender eu dou de brinde esse papelzinho, pra pessoa saber as historinhas que essa caixa tem. Aí, essa caixinha vai passar a ser uma caixinha de musiquinha e historinha.

Flávio – Tá gozando da minha cara. Só vou aceitar essa mixaria porque estou precisando de dinheiro. Mas o Senhor fique sabendo que essa caixinha de música foi da minha mãe. Ela tocava essa música no piano pra mim.

Lourenço – (em tom de ironia) Oh! Agora quando quiser ouvir essa musiquinha que a tua mãe tocava no piano, vai ter que esperar o caminhão de gás. (O CHEIRO DE RALO, 2007)

Diante de uma cena como essa, a educação patrimonial diz respeito a um trabalho que possibilite compreender os objetos, os fazeres humanos, os bens culturais em sua historicidade, no valor e significados a eles atribuídos e por quem. Isso implica ter tempo para investigar a política que levou à eleição de determinados bens para se tornarem parte da memória coletiva, em detrimento de outros. Assim, a concepção trabalhada foi na direção de questionamentos diante da produção daquilo que se constitui como patrimônio, dos sujeitos envolvidos e dos critérios que justificam a sua conservação, seja do mercado público, da ponte Hercílio Luz, do Museu Victor Meirelles, entre outros.

Paralelamente à leitura dos textos de fundamentação teórica e metodológica nas aulas semanais, cada grupo ou dupla escolheu um elemento do conjunto patrimonial do centro da cidade e assumiu a tarefa de pesquisar a respeito, em quatro tipos de fontes: bibliografias, jornais, internet e fonte oral. A cada semestre, embora com variações, são investigados: o Mercado Público, a Catedral, a Praça XV de Novembro, o Miramar, o Teatro Álvaro de Carvalho, a Casa da Alfândega, a Ponte Hercílio Luz, o Museu Victor Meirelles, o porto, o aterro no centro da cidade.

Cada grupo, com base no levantamento em fontes diversas, elege um recorte temporal em relação ao tema selecionado e levanta um problema a ser investigado. As fontes utilizadas ao longo da pesquisa são, posteriormente, movimentadas para

situações de ensino e aprendizagem em sala de aula.⁴Em síntese, a abordagem e orientação para utilização de fontes, no estudo da história local, seguiram as etapas das informações sobre os temas por parte dos professores, localização e seleção de fontes, da crítica às fontes e elaboração de trabalho final:

a) Contato com o tema. Identificação de situação-problema (dúvida), diante do tema que surgiu como interesse do grupo, dentre os delimitados como possíveis.

b) Observação de fatos ligados à dúvida e ao meio, seguida de pesquisa em, no mínimo, quatro tipologias de fontes: bibliografias, jornais, internet e fonte oral (entrevista duas pessoas). Nessa etapa de coleta de dados, já ocorre a classificação e comparação entre informações coletadas.

c) O grupo é orientado a iniciar a reflexão de acordo com o método de investigação histórica, estabelecimento de objetivos, de critérios, de recorte temporal e espacial. Além disso, exercita a formulação de hipóteses (das respostas possíveis).

d) Exercício da interdisciplinaridade por meio da abordagem de um elemento comum da história local, relacionando com conceitos e noções de História e Geografia.

e) Socialização das pesquisas e trabalho com os demais colegas.

Dessa forma, não se tratou de pensar em apenas conhecer para preservar e difundir determinado conjunto de bens patrimoniais. Consistiu numa prática pedagógica na qual foram contemplados elementos culturais locais e investigado o processo de produção do patrimônio, quais foram as pessoas que num certo período encarregaram-se de instituir determinada memória e lugares de memória para que passassem a se configurar como integrantes da memória coletiva.

⁴ Pode-se tomar um desses trabalhos como exemplo. O grupo que pesquisou sobre o Museu Victor Meirelles elaborou uma atividade na qual toma uma das pinturas do artista, Vista de Desterro (1851). As alunas imaginam o ângulo de visão do artista e fotografam o cenário desse ângulo, desse ponto de vista. Utilizam as duas imagens como fonte e material didático para identificar mudanças e permanências do centro da cidade, observadas daquele ângulo. A atividade segue indagando sobre o porquê das mudanças na paisagem, entre outros aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propiciar que os pedagogos em formação inicial identificassem os eixos teóricos e metodológicos da história escolar e do seu ensino vinculados à educação patrimonial, e o lugar desta como um dos conteúdos dos Anos Iniciais do ensino fundamental, levou-os a compreender como a história é produzida e como determinada memória é eleita para se constituir em memória oficial.

A cada semestre, o que mais chama a atenção dos professores é a memória dos entrevistados, ou melhor, dentre os documentos/fontes utilizados, a oral é a que mais é avaliada como significativa. Juntamente ao privilégio dado à fonte oral, tiveram de problematizá-la, como também fazer um exercício constante em diferenciar passado, história, memória e suas imbricações nas próprias narrativas dos entrevistados.

O processo gerou possibilidades para também refletir acerca do sentimento de pertencimento a esse local e começaram a despertar o olhar de outras pessoas. Tal exercício passou a ocorrer em torno de questões simples, como a observação dos dois e três nomes contidos nas placas de algumas das ruas do centro de Florianópolis, numa alusão às denominações que a rua teve em outros tempos, nomes escritos nas placas, porém, nunca vistos.

A educação patrimonial e os saberes a ela correlatos contribuem para a formação de capacidades cognitivas no que diz respeito ao conhecimento histórico. Para tal, os currículos dos cursos de Pedagogia terão de destinar uma maior porcentagem de horas à metodologia específica da história, e também às demais metodologias, articuladas com as diferentes disciplinas da grade curricular. Enfim, a educação patrimonial na interface com a história poderá contribuir no provimento de conteúdos culturais significativos, haja vista que esses conteúdos irão possibilitar o desenvolvimento indentitário de muitas crianças.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. 408p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPP/IR, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 166p.

CAINELLI; Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina F. “Se está no livro de História é verdade”: as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, n. 58/2, p. 1-12, fev. 2012. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/4383Cainelli.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2014.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Curitiba, UFPR, nº especial, p.171-190, 2006. Disponível em: <<http://http://www.ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/5541/4055>> Acesso em: 13 dez. 2014.

_____. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores**. Tradução: Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt, Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012. 261 p.

DELGADO, Andréa Ferreira. Configurações do campo do patrimônio no Brasil. In: BARRETO, Euder Arrais et al. (Org.). **Patrimônio cultural e educação: artigos e resultados**. Goiânia: 2008, p. 97-115.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular**. Secretaria Municipal de Educação; Departamento de Educação Fundamental. Florianópolis, 2008. 152p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 148p.

GAGO, Marília. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n. 1, p.127-136, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/gago.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999. 68p.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1775/1369>> Acesso em: 28 jun. 2015.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Tradução: Lúcia Haddad. **Projeto História**. São Paulo, v. 17, p. 63-201, nov. 1998. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11110/8154>> Acesso em: 28 jun. 2015.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de história e educação para o patrimônio. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, p. 135-155, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-6982008000100009&script=sci_arttext> Acesso em: 28 jun. 2015.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>> Acesso em: 22 out. 2014.

O CHEIRO de ralo. Direção: Heitor Dhalia. Produção: Heitor Dhalia. São Paulo: 2007. 1 DVD. ORÍÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 128-148.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set.1989/fev.1990.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. 325p.

VINÃO FRAGO, Antonio. La história material e inmaterial de La escuela: memoria, patrimônio y educación. **Educação**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 7-17, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84823352002>> Acesso em: 27 jun. 2015.