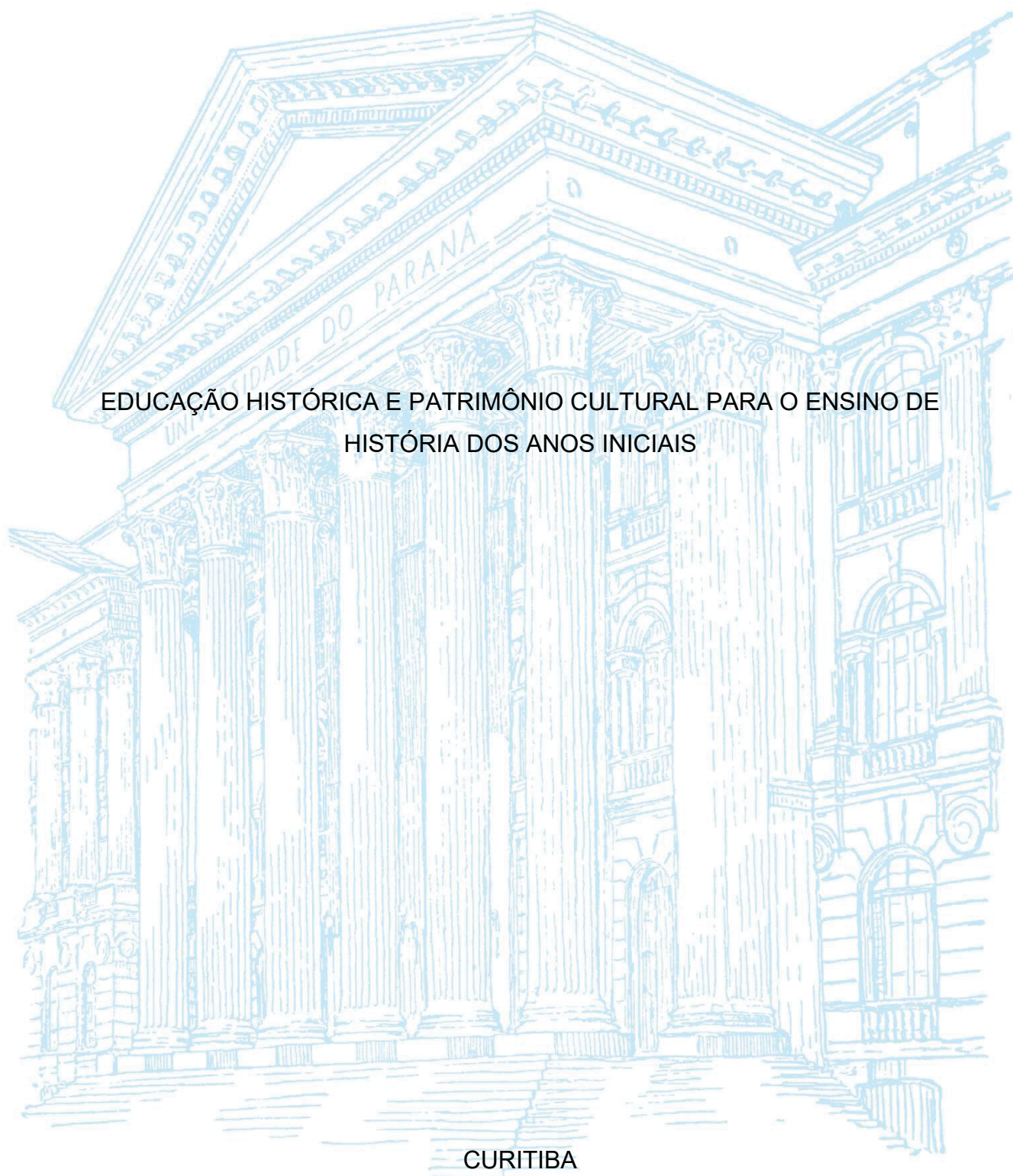


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DIOURY DE ANDRADE BUENO

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMÔNIO CULTURAL PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS



CURITIBA

2021

DIOURY DE ANDRADE BUENO

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMÔNIO CULTURAL PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Urban

CURITIBA
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Bueno, Dioury de Andrade.

Educação histórica e patrimônio cultural para o ensino de história dos
anos iniciais / Dioury de Andrade Bueno – Curitiba, 2021.

102 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Claudia Urban

1. História – Estudo e ensino. 2. História – Conhecimento e
aprendizagem. 3. História - Metodologia. 4. Patrimônio cultural. 5. Ensino
fundamental - Currículos. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **DIOURY DE ANDRADE BUENO** intitulada: **Educação Histórica e Patrimônio Cultural para o ensino de História dos anos iniciais**, sob orientação da Profa. Dra. ANA CLAUDIA URBAN, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 13 de Dezembro de 2021.

Assinatura Eletrônica

20/12/2021 16:50:15.0

ANA CLAUDIA URBAN

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

18/12/2021 19:00:24.0

ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD

Avaliador Externo (FACULDADE UNINA)

Assinatura Eletrônica

27/12/2021 12:46:57.0

TIAGO COSTA SANCHES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA)

*Aos meus professores que abriram clareiras em meu caminho,
permitindo minha jornada até aqui.*

AGRADECIMENTOS

Nossa caminhada ao longo desse tempo que chamamos de vida é sempre compartilhado com inúmeras pessoas, algumas com as quais dividimos grandes momentos, as que nos marcam para a eternidade. Meus primeiros agradecimentos vão à minha família, que fez minha permanência na Universidade ser possível e sempre me incentivou nos momentos de angústias. À minha avó **Anita** que sempre zelou pelo nosso bem, à minha mãe **Elizabeth** que sempre me incentivou com a escola, a meu pai **Sebastião** que sempre perseverou por dias bons, a meu irmão **Jordy** que inúmeros dias se sentou ao meu lado para tomar café da tarde e conversar sobre os dilemas da vida e a meu companheiro **André** que mostra todo dia como a resiliência é difícil, mas necessária em nossas vidas.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a **Ana Claudia Urban** que me aceitou e esteve comigo ao lado dessa discussão, fazendo-se presente em todos os momentos da construção desse trabalho, apontando e suscitando leituras críticas do mundo, a qual, sendo figura de resiliência na Universidade, me inspira a pesquisar cada dia mais em como tornar a escola pública de nosso país uma instituição cada vez melhor.

À minha banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a **Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd** e Prof.^o Dr.^o **Tiago Costa Sanches**, pelas orientações e conselhos para a finalização dessa pesquisa que, de maneira gentil e precisa, indicaram caminhos seguros a trilhar.

A presença em uma pós-graduação e a pesquisa se tornaram mais leves na presença da minha amiga historiadora, professora, pesquisadora e lutadora **Rafaella Nunes** que, com muito diálogo e persistência, esteve ao meu lado seja em sala de aula ou em discussões a respeito de nossos trabalhos. Também, não poderia deixar de mencionar todo o apoio e carinho recebido pelo **Geraldo Becker** e **Cristina Elena Taborda Ribas** durante essa formação. A vocês o meu mais sincero obrigado e espero estar perto de todas as suas conquistas, que sem sombra de dúvidas, serão inúmeras.

Um agradecimento especial ao corpo docente/administrativo da Escola Municipal e Centro de Educação Integral Érico Veríssimo que esteve ao meu lado desde o primeiro dia de aula como professor, apoiando e possibilitando meus estudos bem como me incentivando durante o mestrado, mostrando que ainda há quem persista por uma educação pública, integral e de qualidade, mesmo quando há muitas

que tornam a luta diária de sala aula mais árdua. E ao Núcleo Regional da Educação do Bairro Novo pelo convite para compor sua equipe, ampliando minha visão do que é a escola e todo o trabalho administrativo a nível de rede que suporta cada unidade educacional, com um conjunto de profissionais exímios em suas pastas.

A ausência de nomes aqui não os torna menos importantes, então, deixo meu muito obrigado a você leitor, que por algum momento esteve presente do meu lado, apoiando essa trajetória a partir de conselhos, palavras de incentivo, risadas ou abraços, sem vocês, tudo seria mais difícil.

A memória coletiva é famosa por suas limitações, e boa parte do passado simplesmente naufraga no oceano do tempo e se afoga de vez; porém, muito raramente, as águas se abrem, permitindo-nos vislumbrar algum tesouro oculto, mesmo que por um momento.

OS TESTAMENTOS – Margaret Atwood

RESUMO

Neste trabalho buscamos compreender de que maneira é visto o patrimônio cultural em diferentes documentos oficiais para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, para isso, são apresentadas discussões relevantes à própria concepção de patrimônio (CARVALHO e MENEGUELLO, 2020), entendendo esse campo como um espaço de confrontos (MENESES, 1992). Apoiando-se em discussões realizadas, Pinto (2011) aponta possibilidades ao defender as fontes patrimoniais como essenciais para um trabalho significativo no ensino de História. A partir de aproximações com a Educação Histórica levantada por Rüsen (2001, 2008), construímos pontes entre a metodologia de uma “aula-histórica” (SCHMIDT, 2017) e uma educação para o patrimônio. Com base nas delimitações metodológicas de uma pesquisa qualitativa de análise documental propostas por Lüdke e André (1986), Bardin (1977) e Gil (2002) selecionamos documentos voltados ao ensino de História de âmbito nacional e municipal, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba de 2006, o Currículo de História na Rede Municipal de Ensino de Curitiba de 2016, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 e o Currículo de História na Rede Municipal de Ensino de Curitiba de 2020. Nota-se a presença do patrimônio em todos os documentos analisados, entretanto, posto de maneira diferente em cada um deles: como método, conteúdo, fonte histórica e/ou objeto do conhecimento. Entendendo que o ponto de partida para uma aula de História são as carências dos alunos, utilizando-se das interpretações deles acerca dos vestígios do passado ainda presentes, entende-se que todo patrimônio é fonte, e assim, essencial à metodologia do ensino de História, pautada nos pressupostos da Educação Histórica.

Palavras-chave. Educação Histórica. Patrimônio Cultural. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

In this paper, we seek to understand how cultural heritage is seen in different official documents for the teaching of History in the early years of elementary school. For this, discussions relevant to the concept of heritage itself are presented (CARVALHO and MENEGUELLO, 2020), understanding this field as a space of confrontations (MENESES, 1992). Based on discussions already carried out, Pinto (2011) brings some directions in defending the heritage sources as essential for a significant work in the teaching of History. Based on approaches to Historical Education raised by Rüsen (2001, 2008), we build bridges between the methodology of a “historical-class” (SCHMIDT, 2017) and an education for heritage. Based on the methodological boundaries of a qualitative document analysis research proposed by Lüdke and André (1986), Bardin (1977) and Gil (2002), we selected guidance materials for the teaching of History at national and municipal levels. For our discussion we listed the 1997’s National Curriculum Parameters, the 2006’s Curriculum Guidelines for Municipal Education in Curitiba, the 2016’s History Curriculum in the Curitiba Municipal Education Network, the 2017’s Common National Curriculum Base and the History Curriculum in Curitiba Municipal Education Network in 2020. The presence of heritage is noted in all documents analyzed, however, placed in a different way in each of them: as method, content, historical source and/or object of knowledge. Understanding that the starting point for a History class is the needs of the students, using their interpretations of the vestiges of the past that are still present, it is understood that every heritage is a source, and thus, essential in the teaching of History.

Key words. Historical Education. Cultural heritage. Early years of elementary school.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – O PATRIMÓNIO: CONCEITOS E TIPIFICAÇÕES.....	25
FIGURA 2 – MATRIZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO.....	44
FIGURA 3 – ESQUEMA DA MATRIZ DE UMA “AULA HISTÓRICA”	45
FIGURA 4 – SEGUNDA MATRIZ DA “AULA HISTÓRICA”	47

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	ÁREA DE HISTÓRIA CICLO I – ETAPA INICIAL, 1ª E 2ª ETAPAS – (1º, 2º E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS).....	71
QUADRO 2 –	ÁREA DE HISTÓRIA CICLO II – 1ª E 2ª ETAPAS – (4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS).....	72
QUADRO 3 –	OBJETIVOS DO CICLO I (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2016 – HISTÓRIA – 3º ANO).....	76
QUADRO 4 –	OBJETIVOS DO CICLO II (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2016 – HISTÓRIA – 4º ANO).....	77
QUADRO 5 –	OBJETIVOS DO CICLO II (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2016 – HISTÓRIA – 5º ANO).....	78
QUADRO 6 –	OBJETOS DE CONHECIMENTO (HISTÓRIA – 3º ANO).....	82
QUADRO 7 –	OBJETOS DE CONHECIMENTO (HISTÓRIA – 5º ANO).....	83
QUADRO 8 –	OBJETIVOS DO CICLO I (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2020 – HISTÓRIA – 3º ANO).....	84
QUADRO 9 –	OBJETIVOS DO CICLO II (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2020 – HISTÓRIA – 4º ANO).....	85
QUADRO 10 –	OBJETIVOS DO CICLO II (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2020 – HISTÓRIA – 5º ANO).....	86

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AICE	- Associação Internacional de Cidades Educadoras
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEI	- Centro Municipal de Educação Integral
GEPPEDOC	- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Escolares, Docência e Cultura.
IPHAN	- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LAPEDUH	- Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
PMC	- Prefeitura Municipal de Curitiba
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SEPHAN	- Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SUED	- Superintendência da Educação
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

LISTA DE SÍMBOLOS

- nº - número
- § - parágrafo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFLEXÕES SOBRE O(S) PATRIMÔNIO(S).....	23
2.1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL OU EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO?	28
2.2 HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO	32
3 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMÔNIO CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE.....	40
3.1 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: REFLEXÕES A PARTIR DE UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	42
3.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMONIAL: O PERCURSO DE UMA PESQUISA.....	49
3.2.1 FONTE PATRIMONIAL EM UMA AULA HISTÓRICA.....	54
4 O PATRIMÔNIO CULTURAL EM DOCUMENTOS OFICIAIS VOLTADOS AO ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS	58
4.1 SOBRE OS DOCUMENTOS ANALISADOS	60
4.1.1 O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO METODOLOGIA DE ENSINO: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE 1997	64
4.1.2 O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO CONTEÚDO: AS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE CURITIBA DE 2006.....	69
4.1.3 O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO FONTE HISTÓRICA: CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CURITIBA DE 2016	73
4.1.4 O PATRIMÔNIO COMO OBJETO DE CONHECIMENTO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DE 2017.....	79
4.1.5 O PATRIMÔNIO COMO FONTE HISTÓRICA: O CURRÍCULO MUNICIPAL DE CURITIBA DE 2020.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
6 REFERÊNCIAS.....	97

1 INTRODUÇÃO

As discussões da área educacional acabaram chamando mais alto durante minha trajetória acadêmica, fazendo com que o Bacharelado em Administração conquistado em 2016 pela então Faculdades Opet fosse seguido pela Licenciatura em Pedagogia em 2018 na Universidade Federal do Paraná – UFPR. Durante a segunda graduação e, envolvido por fundamentos e metodologias, o ensino de História fez-se presente em disciplinas optativas, nos estágios obrigatórios e em um processo seletivo de mestrado que permitiu a conquista da caminhada até aqui. Ao final da graduação em Pedagogia, sendo orientado pela Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Urban, fizemos uma breve discussão sobre brinquedos e brincadeiras assumidos como fontes históricas na Educação Infantil, a fim de levantar possibilidades para aprendizagens históricas desde a primeira etapa da Educação Básica em nosso país. O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, ancorado em princípios da Educação Histórica e em algumas pesquisas do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, apontou pouca familiaridade das professoras com fontes históricas, entretanto, observou-se grande aceitação por parte das profissionais em relação à presença de jogos e brincadeiras nessa etapa de ensino. Tal discussão foi ao encontro do que Cooper (2006, 2012), Oliveira (2013) e posteriormente Oliveira (2019) defendem a respeito da aprendizagem histórica no contexto da Educação Infantil por meio de práticas já realizadas nas salas de aula.

Paralelamente à construção do Trabalho de Conclusão de Curso, a Universidade demandava uma carga horária de estágio obrigatório de 120 horas em Organização do Trabalho Pedagógico, ou seja, na gestão escolar. Optamos (um grupo constituído por 4 integrantes) por uma escola estadual próxima de nossas residências a qual, fortuitamente, havia recentemente implementado a modalidade de ensino em tempo integral. No estado do Paraná é pouco comum encontrar instituições da rede estadual de ensino que trabalhem nessa modalidade e de acordo com o site da Secretaria de Estado da Educação, naquele momento, havia apenas 6 escolas em Curitiba que estavam operando dessa maneira¹. Dentre os diversos impasses

¹ O Programa Mais Educação criado em 2007 pelo Ministério da Educação busca a ampliação do tempo escolar dos estudantes em algumas escolas específicas, porém, não é o caso das Escolas Estaduais

enfrentados pela instituição, podem ser destacados: falta de formação específica; tempos ampliados sem a reestruturação de espaços condizentes com as novas necessidades; carência de normatização para essa ampliação. Além destes aspectos também chama a atenção o modo como o currículo trata, percebe e acolhe aos estudantes atendidos nas escolas de tempo integral.

O objetivo era aumentar as possibilidades de aprendizagens, e nesse sentido, a Superintendência da Educação – SUED e a Secretaria de Estado da Educação – SEED por meio da Instrução N° 007/2017 definiram a organização curricular da Educação em Tempo Integral – Turno Único, contendo disciplinas que compõe a Base Nacional Comum e Componentes Curriculares (para o Ensino Fundamental) ou Parte Flexível (para o Ensino Médio), as quais devem viabilizar aprendizagens significativas para os estudantes. Esses Componentes Curriculares fazem parte de propostas dirigidas e planejadas, porém, não são caracterizadas como disciplinas. São compreendidas como uma relação interdisciplinar das áreas de conhecimentos e suas definições devem estar em consonância com as definições da Base Nacional Comum da Matriz Curricular construída pela instituição.

O projeto inicial apresentado à seleção do Mestrado em 2018, consistia em uma análise e discussão a respeito do Componente Curricular “Cultura e Patrimônio” que partia da área Cultura, Arte e Educação Patrimonial, visto que já estavam sendo realizadas leituras e pesquisas em relação ao ensino de História e que o campo de pesquisa poderia ser um bom diferencial para o presente trabalho. Entretanto, ao realizar um breve levantamento de dados (Diretrizes, Portarias, Instruções) no início de 2019, muitos documentos haviam sido retirados e/ou modificados, ação desencadeada pela mudança de governo e pela implantação da Base Nacional Comum Curricular que impactava diretamente no currículo escolar, principalmente na rede estadual de Ensino onde pretendia-se realizar a pesquisa.

No mesmo período, acabei assumindo o cargo de Professor (Docência I – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) no concurso realizado para a Prefeitura de Curitiba, iniciando em Centro de Educação Integral - CEI, entrando assim, em contato com as propostas do município para com os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Integral. Reavaliando a proposta de pesquisa do Mestrado

em Tempo Integral de Turno Único, pois nesse caso, todos os alunos permanecem na instituição durante todo o dia.

e inteirando-me das diretrizes do município para a Educação Básica, começo a pensar de que maneira, as práticas dos professores nos anos iniciais, permitiam a presença do patrimônio cultural em sala de aula, especificamente no ensino de História.

Urban e Luporini (2015, p. 35) afirmam que a preservação patrimonial é um discurso cada vez mais recorrente, ao mesmo passo em que aumentam campanhas em relação ao que é patrimônio cultural e sua importância para a História. A educação patrimonial pode ser caracterizada com uma das propostas de ensino envolvendo fontes históricas, tendo como objetivo a discussão em relação à conscientização e sensibilização para os espaços comuns em que vivemos, desse modo o local/região passam a ser entendidos como as referências para o processo educativo do patrimônio cultural.

Tal patrimônio é constituído por bens culturais da comunidade, que podem ser de ordens ecológicas, científicas, natural, histórica, artística, religiosa, arquitetônica, arquivística e iconográfica, entre outras. [...] Considerar os bens culturais de cada comunidade é valorizar os diferentes registros a possibilidade de produzir análises documentais sobre eles, constituindo-se em uma rica fonte de ensino (URBAN e LUPORINI, 2015, p. 35 e 36).

A pesquisa realizada por Pinto (2011) em Portugal aponta a necessidade de pesquisas envolvendo o patrimônio em diferentes áreas científicas, dentre elas, no campo educacional. Entendendo a própria concepção de patrimônio como uma “construção social”, a autora ressalta a importância de continuidade de pesquisas na área da Educação Histórica explorando fontes patrimoniais buscando relacionar a história local com a progressão de um pensamento histórico significativo.

Ao discutir o ensino de História em nosso país, Schmidt e Cainelli (2009, p. 149) ressaltam também a importância de ir além do ambiente escolar, ultrapassando os muros da escola, o que aproximaria a educação da realidade escolar, fazendo com o que é visto em sala de aula se torne mais significativo para os alunos porque está presente no cotidiano de quem aprende. As autoras ainda nos lembram que o ato de ensinar história não deve desconsiderar a possibilidade de olhar para o mundo fora da escola. Essa ação implicará na necessidade de ampliar os ambientes de aprendizagens históricas, questionando os alunos sobre suas próprias realidades, o que pode auxiliar na compreensão de como essa mesma realidade no passado influenciou a vida de outras pessoas.

Quando aprendem história, os alunos estão realizando uma leitura do mundo onde vivem e, assim, o tempo presente pode se tornar o maior laboratório de estudo para a aprendizagem em história, pois é neste tempo, com as memórias que foram preservadas, que o aluno começa a entender que a história também se faz presente nas praças, nos monumentos, nas festas cívicas, nos nomes de ruas e colégios. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 150)

Assim, inúmeras fontes podem estar presentes em uma aula de História, como a própria família, o ambiente escolar ou o local em que vivem. Todos esses elementos podem servir de referência para se pensar historicamente o tempo passado, o presente e os elementos do passado ainda presentes, como arquivos, museus, monumentos e/ou sítios arqueológicos (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 151).

Partindo dessas discussões e ponderações a respeito do patrimônio, a presente pesquisa busca levantar dados e discussões teóricas para responder a seguinte problemática: **De que forma é abordada a temática do patrimônio cultural nos debates da Educação Histórica e em documentos oficiais de História, voltada aos anos iniciais de Ensino Fundamental?**

Para essa discussão, selecionamos alguns documentos oficiais², visto o tempo disponível para a pesquisa e o grande número de documentos existentes que norteiam, de algum modo, a educação nacional e municipal. Assim, pensando em maneiras de se aproximar dessa temática na pesquisa, estabelecemos como objetivo geral:

- Refletir sobre o sentido atribuído ao patrimônio cultural nos documentos oficiais de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

Com o objetivo geral traçado, os desdobramentos das discussões teóricas e metodológicas abrem espaço para alcançar os seguintes objetivos específicos no trabalho:

- Perceber como o patrimônio cultural está presente no debate teórico, principalmente com aproximações ao campo educacional;
- Apontar relações entre o ensino de História e o patrimônio cultural a partir da perspectiva da Educação Histórica;

² No Capítulo 4 “O patrimônio cultural em documentos oficiais voltados ao ensino de História para o anos iniciais” indicamos a seleção feita, bem como uma descrição de cada documento analisado.

- Refletir como os documentos oficiais revelam o patrimônio cultural tanto em relação à concepção quanto a interface com o ensino de História nos anos iniciais;

A Constituição Federal de 1988 nos lembra em seu Art. 216, que se considera patrimônio cultural brasileiro todos os bens, materiais ou imateriais, que carregam significados sobre a identidade, ação e memória dos diferentes grupos que constituem a sociedade brasileira, incluindo-se “formas de expressão; modo de criar, fazer e viver; criações científicas, artísticas e tecnológicas; obras, objetos, documentos, edificações” e outros espaços que permitem a exposição artística-cultural de nosso país. O § 1º aponta uma responsabilidade conjunta para a proteção desses bens, tanto ao poder público quanto a comunidade, que por meio de “inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação” seja promovido uma preservação (BRASIL, 1988).

A criação de um órgão em nível federal dedicado à essa preservação promulgada pela Constituição de 1988 e motivada pela Semana de Arte Moderna de 1922 surgiu de iniciativas institucionais e demandas de intelectuais como Mário de Andrade. Assim, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SEPHAN formado a partir da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, torna-se posteriormente, em 1970, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. A demanda por uma maior organização de ações ligadas às políticas de preservação, começa a exigir do IPHAN ações educativas relacionadas à preservação do patrimônio brasileiro. Vários eventos foram organizados na intenção de estabelecer “marcos conceituais, instrumentos legais e parceiras na área de Educação Patrimonial” ao passo que há uma consolidação institucional da área e das discussões sobre preservação (FLORÊNCIO, 2014, p. 14).

Entende-se que as ações públicas envolvendo a preservação encontram-se em um campo de “conflito e negociação”, como afirma Florêncio (2014, p. 23), diferentes segmentos sociais analisam os bens culturais atribuindo-lhes valor e concepção de preservação totalmente distintas entre si. Para a autora, esse descompasso causa um “desequilíbrio” étnico, social e cultural nas representatividades e com isso, uma baixa identificação da população com o que é posto como Patrimônio Cultural pelos órgãos nacionais. Dessa maneira, é fundamental as práticas educativas articularem as

dimensões políticas envolvendo essas concepções, entendendo que memória e esquecimento acabam por ser também, uma produção social.

Nesse sentido, são reconhecidos o esforço e os materiais disponibilizados pelo IPHAN a fim de fomentar uma conscientização sobre a preservação e ampliação de atividades educativas realizadas nesse campo, sejam direcionadas para dentro de salas de aula ou não. A presente pesquisa, entretanto, buscou selecionar materiais que se aproximavam da educação formal³, visto que os objetivos estão entrelaçados com o ensino de História, assim, na primeira etapa da pesquisa refletimos sobre as diferentes facetas que o patrimônio cultural possui, bem como os entrelaces presentes entre a História, a memória e o próprio patrimônio. Em um segundo momento levantamos os pressupostos da Educação Histórica e algumas pesquisas realizadas na área de interface com o patrimônio cultural. A última etapa constituiu em um levantamento de alguns documentos oficiais voltados ao ensino de História (tanto a nível nacional quanto municipal) buscando compreender como cada um entende e apresenta o patrimônio no que tange o ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O presente texto está estruturado da seguinte maneira:

Capítulo 2 intitulado “Reflexões sobre o(s) patrimônio(s)”, a partir do qual busca-se compreender a amplitude da própria ideia de patrimônio bem como a presença de algumas relações com a História a partir da própria ideia de Memória.

Capítulo 3 nomeado “Educação Histórica e patrimônio cultural: contribuições para o debate” em que pensamos a presença dos bens culturais no ensino de História a partir de pesquisas já realizadas na área, trazendo concepções da Educação Histórica e da própria metodologia de uma “aula histórica”, levantando a presença de fontes patrimoniais como contributo ao ensino de História.

Capítulo 4 destinado à análise documental intitulado “O patrimônio cultural em documentos oficiais voltados ao ensino de História para os anos iniciais” no qual apresentamos diferentes orientações nacionais e municipais para o Ensino

³ Na educação formal o agente educador é o professor, que realiza os processos educativos dentro das escolas, espaços regulados por leis e organizados de acordo com as diretrizes nacionais. São espaços, de acordo com Gohn (2006, p. 29), “normatizados, com regras e padrões comportamentais” nos quais os objetivos estão alinhados com o ensino e aprendizagem de saberes escolares ordenados historicamente e buscando a formação de um cidadão ativo. “A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc.”

Fundamental, discutindo e categorizando a presença desses legados culturais em cada documento.

Pelo fato de a presente pesquisa assumir como objeto de análise o patrimônio cultural em documentos curriculares, entendemos que a metodologia da análise documental defendida por Lüdke e André (1986), Bardin (1977) e Gil (2002) contribuiria para sistematizar uma análise que responderia ao problema da investigação proposta. A escolha metodológica se justifica a partir da necessidade de elaborar critérios válidos para a seleção de documentos adequados aos objetivos da investigação em andamento. Como será explicitado em capítulos seguintes, ao analisar os documentos não foi intenção compará-los, mas analisar como cada um, conforme sua produção revelava o conceito de patrimônio cultural. Também, a necessidade de categorização de dados para análise de conteúdo nos materiais selecionados pelos pesquisadores. Importante esclarecer que a análise documental não oferece uma resposta direta ao problema de nossas pesquisas, mas sim, melhoram nossa visão para essa questão, conduzindo a novos caminhos para solucioná-la.

Ao final, no Capítulo 5 apontamos as considerações finais da pesquisa, retomando algumas ideias centrais de cada etapa do trabalho, reflexões a partir da investigação realizada e limitações encontradas durante a construção desse texto. Também, algumas discussões a respeito da importância das fontes históricas em sala de aula, como elementos essenciais da metodologia própria do ensino de História.

2 REFLEXÕES SOBRE O(S) PATRIMÔNIO(S)

O ato de sensibilizar as pessoas para a compreensão de que são sujeitos com poder de transformação social é a garantia de se preservar os valores culturais de uma sociedade e assim, possibilitar a inserção do patrimônio cultural no cotidiano dessas pessoas, promovendo um desenvolvimento sociocultural.

Mas, afinal, o que é o patrimônio? De acordo com Peregrino (2012, p. 4) a palavra patrimônio nos remete a ideia de bens, objetos valiosos, memórias e heranças, entre outras coisas. E, ao recorrer ao dicionário, percebe-se que a origem da palavra é relacionada à herança paterna (“patri” que significa “pai” e “monium” que exprime a ideia de “recebido” ou “herança”), entendido, portanto, como um conjunto de bens deixados pelos antepassados, tanto representados pelo material quanto por aqueles não materializados.

Por um longo período, a palavra patrimônio relacionava-se as propriedades e bens móveis conseguidos como herança após a morte de um familiar. Porém, Figueira e Miranda (2012) apontam que o surgimento de expressões como o patrimônio nacional, patrimônio histórico e patrimônio cultural revelam novos significados assumidos e, desta forma, prevalecendo a ideia de “bens representativos da memória coletiva de um povo, de uma civilização.”

Até a construção da noção de patrimônio histórico e, mais recentemente, de patrimônio cultural, registram-se usos do termo monumento como referência a bens móveis e imóveis ligados à memória de uma civilização e aos feitos de personalidades expressivas para o segmento detentor do poder. (FIGUEIRA e MIRANDA, 2012, p. 15)

Esse conjunto de bens (materiais e imateriais) possuem um significado coletivo, levando em consideração sua singularidade e a representatividade, seja ela local ou não. Ainda, o patrimônio está intrinsecamente ligado a própria ideia de cultura, o que para Peregrino (2012, p. 5) consiste no “conhecimento que vai sendo acumulado num processo dinâmico de aprendizado por um indivíduo ou grupo social, durante sua trajetória e que é transmitido às novas gerações como legado cultural.” Desta maneira, toda herança cultural que as pessoas acumulam é considerado o patrimônio cultural e ainda mais:

O valor social que esses bens assumem vai além do direito à propriedade. A sociedade passa a ser usufrutuária do patrimônio cultural, competindo a ela cuidar para que o bem não seja dilapidado, empobrecido, maculado, mas sim cada vez mais valorizado, de modo que as gerações sucessoras, herdeiras naturais dele, recebam-no nas melhores condições de vitalidade (PEREGRINO, 2012, p. 5).

Com essa responsabilidade da sociedade, o poder público torna-se representante desse cuidado, zelando pelo bem coletivo que as próprias pessoas e/ou sociedades assim o consideraram.

A ideia de patrimônio ainda se encontra entrelaçada a imagem de monumentos antigos que devem ser preservados devido à sua importância histórica ou artística, podendo em alguns casos terem sido palco para eventos presentes em narrativas históricas, porém, Fonseca (2009) nos alerta que essa ideia advém majoritariamente de intenções políticas, nesse sentido, é importante mencionar que o patrimônio não é composto apenas por edificações e peças protegidas pelos museus, bibliotecas e arquivos.

Ao ampliarmos a concepção sobre o que é (ou o que poderá ser) considerado patrimônio, devemos compreender a influência da globalização sobre o que é cultura e pensar outras maneiras de preservação para além do tombamento. De acordo com Fonseca (2009, p. 74) ao incluir diferentes memórias de manifestações nas discussões patrimoniais, uma série de efeitos surgem:

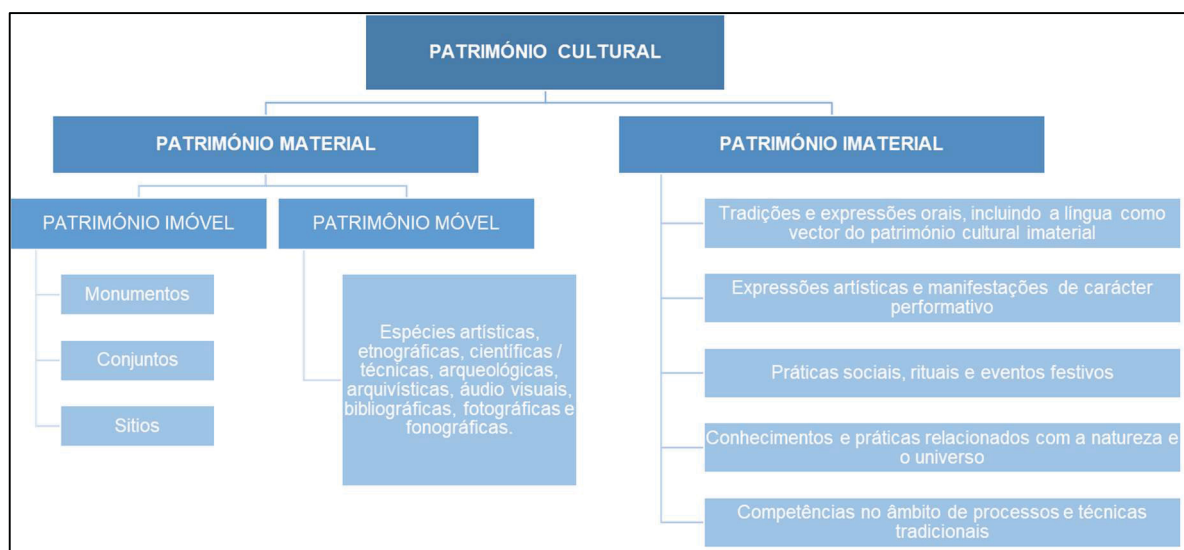
1. Aproxima o patrimônio da produção cultural, passado e presente;
2. Viabiliza leituras da produção cultural dos diferentes grupos sociais, sobretudo, daquelas cujas tradição é transmitida oralmente, que sejam mais próximas dos sentidos que essa produção tem para seus produtores e consumidores, dando-lhes voz não apenas na produção, mas também na leitura e na preservação do sentido de seu patrimônio;
3. Cria melhores condições para que se cumpra o preceito constitucional do “direito à memória” como parte dos “direitos culturais” de toda a sociedade brasileira;
4. Contribui para que a inserção de novos sistemas, como o mercado de bens culturais e do turismo, de bens produzidos em contextos culturais tradicionais possa ocorrer sem o comprometimento de sua continuidade histórica, contribuindo, ainda para que essa inserção aconteça sem o comprometimento dos valores que distinguem esses bens e lhes dão sentido particular.

A releitura para a ideia de patrimônio não deve estar somente ligada a seu nível conceitual, mas sim, à busca de meios preservacionistas condizentes a essa nova realidade. Frente a isso, a necessidade de políticas que busquem enriquecer e

fortalecer a relação de uma sociedade com seus bens culturais diversos, sem deixar para traz os valores que justificam essa preservação (FONSECA, 2009, p. 77).

Em uma conferência on-line⁴, realizada em novembro 2021 com a presença de Proença, vinculada à Universidade Nova de Lisboa, a pesquisadora apresentou breves relatos de suas pesquisas relacionadas ao ensino de História, a partir das discussões de fontes locais, como os patrimônios culturais. Proença (2021) esquematizou a apresentação do patrimônio cultural da seguinte maneira:

FIGURA 1 - O PATRIMÔNIO: CONCEITO E TIPIFICAÇÕES



Fonte: Conferência *on-line* (PROENÇA, 2021)

Como conseguimos notar, a autora insere na concepção de patrimônio cultural os bens materiais e imateriais, com outras subdivisões em cada categoria. Dessa maneira, quando Proença trabalha com a expressão “património cultural” está se referindo a toda essa extensão de fontes culturais, entendendo as diferentes atribuições de valores ao longo da história para cada um deles.

A concepção de patrimônio é múltipla, porém, nem sempre foi assim. A partir do final do século XVIII a formação de identidades compartilhadas era fomentada pelo patrimônio, entretanto, durante muito tempo esses bens eram velados por uma visão “europeia, branca, masculina e exclusiva.” As intensas ações críticas, de resistência

⁴ Dia 11 de novembro de 2021, realizou-se de maneira *on-line* uma conferência com Proença, tendo mediação de Schmidt para o lançamento do livro “O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de História” produzido por Germinari (2021). A obra compõe a coleção “Teses e Dissertações” promovidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH da Universidade Federal do Paraná.

e a demanda por uma pluralização desses patrimônios marcaram a segunda metade do século XX, dando aberturas para a própria concepção do que era patrimônio (CARVALHO e MENEGUELLO, 2020, p. 24).

Do cultural, expandimos para o natural. Do material, caminhamos para o imaterial. Das percepções eurocêtricas da própria epistemologia do patrimônio, deslocamos sentidos para outras percepções culturais acerca da memória e do patrimônio.

Dessa maneira, o patrimônio de uma sociedade também é formado por práticas, saberes, formas de expressão, técnicas e as celebrações realizadas e que constituem nossa identidade cultural, as quais perpassam as gerações. Todo esse acervo de conhecimentos, que vai além de bens solidificados em grandes ou pequenos monumentos, é transmitido pelos mestres que detêm seu conhecimento e consistem no patrimônio cultural e imaterial da sociedade. Melo (2019, p. 67) também afirma que “ao manter o costume, mesmo sem refletir sobre essas práticas no dia a dia, as pessoas estão preservando o patrimônio cultural imaterial”, por exemplo.

Os traços que distinguem a raça humana dos demais animais são: a apreciação da beleza, a ideia de transcendência e a representação de si mesmo e dos outros (como pode ser constatado pelas pinturas rupestres estudadas pelos arqueólogos). Ao nos adaptarmos ao meio em que vivemos, juntamente com as adversidades encontradas, “desenvolvemos a capacidade de representar figuras, de comunicação, de atribuir valor simbólico a pessoas, aos animais e aos objetos” (MELO, 2019, p. 69). Esse raciocínio, exclusivamente da espécie humana, é o que a autora caracteriza como sendo cultura:

A oralidade, a culinária, a dança, a religiosidade, a literatura, a música, o teatro, o artesanato, os ofícios relacionados ao trabalho e ao lazer são algumas dessas linguagens e formas de expressão. A ação dos mestres – pessoas que preservam o saber coletivo e se tornam guardiões das tradições – tem sido fundamental para a transmissão deste legado cultural ao longo do tempo. É no convívio entre as pessoas mais experientes, em geral idosas, com as crianças e jovens, que acontece o modo mais eficiente de transmissão das culturas (MELO, 2019, p. 69).

Entretanto, ao longo de nossa história, com os conflitos gerados pelas diferenças sociais, políticas, econômicas e religiosas, diversas formas de opressão se fizeram presente como guerras, genocídios e escravidão, o que acarretou o desaparecimento de povos, línguas, costumes e modos de viver. Um exemplo é o

colonialismo europeu na América que, a partir do século XVI, impactou a vida dos primeiros habitantes das terras colonizadas, assolando inúmeras culturas.

A partir do século XX vemos o poder dos grandes veículos de comunicação como televisão, rádios e a internet, e juntamente com eles o surgimento da cultura de massa, definidos por Melo (2019, p. 71) como “bens culturais que são transformados em mercadorias para dar lucro a empresas, indústrias e aos países capitalistas.” Esse efeito da globalização afetou também a cultura de comunidades locais ao passo que gestava uma padronização cultural no mundo. Com isso, surgem algumas resistências para a elaboração de políticas públicas que protegessem as comunidades tradicionais, as quais tiveram êxito com a ajuda da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), órgão incumbido de proteger o patrimônio histórico, artístico e cultural da humanidade.

Ao discursar sobre o patrimônio cultural, Meneses (2012) nos chama a atenção para uma atitude crítica e constante com as visões que norteiam atividades no campo patrimonial, visto que muitas dessas ações acabam de desgastando ou se perdendo ao longo do tempo. O autor levanta os diferentes pontos de vista existentes para os bens culturais a partir de dois exemplos, da pessoa que mora onde o patrimônio existe e da pessoa que visita (turista) o patrimônio. Dessa maneira, o “bem cultural” possui relações diferentes com públicos diversos (MENESES, 2012, p. 29).

A nível conceitual, o patrimônio hoje é debatido e categorizado em diversos campos que, apesar de distintos, estão intrínsecos uns aos outros em duas definições. Carvalho e Meneguello (2020) organizaram uma obra intitulada “Dicionário Temático de Patrimônio” na qual reúnem sessenta e dois (62) autores e autoras para caracterizar e discutir brevemente sobre diferentes vertentes de pesquisa e debates a respeito do patrimônio. A partir disso, conseguimos localizar quão ampla são as pesquisas e as concepções de patrimônio, não se esgotando aqui sua definição⁵.

As discussões envolvendo a própria concepção de patrimônio abrem espaço para compreender que “o valor cultural de um patrimônio é sempre uma atribuição” e,

⁵ Carvalho e Meneguello (2020) evidenciam a partir de sua obra, distintas caracterizações do patrimônio, onde muitas delas se cruzam ou se complementam em sua própria definição, porém, com caminhos de discussões diferentes entre si. A título de exemplo, os verbetes apresentados são dos patrimônios culturais, arqueológicos, arquitetônicos, imateriais, naturais, religiosos, rurais, educativos, hospitalares, indígenas, industriais, entre outros.

dessa maneira, sua importância ao se pensar a sociedade que desejamos para o futuro. Assim, para Carvalho e Meneguello (2020, p. 24):

Os bens não têm valor em si, mas valores que lhes são atribuídos. Apenas com essa clareza conseguimos abrir espaços para a constituição dos patrimônios vinculados às memórias indígenas, afro-americanas, LGBTs, entre tantas outras. O que permanece é a certeza de que o patrimônio é o modo possível de identificarmos, no passado, os valores existentes, as concepções de espaço, os princípios estéticos, a técnica, o saber fazer, as formas de trabalho, as expressões do coletivo, a construção das identidades e as disputas sociais.

O patrimônio acaba por se fazer mediador entre a Memória e a História, como também um grande objeto para a discussão do passado, do presente e do futuro. Apesar de haver divergências entre definições e pesquisas realizadas no âmbito do patrimônio, ele é sempre mobilizado para a compreensão de diferentes visões e diferentes espaços/tempos (CARVALHO e MENEGUELLO, 2020, p. 26).

2.1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL OU EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO?

No Brasil, durante a década de 1980, motivados pelas produções de Maria de Lourdes Parreiras Horta, diversos espaços de salvaguarda começam a utilizar o termo “Educação Patrimonial” a partir da transposição do conceito inglês *Heritage Education*. O “Guia Básico de Educação Patrimonial” publicado por Horta, Grunberg e Monteiro (1999) foi um pontapé para a definição desse conceito centrado no patrimônio cultural (GRINSPUM, 2000, p. 18).

Em sua tese de doutorado, Grinspum (2000, p. 19) afirma que o termo “Educação Patrimonial”:

[...] refere-se a questões conceituais, costuma-se associá-lo a um princípio metodológico baseado nas seguintes etapas: observação, registro, exploração e apropriação. Essas etapas não são compartimentadas e muitas vezes se confundem umas com as outras. O objetivo final é explorar e utilizar todo o potencial que os bens culturais preservados oferecem como recursos educacionais, desenvolvendo as habilidades de observação, análise, atribuição de sentidos, contextualização e valorização do patrimônio.

A finalidade de um processo educativo, seja ele de qualquer área de atuação, é tornar possível que alunos e alunas coloquem em prática suas capacidades intelectuais para adquirirem conceitos e habilidades e assim, dar sentido em sua vida

prática e educacional. Com isso, a Educação Patrimonial compreende situações de ensino/aprendizado a respeito da cultura e tudo o que surge a partir dela, despertando nesses estudantes a curiosidade por questões pertinentes para suas vidas, seja no âmbito pessoal ou coletivo. (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999, p. 6)

As autoras ressaltam também que o patrimônio cultural e o “meio-ambiente histórico”⁶ em que esses estudantes se encontram, o meio em que vivem, dispõe de oportunidades para instigar o sentimento de “surpresa e curiosidade”, abrindo caminhos para o desejo de se saber mais sobre esses espaços.

Figueira e Miranda (2012, p. 81) definem a Educação Patrimonial como uma metodologia que busca envolver práticas com os patrimônios, a fim de perceber, conhecer, se apropriar, compreender, reconhecer, valorizar e proteger os mais diversos bens presentes nas sociedades.

Buscando uma discussão interdisciplinar com os conteúdos fragmentados de um currículo, a Educação Patrimonial intenciona uma discussão a partir da qual alunos e alunas tenham um olhar crítico da realidade e, conseqüentemente, possibilite a criação de propostas que vão ao encontro da preservação das mais diversas manifestações culturais.

Sua perspectiva deve se pautar na análise direta dos bens materiais e imateriais de modo que torne o aluno apto a compreender as múltiplas relações entre passado e presente, entre memória e história. As ações pedagógicas devem focar os mais diversos bens culturais, e nisso a criatividade do professor tem papel preponderante, uma vez que cabe a ele escolher os procedimentos mais adequados a facilitar a percepção e o entendimento do aluno sobre o patrimônio cultural. (FIGUEIRA e MIRANDA, 2012, p. 82)

Dessa maneira, o patrimônio pode ser assumido como uma fonte primária de conhecimento, sendo que a partir dele será construído uma relação social, pensando em qual momento histórico ele foi produzido, para quê e os significados simbólicos que podem ter sido embutidos pela sociedade em questão. Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 7) ainda afirmam que:

⁶ De acordo com Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 15) o “meio-ambiente histórico” é um local feito e transformado pela atividade humana em algum momento da história. “Algumas áreas foram ocupadas no passado, em tempos pré-históricos, ou há séculos atrás, e hoje não apresentem sinais de ocupações visíveis, o que abre campo para o trabalho dos *arqueólogos*.”

Todo um complexo sistema de relações e conexões está contido em um simples objeto de uso cotidiano, uma edificação, um conjunto de habitações, uma cidade, uma paisagem, uma manifestação popular, festiva ou religiosa, ou até mesmo em um pequeno fragmento de cerâmica originário de um sítio arqueológico.

Compreender essas relações, desde sua criação a seus usos e utilidades, dá sentido as “evidências culturais” e nos ensina como era o modo de vida no passado e até mesmo no presente. Essa compreensão, que as autoras chamam de “habilidade de interpretar” esses vestígios do passado, amplia nossos horizontes para o mundo em que vivemos.

Cada produto da criação humana, utilitário, artístico ou simbólico, é portador de sentidos e significados, cuja forma, conteúdos e expressão devemos aprender a “ler” ou “decodificar”. Para desenvolver este aprendizado, o conhecimento especializado não é essencial. Qualquer pessoa pode fazê-lo, desde que utilize suas capacidades de observação e análise direta do objeto ou fenômeno estudado (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999, p. 7).

Essa análise da Educação Patrimonial sugere a professores que o trabalho com objetos, que são vestígios do passado e resultam da atividade humana e de sua história, são elementos que enriquecem o currículo escolar.⁷

Atualmente, a Educação Patrimonial vem se fazendo presente em salas de aula para a sensibilização e um olhar crítico desses bens, ao passo que as discussões sobre a ampliação da relação com o passado vêm se alargando. Nesse sentido, Bittencourt (2018, p. 230) afirma que tais preocupações surgem da necessidade de reflexão sobre o que tem sido considerado como “memória social, como patrimônio da sociedade” resgatando quais dessas são significativas para quem os evoca.

A autora nos lembra que a Constituição Federal, por meio do Art. 216 encara o patrimônio de forma ampla, assim:

⁷ Ressalta-se que apesar das autoras citarem o uso do Patrimônio Cultural em sala de aula, não se menciona especificamente o ensino de História, apenas os processos metodológicos de análise desses vestígios do passado. Em seu texto é abordado um enfoque interdisciplinar, entendendo que esses bens podem estar presentes em “qualquer área do currículo.” (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999, p. 34)

O compromisso do setor educacional articula-se a uma educação patrimonial para as atuais e futuras gerações, centrada no pluralismo cultural. Educação que não visa apenas evocar fatos históricos “notáveis”, de consagração de determinados valores de setores sociais privilegiados, mas também concorrer para a rememoração e preservação daquilo que tem significado para as diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional (BITTENCOURT, 2018, p. 231).

Devemos entender essa preservação a partir da ideia de uma identidade cultural diversa, a qual hoje é a que compõe nossa identidade nacional. Dessa forma, os objetivos educacionais envolvendo a educação patrimonial devem valorizar a pluralidade de nossas etnias e estar presentes em todos os níveis educacionais (BITTENCOURT, 2018, p. 231).

Para Figueira e Miranda (2012, p. 10) o cerne de uma Educação Patrimonial está em estimular os alunos para um “novo olhar sobre o patrimônio cultural local, nacional e global.” A ideia é aumentar nesses alunos a curiosidade e o interesse a respeito da diversidade cultural que os envolvem. As autoras afirmam que isso pode ser iniciado identificando as marcas da humanidade.

Nosso mundo está repleto de marcas – seja de eventos naturais, decorrentes de transformações geológicas e geográficas, sejam resultantes da interação da humanidade com o ambiente. As marcas são os testemunhos desses eventos, e cabe à História reconhecer, analisar, compreender, interpretar e construir seus significados no espaço e no tempo (FIGUEIRA e MIRANDA, 2012, p. 10).

Em sua tese de doutorado e, com o propósito de contemplar práticas educacionais diversas nos museus, Grinspum (2000, p. 30) levanta o conceito de “Educação para o Patrimônio” a partir da ideia de uma mediação que possibilite a diversos públicos uma maneira de compreender os vestígios do passado, sejam dos museus ou de espaços naturais ou culturais, e a partir dessa atribuição de sentido incentivar a cidadania e a responsabilidade social para com esses bens.

Tanto os Museus de História, como os de Ciência, como os de Arte, buscam formas de mediação que propiciam aos seus públicos a possibilidade de interpretar os objetos de suas coleções, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer, como cidadãos, a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar seus patrimônios. Os métodos serão muitos e sempre adequados às realidades de cada instituição, de cada acervo, de cada educador envolvido. Independente da tipologia do museu, o conceito de **Educação para o Patrimônio** poderia ser assumido para todos eles (GRINSPUM, 2000, p. 30).

Dessa maneira, compreende-se que a Educação Patrimonial é dotada de princípios metodológicos próprios (observação, registro, exploração e apropriação) e o conceito de Educação para o Patrimônio, teoricamente discutido por Grinspum (2000), como uma abordagem do patrimônio no espaço entre sua própria concepção e perspectivas ideológicas, de pesquisa e comunicação de diferentes práticas e teorias educativas. Entendemos então que ao utilizar o termo “Educação para o Patrimônio” partimos de uma concepção ampla de sua abordagem, na qual encontra-se o interesse pelo uso desses vestígios culturais especificamente para o ensino de História.

2.2 HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO

Os bens categorizados como objetos ou espaços patrimoniais são resultados de seleções e critérios diversos ao longo dos anos. Nota-se que seu conceito foi se ampliando e novos patrimônios foram caracterizados como tal (materiais e imateriais, culturais e naturais, históricos, arqueológicos, genéticos, entre outros) tornando-os “formas de expressões de identidades e de memórias coletivas centradas na continuidade” (PINTO, 2011, p. 15)

Os mitos de autenticidade, a visão cristalizada do passado, as representações estereotipadas das diferenças culturais, estão muitas vezes presentes nos debates sobre o patrimônio e exprimem ideias nostálgicas ou identidades exclusivistas das sociedades.

Por esse motivo, Pinto (2011, p. 15) ressalta a importância de ser articulado a discussão do patrimônio com a memória e a História, a fim de questionar uma perspectiva monumental fechada e ampliar sua inclusão e legado para essa relação. Isso em razão do conceito de memória, assim como o de patrimônio, também está relacionado com a maneira como nos relacionamos com o tempo.

Figueira e Miranda (2012, p. 45) definem que a compreensão significativa de uma educação para o patrimônio depende de alguns pontos essenciais, como a História, a Memória e a Identidade. De acordo com as pesquisadoras, esses três conceitos motivaram inúmeras pesquisas e, apesar de estarem comumente presentes em nossos vocabulários e estarem muitas vezes associados, cada qual possui “complexos e profundos” debates.

Uma grande característica da sociedade contemporânea, do final do século XX, é a velocidade e o esquecimento e, de acordo com Figueira e Miranda (2012, p. 46), a rapidez com que vivemos atualmente, com grandes avanços tecnológicos, estimulando e facilitando cada vez mais a comunicação vem gerando na sociedade uma sensação de que “o mundo em se vive é dotado de uma temporalidade constituída por um tempo presente contínuo.”

Com isso, as autoras afirmam que o que é abandonado (“o antigo, o passado, o ido”) acaba por ser considerado desatualizado, necessitando ser substituído pelo novo, pelo objeto de última geração aceito sempre como melhor. Cabe, então, se perguntar qual o papel da História e da Memória nesse cenário? E na tentativa de se responder isso Figueira e Miranda (2012, p. 47) recorrem a alguns autores que abordam a temática da memória.

Ancorando-se em Jacques Le Goff, não só essas autoras, como diversas outras pesquisas, vêm definindo primeiramente a memória a partir da visão desse autor, o qual afirma que:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 1924, p. 423)

Porém, Le Goff (1924, p. 49) deixa claro que para a História, o objeto investigativo é a complexa ideia do tempo, bem como as interpretações postas sobre ele. O mesmo ocorre com a memória que, assim como o passado, é o objeto de investigação para a História, a memória é também “um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica”. Nesse sentido, compreendemos que a memória se faz presente na História, porém, não limita a História a ela.

Uma das definições mais recorrentes da memória é a ideia de “registro e retenção” de informações e, de acordo com Meneses (1992, p. 11) a organização da memória se dá hoje no intuito de solucionar questões do presente. Com isso, o autor defende que:

[...] pode-se dizer que a memória não dá conta do passado, nas suas múltiplas dimensões e desdobramentos. E não só, é claro, porque sabemos muito mais do que as memórias vivenciadas no passado poderiam saber, mas sobretudo porque o conhecimento exige estranhamento e distanciamento.

Para Meneses (1992, p. 12) é a partir da História e da consciência histórica que inserimos descontinuidade entre o passado e presente, conseguindo ter uma visão mais ampla do que simplesmente “antes” e “agora”. Em seu texto, o autor defende a diferença entre memória e História, sendo a primeira parte de uma construção social para a formação e reforço de identidades individuais e/ou coletivas e a segunda, como conhecimento exigindo operações cognitivas próprias.

Rüsen (2008, p. 1) relembra que a História não se resume a simples fatos, mas sim, fatos do passado, que aconteceram em algum lugar por alguma determinada razão e relacionando-se com outros acontecimentos. Um resumo cronológico desses fatos também não é História. Antes disso tudo ser considerado história, esses ocorridos necessitam de uma certa qualidade, uma conexão ligando passado e presente.

History has always been an issue of time, and time has dimension both external and internal: the change of things in the world, and the intentionality of the human mind. [...] History is the course of time in the real world and, at the same time, a meaningful interpretation of this course (RÜSEN, 2008, p. 2).⁸

Nesse sentido, Rüsen (2008, p. 2) define brevemente a complexa relação entre História e a própria noção do tempo, sendo essa segunda marcada de maneira interna e externa em nosso modo de visualizar o mundo. Com isso, o caminhar do tempo e a nossa visão sobre esse movimento é o que define a História.

Para Rüsen (2008, p. 3) a memória é o elemento primordial da mente humana para constituir a história. “*It is elementar and universal.*”⁹ Memória é uma relação com o passado e é caracterizada pelo autor como a porta para a experiência. Esse exercício promove a visão do passado como algo significativo e portador de sentido para o presente.

⁸ Na tradução “A história sempre foi uma questão de tempo, e o tempo tem dimensões externas e internas: a mudança das coisas no mundo e a intencionalidade da mente humana. [...] A história é o curso do tempo no mundo real e, ao mesmo tempo, uma interpretação significativa desse curso.”

⁹ Na tradução “É elementar e universal.”

Corroborando com as ideias de Le Goff (1924), Pinto (2011, p. 16) vem costurando a ideia do patrimônio como uma interseção da História e memória. E como mencionado, a autora entende que o próprio conceito de memória, assim como o de patrimônio, é resultante da relação humana com o tempo.

É singular destacar o debate da obra “Didáctica da História: património e história local” dos autores Manique e Proença (1994) que apresenta importante contribuição sobre as relações do patrimônio com a história local a partir do ensino. O livro destaca, entre outros aspectos, que um discurso muito comum e, infelizmente, tomado muitas vezes como verdade é de que vivemos em um período ou sociedade com grande falta de valores, na qual os embates entre gerações vêm ocasionando crises de identidades e, acompanhadas por uma marginalidade ferrenha de classes sociais mais baixas, os problemas sociais se acentuam. De encontro com esse panorama, a escola não consegue sanar tais dificuldades anacrônicas, visto que são instituições que derivam de uma instituição do século XIX, período em que a escola era para as elites da sociedade, sem haver preocupações e debates a respeito das sociedades multiculturais da atualidade (MANIQUE e PROENÇA, 1994, p. 24).

Nesse sentido, o ensino de História, caminhou pela esteira de uma memória nacional, retratando a memória coletiva das elites como se fossem de todo o povo. Sabe-se hoje que essa memória coletiva de heróis, pouco sentido traz à população rural, por exemplo, com sua longa memória de ritos, costumes e tradições ou às populações urbanas influenciadas pelo populismo enfrentando nos centros urbanos que acabam apegando-se aos hábitos e a memória familiar (MANIQUE e PROENÇA, 1994, p. 24).

Com isso, Manique e Proença (1994, p. 24) levantam o questionamento: Qual o sentido de uma imposição de uma memória nacional “oficial” dentro das escolas atuais, nas quais convivem culturas tão distintas?

Na contramão do exposto, no mundo globalizado estamos em contato com inúmeras realidades distintas com os meios de comunicações digitais, colocando jovens em contato com atitudes e culturas com as quais não possuem nenhum referente válido para se apoiarem. Agravando-se com a desestruturação familiar¹⁰,

¹⁰ Entendemos que o grupo familiar hoje é amplo.

que é importante fonte de memória, tudo isso acaba contribuindo para a questão da identidade dos jovens dentro das escolas.

Uma identidade constrói-se a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, mas também da verificação da forma como se estruturaram para fazer face aos problemas do presente, tendo um componente que aponta para o futuro, pelo modo como este se prepara através da fixação de *objectivos* comuns (MANIQUE e PROENÇA, 1994, p. 24).

Se é necessário o conhecimento histórico para a construção de uma identidade, na perspectiva pedagógica é preciso considerar a maneira como se entende a memória de uma sociedade, a fim de poder explicar os diversos níveis de evolução, a memória coletiva de grupos distintos, a pesquisa de memórias locais, entre outras. Uma pedagogia, segundo Manique e Proença (1994, p. 24), que opere nessa vertente plural e com diversos tempos e culturas, simultaneamente irá despertar nos alunos uma visão crítica para a diferença, estimulando a tolerância pelo diferente, algo que foi deixado de lado pelo ensino de História nas escolas tradicionais.

A “pedagogia da memória” como chamam os autores, está preocupada com o sujeito e, estando também preocupada com a cultura plural existente, acaba por privilegiar um estudo sobre a história local dos estudantes.

Entretanto, “quando nos referimos aos estudos do meio não os limitamos ao recolher de costumes, tradições, festas ou comemorações locais [...] mas também ao trabalho com fontes *arquivísticas*.” Quando bem explorados, os arquivos locais são fontes históricas muito úteis para os professores, a fim de desenvolver também uma formação tanto intelectual quanto cívica.

Ao defender uma didática apoiada nos estudos locais, não estamos virando as costas para a construção da identidade nacional, pelo contrário, pretende-se construí-la de maneira diferente. A compreensão de um passado nacional intrínseco às histórias locais acaba com a ideia de uma “história nacional unitária e eterna” que, herdada do século XIX, não traz sentido para os jovens e não contribui para um ensino de História e para a formação da identidade nacional e multicultural (MANIQUE e PROENÇA, 199, p. 26).

Bittencourt (2018, p. 230) afirma que existem diversos relatos de práticas escolares realizadas para o ensino de História partindo do meio local, sendo a maioria realizada em cidades históricas, as quais possuem célebres monumentos. A escolha

por uma abordagem de ensino nesses locais demanda entender a concepção de patrimônio histórico e como são concebidos esses espaços de memórias dentro das comunidades brasileiras.

A educação patrimonial integra atualmente os planejamentos escolares, e especialmente os professores de História têm sido convocados e sensibilizados para essa tarefa, que envolve o desenvolvimento de atividades lúdicas e de ampliação do conhecimento sobre o passado e sobre as relações que a sociedade estabelece com ele: como é preservado, o que é preservado e por quem é preservado (BITTENCOURT, 2018, p. 230).

Atualmente, a discussão em torno do patrimônio marca presença em discursos políticos, nas mídias e na educação, ao passo em que sua problemática/importância toma dimensão mundial e, associando-se ao tempo presente, torna-se referência na memória coletiva das sociedades. Desse modo a temática é inserida na escola exigindo uma postura adequada para tratar de maneira pedagógica/didática o patrimônio com o intuito de motivar os estudantes para um olhar sob a realidade patrimonial e desenvolver um espírito crítico e de releituras históricas em relação ao patrimônio, ocasionando uma consciência de cidadania na defesa desses bens culturais que tanto fazem parte como constituem o tempo e o espaço local em que estão inseridos (MANIQUE e PROENÇA, 1994, p. 54).

Para os autores, “a modernização das sociedades condicionou um processo de destruição do patrimônio histórico” ocasionado pelos próprios cidadãos ao excluírem o grande espectro que possui a cultura popular.

Defender o *património*, em termos futuros, passa, antes de mais, pela educação, pela sensibilização das jovens gerações para a preservação dos bens patrimoniais que constituem suportes da memória *colectiva* nacional e do seu quadro de referências e valores (MANIQUE e PROENÇA, 1994, p. 54).

A escola assume assim, um papel importante no combate ao desprezo desses bens (visto que o descaso muitas vezes é observado até pelo poder público), estimulando uma formação cidadã e ciente das atitudes que devem empreender nos espaços, desde os locais, para a preservação do patrimônio cultural que constituem seu meio (MANIQUE e PROENÇA, 1994, p. 54).

As preocupações relacionadas ao patrimônio alcançam a escala global oficializada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a

Cultural - UNESCO em 1972 com a adoção da Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, órgão oficial que regulamenta as ações de salvaguarda dos patrimônios, impondo aos estados e nações essa responsabilidade. O consentimento de vários países e a crescente lista de bens considerados patrimônios revelam a importância de proteção desses bens, considerados agora não só as tradicionais construções, mas também os elementos naturais, físicos e biológicos que contenham algum valor para a região que estão inseridos (MANIQUE e PROENÇA, 1994, p. 55).

O IPHAN adotou a terminologia utilizada pela UNESCO ao se dirigir ao patrimônio cultural como a junção de dois subgrupos: o patrimônio imaterial e o patrimônio material. Entende-se então que os patrimônios materiais são aqueles móveis e imóveis, privados/particulares ou nacional e os patrimônios imateriais são aqueles que não detém forma física, sendo práticas, saberes e técnicas reconhecidas e transmitidas de geração em geração com sentimentos de identidade e continuidade (FIGUEIRA e MIRANDA, 2012, p. 13 e 14).

O patrimônio cultural surge das referências culturais da história de um grupo, as quais ligam e criam pontes entre gerações diversas. A cultura de um país, estado, cidade ou região pode assim ser considerado um patrimônio cultural, sendo elemento que identifica e reconhece essa parcela da sociedade pelos demais (FLORÊNCIO, 2016, p. 8).

O patrimônio cultural tem importância para muita gente, não só para um indivíduo ou uma família. Dessa maneira, interliga pessoas. É sempre algo coletivo: uma história compartilhada, um edifício, uma festa ou um lugar que muitos acham importante, ou outros elementos em torno dos quais muitas pessoas de um mesmo grupo se identificam.

Nesse sentido, esses bens constituem parte fundamental na vida das pessoas, visto que muitas vezes encontram intrinsecamente ligados ao próprio estilo de vida das comunidades.

Com isso, assumimos na presente pesquisa a ideia de patrimônio cultural, visto que abarca diversos bens e saberes, os quais diversos autores mencionam ser importantes e, compreendemos como fontes históricas, enriquecedoras de práticas educativas em sala de aula. A atual pesquisa não buscou delimitar-se a um patrimônio específico, sendo então utilizada a expressão “patrimônio cultural” como a mencionada anteriormente.

Vale ressaltar que, em relação a materialidade e/ou imaterialidade do que é posto como patrimônio cultural, Meneses (2012, p. 31) afirma que:

Podemos concluir que o patrimônio cultural tem como suporte, sempre, vetores materiais. Isso vale também para o chamado patrimônio imaterial, pois se todo patrimônio material tem uma dimensão imaterial de significado e valor, por sua vez todo patrimônio imaterial tem uma dimensão material que lhe permite realizar-se. As diferenças não são ontológicas, de natureza, mas basicamente operacionais.

Assim, o autor utiliza como exemplo o “saber-fazer” que é corporificado de alguma maneira, não permanecendo apenas no abstrato e, a partir da memória, é utilizado para se fazer presente na sociedade nas mais diversas maneiras.

Matozzi (2008, p. 149) afirma que o patrimônio enriquece e fortalece a formação histórica, visto que possibilita, muitas vezes, evidenciar os conceitos levantados pelos manuais didáticos. E, pensando em como é possível assumi-lo em sala para a criação de sentido, conhecimento e respeito à essa herança cultural, o autor destaca, em suas discussões, caminhos para serem trilhados pelos professores da Educação Básica para contemplar esses vestígios nos processos de ensino aprendizagem.

Pensando nas discussões apresentadas até o momento sobre as mais diversas caracterizações do patrimônio, bem como as relações existentes com práticas educativas em sala de aula (especificamente com o ensino de História), buscamos apresentar, na continuidade da pesquisa, algumas pontes existentes entre o patrimônio cultural e o ensino de História, tendo como norte possibilidades de aprendizagens históricas dos estudantes.

3 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMÔNIO CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

A idealização de uma cidadania hoje é um exercício árduo e complexo, pois demanda incluir as intrincadas realidades sociais de nosso país tanto com as responsabilidades pessoais da vida privada quanto com as ações do coletivo, da vida comunitária. Nesse sentido, Figueira e Miranda (2012, p. 65) apontam que uma educação para o patrimônio possibilita a valorização das diversas representações sociais que compõe a sociedade, ao passo que constrói identidades pessoais e coletivas. Tal movimento gera o sentimento de pertencimento que auxilia na construção da compreensão do patrimônio como “algo vivo, presente em sua vida, por trazer elementos culturais de sua história e da história de seu lugar”.

E, portanto, é a partir de um processo de ensino-aprendizagem que tenha o olhar direcionado para as diferentes identidades culturais e às múltiplas memórias coletivas, que será possível fazer florescer nos estudantes a vontade para conhecer as mais diversas histórias culturais e, assim, “levá-los à prática da reflexão histórica”.

O trabalho em sala de aula envolve a reflexão constante por parte dos professores. A busca de material adequado aos objetivos educacionais é atividade rotineira na escola. Apesar de contarmos, no Brasil, com políticas públicas voltadas à distribuição de livros didáticos e à constituição de acervos educacionais, o docente tem de selecionar constantemente material adequado à aula que deseja ministrar (FIGUEIRA E MIRANDA, 2012, p. 67).

Desta forma, muitos profissionais que atuam na educação brasileira reconhecem os debates envolvendo o patrimônio como parte de seu trabalho, no que toca às temáticas referentes à cultura local, nacional e/ou mundial. Cientes disso, o professor/a atua como formador/a de consciência, contudo se sente desestimulado quando vê ou toma conhecimento da depredação do patrimônio material e descasos com as manifestações culturais que formam o patrimônio imaterial.

Já nos alertava Freire quando defendia que a ação de um professor é promover junto aos estudantes uma leitura crítica do mundo e, juntamente a eles, reconhecer que somos seres sociais e históricos (FREIRE, 2014). Assim, todos aqueles que se propõe a ensinar, devem estar cientes da importância da identidade cultural:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado (FREIRE, 2014, p. 42).

As práticas educativas envolvendo os patrimônios culturais tornam-se trilhos para discussões que fortaleçam “os valores da alteridade, da solidariedade, do respeito a si mesmo e aos outros”, assim, é essencial que estudantes estejam em contato com os lugares de memória (FIGUEIRA e MIRANDA, 2012, p. 68).

Ao passo que essas práticas em sala de aula tornam-se necessárias, a relação entre ensino e pesquisa também aumenta, a fim de buscar apoio para discussões abordadas em alguns livros didáticos e nos discursos envolvendo a proteção ao patrimônio recorrentes dentro e fora de sala de aula. Toda essa complexa rede de comunicação e diálogo torna possível a inserção real de uma educação para o patrimônio no currículo escolar.

A realidade escolar, no Brasil, é marcada pela diversidade: há abundância ou falta de materiais e suportes didáticos nas instituições de ensino. Isso faz com que o professor tenha de adaptar os recursos de que dispõe e de criar ambientes de aprendizagem, o que pode ser feito por meio de uma rica interlocução com os seus alunos, pares, funcionário e moradores da comunidade na qual a escola está inserida (FIGUEIRA E MIRANDA, 2012, p. 69).

Vale ressaltar que as preocupações com o patrimônio cultural se inserem na educação formal a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997a) ao trazer orientações referentes ao debate de diversas culturas. Esses documentos orientavam maneiras distintas de trabalhar interdisciplinarmente questões referentes às realidades presentes e constituintes das vidas dos estudantes (FIGUEIRA E MIRANDA, 2012 p. 71).

As discussões envolvendo educação e patrimônio e a própria concepção de patrimônio se fazem extensas, visto a grande quantidade de autores que problematizam suas mais variadas características e importância. Dentre essas, destacamos aqui a pesquisa realizada por Pinto, principalmente em sua tese de doutorado intitulada “*Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaço presente*” (PINTO, 2011). A autora realiza pontes entre o ensino de História e a utilização de fontes patrimoniais, ancorando-se nos princípios da Educação Histórica mencionado no subcapítulo “2.3.1 Princípios de

uma aula histórica” de sua pesquisa. Seu trabalho foi realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal, apresentado ao setor de Ciências da Educação, tendo como orientadora Barca que também desenvolve pesquisas envolvendo a Educação Histórica.

Entendendo que a cultura de cada povo se modifica ao longo do tempo, é certo o desaparecimento de elementos que, até então, eram fundamentais. Nesse sentido, Pinto (2011) ressalta que é nesses momentos que podemos desenvolver uma consciência patrimonial. A sociedade começa a perceber mais os impactos contínuos aos vestígios do passado a partir do século XX, sendo que muitos desses espaços históricos foram sendo adaptados para novos usos. Esse olhar atento aos patrimônios influencia então uma “adaptação mais consciente” desses lugares (PINTO, 2011, p. 26)

Entendendo também a limitação de informações que esses vestígios do passado possuem, a autora reforça que, por eles não falarem, cabe a nós interpretarmos o que podem nos dizer. Pinto (2011, p. 28) afirma que assim como esse olhar para o patrimônio, a consciência Histórica é também uma “construção simbólica” do real.

Sua pesquisa aponta as relações entre a consciência patrimonial e a consciência histórica, baseando-se em princípios da Educação Histórica e das discussões teóricas e filosóficas da disciplina que hoje forma uma rede de pesquisas e discussões sobre uma ciência própria. Desejando uma melhor apresentação de seu trabalho, pensamos em localizar o debate da autora nas discussões presentes envolvendo a Educação Histórica: a seguir, são apresentadas algumas definições e orientações a respeito dessa linha de investigação presente em diversos grupos de investigação, inclusive com várias pesquisas brasileiras.

3.1 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA: REFLEXÕES A PARTIR DE UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Para Schmidt e Urban (2018, p. 10) a Educação Histórica é uma maneira de encarar os processos de ensino e aprendizagem da História, podendo ocorrer dentro ou fora da sala de aula. É uma perspectiva sobre a área de ensino da História que leva em consideração um arcabouço teórico próprio, partindo da filosofia da História.

Essencialmente, as discussões em torno da Educação Histórica levam em consideração sérias reflexões a respeito da “natureza do conhecimento histórico” e como é posto com o objetivo de questionar a realidade, bem como construir uma consciência histórica (SCHMIDT e URBAN, 2018, p. 13). Nesse sentido, as autoras reforçam que as discussões envolvendo a formação de uma consciência histórica partem do entendimento de que professores e alunos compõem uma sociedade e um tempo social.

A reconstrução do passado se dá pela aprendizagem e desenvolvimento do pensamento histórico, que precisa levar em conta o trabalho com determinadas competências cognitivas, tais como evidência, narrativa e empatia (KMIECIK e FERREIRA, 2018, p. 26).

Alguns dos debates envolvendo a Educação Histórica, principalmente com indicações de pesquisas brasileiras e investigações internacionais, estão presentes na obra “O que é a Educação Histórica” organizada por Schmidt e Urban (2018). Diversos autores discutem esse campo de pesquisa e, dentre eles, Kmiecik e Ferreira (2018) escrevem sobre o percurso dessas discussões até o Brasil. Entendendo a amplitude dessas investigações, os autores apontam diversos diálogos existentes entre Lee, Ashby, Dickinson e Barca com a teoria da consciência histórica defendida por Rüsen. No Brasil, a Educação Histórica vem apoiando-se em influências de países anglo-saxônicos e alemães.

A tradição das investigações em Educação Histórica no Brasil tem sido descrita por vários autores, entre os quais Isabel Barca (2001), Geyso Germinari (2011), Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Claudia Urban (2016) e Marcelo Fronza (2016), mostrando assim, que existe uma tradição investigativa consolidada, em Educação Histórica (KMIECIK e FERREIRA, 2018, p. 28).

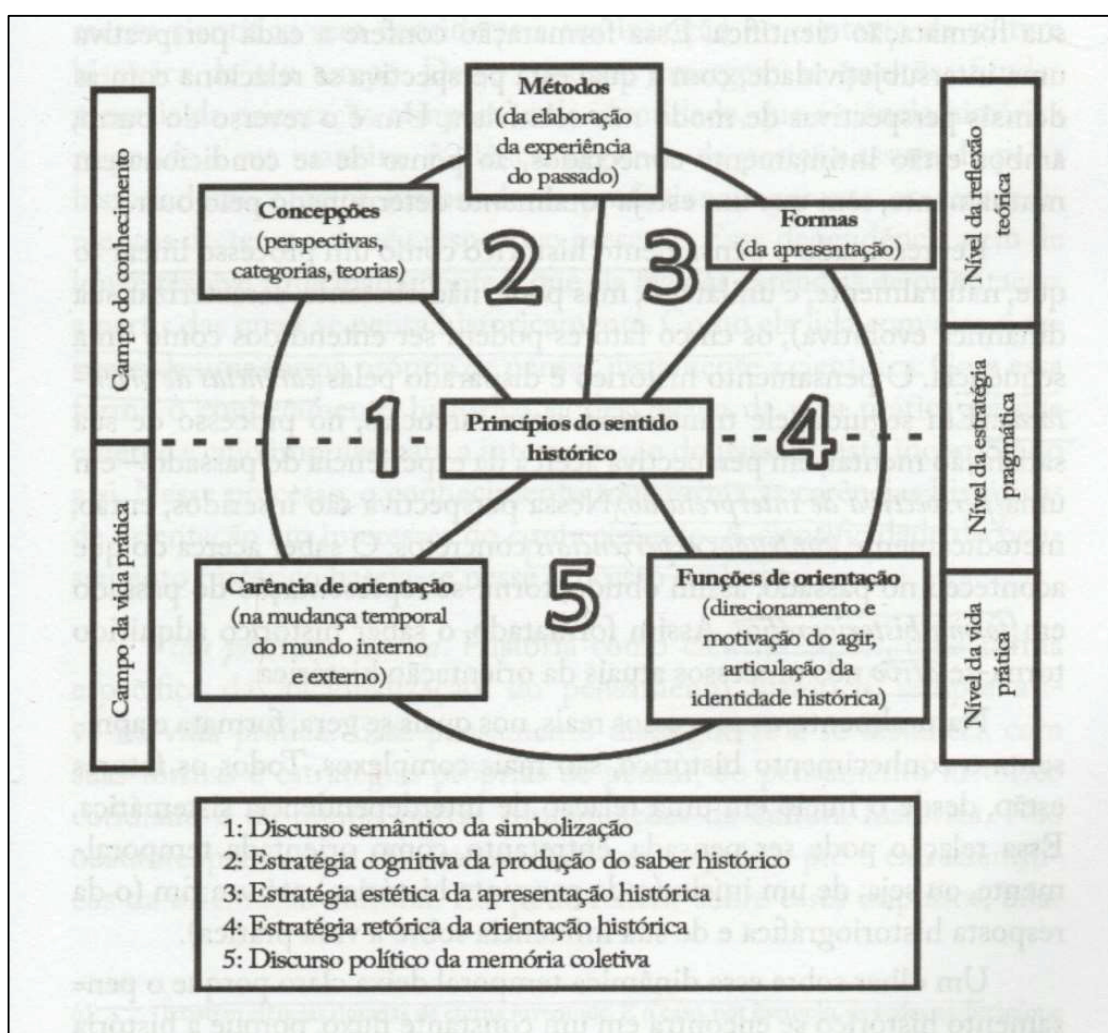
As investigações entorno da Educação Histórica trazem uma nova perspectiva para a disciplina escolar, ao passo que intenciona redimensionar com a divisão existente entre a ciência da História e as ciências da Educação, permitindo que práticas educativas extrapolem a simples oratória de professores, as delimitações de currículos e os manuais didáticos.

Na fonte desses debates, Rüsen (2015, p. 52) ressalta que a História é uma conexão entre diferentes tempos, com o passado e o presente trazendo perspectivas

para o futuro e, sendo representado pela narrativa, é composto de sentido e significado para orientar a vida prática no presente.

Ao localizar a História como ciência, Rüsen (2015) esquematiza um percurso metodológico para a construção de pensamento histórico a partir de uma matriz composta por cinco fatores que dão forma aos princípios de sentido histórico. Nomeada de “matriz disciplinar da ciência da História”, o esquema proposto por Rüsen (2015, p. 72) levanta inicialmente as carências de orientação seguido pela elaboração de perspectivas a partir de questionamentos. Em um terceiro momento encontra-se o método, suscitado a partir das reflexões de fontes históricas. Essas interpretações acabam tomando forma no presente como narrativas e trazem orientações a partir das carências observadas no início do processo.

FIGURA 2 – MATRIZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO

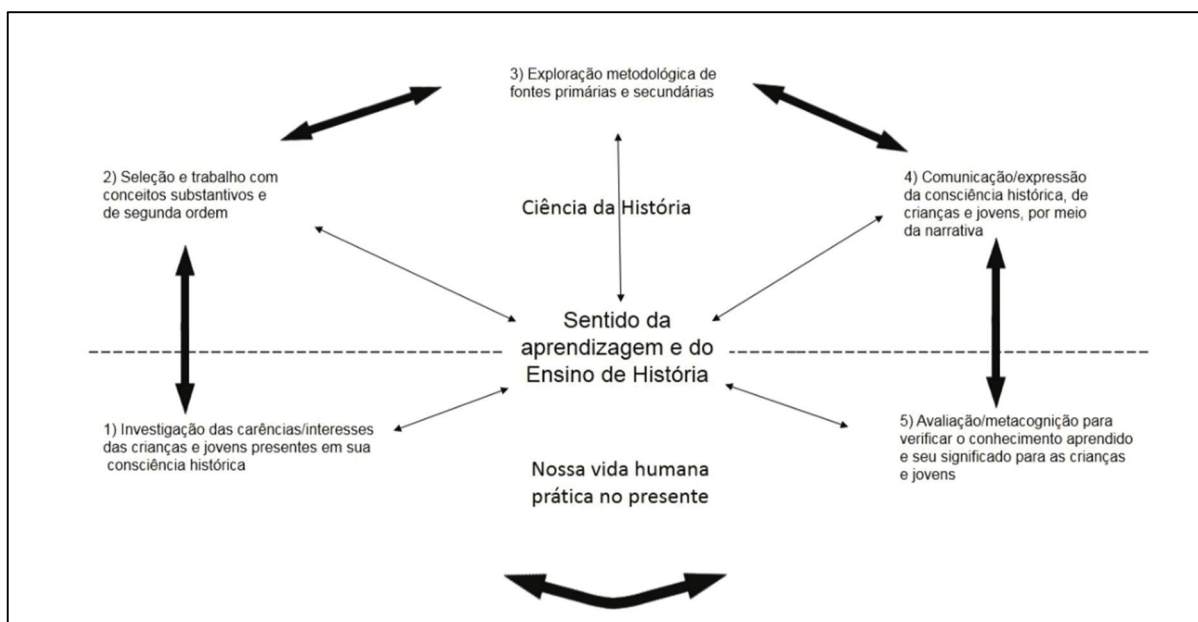


FONTE: Rüsen (2015, p. 73)

Como podemos observar a sistematização para a construção de sentido histórico é composta por elementos distintos, porém, Rüsen (2015, p. 82) afirma que são interdependentes, intrínsecos uns aos outros no processo da elaboração da consciência histórica.

Tomando como base as discussões do referido autor, bem como sua matriz a respeito da Didática da História, Schmidt (2017, p. 69) propõe a metodologia da Aula-Histórica, com a elaboração de uma matriz para a prática em sala de aula, levando em consideração alguns fatores. A publicação dessa organização metodológica foi incluída inicialmente no Currículo do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba/PR de 2016.

FIGURA 3 – ESQUEMA DA MATRIZ DE UMA “AULA-HISTÓRICA”



FONTE: Matriz Disciplinar de Rüsen (2001, p. 35). Adaptado por Schmidt (2015, p. 7).

Na perspectiva da matriz, uma Aula-Histórica parte de investigações feitas a fim de evidenciar as carências de orientações, bem como os interesses das crianças e/ou dos jovens estudantes. Na sequência, os professores devem fazer uma seleção dos conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados, tendo como ponto de partida as lacunas encontradas previamente. A organização metodológica da aula deve ser elaborada a partir de fontes históricas, então, deve-se problematizar e interpelar esses vestígios.

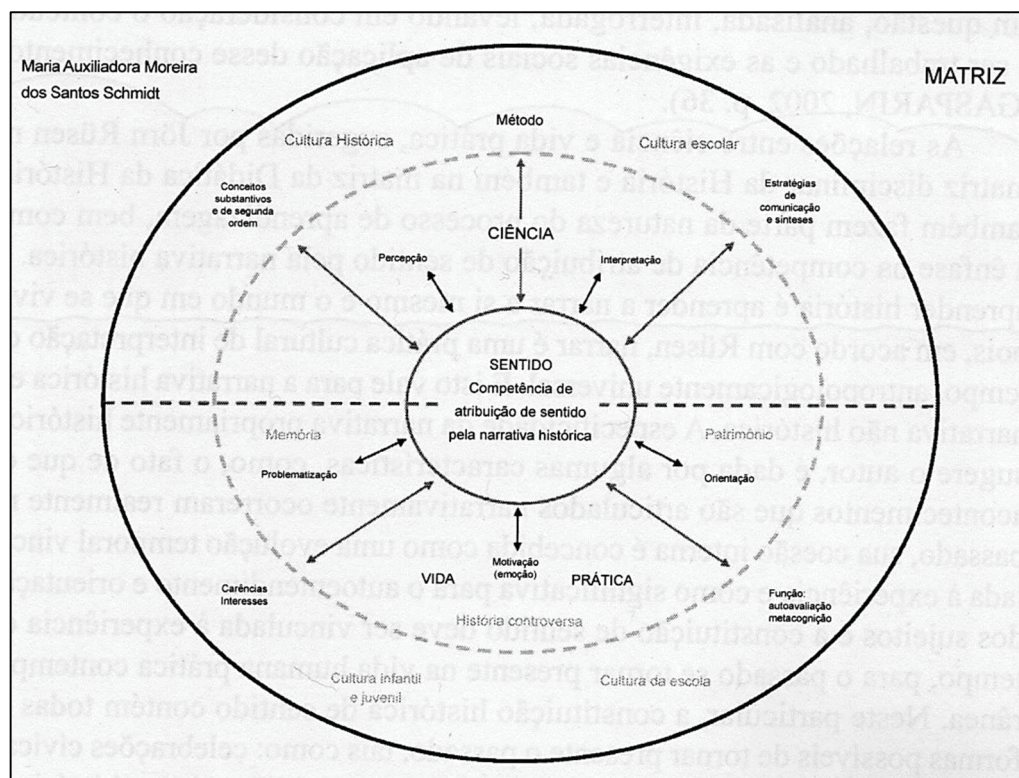
Este movimento considera a construção de uma narrativa por parte dos estudantes, a fim de expressar sua consciência histórica que surge da investigação feita das fontes analisadas e posteriormente é feita a avaliação na perspectiva da metacognição, momento em que os alunos avaliam sua própria trajetória de aprendizagem.

A compreensão dos processos mobilizados desde a investigação das carências e dos interesses desses sujeitos até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica, permite que as crianças e os jovens tomem consciência dos seus processos cognitivos, atribuindo significados e conferindo sentidos ao que aprendeu (SCHMIDT, 2017, p. 70).

Ao pensar as fontes históricas como fio condutor para as aulas de História, Cooper (2012, p. 21) afirma que esses vestígios do passado podem assumir diferentes formas, dentre eles, documentos escritos, visuais ou orais. E “elas podem ser ainda de outros tipos, como artefatos, sítios e prédios”. E a respeito das inferências que devemos realizar com as fontes em sala, a autora afirma que cada um pode apresentar hipóteses diferentes, entretanto, “igualmente válidas” (COOPER, 2012, p. 25).

O elemento central da matriz é a formação de sentido por meio de aprendizagem histórica, a partir da relação entre a vida prática e a ciência da História. O processo de investigação das carências e interesses das crianças e jovens estudantes é o primeiro passo. Esta atividade retoma, de outra forma e com outra perspectiva, a investigação dos conceitos prévios, como postulava a Aula Oficina de Isabel Barca, pois a finalidade não é conduzir ao processo de mudança ou maior complexidade das ideias, mas realizar o percurso do método da ciência, para a formação do pensamento histórico e desenvolvimento da competência de atribuição de sentido (SCHMIDT, 2020, p. 133-134).

Como podemos observar a seguir, a segunda matriz de uma “Aula-Histórica” elaborada por Schmidt (2020, p. 135) apresenta novos elementos para as aprendizagens históricas, reestruturada a partir de fatores que compõem e agem de forma interdependentes na metodologia da Educação Histórica. Percebe-se então a presença do Patrimônio como parte da vida prática que deve ser considerado como fonte no ensino de História, partindo de maneira igual, das carências e interesses dos alunos.

FIGURA 4 – SEGUNDA MATRIZ DA “AULA-HISTÓRICA”

FONTE: Schmidt (2020, p. 135).

No caminho sugerido pela matriz é possível reconhecer nas práticas sociais as carências de orientação e direcioná-las para o conhecimento científico. As relações entre ciência e vida prática são fundamentais no processo de aprendizagem bem como a atenção dada à atribuição de sentido a partir da narrativa. De acordo com Schmidt (2020, p. 136):

[...] a constituição histórica de sentido contém todas as formas possíveis de tornar presente o passado, tais como: celebrações cívicas, discursos de felicitações, textos historiográficos, exposições, jogos históricos. A inclusão da narrativa da história reconstrutivista em aulas de História possibilita a professores e alunos gerarem novas formas de compreensão e interpretação das relações presente passado e futuro.

A autora relembra que em nosso país, o ensino de História subordinou-se à grandes narrativas com a história da nação e da civilização ocidental. E, com o que a autora intitula “pedagogização”, houve uma separação entre quem aprende e o que se ensina, causando uma perda de sentido na relação histórica com o tempo. A mera presença do passado nas aulas não é suficiente para que ocorra um aprendizado.

A efetivação da “Aula Histórica” leva em consideração a relação intrínseca entre os fatores horizontais e verticais presentes na matriz e, em especial atenção aqui, os trabalhos realizados por historiadores, sendo organizados pelos professores para estarem presentes em sala de aula. É a partir das fontes (primárias e secundárias) selecionadas pelos professores, que as crianças e alunos irão problematizar e interpretar esses vestígios (SCHIMDT, 2020, p. 139).

Schmidt (2020) destaca a ideia de Rüsen ao lembrar que o passado possui um lugar, mas essa experiência de olhar para o passado, se torna histórico ao se conectar com o presente, nesse movimento, o passado não é dado puro e simplesmente, mas alcança uma relação com o futuro.

Na matriz idealizada por Schmidt (2020) o Patrimônio é sinalizado como ‘categoria’ junto com a Memória e a História Controversa. Explica a autora que essas categorias ficam na parte inferior da matriz: “Trata-se de uma opção eletiva, face à importância de determinados temas da História para uma aprendizagem significativa dos professores e aluno” (SCHMIDT, 2020 p. 140).

A “categoria patrimônio”, presente nessa matriz, é sustentada a partir das perspectivas metodológicas de uma Aula-Histórica, justamente pode defender que o método histórico ampara a arquitetura da aula, assim, há um lugar especial para as fontes históricas. Apoiando-se em pesquisa prévia, Schmidt (2020, p. 83) ressalta as articulações feitas entre a formação de uma consciência histórica e patrimonial, a partir das investigações na cidade de Guimarães (Portugal) realizadas por Pinto (2011), possibilitando a inserção do patrimônio nessa sistematização.

Urban e Luporini (2015, p. 55) indicam que a presença de fontes históricas nas aulas de História é fundamental, levando em consideração a própria metodologia da disciplina, porém, a relação dos estudantes com esses vestígios do passado deve ser gradativa.

É importante destacar que o trabalho com as fontes contribui para que os alunos entendam como ocorre o desenvolvimento de argumentos, a explicação de um ponto de vista sobre a fonte. Também ajuda as crianças a ouvirem outros pontos de vista e aceitarem que todos os argumentos podem ser válidos (URBAN e LUPORINI, 2015, p. 17).

Entende-se então que a fonte é um aspecto relevante na construção de aulas de História que levam em consideração a perspectiva da Educação Histórica, assim, esses vestígios são parte da metodologia da própria disciplina. Nessa esteira

encontram-se as discussões desenvolvidas por Pinto (2011), que defende a presença de fontes patrimoniais em aulas de História e a concepção do desenvolvimento de aprendizagens históricas a partir desses vestígios quando bem explorados pelos educadores.

3.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMONIAL: O PERCURSO DE UMA PESQUISA

Entendendo a amplitude das discussões em relação à construção da consciência histórica, destacamos a pesquisa realizada por Pinto (2011) considerada uma referência no âmbito da Educação Histórica na interface com o patrimônio. Em seu estudo, buscou explorar o patrimônio de maneira sistemática, indicando a possibilidade de desenvolvimento de diversas “competências” pelos estudantes no que tange a ideia de compreensão histórica, suscitando a “leitura” de objetos e espaços históricos dentro da educação formal e não formal.

A pesquisadora intencionou lançar olhares para a inserção de ações educativas envolvendo as fontes patrimoniais a fim de proporcionar a estudantes e professores uma visão mais crítica e complexa. Entretanto, afirma a autora que é necessário que os docentes tenham conhecimento da importância dessas evidências históricas, tomando como base os “critérios metodológicos da História”, relacionando-se com os currículos de História quando se entra na discussão da história local. Busca-se dessa maneira levantar ideias prévias dos estudantes e estimular a “interpretação histórica”, assim, fortalecem-se a relação entre suas ideias a respeito do patrimônio e a consciência de temporalidade (PINTO, 2011, p. vi).

Nesse contexto, a pesquisa de Pinto (2011, p. 15) registra como questionamento norteador “de que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?”¹¹.

A organização de sua pesquisa se deu a partir de uma discussão inicial da própria concepção de patrimônio, entendendo como está entrelaçada com uma consciência histórica quando é compreendida por uma construção de valor atribuído. Entendendo então o âmbito das discussões de sua pesquisa, levanta questões referentes às investigações a respeito dos conceitos de “segunda ordem” (como a

¹¹ Tese intitulada “Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sob o passado em espaços do presente” defendida por Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto em 2011 sob orientação da Profª Drª Isabel Barca.

evidência)¹², bem como algumas outras pesquisas que envolvem a consciência histórica.

Ao construir pontes entre a Educação Histórica e Patrimonial, Pinto (2011) organizou seu trabalho empírico tomando como ponto de partida o currículo nacional de Portugal para o ensino de História e como o patrimônio é encarado como fonte nas aulas de História.

Pensando em um trabalho de campo, foram selecionadas falas e percepções tanto de professores, quanto de alunos em relação ao patrimônio local na cidade de Guimarães. Na tentativa de evidenciar elementos de uma consciência histórica dos alunos em relação a esses bens, houve cruzamento de informações referentes às ideias pessoais, teóricas e patrimoniais.

A pesquisa destaca que, com o passar do tempo, as marcas culturais que as sociedades carregam vão se alterando e, essas mudanças, acarretam o desaparecimento de alguns pontos, como por exemplo “pessoas, comportamentos, diversos saberes-fazeres, paisagens construídas ou naturais.” Nesses momentos que, de acordo com Pinto (2011, p. 26), conseguimos construir uma consciência para o patrimônio. Ainda mais, é a partir dessas grandes mudanças (sociais, tecnológicas ou políticas) que surgiram as preocupações mais imediatas com o patrimônio.

A consciência do impacto contínuo da humanidade sobre os vestígios do passado intensificou-se durante o século XX: muitos edifícios e artefatos foram, ao longo do tempo, adaptados a novos usos, mas o impulso pela preservação tornou essa adaptação mais consciente (PINTO, 2011, p. 26).

Em todos os lugares, sejam nacionais ou locais, urbanos ou rurais, existe a presença de marcas da ação dos seres humanos no passado, alguns com vestígios mais visíveis como edifícios e construções, em outros de maneira mais “escondida” sendo vestígios geralmente desbravados pelas escavações arqueológicas. Em alguns desses locais, as construções ainda estão em usos, porém, com novas funções (PINTO, 2011, p. 35).

A mudança faz parte da vida de cada um e o que é (ou parece ser) hoje não significa que sempre foi assim. Dessa maneira, Pinto (2011, p. 35) ressalta a diferença

¹² De acordo com Lee (2001, p. 15), os conceitos substantivos são as noções de “agricultor, impostos, datas, eventos”, enquanto os conceitos de segunda ordem são compostos pela “narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina”.

entre a preservação e a apresentação, e que ao mesmo passo, que se relacionam fortemente, a última pode facilmente caminhar ao contrário da salvaguarda de um bem.

Apoiando-se em Lynch (1998)¹³, Pinto (2011, p. 36) nos faz pensar sobre os critérios utilizados para as escolhas do que é importante manter com toda a mudança que o tempo traz, ou seja, o que é que vale a pena preservar de todo o repertório que a humanidade possui? O que antes era visto a partir das ligações com acontecimentos históricos considerados importantes, começaram a abrir espaço para motivos científicos ou econômicos.

A pesquisadora apresenta as propostas curriculares nacionais para o ensino de História em Portugal, analisando o afastamento com propostas consideradas “tradicionais”. Antes “as fontes primárias” eram apresentadas em sala apenas como exemplos ou objetos para estimular o interesse dos alunos. A fonte, nessa perspectiva, é apenas uma ilustração do que se fala em sala de aula.

Contudo, ainda se verifica, quer nos programas da disciplina de História, quer na prática de sala de aula, um enfoque em fontes escritas (primárias ou secundárias) e, por vezes, iconográficas. A utilização de fontes patrimoniais no ensino de História, nomeadamente em contexto, não é tão frequente como seria desejável [...] (PINTO, 2011, p. 126)

Com isso, a autora justifica a presença da educação patrimonial como fundamento para as práticas em sala de aulas. Nessa direção, promover o contato de fontes patrimoniais com a sala de aula pode estimular a “compreensão de alguns conceitos históricos pelos alunos” e a análise de contribuições de diferentes culturas, sociedades e comunidades (PINTO, 2011, p. 126).

A partir da análise desses documentos a pesquisadora defende a possibilidade do uso das fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História (abrindo o subcapítulo 2.2 de sua pesquisa) e assim, fazendo pontes com a discussão realizada por pesquisadores da Educação Histórica. Em Portugal, apesar do “Currículo Nacional de Ensino Básico” mencionar a necessidade de os estudantes terem contato com o “patrimônio histórico-cultural nacional e regional” não determina esse trabalho para um único ano específico (PINTO, 2011, p. 137).

¹³ Citado por Pinto (2011).

Nesta perspectiva, a Educação Histórica pode assumir um papel essencial na educação patrimonial, uma vez que os objetos de museus e sítios históricos, quando explorados com tarefas cuidadosamente planejadas e que estimulem a interpretação histórica, podem proporcionar a compreensão da evidência que dá sentido ao passado, como mostram os estudos de Barton (2001), Cooper (1992, 2004), Nakou (2001, 2003), Levstik, Henderson e Schlarb (2005), Schmidt e Garcia (2006, 2007) e Cainelli (2006), entre outros.

Partindo do pressuposto que atualmente torna-se impossível a presença integral de uma educação para o patrimônio na grade curricular formal dos estudantes, a História assume papel importante para sua viabilização e realização de atividades escolares¹⁴. Entendo a transversalidade que as discussões envolvendo os bens patrimoniais proporcionam, considerando até mesmo as inúmeras concepções de patrimônios existentes (material e imaterial, cultural e natural, entre outros) é pertinente a aproximação da História com essas fontes patrimoniais proporcionando investigações no campo da Educação Histórica (PINTO, 2011, p. 138).

Uma das maneiras dos estudantes estarem em contato com diferentes pessoas, lugares e acontecimentos é a partir da interação com artefatos e construções que sobrevivem ao tempo e permanecem até hoje, porém, isso deve permitir mais que o reconhecimento desses vestígios. Para Pinto (2011, p. 142) é necessária uma relação mais profunda e complexa com essas fontes, estimulando os jovens a elaborar seus pontos de vista a respeito delas, tomando como fundamento os seus conhecimentos prévios, pensando em questões de investigação e hipóteses em relação à fonte (seja um objeto, construção ou espaço). Isso se dá com a inserção dessas fontes em sala de aula com mais frequência, tornando esse processo de análise de fonte algo mais comum com as crianças e adolescentes.

Os alunos precisam de tempo para aprender a “ler” objetos, tal como necessitam para ler textos, e de conhecer os princípios básicos da sua análise. Aprender História é em grande parte aprender a questionar. Desta forma, os alunos não só desenvolvem competências para interpretar um sítio, edifício ou objeto, mas também as podem aplicar a outros objetos ou locais de interesse histórico (PINTO, 2011, p. 142).

¹⁴ É de suma importância compreender que no Brasil, atualmente, também não existe nos currículos uma disciplina sobre o patrimônio, entretanto, as reflexões sobre ele integram diversas áreas, como por exemplo, Artes, Geografia e História. Nosso esforço aqui é limitado ao ensino de História, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A autora nos lembra ainda que a presença de um patrimônio no cotidiano de uma criança, que seja significativo para ela, não é comum e, por essa razão, o trabalho com essas fontes patrimoniais podem propiciar uma rica experiência educativa, pois acabam estimulando o pensamento histórico dos estudantes, proporcionando interpretações a respeito do passado (PINTO, 2011, p. 144).

Em relação à utilização de fontes patrimoniais no ensino de História, Pinto (2011) considera que as discussões envolvendo a Educação Histórica preocupam-se com os conhecimentos prévios dos estudantes para a construção do pensamento histórico crítico, nesta direção, as investigações envolvendo essa linha de pensamento reconhece o saber histórico construído pela própria ciência de referência e as contribuições da Educação Histórica para a construção de pontes entre teoria e prática.

Perante a impossibilidade, pelo menos no contexto atual, da integração de educação patrimonial como corpo disciplinar autônomo no currículo [...] (e) dada a transversalidade que caracteriza a educação patrimonial e que resulta da heterogeneidade inerente ao patrimônio (desde o material ao intangível, do cultural ao natural, do imóvel ao móvel...) parece de toda a pertinência a abordagem de fontes patrimoniais na disciplina de História e a investigação dessas atividades de educação patrimonial no âmbito da Educação Histórica (PINTO, 2011, p. 138).

De acordo com a autora essas aproximações com o patrimônio no ensino de História podem possibilitar uma interpretação histórica, a percepção da evidência como motriz de sentido do passado e promover uma consciência histórica e patrimonial. Essa consciência, entretanto, não deve ser limitada a ideia de construção da identidade nacional ou local, nem mesmo a ideia de pertença a um grupo específico. É comum a visão de que a História e o patrimônio “contribuem para a identidade coletiva através do desenvolvimento de uma cultural comum”, entretanto, as discussões devem partilhar “ou integrar identidades múltiplas e abertas, de caráter flexível” (PINTO, 2017, p. 209).

Essa preocupação vai ao encontro do que Schmidt (2017) aborda ao discutir as contribuições de Rüsen para a didática da História a partir da teoria da aprendizagem histórica, que toma como referência a própria teoria da História, ou seja, a começar pela compreensão de como se aprende, abrimos caminhos para como se ensina, e assim, as preocupações com o ensino de História ganham fôlego com uma organização metodológica, tendo como referência a construção de sentidos,

a partir dos saberes (re)construídos pelos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem (SCHMIDT, 2017, p. 64).

Além disso, Schmidt (2020) reafirma a metodologia da Aula-Histórica a partir dos princípios da Educação Histórica e, a partir da matriz proposta para o ensino, percebemos presença da “categoria patrimônio” a partir das pesquisas realizadas por Pinto (2011), corroborando a presença das fontes históricas no ensino de História.

3.2.1 FONTE PATRIMONIAL EM UMA AULA HISTÓRICA

Depois do meio familiar é a escola a principal fonte de aprendizados e socialização das crianças e adolescentes. Dessa maneira, Figueira e Miranda (2012, p. 7) afirmam que a instituição deve se preocupar em apresentar aspectos culturais diversos e comuns a todos os alunos, pois, segundo as autoras, é ali que eles “formam suas identidades no âmbito individual e coletivo e estabelecem relações com diferentes grupos sociais.”

Com isso, o processo de ensino-aprendizado que ocorre nesses espaços deve considerar as mais diversas possibilidades pedagógicas que abram portas para olhares mais atentos dos alunos em relação ao mundo que os cerca bem como a diversidade cultural que o constituem. Um dos caminhos possíveis é a educação para o patrimônio, a qual sensibiliza os/as alunos/as para a construção de suas identidades, memórias coletivas e os valores de uma cidadania, como por exemplo os próprios direitos humanos (FIGUEIRA e MIRANDA, 2012, p. 7).

As autoras complementam ainda que:

O ensino de História cumpre especial papel na discussão, na realização de atividades e na proposição de projetos voltados para a educação patrimonial. Como componente curricular, deve proporcionar situações didáticas que permitam aos aprendizes conhecer os bens culturais a fim de poderem compreender e valorizar aquilo que é comum a determinado grupo social. Nesse sentido, é de fundamental importância que a área de História desenvolva na escola propostas interdisciplinares e ações pedagógicas voltadas para a construção de conceito de patrimônio cultural (FIGUEIRA e MIRANDA, 2012, p. 8).

A inserção do patrimônio em sala de aula permite ao aluno um olhar de pertencimento desse bem para sua própria história e assim, estar em contato com uma cultura possivelmente diferente da sua, construindo uma empatia pelo espaço em que vive e pelas pessoas com que convive. Isso também permite ao professor

conhecer os pontos de vista e as concepções do patrimônio, explorando-os junto com os estudantes.

Os estudos realizados por Pinto (2011) apoiaram-se no desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes a partir da interpretação de fontes históricas, nomeadamente os patrimônios culturais regionais presentes em Guimarães. Nesse campo, discutiu-se níveis de progressão das inferências realizadas, a partir das narrativas dos participantes, sistematizando as reflexões suscitadas a partir da exploração de fontes patrimoniais e das perspectivas postas decorrentes da metodologia levantada pela Educação Histórica (PINTO, 2011, p. 376).

A autora chega então a algumas considerações em relação ao patrimônio:

O usos de fontes patrimoniais – edifícios individuais ou integrados em sítios históricos e objetos dos museus – interpretadas pelos alunos em termos de evidência histórica e objeto de reflexão e discussão sobre as ações humanas no passado e sua relação com o presente, poderá ser contributo consistente para o ensino e aprendizagem de História, favorecendo a construção de pensamento e de consciência histórica (PINTO, 2011, p. 377).

A realização de atividades envolvendo uma educação que seja histórica e patrimonial deve levar em consideração a metodologia própria da ciência de referência, respeitando as ideias prévias dos alunos e a interpretação deles em relação as fontes. Ressalta-se ainda que professores podem incorporar em seus ambientes de aprendizagem, diversas práticas que busquem colocar os aprendizes em contato com fontes diversas. “Desta forma, os alunos poderão dar sentido ao património como evidência histórica, e não apenas como simples ilustração ou informação linear” (PINTO, 2011, p. 377).

Torna-se necessário uma reflexão sobre como a presença dessas fontes podem substancialmente contribuir para a relação da disciplina de História, do passado e das indagações no presente. As pesquisas que têm levado em consideração a consciência histórica vêm apontando as diferentes maneiras como nos relacionamos com o passado e que, algumas relações são “mais históricas” do que outras. Em relação a presença do patrimônio na educação formal, Pinto (2011, p. 378) afirma que apesar de não ser viável como uma disciplina no currículo escolar:

[...] deve integrar-se no processo educativo formal, enquadrada nas metas estabelecidas para a educação sistematizada, nomeadamente pela definição de critérios e estratégias tendentes ao tratamento do patrimônio no currículo de História.

Ou seja, é possível sua presença como elemento da aula de História, quando abordada a história local, por exemplo, inserindo fontes patrimoniais significativas, facilitando assim a compreensão dos estudantes para conceitos históricos mais abstratos. Tais atividades tornam possível a compreensão das conexões entre a atribuição de valores de um patrimônio e a noção das relações existentes entre passado, presente e futuro (PINTO, 2011, p. 379).

Cabe destacar igualmente as reflexões do pesquisador Matozzi (2008) que, por meio de suas pesquisas, discute a presença do patrimônio em sala de aula ao afirmar que o mundo que habitamos é resultado de ações do passado e, conseqüentemente, o território que nos encontramos possui marcas de eventos naturais e culturais, advindos de grupos humanos que o ocuparam. Essas marcas são diversas em suas composições, utilizações e objetivos.

As marcas, nos processos de produção dos conhecimentos sobre o passado, assumem um valor cognitivo de instrumentos de informação ou, então, valor estético, afetivo ou mesmo simbólico, ou os quatro valores juntos: por isso, se tornam bens culturais, objetos de atenção, de estudos, cuidado, proteção, manutenção e de restaurações pelas instituições e administrações públicas ou privadas (MATOZZI, 2008, p. 136).

Dessa maneira, o autor indica que esses vestígios culturais possuem um tríplice processo: os que o constituíram em sua produção, os de conhecimentos gerados a partir de sua descoberta e a valorização depositada pelas sociedades como patrimônios culturais. E, quando é inserida essa herança de sociedades passadas nos processos de ensino aprendizagem, possibilitam a elaboração de conhecimentos históricos significativos a partir do território, conseguindo compreender melhor o local e o “cenário da sua vida” (MATOZZI, 2008, p. 137).

A partir das discussões levantadas até o momento, o patrimônio é assumido, nesta pesquisa, como uma fonte histórica, com este argumento e, partindo do princípio de que a utilização de vestígios do passado é fundamental para o ensino de História, é de suma importância que esses bens culturais estejam presentes em aulas de História da Educação Básica. No entanto, destacamos que essa presença não deve assumir um lugar de “ilustração” ou exemplos de discussões, mas como fontes que, de alguma maneira, têm o que nos dizer sobre tempos passados. Nesta direção, a presença do patrimônio, em suas diversas formas, tem um lugar fundamental que, no método histórico, é o lugar da fonte, assim sendo, ao encarar essas fontes

patrimoniais as mesmas assumem a função de “pontes” que podem, de alguma maneira, favorecer a relação com o passado, não no sentido de enaltecer grandes feitos ou grandes personagens da História, que muitas vezes são lembrados em fontes patrimoniais em museus, por exemplo, mas ao trazer as fontes patrimoniais para a sala de aula, busca-se também ampliar as discussões sobre o patrimônio.

Pensando na relevância do patrimônio e, entendendo que a presença de uma educação voltada para essas fontes na educação formal, se fez presente a nível nacional a partir das publicações dos PCNs (FIGUEIRA e MIRANDA, 2012, p. 69), no capítulo a seguir apresentamos uma análise de alguns norteadores educacionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como recorte o ensino de História. Com isso, buscamos compreender a presença (ou omissão) do patrimônio cultural nesses documentos oficiais, assim como entender de que maneira é assumido. Considerando tais intenções, foram analisados documentos oficiais, a saber: diretrizes nacionais e municipais da cidade de Curitiba, nestes documentos o foco se concentrou na forma pela qual revelam a sua relação com o patrimônio cultural.

4 O PATRIMÔNIO CULTURAL EM DOCUMENTOS OFICIAIS VOLTADOS AO ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS

A disciplina de História possui uma longa jornada permeada por muitos embates e disputas na construção de seus conteúdos e métodos. Inúmeras pesquisas preocuparam-se em apresentar o caráter ideológico e o controle realizado pelas instituições em relação ao seu ensino, determinando os interesses de setores específicos da sociedade. Sempre estando presente nas instituições de ensino brasileiras, o ensino de História, teve diferentes níveis de importância a partir do século XIX até os dias atuais, tendo pouca participação inicialmente, foi ganhando espaço na escola (BITTENCOURT, 2018, p. 45).

E a escolha dos conteúdos que compõe o currículo também sempre foi realizada em um campo de disputas. Se, por um lado, há quem defenda uma escola com valores da elite da sociedade, empregando seus conteúdos tradicionais a fim de realizar acessões sociais, por outra, há quem lute por uma educação popular, inspirada na pedagogia defendida por Paulo Freire em que há discussões sobre o que se ensina, para que e para quem, não reduzindo a educação à uma transmissão de conteúdos e sim trazendo conteúdos significativos para os alunos (BITTENCOURT, 2018, p. 87).

Para Forquin (1993, p. 28) as instituições escolares, além de proporcionar convívios e geração de bens materiais, carregam relações de poder e administrativas, difusão de saberes e diferentes linguagens. No objetivo de organizar toda a estrutura de tempo e espaço, deveriam estar no centro dessa lógica escolar, as discussões sociológicas para a reflexão do currículo.

Os saberes escolares, são consequências de uma longa “seleção cultural” os quais, dentro da instituição escolar, são hierarquizados e delimitados por níveis, ramos e matérias, fazendo parte de um conjunto de ideias muito discutidas pela sociologia do currículo. Ao afirmar que todos esses saberes são de mesma importância dentro da escola e que são ensinados de maneira igualitária estamos caminhando em sentido contrário à realidade escolar.

A existência de modalidades diferentes de ensino e a lógica competitiva para o acesso ao conhecimento derivado do mercado (compreendendo a educação como a forma de adentrar meios e status sociais diferentes), delimita ainda mais as classificações dos saberes. Tornam a demanda de um conhecimento maior do que

outro, até dentro do mesmo ramo de ensino, sendo visível essa balança desequilibrada. “No interior de um mesmo currículo, certas matérias “contam” verdadeiramente mais do que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos (como se vê, por exemplo, com o jogo dos “coeficientes” nos exames” (FORQUIN, 1993, p. 41).

A História, na maioria das propostas curriculares dos anos seguintes à LDB de 1996, está presente em todos os níveis de ensino e, com a Geografia, constituem-se em uma das bases essenciais do conhecimento das ciências humanas a partir das séries iniciais ao término do ensino básico. [...] As propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais consolidaram o conhecimento histórico para todos os níveis de ensino, mas tiveram como princípio, importante destacar, flexibilização na organização dos conteúdos (BITTENCOURT, 2018, p. 96).

Entretanto, foi retomado em 2014 a discussão sobre a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, conforme havia sido mencionada na LDB de 1996. A Base consiste em um documento cujo objetivo é regularizar todo o conteúdo a ser ensinado nas escolas do país, delimitando o que ensinar, e implicitamente, o que não ensinar. Situado em uma crise política em 2014, a construção desse documento iniciou no mesmo ano e retornou ao Poder Executivo com políticas ligadas aos interesses internacionalistas, baseando o currículo nos processos avaliativos vigentes no país (BITTENCOURT, 2018, p. 81).

A versão atual da BNCC, construída em conjunto com setores que se dizem comprometidos com a educação nacional, deixa visível o enfoque estratégico dado ao currículo. Nesse constructo político, o lugar e a importância de algumas disciplinas tornam-se duvidosas, como é o caso da História, Geografia, Sociologia e Filosofia, que visam uma emancipação social, política e ética (BITTENCOURT, 2018, p. 97).

De acordo com Bittencourt (2018, p. 97) as atuais concepções curriculares para o ensino de História desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, pretendem ultrapassar a ideia de uma disciplina que visa apenas nos atos heroicos de grandes figuras históricas atemporais. Dentre as características que se destacam nas propostas após a LDB está a do ensino de História e Geografia serem incluídos no currículo desde as séries iniciais. Um dos conceitos fundamentais, a partir dos PCNs, é a busca por uma organização curricular diferente da proposta pela Lei nº 5.692/1971, buscando no meio local possibilidades para melhor articular a história local com

histórias mais “distantes” como a nacional e/ou mundial (BITTENCOURT, 2018, p. 98).

Pensando então o currículo escolar como Forquin (1993) define, entendemos esses documentos como seleções de um repertório cultural de uma sociedade, cientes das diferenças existentes entre aquilo que se pretende ensinar daquilo que realmente é ensinado. Devemos ficar atentos aos documentos oficiais que norteiam a educação, não compreendendo-os como um reflexo direto do que ocorre em sala, visto também que o que os alunos aprendem, não necessariamente é o que o professor ensina, compreendendo que “as condições de recepção da mensagem pedagógica dependem também do contexto social e cultural” dos aprendizes (FORQUIN, 1993, p. 32).

4.1 SOBRE OS DOCUMENTOS ANALISADOS

Com a intenção de investigar a presença (ou omissão) das discussões em torno do patrimônio cultural nos documentos educacionais a nível nacional e municipal, realizamos uma busca sobre o que alguns documentos oficiais dizem sobre esses bens culturais, levando em consideração uma metodologia de pesquisa qualitativa entendida como “análise documental” a qual pode consistir em uma metodologia muito rica para tratar dados qualitativos, seja agregando outras informações ou revelando novas perspectivas em relação a um tema ou problema. Em relação aos documentos em si, Lüdke e André (1986, p. 38) o consideram uma “fonte poderosa” da qual podem surgir evidências para fortalecer o ponto de vista de quem realiza uma pesquisa. “Não são apenas uma fonte de informação contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” Entretanto, ressaltam que:

(...) a utilização de documentos é também criticada por representar escolhas arbitrárias, por parte de seus autores, de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas. Esse ponto, porém, pode ser contestado lembrando-se do próprio propósito da análise documental de fazer inferências sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos. Essas escolhas arbitrárias dos autores devem ser consideradas, pois, como um dado a mais na análise (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Nesse sentido, a seleção dos materiais não é aleatória, pois sempre existe uma intenção que determina o caminho seguido pela pesquisa. E, quando há grande

volume de dados, uma organização deles torna-se necessário. Após uma ordenação dessas informações, pelas leituras realizadas, o pesquisador pode identificar temáticas mais recorrentes constituindo a partir disso “categorias ou tipologias”. A elaboração dessas categorias pode ser desafiadora, pois surgem primeiramente do “arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa” e não apresentam regras fixas para sua construção, porém, podem ser seguras quando fundamentadas em um quadro teórico coerente (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 42).

Outro autor que levanta a metodologia de análise documental é Bardin (1977, p. 45) que a define como um conjunto de atividades que tem o objetivo de reapresentar o conteúdo de determinado material de maneiras diferentes, a fim de tornar mais fácil um estudo posterior. A discussão dos dados levantados de acordo com o autor, também pode partir de categorias.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo género (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esses *efectuado* em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

Dispor de categorias para análise do conteúdo desses materiais, possibilita a observação do que há em comum ou não com os demais, agrupando-os se assim o desejar. É também possível ocorrer a mudança de critérios quando começam a modificar uns aos outros, trazendo novas repartições (BARDIN, 1977, p. 119).

Ao definir uma pesquisa documental, Gil (2002, p. 45) afirma que essa metodologia se aproxima muito de uma pesquisa bibliográfica, entretanto, difere-se por utilizar fontes de pesquisa diferente. Ao passo em que a pesquisa bibliográfica faz uso do que diversos autores já publicaram, a pesquisa documental possui diversas fontes de informações (como arquivos diversos, físicos ou não).

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (GIL, 2002, p. 46)

O autor aponta também que outra possibilidade nas pesquisas que utilizam essa metodologia está no custo de pesquisa, que se torna mais acessível as fontes

analisadas, como também não demanda um contato físico com os sujeitos da pesquisa. Porém, Gil (2002, p. 46) ressalta que algumas limitações são vistas nessa linha de investigação, enquanto em que há uma “não representatividade” e uma “subjetividade dos documentos”.

Assim, na busca pela apresentação do patrimônio cultural nessas fontes, estabeleceu-se um recorte temporal de documentos oficiais da educação nacional e municipal publicados após os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Assumindo esse documento como um marco nessas orientações brasileiras, tomou-se como princípio para a discussão os PCNs publicados em 1997 pelo Ministério da Educação e do Desporto.

As determinações para a educação nacional vindas com a promulgação dos PCNs, deslocaram as preocupações de muitos professores para as novas demandas que a sala de aula passou a exigir. Abandonando os currículos até então vigentes na educação brasileira, as novas determinações demandavam dos professores uma seleção, de saberes e fazeres que fossem significativos para a comunidade local e assim, instigar os alunos “a utilizarem conceitos e informações gerais para dar sentido ao que é experienciado no contexto de suas vidas” (PACHECO, 2017, p. 69).

Em seguida, o foco da análise foram as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba publicadas em 2006, seguidas pelo Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba publicado em 2016, pela Base Nacional Comum Curricular de 2017 e por último o Currículo Municipal de 2020 que dialoga com a BNCC publicada pelo Ministério da Educação. Ao debruçar-se sobre estes documentos a “lente” do patrimônio cultural foi o objeto de análise, isto é, ao olhar os documentos a proposta não foi julgar a forma pela qual o patrimônio cultural era inserido ou abordado, porém dada as discussões que antecederam a presente pesquisa, a intenção foi tentar desvelar como cada documento assumiu em seu texto, a ideia de patrimônio cultural, entendendo o patrimônio e suas mais diversas interlocuções com o ensino de História.

Em outras palavras, a intenção desse capítulo não foi fazer uma análise cronológica de todos os documentos curriculares nacionais ou municipais que direcionam o ensino de História, mas sim, pensar de que maneira abordam o patrimônio cultural. Os documentos analisados foram:

1º Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram selecionados por registrar a volta do ensino de História para os anos iniciais de Ensino Fundamental, abandonando a união de História e Geografia¹⁵;

2º As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba de 2006 por surgir em decorrência das mais diversas orientações desencadeadas dos PCNs e por já assumir alguns autores da Educação Histórica;

3º O Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba de 2016 foi escolhido para análise por substituir o documento anterior e, apontar para um referencial teórico que possui interface com os pressupostos da Educação Histórica. Pressupostos estes que assumem uma metodologia de ensino que considera o trabalho com fontes históricas;

4º A BNCC por reger toda a educação nacional e ser outro marco importante para os currículos em nosso país;

5º O Currículo Municipal de Curitiba de 2020 por apresentar um diálogo com a BNCC, devido a reformulação exigida com a publicação do documento de nível nacional.

Entendemos que essas escolhas deixam algumas lacunas temporais, documentos, orientações e/ou normatizações publicadas entre umas e outras, tanto a nível nacional quanto municipal, no entanto, a escolha por documentos para compor as discussões da presente pesquisa buscou evidenciar que contornos, no que se refere a educação patrimonial, foram assumidos nos documentos escolares, e passaram, de alguma forma a ser incorporadas pelo ensino de História¹⁶.

A leitura de cada documento se deu na íntegra e, posteriormente, foi realizada uma análise dos objetivos/conteúdos propostos para a disciplina de História nos anos iniciais de Ensino Fundamental. Após esse exercício e, pensando a maneira como é posto o patrimônio cultural em cada um deles, categorizamos a presença em quatro grupos distintos, a saber: o patrimônio cultural sendo entendido como metodologia,

¹⁵ Com o Parecer nº 853/71 que tratava do “Currículo Mínimo” houve a junção das disciplinas História e Geografia em Estudos Sociais, o que a partir de 1997 com a promulgação dos PCNs, voltaram a ser compreendidas como disciplinas isoladas.

¹⁶ Um exemplo dessa absorção do patrimônio pelo ensino de História são os textos que compuseram a especialização em Educação Patrimonial (Pós-graduação *Latu sensu*) ofertada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 1998. Promovida pela Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação a partir do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, o curso abordou diferentes facetas do patrimônio a partir de análise crítica em relação à concepção do patrimônio e do ensino de História. O conjunto de materiais, disciplinas e planos de estudos foi disponibilizado pela Profª Drª Ana Claudia Urban, orientadora da presente pesquisa.

como conteúdo, como fonte histórica e como objeto de conhecimento. Ressaltamos que esta categorização foi possível após a análise dos referidos documentos, ou seja, as categorias emergiram após leitura e cotejamento dos documentos. Igualmente registramos que o cuidado ético na pesquisa consistiu em mergulhar nos documentos a fim de investigar o lugar das reflexões sobre o patrimônio, objetivo da presente pesquisa, assim sendo não foi nossa intenção comparar os documentos, tampouco encontrar uma ‘melhor definição’ sobre patrimônio, mas compreender a forma pela qual foi assumido nos documentos e ao mesmo tempo, contribuir com o debate especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Importante destacar que, nos cinco documentos analisados, o patrimônio cultural é mencionado e que o recorte pelos anos iniciais se deu pela formação inicial do pesquisador, licenciado em Pedagogia na UFPR, sendo professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Curitiba/PR.

4.1.1 O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO METODOLOGIA DE ENSINO: OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE 1997

Em 1990, na cidade de Jomtien na Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial de Educação, na qual o Brasil foi convocado pela Unesco, Unicef PNUD e Banco Mundial. O que resultou desse encontro foi uma posição consensual pelas necessidades básicas educacionais de cada indivíduo, devendo-se universalizar a educação fundamental e “ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 1997a, p. 14).

Com esses objetivos e diante do cenário educacional do país, o Ministério da Educação e do Desporto se mobilizou para a criação de um Plano Decenal de Educação para Todos que estaria em vigência de 1993 a 2003, com diretrizes políticas que buscavam recuperar a escola fundamental e assegurar que a universalização da educação pudesse ocorrer, como proposto em Jomtien.

Com isso, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, a Lei Federal nº 9.394 conhecido como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a qual estabelece o dever do poder público para com a educação, em especial com o Ensino Fundamental. Em seu Art. 22, a LDB entende o ensino fundamental como parte da educação básica, e assim, assegura para todos uma formação comum básica,

caracterizando essa etapa de ensino tanto com um objetivo final, quanto, a garantia de continuidade.

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escolas na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1997a, p. 14).

Assim, foram elaborados sete documentos. Um de Introdução, o qual justifica e apresenta a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e seis referentes às áreas de conhecimentos: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Artes e Educação Física. Outros três volumes também compõem esse material, são dos Temas Transversais: Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e Meio Ambiente e Saúde.

Dada a temática da presente pesquisa o documento analisado foi o Volume 5 – História e Geografia, mais especificamente - a História¹⁷.

Inicialmente o PCN de História apresenta um breve histórico da disciplina e suas configurações ao longo do tempo no ensino fundamental. De acordo com o documento, na mesma proporção que as concepções científicas foram avançando sobre as escolas, o ensino de História tradicional começou a ser questionado, pressionando os programas curriculares para uma mudança. Apesar disso, a metodologia de ensino de História que prevalecia ainda era marcada por memorização e repetição de informações, principalmente a partir dos livros didáticos, o que reduziu a aprendizagem de História na repetição de dados recebidos (BRASIL, 1997b).

As influências de diversas ciências, com ênfase na Antropologia, trouxeram para a História um estudo mais amplo sobre as diversas populações presentes nos continentes, reavaliando as preocupações com as sociedades não-europeias. Como consequência das diferentes linguagens, visões de mundo e valores, os grupos

¹⁷ O documento em questão é composto por (1) uma caracterização da área de História, (2) o que é entendido como aprender e ensinar História, (3) os objetivos gerais da disciplina para o ensino fundamental, (4) critérios de seleção e organização dos conteúdos e (5) orientações didáticas aos professores.

sociais entram em discussão e, simultaneamente são aceitas essas multiplicidades de culturas para a formação de uma sociedade.

Assim, a História começa a assumir novas fontes históricas para sua ciência, questionando-se a exclusividade das fontes escritas, entram em cena diversos vestígios dos tempos passados pois, entende-se que as sociedades se comunicam não somente a partir da escrita, mas de desenhos, ações, músicas, entre outras. Com isso, os PCNs (BRASIL, 1997b, p. 26) traçam um novo caminho à disciplina escolar:

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais.

O desafio, segundo o documento: entender que nosso país é formado por diversas culturas e povos, e que ao buscar a identidade nacional, não devemos abandonar as identidades múltiplas que nos constituem. Com isso são apresentados três aspectos que o ensino de História deve abordar: a relação entre o particular e o geral; a construção das noções de diferenças e semelhanças; a construção de noção tanto de continuidade como de permanência (BRASIL, 1997b).

Entendemos que cada documento oficial possui suas concepções teóricas e políticas, dado o momento em que foi construído e os objetivos a serem alcançados. Diversas pesquisas apontam análises realizadas com olhar aos PCNs, e especificamente nas orientações para a disciplina de História. Em sua tese de doutorado, Sanches (2015) aponta a construção desse documento como posterior ao período militar ditatorial, no qual prevalecia apenas o ensino pautado na história nacional e em figuras políticas “importantes”¹⁸.

A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais tornou possível visualizar os objetivos gerais propostos que devem ser alcançados com o ensino de História para o Ensino Fundamental, pretendendo alcançar com os estudantes a leitura crítica do mundo e da sociedade em que estão inseridos, tornando-os capazes de:

identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;

¹⁸ Além disso, o autor indica os interesses do país alinhados a uma política econômica externa durante a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em um momento em que o Brasil buscava superar seu “atraso” educacional em comparação a outros países (SANCHES, 2015).

organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões de presente e do passado;
 conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
 reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
 questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
 utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia; (BRASIL, 1997b, p. 33, grifo do autor)

Dessa maneira, o PCN aborda algumas questões que devem ser trabalhadas no Ensino Fundamental (descrito no documento como 1º e 2º ciclo, antigas 1ª e 2ª série e 3ª e 4ª série respectivamente). O documento aponta que a ideia consensual da impossibilidade de se trabalhar todas as questões desejadas, algumas escolhas são feitas, e com isso, o currículo passa a ser uma seleção. “A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, feita nesse documento, parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas” (BRASIL, 1997b, p. 35).

Em relação à organização dos conteúdos, o documento assim registra: para o primeiro ciclo a temática da localidade e da comunidade indígena e para o segundo ciclo a discussão a respeito dos deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, organizações políticas e administração urbana e organização histórica e temporal. Cada qual, possui sua caracterização e distinção das temáticas que devem abordar, entretanto, não há qualquer registro que aponte para a abordagem do patrimônio cultural.

O mesmo documento contempla orientações, como as problematizações a serem desenvolvidas junto às crianças, com o intuito de se criar um espírito investigativo. Menciona a importância do trabalho com documentos, que são assumidos como registros importantes dos tempos passados, trabalhando também com a leitura e interpretações dessas fontes bibliográficas (BRASIL, 1997b).

Na sequência é apresentado um subitem “Recursos didáticos” em que há sugestões de atividades que demandam uma interpretação dos diversos registros da passagem do tempo e estudos do meio. Aqui, é defendida a importância de um

trabalho fora de sala, com registros, observações e debates acerca do ambiente que os cercam. Afirma-se então que:

Em um estudo do meio, o estudante não depara com a composição dos conteúdos históricos em forma de enunciados ou já classificados a partir de conceituações. Ao contrário, é uma atividade didática que permite que os alunos estabeleçam relações ativas e interpretativas, relacionadas diretamente com a produção de novos conhecimentos envolvendo pesquisas com documentos localizados em contextos vivos e dinâmicos da realidade. [...] conversando com os moradores que vivem e preservam os patrimônios históricos, pode incorporar, àquilo que já sabe, um conjunto novo de representações que inclui soluções diversas (BRASIL, 1997b, p. 61).

Nesse posicionamento, o PCN entende o estudo do meio como uma estratégia para a análise de uma paisagem histórica, composta por fragmentos do passado e que podem sensibilizar os alunos para um pensamento crítico sobre esses espaços. Com isso, nota-se como o estudo do meio é visto a partir de uma perspectiva metodológica de ensino, ou seja, um caminho que professor pode percorrer com os alunos para alcançar os objetivos elencados. E, apesar de mencionar a importância das fontes históricas para o ensino de História, não assume explicitamente o patrimônio material e/ou imaterial como fonte, ou seja, como os PCNs possuem forte inspiração da transposição didática¹⁹ revelam que a condução das aulas de História requer um tratamento didático, especialmente ao dedicar um item denominado “orientações didáticas”.

Nota-se aqui aproximações com as discussões de Pacheco (2017, p. 72) quando afirma que “a metodologia do estudo do meio, inicialmente, promove situações que conduzam os alunos a problematizar sua realidade”. Para o autor, o ensino de História faz uso dessas práticas ao passo em que busca fazer com que os alunos percebam de maneira crítica o mundo social em que está inserido.

¹⁹ De acordo com Bittencourt (2018) a “transposição didática” é uma concepção de ensino difundida por Yves Chevallard, na qual as preocupações com o ensino partem da adaptação do conhecimento (ou conteúdo) científico/acadêmico a ser transmitido aos alunos. Busca-se então, nessa perspectiva, “criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível” e assim, a escola acaba sendo apenas um local em que recebe os saberes legitimados pela academia (BITTENCOURT, 2018, p. 29).

Logo vemos que o estudo do meio não é uma metodologia voltada para a memorização de um determinado saber específico, como fases da Revolução Francesa ou a lista de heróis nacionais. [...] Quando se planeja e executa uma atividade seguindo a metodologia do estudo do meio o professor provoca seus alunos a olharem para o mundo com a curiosidade e pensarem nas estratégias para a troca e a apropriação das informações necessárias à intervenção em seu meio social (PACHECO, 2017, p. 73-74).

Dessa forma evidencia-se a presença do estudo do meio como um percurso metodológico para o ensino de História e, aqui nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a articulação do patrimônio com esta possibilidade, tornando-o assim, parte do método proposto pelo documento. Observamos então a vinculação do patrimônio com a ideia de valorização e respeito às diversidades, entendendo a preocupação do documento com orientações didáticas para professores e inserindo os bens culturais (sem referendar quais) com esse propósito. Esse cenário vai ao encontro do que Manique e Proença (1994) escrevem a respeito do estudo do meio, quando afirmam quão gratificante é para professores e alunos investigarem a história local:

A recuperação das memórias locais e a articulação entre estas e a memória nacional permite a compreensão de problemas que, sem o estudo do meio, não passam de abstrações difíceis de situar, por parte dos alunos, no processo histórico das comunidades em que se inserem (MANIQUE e PROENÇA, 1994, p. 6).

Percebe-se quão entrelaçadas estão essas discussões da maneira como se ensinar História, com o tempo que em esse documento foi elaborado. Nessa esteira, o PCN se preocupa em apresentar o estudo do meio como percurso metodológico, inserindo o patrimônio cultural como uma das possibilidades para isso.

4.1.2 O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO CONTEÚDO: AS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE CURITIBA DE 2006

A partir de discussões realizadas pelos departamentos e secretarias municipais de educação no ano de 2005, o Documento “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal²⁰” publicado pelo município de Curitiba no ano seguinte, justifica sua elaboração a partir de uma carência das escolas, surgindo assim como uma

²⁰ O documento foi publicado na gestão do prefeito Beto Richa, naquele momento a secretária de educação municipal era Eleonora Bonato Fruet.

orientação de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação objetivando nortear o trabalho dos professores em sala de aula. O documento foi dividido em 4 volumes: Volume 1 – Princípios e Fundamentos; Volume 2 – Educação Infantil; Volume 3 – Ensino Fundamental; Volume 4 – Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral e Educação de Jovens e Adultos (CURITIBA, 2006).

Para esta pesquisa destacamos o Volume 3 que trata sobre o Ensino Fundamental, ou seja, apresenta todas as Áreas do Conhecimento e, especificamente, o ensino de História é abordado no item 6.

O segmento do documento que se refere a História apresenta inicialmente os fundamentos teóricos-metodológicos da área e, na sequência, a proposição por ciclos, isto é, a organização de **Objetivos, Conteúdos e Critérios de Avaliação** para todos os ciclos.

Rompendo com uma organização curricular anual, o documento normatiza as práticas educativas em “ciclos de aprendizagem” dividindo os anos iniciais do Ensino Fundamental em 1º Ciclo (1ª e 2ª etapa) e 2º Ciclo (3ª e 4ª etapa)²¹. Em 2006, quando publicado o documento, o município fazia referência a essa mudança, afirmando que, apesar de em números a universalização dessa oferta estar se concretizando, “ainda há o que avançar em termos de melhoria de qualidade de ensino” (CURITIBA, 2006, p. 4).

No que se refere ao ensino de História, o documento antes de anunciar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, registra os fundamentos teóricos/metodológicos para a área em questão. De acordo com essas Diretrizes (2006, p. 151) o conhecimento histórico almejado é uma compreensão, por parte dos alunos, das situações envolvendo as formações sociais e ideias de pertencimento no que toca à sua própria participação na história. Toma-se então como ponto de partida uma superação em relação ao ensino que focava apenas em “personagens históricos” dando abertura para o entendimento que é coletivamente que a “trama histórica” vai se constituindo.

Ancorando-se em Barca (1998) e Lee (2001, 2005) as Diretrizes assumem posicionamento contrário a visão positivista da história cristalizada e encaram o

²¹ A Lei nº 11.274/2006 estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos de duração, incluindo a partir disso, a criança de 6 anos de idade. Assim, hoje o Ciclo 1 abarca 1º, 2º e 3º ano e o Ciclo 2 refere-se ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

pressuposto da subjetividade intrínseca aos conhecimentos históricos, visto que o historiador também tem o seu lugar e tempo de fala. Juntamente, as opiniões e conhecimentos prévios dos alunos devem ser levados em conta, visto que é a partir disso que as aulas devem se realizar (CURITIBA, 2006).

Igualmente, afirma o texto que, utilizando-se de fontes históricas em sala de aula, busca-se com os estudantes uma compreensão da História e de suas mudanças, aceitando pontos de vistas e explicações diversas sobre um acontecimento histórico. Assim, é proposto uma reflexão com os estudantes, de que as interpretações têm início com as evidências presentes, não deixando a História refém de meras opiniões.

As práticas pedagógicas para o Ensino Fundamental foram divididas em três eixos articuladores: Cultura, Identidade e Cidadania. Contemplados em todos os Ciclos, esses eixos norteiam um trabalho direcionado para a cultura como uma produção social e plural, assumindo identidades diversas e entendendo a cidadania como uma construção social, identificando e defendendo o que é direito e o que é dever dos indivíduos nas mais diversas sociedades.

O patrimônio cultural é registrado no referido documento quando são apresentados os objetivos e conteúdos previstos para cada Ciclo e os critérios de avaliação para cada uma das etapas de ensino. No que toca o assunto da pesquisa, é exposto a seguir, a forma pela qual o patrimônio é destacado para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Ciclo 1 e 2).

Como pode ser observado no quadro a seguir, o conteúdo “patrimônio natural e cultural” é apontado no 4º objetivo para a 1ª etapa. Entretanto, não há discussão que localize quais as percepções que o documento tem referente ao patrimônio.

QUADRO 1 - ÁREA DE HISTÓRIA CICLO I – ETAPA INICIAL, 1ª E 2ª ETAPAS – (1º, 2º E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS)

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
4. Reconhecer o ser humano como parte integrante da natureza, numa relação de interdependência, compreendendo a importância das questões socioambientais para a sociedade atual.	<ul style="list-style-type: none"> Questões socioambientais: o ambiente em que vive. Conhecimento e preservação do patrimônio natural e cultural. 	Verificar se o estudante: Reconhece o ser humano como parte integrante da natureza, numa relação de interdependência, compreendendo a importância das questões socioambientais para a sociedade atual.

FONTE: Currículo do Ensino Fundamental (CURITIBA, 2006, p. 163). Grifo do autor.

Apesar dos Objetivos não anunciarem nada específico ao patrimônio cultural, os Conteúdos chamam essa questão, entendendo sua presença como parte do estudo do meio, como já apontado pela análise dos PCNs (BRASIL, 1997), entretanto, sendo tirado do campo metodológico. É indicado também uma abordagem ao patrimônio no Ciclo 2 como pode ser observado no quadro a seguir:

QUADRO 2 - ÁREA DE HISTÓRIA CICLO II – 1ª E 2ª ETAPAS – (4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS)

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
3. Compreender que conceito de cidadania se constrói historicamente, percebendo as mudanças e permanências que ocorrem em diferentes contextos históricos nacionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos e deveres constitucionais de homens e mulheres – crianças, jovens e idosos, na sociedade atual: <ul style="list-style-type: none"> - Distância entre os direitos e deveres constitucionais e as vivências cotidianas: problemas com saúde, educação, desemprego, preconceitos étnicos e religiosos. • Patrimônio histórico – cultural: valorização e preservação. • Cidadania em diferentes contextos históricos: <ul style="list-style-type: none"> - O cidadão no: Brasil Colônia; Brasil Império; Brasil República. 	Verificar se o estudante: Demonstra, em suas produções orais e escritas, que reconhece o que é ser cidadão na sociedade brasileira atual, percebendo as mudanças e permanências que ocorrem em diferentes contextos históricos.

FONTE: Currículo do Ensino Fundamental (CURITIBA, 2006, p. 166). Grifo do autor.

O conteúdo referente ao patrimônio é abordado a partir da valorização e preservação dos bens como é possível observar no item “Conteúdos” a serem trabalhados com as antigas 4ª e 5ª etapas do Ensino Fundamental. Nota-se que aqui também não há menção no item “Objetivos”, apenas em “Conteúdos”. O documento em questão difere-se dos PCNs, porque patrimônio é anunciado como conteúdo e não como devem metodologicamente apresentar aos estudantes as temáticas referentes ao ensino de História (BRASIL, 1997).

As Diretrizes, ora em análise, apresentam em seu início uma preocupação com o conhecimento histórico escolar, para isso propõe eixos articuladores como comentado, no entanto, mesmo frente a tal proposição não aparenta ter assumido o patrimônio cultural como uma fonte histórica, mesmo sendo mencionado que este é o

caminho para uma aula de História: aproximar os estudantes dos vestígios do passado ainda presentes nos tempos atuais. A análise nos permite inferir que o documento reconhece o significado do trabalho com patrimônio para as séries iniciais do Ensino Fundamental como conteúdo articulado a ideia de valorização e preservação, bem como a ideia de cidadania.

[...] no Ciclo II, deverá privilegiar conteúdos que possibilitem a compreensão de que o conceito de cidadania se constrói historicamente. Além disso, os estudantes devem perceber que esse conceito apresenta mudanças, e que essas ocorreram e ocorrem em diferentes contextos históricos (CURITIBA, 2006, p. 158).

A ideia de patrimônio articulado à construção de cidadania encontra aproximações com as discussões apresentadas de Manique e Proença (1994), Grinspum (2000) e Pinto (2011), porém, assim como Figueira e Miranda (2012) apontaram sobre a presença da Educação Patrimonial de maneira interdisciplinar na escola, entendemos que os vínculos que entrelaçam a construção de uma cidadania a partir do patrimônio ocorrem não somente no ensino de História, terreno em que a presente pesquisa busca frutos. Nesse sentido, ressaltam-se as afirmações de Peregrino (2012, p. 5) de que a Educação Patrimonial “apresenta-se como suporte de conhecimento a promover no indivíduo a noção de cidadania” e que aqui, temos como objetivo aprendizagens relacionadas ao ensino de História.

Também é necessário a compreensão de que a consciência para o patrimônio, como Pinto (2011) aponta, não deve ser utilizada apenas para a construção de uma identidade nacional, visto que é perigoso cair na ação de legitimar uma identidade subjugando outra como muitas vezes isso já ocorreu.

4.1.3 O PATRIMÔNIO CULTURAL COMO FONTE HISTÓRICA: CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CURITIBA DE 2016

A Prefeitura Municipal de Curitiba – PMC publicou em 2016 um conjunto de materiais que compõem o currículo do Ensino Fundamental divididos em cinco

volumes²². O Volume V aborda as Ciências Humanas para o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo aqui analisado o componente de História²³, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

O documento inicia afirmando que o entendimento da existência de diversas linhas historiográficas e das diversas perspectivas em relação ao conhecimento histórico, é um fenômeno que contribui para um aprendizado e um ensino de História múltiplo. Dessa maneira, são colocadas no centro desse processo as formações sociais e as relações embutidas nelas, sendo analisadas a partir da compreensão da construção histórica. “As relações sociais devem ser entendidas como ações dos sujeitos, tanto individuais como coletivas, apreendidas em sua diversidade, conflitualidade e multiperspectividade” (CURITIBA, 2016, p. 5).

Disso decorre o entendimento de que todos estamos presentes na história, assim, o conhecimento histórico deve se fazer presente na mesma medida em que deve trazer sentido para os alunos. Segundo este pressuposto aprender história denota temporalizar nossa trajetória no meio em que estamos inseridos. Consequentemente, ensinar história parte de indagações ao passado a partir das carências presentes.

Para que crianças e jovens aprendam história, é importante promover a compreensão do presente a partir da interpretação do passado. Considerando que só temos acesso ao passado a partir dos vestígios encontrados no presente, torna-se fundamental o trabalho com as fontes históricas e com as memórias no ensino de história (CURITIBA, 2016, p. 5).

Ancorando-se em Schmidt e Cainelli (2009, p. 116) o documento assume, como fonte histórica, os vestígios do passado, que são fundamentais para o historiador como evidências, tanto quanto os documentos são necessários para as aulas de História. Essas fontes, afirmam as autoras referenciadas no documento, devem ser questionadas, a fim de se tornarem argumentos para opiniões em relação ao passado.

²² Volume I – Princípios e Fundamentos; Volume II – Área Linguagens; Volume II – Área Matemática; Volume IV – Área Ciências da Natureza; Volume V – Ciências Humanas.

²³ No estado de Paraná a responsabilidade pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é delegada aos municípios e os Anos Finais à rede estadual de ensino. Entretanto, essa divisão não ocorre de maneira totalitária, visto que existem algumas instituições estaduais que possuem séries iniciais e escolas municipais (como em Curitiba) que ainda atendem as séries finais.

Durante a trajetória escolar é importante proporcionar momentos para os estudantes associarem as ações de diversos sujeitos ao longo do tempo, conseguindo, dentre outras habilidades, “problematizar os registros do passado em diferentes documentos históricos, textos didáticos, patrimônio cultural – material e imaterial, memória, entre outros” a fim de assumi-los como evidências e assim fomentar suas argumentações.

Para uma aprendizagem histórica, nessa perspectiva, é necessária a relação com o presente e isso pode ser desvelado por meio do fascínio com a diversidade do passado que encontramos no presente, por exemplo, um pedaço do próprio ambiente de vida que está no presente, tal como a uma construção antiga, que se destaca por sua alteridade e mostra um tempo diferente e condições de vida diferentes (RÜSEN, 2012, p. 76-77).

Assim, a perspectiva assumida pela PMC em relação às aulas de história é da Educação Histórica, a qual possui fundamentos tanto em teoria quanto na metodologia para a aula histórica. A Educação Histórica fundamenta-se em um procedimento que obedece a elementos que são interdependentes, esquematizados por Rüsen.

Partindo das carências de orientações das crianças e jovens, busca-se selecionar conceitos substantivos e de segunda ordem para serem abordados e trabalhados em sala, partindo de fontes históricas. Desse modo, os estudantes terão a possibilidade de interpretar e problematizar essas fontes, entendendo-as como vestígios do passado, para que então os alunos produzam narrativas que exponham suas consciências históricas.

Seguindo a perspectiva da metacognição que consiste no que sabemos sobre o que aprendemos, devemos avaliar continuamente o aluno, fazendo com que percebam o seu próprio processo de aprendizagem.

A compreensão dos processos mobilizados desde a investigação das carências e dos interesses desses sujeitos até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica, permite que as crianças e os jovens tomem consciência dos seus processos cognitivos (CURITIBA, 2016, p. 8).

Schmidt e Cainelli (2009, p. 20) afirmam que aulas baseadas nesses pressupostos da Educação Histórica possibilitam um acompanhamento meticuloso do desenvolvimento pessoal e coletivo da aprendizagem, assim como permitem aos professores observarem as carências e interesses de seus estudantes ao longo da

escolarização. Outros autores continuam a sustentar a perspectiva da Educação Histórica no currículo como Barca (2004), Lee (2001, 2005a, 2005b e 2006), Gevaerd (2009) e Pais (1999), ressaltando as abordagens e consistência de sua ciência de referência.

Nessa versão do currículo, os conteúdos escolares são organizados em três eixos que buscam se articular para a construção de um conhecimento histórico: cultura, consciência histórica e identidades. Tomando como referencial Forquin (1993), cultura é entendida pela SME como determinadas formas de pensar e viver nas mais diversas sociedades que compõe o mundo. Ou seja, é uma “produção social que deve ser analisada em seu contexto histórico”, pois passa por seleção de determinadas formas de viver e pensar que persistem enquanto outras são descartadas ou marginalizadas.

A consciência histórica faz parte da ciência de referência, ou seja, da Educação Histórica. De acordo com Rüsen (2001, p. 65) a consciência histórica é “uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro.”

E, por último, o conceito de identidades é exposto justamente no plural, a fim de ressaltar a diversidade cultural existente e os diferentes sujeitos que compõem e fazem história, “inclusive aqueles até então negligenciados pela historiografia tradicional” (CURITIBA, 2016, p. 11).

No que se refere ao patrimônio cultural, o currículo de 2016 aponta como conteúdo a ser trabalhado no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I como pode-se observar nos quadros a seguir:

QUADRO 3 – OBJETIVOS DO CICLO I (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2016 – HISTÓRIA – 3º ANO)

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
Problematizar informações sobre a cidade de Curitiba, a partir do trabalho com diferentes fontes .	Diferenciar fontes, memórias (depoimentos orais) e patrimônio sobre a cidade de Curitiba.	Constrói questões relacionadas ao presente e passado da cidade de Curitiba, a partir de diferentes fontes e de memória (depoimentos orais). Constrói narrativas, orais ou escritas, a partir das diferentes fontes, a respeito do patrimônio da cidade de Curitiba.

FONTE: Currículo do ensino Fundamental (CURITIBA, 2016b, p. 19). Grifo do autor.

Aqui nota-se o início de uma aproximação do patrimônio com a ideia de fontes históricas, na medida em que há relações entre as colunas de “Conteúdos” e “Critérios de Ensino-Aprendizagem” mencionando o patrimônio cultural em ambas. Tais conexões permanecem, como podemos observar a seguir.

QUADRO 4 – OBJETIVOS DO CICLO II (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2016 – HISTÓRIA – 4º ANO)

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
Problematizar diferentes fontes históricas para construir questões que possibilitem relacionar a história do Paraná com a história do Brasil.	Diferentes fontes, memória e patrimônio sobre a história do Paraná e do Brasil , como filmes, fotografias, jornais, revistas e textos historiográficos.	Problematiza e levanta hipóteses sobre a história do Paraná e do Brasil, a partir de diferentes fontes.
[...]		
Explicar as formas de organização dos direitos e das responsabilidades instituídas para a convivência da diversidade de grupos de história do Brasil e do Paraná, a partir de diferentes fontes.	Diferentes formas de organização dos direitos e responsabilidades, como leis estaduais, leis ambientais, ocupação do solo, demarcação de terras dos povos originários, de terras quilombolas e patrimônio estadual ²⁴ . Símbolos estaduais.	Interpreta, a partir de diferentes fontes, o significado para si mesma e para outras pessoas das formas de organização dos direitos e das responsabilidades para a vida no Paraná, como leis estaduais, leis ambientais, ocupação do solo. Interpreta, a partir de diferentes fontes, o significado para si mesma e para outras pessoas das formas de organização dos direitos e das responsabilidades para a vida no Paraná, como demarcação de terras dos povos originários e de terras quilombolas. Explica as formas de organização dos direitos e das responsabilidades relacionadas ao patrimônio estadual . Constrói narrativa a respeito dos direitos e das

²⁴ “Patrimônio – tombamento estadual: Biblioteca Pública do Paraná, Passeio Público, Paço da Liberdade, entre outros.” (CURITIBA, 2016, p. 25)

		responsabilidades relacionados aos símbolos estaduais.
--	--	--------------------------------------------------------

FONTE: Currículo do ensino Fundamental (CURITIBA, 2016b, p. 22). Grifo do autor.

QUADRO 5 – OBJETIVOS DO CICLO II (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2016 – HISTÓRIA – 5º ANO)

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
Explicitar, relacionando o contexto histórico brasileiro com as causas que motivaram a ocupação e o povoamento do Paraná, a partir de diferentes fontes.	Diferentes fontes, memória e patrimônio sobre a história do Paraná e do Brasil , como filmes, fotografias, jornais, revistas e textos historiográficos. [...]	Orienta-se temporalmente sobre o povoamento e a ocupação do Paraná relacionando-os com episódios e acontecimentos da História do Brasil, a partir de diferentes fontes. [...]
[...]		
Construir evidências, a partir de diferentes fontes, sobre o significado do patrimônio local e regional como patrimônio nacional .	Patrimônio local e regional: - Elementos do patrimônio local e regional que podem ser considerados como patrimônio cultural, natural, histórico do Brasil e do mundo; - Cidades: Antonina, Lapa e Paranaguá (nacional); - Natural: Foz do Iguaçu (mundial); - Símbolos nacionais.	Interpreta o significado do patrimônio local e regional como patrimônio nacional , a partir de argumentos construídos e de diferentes fontes. Constrói narrativa, a partir de diferentes fontes, a respeito dos símbolos nacionais.

FONTE: Currículo do ensino Fundamental (CURITIBA, 2016b, p. 26). Grifo do autor.

Nota-se que, em relação às Diretrizes Curriculares Municipais de 2006, o Currículo de 2016 deixa mais específico os conteúdos para cada ano, ampliando as discussões sobre o Patrimônio Cultural para 3º, 4º e 5º ano. Ainda, pela análise do currículo, entende-se que o patrimônio é assumido como fonte histórica para ser trabalhado nas aulas de História a partir da perspectiva da Educação Histórica. A delimitação do espaço é anunciada a partir desse documento, no qual se identificam os patrimônios nacionais e regionais, próximos da realidade dos estudantes. Apesar da presença dessas discussões na grade de conteúdos, não há reflexão prévia sobre a concepção ou problematizando a respeito do Patrimônio Cultural. Ressalta-se novamente que esses são os únicos momentos em que a ideia de patrimônio é

destacada. (aqui indicados inicialmente como aqueles pertencentes à cidade de Curitiba/PR e posteriormente os de níveis estaduais).

A partir da inserção da Educação Histórica no Currículo Municipal de 2016 fundamentando o ensino de História, nota-se que a abordagem do patrimônio assume uma função de fonte histórica, indicando possibilidades de natureza teórica e metodológica em sala de aula, diferente do proposto pelo Currículo Municipal de 2006, pois “ao assumir essa maneira de aprender e ensinar história, tomamos como referência os fundamentos teóricos e metodológicos da educação histórica que embasam os princípios da aula histórica” (CURITIBA, 2016, p. 6). Dessa maneira, entende-se o caminho indicado pela matriz da aula histórica, quando no item 3 indica a “exploração metodológica de fontes primárias e secundárias”.

4.1.4 O PATRIMÔNIO COMO OBJETO DE CONHECIMENTO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DE 2017

Caracterizada por ser um documento que normatiza em nível nacional a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC aponta conteúdos essenciais para as diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. Instituída e orientada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação determina a implantação da BNCC de caráter obrigatório para todas as etapas de ensino, e no ano seguinte uma nova versão é publicada com orientações que abrangem o Ensino Médio. Vale ressaltar que essa mesma resolução determina que:

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino.

Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referência a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado (BRASIL, 2017a).

Nesse sentido, a BNCC abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Cada componente curricular encontra-se agrupado nas Áreas de Ensino sendo, as do Ensino Fundamental, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A Área de Ciências Humanas é composta pelas disciplinas de História e Geografia e o item 4.4.2 aborda especificamente a disciplina de História e as competências demandadas dos estudantes em cada etapa de ensino.

Aqui abre-se um parêntese para as “competências” apresentadas no currículo. Para Silva (2008) a ideia de competência torna-se o centro da organização dos currículos, impulsionada pela ideia de competição e competitividade. “O caráter a-histórico de suas formulações originais facilmente se articula ao discurso das novas demandas para o trabalho (...)” transformando essa ideia de educação para o trabalho a base para mudanças curriculares (SILVA, 2008, p. 145). A autora disserta a respeito dessa e outras questões em relação aos currículos e as políticas de currículo em nosso país, levantando críticas importantes sobre e para a BNCC.

A ideia defendida para o ensino de História na BNCC baseia-se a partir do Eu, do Outro e do Nós, se aprofundando gradativamente em conteúdos e se distanciando geograficamente ao avançar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC a relação entre o passado e o presente não ocorre de maneira natural, exigindo um conhecimento científico que traz “inteligibilidade aos objetos históricos selecionados”, ou seja, quando o objeto se torna um documento na medida em que lhe é atribuído sentido, “tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida em sociedade” (BRASIL, p. 397, 2017b).

Segundo o documento, o ensino de História deve ser baseado na utilização de diversas fontes (sejam elas escritas ou não) que tornem capaz de estabelecer uma compreensão da relação entre o tempo e o espaço e as relações sociais que o criaram. Assume-se então uma “atitude historiadora” (BRASIL, 2017b, p. 398) por parte dos alunos e professores, a fim de identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar as mais diversas fontes em sala de aula. Nota-se que as habilidades exigidas dos estudantes entram em cena, sendo elas necessárias para a formação de um indivíduo crítico.

Assim, é posto que um dos principais objetivos do ensino de História no Ensino Fundamental seja “estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem

(...)”. De acordo com o documento, essa compreensão dos diversos sujeitos e histórias incita um “pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania” (BRASIL, p. 400, 2017b).

Exige-se então dos professores e alunos um questionamento diante dos conteúdos propostos para a sua etapa de ensino e, diante disso, o documento organiza sete competências específicas para o ensino de História no Ensino Fundamental.

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder, processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Nota-se que os objetivos são apresentados de forma ampla a serem alcançados em sala de aula, sendo posteriormente retomados, tanto nas discussões sobre o ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como para as etapas seguintes de ensino (séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), sendo mais detalhadas na grade curricular da disciplina.

Entendendo a BNCC como uma volta de orientações nacionais, observamos, no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, as discussões sobre o patrimônio cultural no ensino de História no subcapítulo 4.4.2.1 “História no Ensino Fundamental – Anos iniciais: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”. Antes de tudo, defende-se na BNCC uma busca pela “construção do

sujeito” sendo realizada, a partir da consciência crítica do Eu, do Outro e do Nós. Os objetivos para o 3º e 4º ano são questões referentes ao lugar em que vivem os estudantes, as quais serão retomadas e aprofundadas no 5º ano “cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização.”

Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos (BRASIL, 2017b, p. 404).

Nesse sentido, o texto do documento argumenta em torno de um sujeito mais desenraizado, que dialoga com as diversas culturas presentes na sociedade e as entende como parte do todo, marcadas e influenciadas pelo mundo contemporâneo e assim, preparar os alunos para enfrentar as demandas do mundo moderno.

Em relação aos anos iniciais, a temática do patrimônio fica evidente no 3º e 5º ano do Ensino Fundamental, como podemos observar no quadro a seguir:

QUADRO 6 – OBJETOS DE CONHECIMENTOS (HISTÓRIA – 3º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que sejam assim considerados.
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória : os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. (EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b, p. 410). Grifo do autor.

QUADRO 7 – OBJETOS DE CONHECIMENTO (HISTÓRIA – 5º ANO)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Registros da história: linguagens e culturas	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b, p. 414). Grifo do autor.

Nota-se que, em comparação ao currículo Municipal de Curitiba, a BNCC apesar de mencionar as fontes históricas em sala de aula, ancora-se numa linha de raciocínio progressivo para o ensino, envolvendo o “Eu, o Outro e o Nós” ampliando espacialmente e temporalmente essa abordagem ao passo em que vão seguindo os anos escolares (BRASIL, 2017b). O Patrimônio é apontado para ser abordado em dois anos (no 3º e 5º ano), organizados em Unidades Temáticas, sugere ser tratado como fontes históricas, apesar de não haver referências diretas à essa questão, tão pouco há indicativos teórico metodológico que ampare esta opção. Ou seja, no que se refere a ideia de patrimônio cultural a BNCC omite a localização teórica metodológica em relação ao patrimônio, e quando o aponta como “objeto de conhecimento” associa diretamente a ações de caráter técnico, a saber as habilidades sugeridas: identificar (por três vezes) e inventariar, com isso não percebemos o lugar efetivo do enfoque do patrimônio na BNCC no que se refere a interlocução com a produção acadêmica a respeito, seja na vertente interdisciplinar, ou na aproximação com as discussões do campo do ensino de História no Brasil.

4.1.5 O PATRIMÔNIO COMO FONTE HISTÓRICA: O CURRÍCULO MUNICIPAL DE CURITIBA DE 2020

Com a vigência da BNCC em nível nacional, estados e municípios vêm adequando suas propostas curriculares conforme os indicativos do documento nacional. Em 2020 a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, com vistas a atender essa demanda, publica o “Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC” no qual reafirma o compromisso com os Ciclos de Aprendizagens e as novas exigências do Ministério da Educação (CURITIBA, 2020a).

A construção do currículo do município de Curitiba tem como proposta a concepção de “cidade educadora”. Diante desse pressuposto o documento indica e compreende que os espaços devem possibilitar a participação social, política e cultural. Nesse sentido, o documento aponta que:

Curitiba passou a integrar oficialmente, em outubro de 2019, a AICE, da qual fazem parte mais de trezentas e sessenta cidades do mundo. Ao integrar o grupo de Cidades Educadoras, Curitiba viabiliza a cidade como espaço de valorização do multiculturalismo e aprendizagem, promovendo e exercendo, cada vez mais, um papel educador não só para estudantes, mas para todos os habitantes (CURITIBA, 2020a, p.11) .

Dessa maneira, observa-se o reforço nos espaços na cidade com a valorização do local para potencializar práticas de ensino e aprendizagem. Aqui também se encontram em discussões as organizações curriculares em ciclos de aprendizagens, a importância do planejamento para as ações escolares e a avaliação como parte permanente do processo educativo (CURITIBA, 2020a).

Permanecendo com a mesma perspectiva, o documento “Diálogos com a BNCC: Currículo de História na rede municipal de ensino de Curitiba” de 2020 consiste em cinco volumes²⁵. A disciplina de História é contemplada no “Volume 3 – Ciências Humanas” e, mesmo com as modificações exigidas por conta da aprovação da BNCC, sua fundamentação teórica e metodológica permanece a mesma do currículo anterior, ou seja, especificamente em relação ao Patrimônio Cultural, apesar da nova orientação nacional da BNCC não prever essa temática para o 4º ano, o currículo de 2020 da PMC permaneceu com a temática para o 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, não organizando o currículo pelas Unidades Temáticas propostas pela BNCC, o documento menciona o patrimônio cultural da seguinte maneira:

QUADRO 8 – OBJETIVOS DO CICLO I (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2020 – HISTÓRIA – 3º ANO)

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
Problematizar informações sobre a cidade de Curitiba, a	História de Curitiba, a partir de diferentes fontes e da memória (depoimentos orais).	Constrói questões relacionadas ao presente e passado da cidade de Curitiba

²⁵ Volume 1 – Princípios e fundamentos; Volume 2 – Ciências da Natureza; Volume 3 – Ciências Humanas; Volume 4 – Linguagens; Volume 5 – Matemática.

partir do trabalho com diferentes fontes.	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio histórico e cultural da cidade de Curitiba. • A cidade de Curitiba, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental. 	<p>a partir de diferentes fontes e da memória (depoimentos orais).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constrói narrativas, orais ou escritas, a partir de diferentes fontes, a respeito do patrimônio histórico, cultural e ambiental da cidade de Curitiba. • Narra/conta as semelhanças e diferenças dos diversos espaços: <ul style="list-style-type: none"> ○ públicos (ruas, praças, escolas, hospitais, parque bosques; edificações como: a Prefeitura, Câmara, Fórum, Ruas da Cidadania, entre outros); ○ privados (espaços domésticos – o lugar em que vive).
-------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FONTE: Curitiba (2020b, p. 100, grifo do autor)

QUADRO 9 – OBJETIVOS DO CICLO II (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2020 – HISTÓRIA – 4º ANO)

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
Explicar as formas de organização dos direitos e das responsabilidades instituídas para a convivência da diversidade de grupo da história do Brasil e do Paraná, a partir de diferentes fontes.	<p>Diferentes formas de organização dos direitos e das responsabilidades, como leis estaduais, leis ambientais, ocupação do solo, demarcação de terras dos povos originários, de terras quilombolas e patrimônio estadual²⁶.</p> <p>Símbolos estaduais.</p>	<p>Explica as formas de organização dos direitos e das responsabilidades instituídas para a convivência da diversidade de grupos da história do Brasil e do Paraná, a partir de diferentes fontes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta, a partir de diferentes fontes, o significado para se mesmo e para outras pessoas das

²⁶ “Patrimônio – tombamento estadual: Biblioteca Pública do Paraná, Passeio Público, Paço da Liberdade, entre outros.” (CURITIBA, 2020b, p. 108)

		<p>formas de organização dos direitos e das responsabilidades para a vida no Paraná, como leis estaduais, leis ambientais, ocupação do solo, demarcação de terras dos povos originários, de terras quilombolas e patrimônio estadual.</p> <p>Constrói narrativa a respeito dos direitos e das responsabilidades relacionados aos símbolos estaduais.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FONTE: Curitiba (2020b, p. 108, grifo do autor)

QUADRO 10 – OBJETIVOS DO CICLO II (CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2020 – HISTÓRIA – 5º ANO)

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
Construir evidências, a partir de diferentes fontes, sobre o significado do patrimônio local, regional e patrimônio nacional, nos diferentes tempo e espaços.	<p>Patrimônio local, regional e nacional:</p> <p>Elementos do patrimônio local e regional que podem ser considerados como patrimônio cultural, natural, histórico, do Brasil e/ou do mundo²⁷</p>	<p>Constrói narrativas, a partir de diferentes fontes, sobre o significado do patrimônio local, regional e patrimônio nacional, nos diferentes tempo e espaços.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constrói argumentos a respeito do Patrimônio material e imaterial, identificando-os como marcos de memória dos diferentes grupos sociais,

²⁷ “Patrimônio histórico e cultural: Lapa, Paranaguá, Ouro Preto, Salvador, Olinda, Diamantina, São Luís, Goiás, entre outras. Patrimônio natural: Foz do Iguaçu, Reservas de Mata Atlântica do Sudeste, Costa do Descobrimento, Parque Nacional do Pantanal Matogrossense, Complexo de Conservação da Amazônia Central, entre outros.” (CURITIBA, 2020b, p. 112)

		<p>nos diferentes tempos espaços;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constrói narrativas a respeito das tradições orais e valorização da memória da população brasileira: os povos originários, povos africanos, europeus, asiáticos, entre outros (manifestações culturais: festas populares, artesanato, música, comidas típicas, entre outras). <p>Produz narrativa, a partir de diferentes fontes, a respeito dos símbolos nacionais.</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FONTE: Curitiba (2020b, p. 112, grifo do autor)

Apesar da BNCC não contemplar (explicitamente) o trabalho com o patrimônio cultural no 4º ano, o currículo municipal sustentou o trabalho com essas fontes, encarando o Patrimônio Cultural como tal e, como pode-se observar no Quadro 10, anuncia entre seus objetivos o trabalho com o patrimônio local, regional e nacional.

Visto como fonte histórica, o patrimônio cultural aparece em dois documentos analisados: no Currículo de História na rede municipal de ensino de Curitiba (2016) e no Diálogos com a BNCC: Currículo de História na rede municipal de ensino de Curitiba (2020). Ambos de nível municipal, apresentam os fundamentos da aula histórica, entendendo as fontes como princípios para aprendizagens históricas.

Sabendo que o professor, dentro das inúmeras facetas que o patrimônio pode assumir, tem a possibilidade de inserir o patrimônio (material ou imaterial) nos mais diversos conteúdos a serem trabalhados com os anos iniciais, buscou-se aqui como já mencionado, a temática explícita nas diretrizes educacionais. A partir do currículo municipal de Curitiba de 2016, com os objetivos traçados e a Educação Histórica marcando o percurso teórico e metodológico da aula histórica, assume-se notoriamente o Patrimônio Cultural como fonte histórica.

Compreendendo a importância do ensino de História a partir de vestígios do passado no presente, Cooper (2012) que aborda as potencialidades do ensino de História para os anos iniciais, até mesmo reforçando como alguns elementos podem estar presentes desde a Educação Infantil instigando algumas pesquisas²⁸ nessa área, levanta a importância das fontes históricas em sala de aula. Cooper (2012, p. 21) afirma ainda que:

Fontes históricas são quaisquer traços do passado, que permanecem. Elas podem ser fontes: Escritas – documentos, jornais, leis, literatura, propaganda, diários, nome de lugares. Visuais – pinturas, desenhos animados, filmes, vídeos, mapas, gravuras, planos. Orais – música. Elas podem ser ainda de outros tipos, como artefatos, sítios e prédios.

O que alimenta nossa curiosidade é o fato de que essas fontes não explicam nossas dúvidas com tanta facilidade. Acabamos por ter que “adivinhar” o que elas têm a nos dizer, baseando-se no que mais sabemos a respeito da situação em particular. As crianças demonstram grande curiosidade por fontes históricas, explicando-as com seu ponto de vista e modificando seus posicionamentos com a inserção de novas informações, mesmo sem haver no final a resposta “correta” (COOPER, 2012, p. 21).

Como já mencionado a ideia desse capítulo se assentou em uma análise que considerasse todos os documentos curriculares publicados num determinado recorte temporal, com a intenção de evidenciar a presença e abordagem do patrimônio cultural em documentos oficiais, justamente por entendermos que essa condição é indicativa de escolhas teóricas e metodológicas por parte de quem organiza os currículos, reconhecemos a presença ideológica do estado em cada um desses documentos que, em alguma medida, podem influenciar a prática dos professores em sala de aula. Reforçamos também que o caminho percorrido por esses documentos/diretrizes não simboliza necessariamente uma melhor (ou pior) orientação ao longo do tempo para as disciplinas escolares.

Não obstante, fica evidente o posicionamento para com o patrimônio em diferentes momentos, **colocando-o primeiramente como possível metodologia** de ensino (PCNs de 1997), como um **conteúdo da disciplina de História** (Diretrizes Curriculares de 2016), seguido pela presença no currículo **como fonte história**

²⁸ Algumas pesquisas foram realizadas a respeito de elementos da pesquisa e da Educação Histórica para a Educação Infantil, por exemplo, Oliveira (2013 e 2019) e Bueno (2019) ancorando-se nas discussões de Cooper (2006 e 2012).

(Currículo Municipal de 2016) e **como objeto de conhecimento** (na Base Nacional Comum Curricular de 2017) sem caracterizá-lo como fonte. Apesar da BNCC normatizar todos os currículos em âmbito nacional, o patrimônio persiste como fonte no currículo municipal atual (Currículo Municipal de 2020).

Entendemos esses documentos como alguns que orientam ou normatizam a presença do patrimônio cultural em sala de aula, reconhecemos os inúmeros direcionamentos que norteiam o trabalho com esses bens culturais, não só na educação formal, como também nos espaços fora dos muros da escola. Fica evidente dentro dessas orientações como o patrimônio é pouco discutido ou fundamentado, demandando uma busca por conceitos além do que foi apresentado até aqui.

Ao pensar o patrimônio na educação formal, encontramos apoio em Matozzi (2008) quando afirma que as marcas deixadas pelas sociedades passadas devem ser assumidas como “instrumentos de informação”, pois constituem as marcas locais daquele território em tempos anteriores ao nosso. E, com essa apropriação dos patrimônios pelo ensino de História “o aluno adquire conhecimentos sobre o território e sobre os problemas da sua gestão e pode tornar-se um cidadão consciente, interessado e crítico” (MATOZZI, 2008, p. 138).

No mesmo sentido, Pinto e Squinelo (2017, p. 49) indicam que ao assumir o patrimônio cultural como fonte, traçamos desafios tanto à Educação Histórica quanto Patrimonial, sendo necessário mais estudos sistemáticos que busquem clarear as compreensões históricas dos alunos e o desenvolvimento de uma “consciência patrimonial”. Assim, essa herança cultural deve permear o ensino de História não como ilustrações, mas fontes que devem ser questionadas e problematizadas, permitindo a construção da noção de evidência, dando sentidos e significados para as ações das sociedades passadas, permitindo uma melhor compreensão do mundo atual em que vivemos.

Muitos professores ainda entendem os “monumentos” visitados como ilustração da informação já transmitida, e não como fontes a analisar. Nesse sentido, admitem implicitamente o reforço do conhecimento como principal objetivo do contato com fontes patrimoniais, e sempre posterior à contextualização em termos de conteúdos lecionados (PINTO e SQUINELO, 2017, p. 49).

Dessa forma, as autoras trazem a necessidade do reconhecimento do patrimônio cultural como parte do meio em que estamos inseridos, compreendo os

processos históricos (de produção, de reconhecimento e preservação) nem sempre inclusivos, destacando o campo de disputas que a constituição de memórias ocupa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retórica da existência de diferentes culturas nas sociedades, bem como o respeito que devemos ter com as diferenças é comum nos mais variados espaços educativos. Ao optar, dentre as mais variadas profissões, em ser professor, assumimos viver essa realidade diariamente, dentro ou fora da sala de aula. E, ainda, ter o privilégio de ser professor em uma escola pública, torna necessário essa retórica ser transformada em práticas significativas para conseguir ir ao encontro das vivências e do cotidiano que cada criança/estudante vive. É de suma importância então entender os ideais de Freire (2014) quando nos fala que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2014, p. 31).

De tal forma, a busca pela construção de um olhar crítico dos estudantes para o meio em que vivem, de acordo com Schmidt e Garcia (2006, p. 11) vai ao encontro das propostas de Rüsen, quando o autor afirma que a consciência histórica, sendo um dos princípios do ensino de História, busca uma racionalidade no agir humano ao longo do tempo, levando em consideração experiências individuais e coletivas.

[...] pode-se afirmar que assumir o primeiro princípio do Ensino de História torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História (SCHMIDT e GARCIA, 2006, p. 11).

Nesse sentido, nos aventuramos nas discussões que trilham o ensino da disciplina específica sob a perspectiva de uma ciência e metodologia própria. De tal maneira, reconhecendo a importância das fontes históricas, assumimos o compromisso de discutir a presença de fontes patrimoniais propostas para o ensino de História, a partir de uma análise de documentos oficiais que orientam a educação nacional e municipal.

Em um primeiro momento levantamos algumas discussões a respeito da própria concepção de patrimônio e como ela foi se ampliando ao longo do tempo. Dessa forma, Peregrino (2012, p. 5) define que a herança cultural transmitida por gerações é o que podemos entender como patrimônio cultural, criando identidades entre aqueles que, coletivamente, o preservam e dão continuidade histórica. Lembra-nos também da importância do poder público em zelar por esses bens e, corroborando com Horta, Grunberg e Monteiro (1999), aponta as virtudes presentes na Educação Patrimonial como prática educativa que busca valorizar e preservar o patrimônio local, regional, nacional e até mesmo mundial.

A ampliação da concepção de patrimônio para bens que vão além da “pedra e do cal”, denuncia intenções políticas por trás dessa concepção fechada, principalmente, no que toca a construção de uma memória coletiva. Sendo mais um dos resultados da globalização, esse alargamento dos bens considerados patrimônio colocaram em xeque a própria maneira de legitimar esses vestígios, ao deparar o “processo de tombo” com diversos bens imateriais (FONSECA, 2009).

Corroborando com essa ideia, temos Melo (2019, p. 67) que identifica alguns exemplos dessa ampliação, trazendo pistas para o que podemos levar para salas de aula, entendendo-as como patrimônios:

Fazem parte do patrimônio de uma sociedade as práticas, os saberes, as formas de expressão, as crenças, as técnicas e as celebrações que formam a sua identidade cultural e que nos são transmitidos através das gerações. Pois é, este conhecimento que não está nas paredes dos monumentos, nem nas bibliotecas ou nas escolas, mas no saber transmitido pelos nossos antepassados e pelos mestres, é o que denominamos de patrimônio cultural imaterial (MELO, 2019, p. 67).

Ao levantar esse debate, inevitavelmente fomos ao encontro dos princípios da Educação Patrimonial que, de acordo com Figueira e Miranda (2012) consiste em uma metodologia para a construção de respeito e preservação aos bens culturais. Nesse sentido, diversos autores entendem as possibilidades desse trabalho de forma interdisciplinar da educação formal. Consideramos então que, diferentemente da Educação Patrimonial que possui uma metodologia própria de lidar com o patrimônio cultural, a Educação Histórica vai ao encontro de uma “Educação para o Patrimônio” ao permitir sua presença em aulas de História como fonte histórica. Entendendo o patrimônio como vestígios do passado, Pinto (2011, p. 144) relembra que não são todas as crianças que possuem a presença de “vestígios do passado que façam

sentido no presente”. Desta forma, a análise atenta aos patrimônios culturais possibilita uma “experiência educativa privilegiada” ao passo em que estimulamos o pensamento histórico dos estudantes a partir das interpretações das fontes que muito têm a nos dizer sobre a vida humana no passado.

A partir da análise de currículos nacionais em Portugal para o ensino de História, Pinto (2011) destaca a menção do “contacto/estudo direto com o património histórico-cultural nacional e regional/local”, entretanto, aponta para a impossibilidade no currículo atual da presença de uma educação patrimonial como disciplina autônoma (PINTO, 2011, p. 137 e 138). Então, evidencia-se que a partir de fontes patrimoniais, professores de História podem fazer usos desses vestígios, bem como pesquisadores da Educação Histórica ao trabalhar com as fontes.

Para além disso, também reconhecemos a existência de diversas outras discussões envolvendo esses bens no que toca a museologia e diversas críticas envolvendo o turismo predatório em espaços históricos. Entretanto, não nos detemos a apontar tais práticas, visto que, como já mencionado, o problema de pesquisa, bem como nossos objetivos se detiveram às práticas educativas na educação formal, especificamente no ensino de História (não significando que esses debates não possam contribuir para a disciplina escolar).

Na defesa pelo patrimônio nas discussões escolares, Manique e Proença (1994, p. 54) nos alertam para a importância de sensibilizar as jovens gerações à salvaguarda dos bens patrimoniais que contribuem tanto para a memória local, quanto coletiva de uma sociedade. Indo na contramão da falta de investimento do poder público para a preservação dos patrimônios, os autores ressaltam a necessidade de despertar na comunidade o desejo de proteger aquilo que a todos pertencem e lembram o quanto a escola é necessária para tais atitudes, sendo insubstituível para a consciência local de preservação.

Mas defender o património é, antes de mais, conhecê-lo. E conhecer o património implica conhecer o percurso histórico em que ele se enquadra e fora do qual perde todo o significado. Se a História serve, fundamentalmente, para compreender e viver o presente, se a observação do passado permite encontrar formas *correctas* de nos movimentarmos no espaço e no tempo em que vivemos, não há dúvidas de que as realidades patrimoniais são instrumentos preciosos para o estabelecimento de “diálogo” com o passado (MANIQUE e PROENÇA, 1994, p. 55).

Matozzi (2008) também corrobora com a presença dos patrimônios culturais nos processos de ensino e aprendizagem em História, levantando possibilidades para a presença dessas marcas do passado na educação e reforçando que tornam possível a mediação didática, colocando professores e alunos em uma relação mais acentuada com esses vestígios. A transição desses bens isolados para marcas do passado em sala de aula permite a formação de um estudante que conhece alguns dos meios de transformação do mundo, sabe argumentar a respeito de problemas históricos e tem a consciência da existência de muitos outros conhecimentos para além daqueles apresentados em sala de aula.

A análise aqui realizada em documentos oficiais sobre o ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, além de denunciar a falta de um debate que posicione como cada documento encara o que é considerado patrimônio, permitiu olhar de que maneira o patrimônio é tratado em cada um deles. Com isso, foi possível categorizar quatro posicionamentos distintos: o patrimônio como método, como conteúdo, como fonte histórica e/ou como objeto de conhecimento.

Reconhecemos alguns dos diversos debates no campo da educação que surgem a partir dos diversos usos do patrimônio, e assim, conforme a matriz da aula-histórica, entendemos que há lugar para esses vestígios do passado em aulas de História, não para legitimar narrativas nacionais, mas para problematizá-las e colocá-las em contraste com as narrativas locais que sejam significativas para quem aprende.

Neste estudo lançamos olhares para como o patrimônio cultural se faz presente em algumas orientações educacionais, porém, ao tentar responder uma questão, novas acabam surgindo pelo caminho. Entendendo as lacunas existentes entre currículo e salas de aulas, como são levados esses vestígios para os estudantes? Abrindo espaços para mais discussões nesse sentido, Pinto (2011) também aponta que:

[...] é fundamental, também a realização de estudos sistemáticos sobre experiências educativas com alunos, pois a progressão no pensamento histórico implica também o reconhecimento da evidência histórica como meio para compreender conceitos históricos e sociais, e acima de tudo, envolve aprendizagens significativas, em contexto.

Por muito tempo a presença da “herança nacional e a transmissão da informação” fragmentada marcou os currículos tradicionais, na medida em que a memorização era o objetivo principal das aulas de História (PINTO e SQUINELO,

2017, p. 36). Ainda hoje, muitos professores compreendem os patrimônios culturais como ilustrações, pois em sua formação acadêmica não participaram de discussões e reflexões sobre fontes históricas e sua importância no processo de ensino aprendizagem de História. Desse modo, esses profissionais não conseguem distinguir o potencial do trabalho a partir de artefatos culturais como o patrimônio, por exemplo, usando-os apenas como ilustração do passado. As autoras questionam à ordem de apresentação/utilização dessas fontes nas aulas de História, visto que a retórica da sala de aula é sempre posterior ao contato com as fontes patrimoniais.

Além disso, as análises aqui feitas destacam que o currículo municipal de Curitiba de 2020 permanece o mesmo em seus fundamentos teórico metodológicos (em comparação ao de 2016) mesmo com a orientação nacional da BNCC, em outras palavras, mesmo a BNCC apontando o patrimônio cultural como objeto de conhecimento, o currículo da cidade de Curitiba, versão 2020, manteve o patrimônio como fonte, em nosso entendimento, dada a identificação teórica do referido documento com os pressupostos da Educação Histórica. Cabe uma reflexão: em que medida que a Educação Patrimonial está ancorada em uma metodologia que dialoga ora com a disciplina de História e ora com projetos interdisciplinares? A possibilidade de pesquisas que se aprofundem nessa temática é necessária, buscando também compreender como professores e alunos se relacionam com essas fontes, não somente documentos oficiais.

Destacamos também que as discussões aqui apresentadas encontram fôlego com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH/PPGE/UFPR o qual reúne diversos olhares para questões relacionadas com o ensino de História e aprendizagens históricas e com o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Escolares, Docência e Cultura – GEPPEDOC/UFPR que busca desenvolver e debater as mais variadas pesquisas com olhares para as escolas.

Lembramos que a aprendizagem histórica é fruto das discussões envolvendo a ciência própria orientada pela teoria da História e apesar de o componente curricular História ser ministrado por historiadores apenas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, é importante ressaltar que pesquisas demonstram a eficiência de trabalho com fontes e patrimônio com crianças menores.

Com isso, ressaltamos que nossa compreensão do passado se dá por meio das inferências (interpretações) das fontes, dos vestígios do passado que ainda permanecem no presente. Essas fontes, nos lembra Cooper (2012, p. 156) são muito

variadas, como fotografias, músicas, jogos, entre outras, variando de pequenos botões à grandes castelos. Os significados atribuídos vêm a partir dos nossos questionamentos, e nossas hipóteses devem ser razoáveis ao que já sabemos sobre a humanidade de épocas passadas. Entende-se, portanto, que todo patrimônio cultural é fonte histórica e dessa maneira, deve integrar a metodologia como tal no ensino de História ao lidar com inferências a partir de elementos do passado.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.). **Para uma educação histórica com qualidade**. Actas das IV Jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <Lei nº 11.274 (planalto.gov.br)>

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução dos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997(a).

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997(b).

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação: CNE/CP, 2017a.

BUENO, Dioury de Andrade. **Brinquedos e brincadeiras**: uma reflexão sobre o trabalho com fontes históricas na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2018.

CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (Org.). **Dicionário temático de patrimônio**. 1ed. São Paulo: Unicamp, 2020.

COOPER, Hilary. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**. Revista Educar, p. 171-190. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais**: um guia para professores. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental**: 1º ao 9º ano. Volume I. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Gerência de Currículo, 2016a.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental**: 1º ao 9º ano. Volume V. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Gerência de Currículo, 2016b.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental**: Diálogos com a BNCC. Volume 1 – Princípios e fundamentos. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2020. Disponível em: < <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272791.pdf> >. Acesso em 10 de maio de 2020a.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental**: Diálogos com a BNCC. Volume 3 – Ciências Humanas. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2020. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272793.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2020b.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**: Volume 3 – Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. CURITIBA, 2006.

FIGUEIRA, Cristina Reis; MIRANDA, Lílian Lisboa. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental**: conceitos e práticas. São Paulo: Edições SM, 2012.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Para além da pedra e cal**: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

FLORENCIO, Sônia Rampim. et al. **Educação Patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: Iphan, 2014.

FLORENCIO, Sônia Rampim. et al. **Educação Patrimonial**: inventários participativos – manual de aplicação. Brasília, DF: Iphan, 2016.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **Narrar uma maneira de aprender história**. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Orgs.). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. pp. 139-174.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 14, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio**: Museu de Arte de Escola. Responsabilidade compartilhada na formação de público. Tese (Doutorado em Educação). FEUSP: São Paulo, 2000.

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

KMIECIK, Daniele Sikora; FERREIRA, Fabio. **Educação Histórica**: uma tradição construída. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (Orgs.). **O que é a Educação Histórica**. Coleção Educação Histórica 1. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et.al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1924.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em história**. In: BARCA, I. (Org.). Perspectivas em educação histórica: actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica. Minho: Universidade do Minho, 2001.

LEE, Peter. **Putting principles into practice**: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). How students learn: history in the classroom. Washington (DC): National Academy Press, 2005(a).

LEE, Peter. **Educação histórica**. In: Opinião. Associação de professores de história. Disponível em: <<http://www.aph.pt/opinião/opinião>>. Acesso em: 6 jun. 2005(b).

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. In: Educar. Especial. Curitiba: Editora UFPR, 2006. pp. 131-150.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** – Termos básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MANIQUE, Antônio Pedro; PROENÇA, Maria Cândida. **Didáctica da História**. Património e História Local. Lisboa: Texto, 1994.

MATOZZI, Ivo. **Currículo de história e educação para o patrimônio**. Nº 47, p. 135-155, Belo Horizonte: Educação em Revista, 2008.

MELO, Rosilene Alves de. **Saberes e formas de expressão**: patrimônio de todos nós. Formação de Mediadores de Educação para o Patrimônio – Fascículo 5. Fundação Demócrito Rocha: Fortaleza, 2019.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. **História, cativa da memória?** para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros: São Paulo, v. 34, p. 9-23, 1992.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. **O campo do patrimônio cultural**: uma revisão de premissas. In: SUTTI, Weber (Coord.). I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: sistema nacional de patrimônio cultural – desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão. Brasília, DF: Iphan, p.25-39, 2012

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro. **Aprendizagem histórica na educação infantil**: possibilidades e perspectivas da educação histórica. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro. **A criança e a relação com o conhecimento**: a aprendizagem histórica na educação infantil. 274f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2019.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural**: Um percurso docente. 1ª ed. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2017.

PAIS, J. M. **Consciência histórica e identidade**: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PEREGRINO, Umbelino. **Patrimônio Cultural: uma construção de cidadania**. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). Educação Patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. **Educação Histórica e Patrimonial**: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2011.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. **A interculturalidade em Educação Patrimonial: desafios e contributos para o ensino de História**. Nº 63, p. 205-220. Curitiba: Educar em Revista, 2017.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria; SQUINELO, Ana Paula. **O uso do patrimônio cultural no ensino de história**: perspectivas da formação docente em Portugal e Brasil. Pulso: Revista de educación, 40, 35-52, Portugal, 2017.

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

RÜSEN Jörn. (2008b). **What does “Making sense of history” mean?** In RÜSEN, Jörn (Ed.). Meaning & Representation in History (pp. 1-5). New York and Oxford: Berghahn Books, 2008.

RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANCHES, Tiago Costa. **Percursos da didática da história para o anos iniciais no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. Coleção Pensamento e ação na sala de aula - 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Consciência histórica e crítica em aulas de História**. Cadernos Paulo Freire, vol. 5. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN; Ana Claudia (Orgs.). **O que é a Educação Histórica**. Coleção Educação Histórica 1. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História**. In: Intelligere, Revista de História Intelectual; vol. 3, nº 2, out. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

URBAN, Ana Claudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.