

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMÔNIO CULTURAL: CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

HISTORY EDUCATION AND CULTURAL HERITAGE: CONTRIBUTION TO HISTORY TEACHING

Dioury de Andrade Bueno^I 

Ana Claudia Urban^{II} 

^I Universidade Federal do Paraná,
Curitiba, PR, Brasil
Mestre em Educação. E-mail:
diouryab@gmail.com

^{II} Universidade Federal do Paraná,
Curitiba, PR, Brasil
Doutora em Educação. E-mail:
claudiaurban@uol.com.br

Resumo: Nesta pesquisa buscamos evidenciar de que forma o patrimônio cultural está presente em diferentes documentos oficiais voltados ao ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, no primeiro momento, refletimos sobre as diferentes concepções a respeito desses bens culturais, assim como a relação entre História, a memória e o próprio patrimônio. Destacase a ampliação da própria ideia do que é patrimônio ao longo do tempo, bem como o ideal político por trás de uma concepção fechada para eles. Apoiando-se em discussões já realizadas no ensino de História, em especial no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, o presente artigo aponta para as potencialidades dessas fontes patrimoniais, a partir de uma análise qualitativa de diferentes documentos. O estudo possibilitou visualizar esses vestígios históricos como método, conteúdo, fonte histórica e/ou objeto do conhecimento. Entre os documentos analisados, encontram-se orientações municipais (Curitiba/PR) e nacionais para o ensino de História. Entendendo que a Educação Histórica tem como ponto de partida as fontes históricas, defende-se a importância desses patrimônios no ensino de História.

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

Abstract: In this research, we seek to show how cultural heritage is present in different official documents aimed at teaching History for the early years of Elementary School. Thus, at first, we reflect on the different conceptions regarding these cultural assets, as well as the relationship between History, memory and heritage itself. The expansion of the very idea of what heritage is over time stands out, as well as the political ideal behind a concept closed to them. Relying on discussions that have already taken place in history teaching, especially at the Research Laboratory in Historical Education (LAPEDUH) of the Graduate Program in Education at

DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v20i41.11095>

Submissão: 04-06-2023

Aceite: 02-08-2023



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

the Federal University of Paraná, this article points to the potential of these heritage sources, based on a qualitative analysis of different documents. The study made it possible to visualize these historical traces as a method, content, historical source and/or object of knowledge. Among the analyzed documents, there are municipal (Curitiba/PR) and national guidelines for the teaching of History. Understanding that Historical Education has historical sources as its starting point, we defend the importance of these assets in the teaching of History.

Keywords: Historical Education. Cultural Heritage. History Teaching. Early Years of Elementary School.

Introdução

A disciplina de História se faz presente como um elemento dentro dos currículos educacionais, visto o conglomerado de conteúdos considerados como necessários para a vida profissional futura dos estudantes. Essa visão utilitarista das disciplinas não permite uma coerência na aprendizagem científica de cada uma delas, inclusive, a História. Ancorando-se em sua teoria própria, a história é compreendida como uma conexão temporal, na qual eventos do passado e presente estão ligados e nos proporcionam uma projeção para a vida futura. A representação dessa compreensão é pela narrativa histórica que apresenta sentidos e significados para orientar a vida prática atual (RÜSEN, 2015).

Ao pensar o ensino de História é necessário compreender a importância de ultrapassar os espaços escolares, aproximando a realidade dos estudantes àquilo que se aprende, tornando mais significativo os saberes apresentados. Assim, o professor não deve desconsiderar olhar para o mundo fora da sala de aula. 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 (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 149).

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; CAINELLI, 2009, p. 150).

Outrossim, pode-se entender que ensinar e aprender história pode ser visto como o melhor campo onde há “prática do conhecimento histórico”, não realizando-se somente em sala de aula, mas também em museus ou espaços de monumentos culturais (RÜSEN, 2015, p. 247).

O ensino de História já foi atrelado unicamente à memória nacional, reforçando a memória coletiva das elites como se fossem de todo o povo. Sabe-se hoje que essa ideia 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; PROENÇA, 1994, p. 24).

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; PROENÇA, 1999, p. 26).

Mas defender o patrimônio é, antes de mais, conhecê-lo. E conhecer o patrimônio 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; PROENÇA, 1994, p. 55).

Em Portugal, pesquisas apontam a necessidade de investigações envolvendo o patrimônio em diferentes áreas científicas, dentre elas, no campo educacional. Entendendo a própria concepção de patrimônio como uma “construção social”, é necessário explorar fontes patrimoniais na área da Educação Histórica buscando relacionar a história local com a progressão de um pensamento histórico significativo (PINTO, 2011).

Considerando essas discussões e ponderações a respeito do patrimônio, o presente texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado onde se buscou responder a 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 esse debate, foram selecionados alguns documentos oficiais que norteiam, de alguma maneira, a educação nacional e municipal na cidade de Curitiba/PR. Assim, pensando em caminhos para 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.

As ações públicas envolvendo a preservação do patrimônio encontram-se em um campo de “conflito e negociação” e diferentes segmentos sociais analisam os bens culturais atribuindo-lhes valor e concepções de preservação totalmente distintas entre si. Nesse descompasso surge 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 que as práticas educativas articulem as dimensões políticas envolvendo essas concepções, entendendo que memória e esquecimento acabam por ser também, uma produção social (FLORÊNCIO, 2014, p. 23).

O presente texto busca evidenciar que forma o patrimônio cultural era explicitado (ou não) em diferentes documentos oficiais que se aproximavam da educação formal, visto que os objetivos dessa pesquisa estão entrelaçados com o ensino de História. Iniciamos então com uma reflexão sobre as diferentes concepções a respeito do patrimônio, assim como a relação entre a História, a memória e o próprio patrimônio. Em seguida apresentamos os pressupostos da Educação Histórica e algumas pesquisas realizadas na área de interface com o patrimônio cultural. O trabalho empírico se fez a partir de 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.

Reflexões sobre o(s) patrimônio(s)

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 (PEREGRINO, 2012, p. 4).

Também, até chegarmos à noção de patrimônio histórico/cultural, existem registros de termos como monumentos (fazendo referência à bens móveis e imóveis), ligados também a ideia de memória de uma civilização e a ações de personalidades consideradas importantes, detentoras de poder (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 15).

Esse conjunto de bens (materiais ou 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, que 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” (PEREGRINO, 2012, p. 5). 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).

Hoje se compreende que 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” (CARVALHO; MENEGUELLO, 2020, p. 24). As intensas ações críticas, de resistência 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.

É importante compreender que esses bens muitas vezes não têm valor em si, mas sim valores atribuídos pela sociedade. A partir desse entendimento é que conseguimos ampliar nossa visão para outras facetas do patrimônio, vinculados por exemplo às memórias indígenas, afro-americanas, LGBTQs e entre 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 (CARVALHO; MENEGUELLO, 2020, p. 24).

Assim, 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. Mesmo com

diferenças em sua definição e em pesquisas, esses bens culturais são postos como mobilizadores para nossa compreensão de diferentes espaços/tempos (CARVALHO; MENEGUELLO, 2020, p. 26).

Na esteira dessas discussões uma dúvida se levanta: estamos falando então da “Educação Patrimonial”? Em nosso país, diversos espaços de proteção aos patrimônios 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).

Grinspum (2000, p. 19) em sua tese de doutorado, 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 Educação Patrimonial também pode ser compreendida 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 (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 81).

No intuito de abordar 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.

A “herança nacional e a transmissão da informação” de maneira fragmentada se fizeram presente um longo período nos currículos tradicionais, ao passo em que a memorização era o

cerne das aulas de História (PINTO; SQUINELO, 2017, p. 36). Persiste ainda hoje a ideia de que o patrimônio cultural é mera ilustração, devido à falta dessa discussão até mesmo na formação acadêmica desses professores, quando não é discutido e pensado sobre a importância de fontes históricas no ensino e aprendizagem de História. Dessa maneira, Pinto e Squinelo (2017) problematizam a ordem de apresentação/utilização desses vestígios históricos em sala de aula, lembrando que a retórica no ensino de História ainda persiste posterior ao contato com as fontes patrimoniais.

Educação Histórica e patrimônio cultural: contribuições para o debate

Sem dúvida a discussão envolvendo educação e patrimônio é extensa, assim como a própria concepção do que são esses bens culturais. Em pesquisas já realizadas, sobretudo na tese de doutorado intitulada “Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaço presente”, Pinto (2011) nos apresenta conexões entre o ensino de História e o uso de fontes patrimoniais, tomando como fundamento a Educação Histórica em sua pesquisa.

A Educação Histórica é compreendida como uma forma de perceber os processos de ensino e aprendizagem da História, dentro ou fora de um ambiente formal de educação. É uma perspectiva sobre a área de ensino de História que leva em consideração um arcabouço teórico próprio, partindo da filosofia da História (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 10).

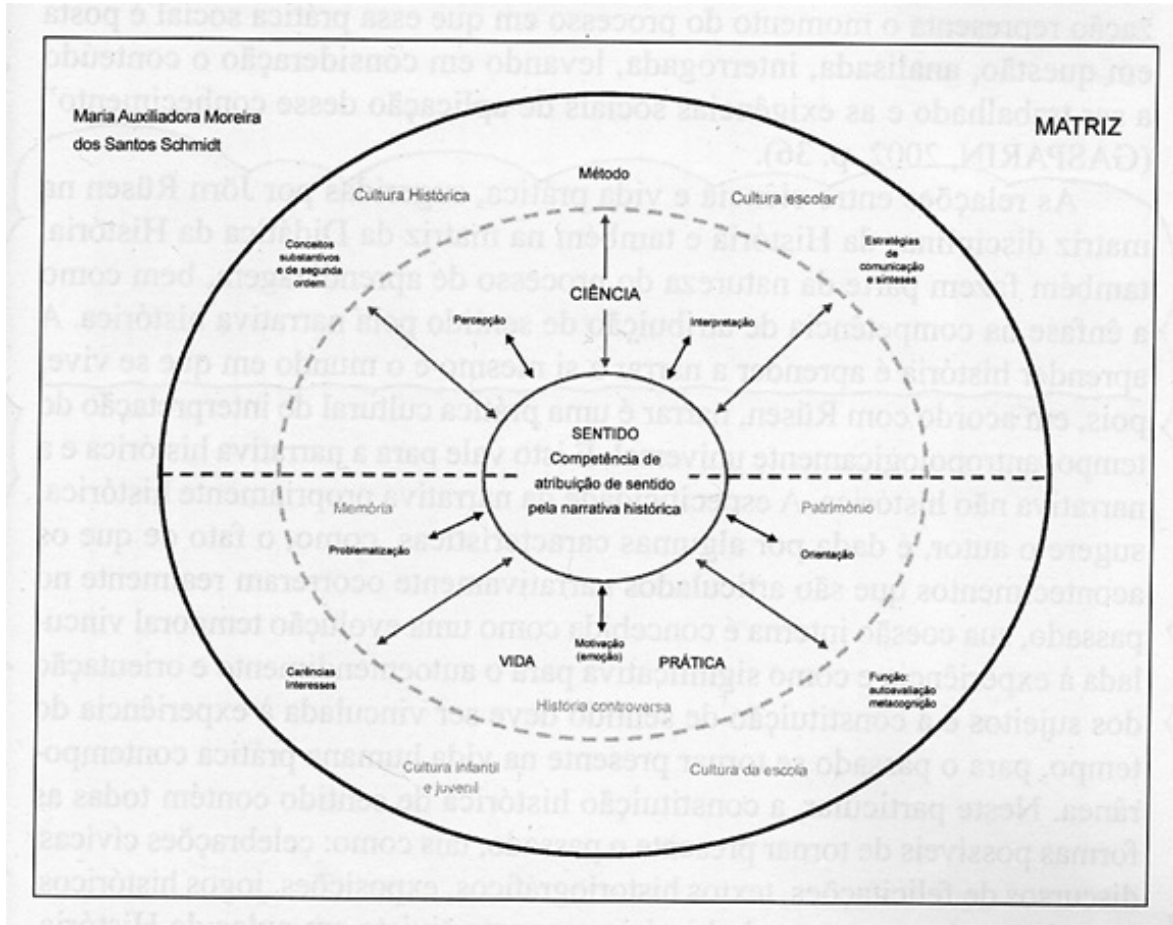
As pesquisas fundamentadas na Educação Histórica levantam novos olhares para a disciplina escolar, ao passo que busca estabelecer novas fronteiras entre a ciência da História e as ciências da Educação, possibilitando práticas educativas que sejam mais do que a simples oratória de professores ou delimitações já estabelecidas por currículos ou livros didáticos.

Na origem dessas discussões, Rüsen (2015, p. 152) nos lembra que a História é uma conexão, uma união entre diferentes tempos (passado e presente) que nos orienta para um agir no futuro e é representado pela narrativa, sendo composta de sentidos e significados.

Ao pensar a História como ciência tomando como princípio as discussões e esquemas de Rüsen, outros pesquisadores também elaboram matrizes que buscam ilustrar princípios do sentido histórico, ou seja, o caminho percorrido por quem aprende ou por quem ensina na perspectiva de uma Educação Histórica.

Em uma dessas variações, encontramos a presença do patrimônio como fonte e como parte da vida prática dos estudantes. Na matriz elaborada por Schmidt (2020, p. 135) podemos observar elementos que compõem a metodologia própria da Educação Histórica, na busca de sentido a partir da narrativa histórica, no que a autora chama de “Aula-História”.

Figura 1- Segunda Matriz da “Aula-Histórica”



Fonte: SCHMIDT (2020, p. 135).

O que podemos perceber é a presença do Patrimônio como elemento da vida prática. Nessa perspectiva de ensino/aprendizagem, é a partir das fontes (primárias e secundárias) selecionadas pelos professores, que as crianças e alunos irão problematizar e interpretar esses vestígios, desenvolvendo sentido para aquilo que é questionado (SCHMIDT, 2020, p. 139).

Apoiando-se em pesquisas prévias, a “categoria patrimônio” se torna possível a partir de articulações entre a formação de uma consciência histórica e patrimonial, levantada pelas investigações realizadas em Portugal por Pinto (2011).

Levando em consideração a metodologia da Educação Histórica, a presença de fontes históricas nas aulas de História é essencial, porém, essa relação com os estudantes deve ser gradativa. Esse trabalho com os vestígios do passado deve contribuir para a compreensão da elaboração de argumentos e o respeito de outros pontos de vista (URBAN; LUPORINI, 2015).

Entendendo a inviabilidade atual da presença integral de uma educação para o patrimônio na grade curricular dos estudantes, é necessário no ensino de História a presença dessas fontes, visto sua amplitude de concepções e sua importância para a realização das atividades escolares (PINTO, 2011, p. 138).

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 interpretarem um sítio, edifício ou objeto, mas também as podem aplicar a outros objetos ou locais de interesse histórico (PINTO, 2011, p. 142).

A presença do patrimônio, porém, não deve ser somente ilustração dos conteúdos apresentados pelos professores, mas sim, um elemento problematizado e de significado para o estudante (OLIVEIRA, 2022, p. 31). Em sua pesquisa, o autor busca apresentar a presença do patrimônio cultural no ensino de História em território nacional, a partir da análise de diferentes currículos, indicando diferentes possibilidades para o aprendizado da História por meio desses vestígios. Oliveira (2022) realiza uma análise de diferentes currículos de História por todo o Brasil, a partir de sua busca pelo patrimônio nos documentos oficiais dos 26 estados da Federação e do Distrito Federal.

A partir da concepção de que o livro didático de História pode auxiliar no aprendizado de História, Oliveira (2022) elabora possíveis abordagens do patrimônio em diferentes níveis de ensino e faixa etária. Para o Ensino Fundamental I (dos 7 aos 11 anos) o autor afirma a possibilidade de explorar a concretude desses bens, visto que os objetos em si para essa idade ainda são muito importantes. Reforça ainda a necessidade de explorar as potencialidades do patrimônio e, novamente, “não o usar somente como meras ilustrações, é preciso construir questionamentos corretos que propiciem reflexões” (OLIVEIRA, 2022, p. 32).

Para Pinto (2011), ao envolver as discussões da Educação Histórica juntamente com o patrimônio, debruçamos nosso olhar para os conhecimentos prévios dos estudantes, partindo das fontes patrimoniais e das interpretações históricas.

Entender que o mundo que habitamos é resultado de ações no passado, nos possibilita visualizar as marcas (naturais e culturais) de outros tempos no presente. Essas marcas, acabam por ter valor simbólico diferente para cada comunidade, assim, podemos entender como essas marcas se tornam bens culturais, com olhares diversos para estudo, proteção, manutenção e restauração, seja por instituição pública ou privada (MATOZZI, 2008).

Assim, o autor nos apresenta um tríplice processo para o patrimônio: os de produção, os de conhecimento/descoberta e os de valorização depositado pelas sociedades. E quando essa herança cultural é inserida nos processos de ensino aprendizagem, possibilitam a elaboração de conhecimentos históricos significativos a partir do local, possibilitando compreender melhor o local e o “cenário” da vida de cada estudante (MATOZZI, 2008, p. 137).

Pensando então o patrimônio cultural dessa maneira para o ensino de História, assumimos o patrimônio como fonte histórica, partindo do princípio de que esses vestígios são fundamentais para quem aprende ou ensina História. Buscando um olhar local, a presente pesquisa buscou compreender como essas fontes patrimoniais estão presentes em documentos oficiais no âmbito nacional e municipal (Curitiba/PR).

Patrimônio cultural em documentos oficiais voltados ao ensino de História para os anos iniciais

Na presente pesquisa analisamos documentos nacionais e municipais para o ensino de História, na busca de 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. Ancorando-

se na metodologia da análise documental defendida por Lüdke e André (1986), Bardin (1977) e Gil (2002), selecionamos 5 (cinco) documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997; as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba de 2006; o Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba de 2016; a Base Nacional Comum Curricular de 2017; o Currículo Municipal de Curitiba de 2020.

A pesquisa não buscou apresentar cronologicamente o patrimônio nacionalmente ou municipalmente, assim, reconhecemos que muitos outros documentos não foram analisados mesmo apresentando de alguma forma o patrimônio para o ensino de História nos anos iniciais. Também, foi possível categorizar a presença do patrimônio como metodologia, como conteúdos, como fonte histórica ou como objeto de conhecimento.

Em resumo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 foram selecionados pelo marco da volta do ensino de História aos anos iniciais, separado da Geografia. As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba de 2006 surgiram posteriormente à publicação dos PCNs e já assumiram alguns autores da Educação Histórica. O Currículo do Ensino de História de Curitiba de 2016 substituiu seu antecessor e já apontava para um referencial teórico mais entrelaçado com a Educação Histórica, citando a importância das fontes históricas. A Base Nacional Comum Curricular de 2017 regrou toda a educação nacional, sendo outro marco para os currículos de todo o país. E por último, a análise do Currículo Municipal de Curitiba de 2020 por apresentar um diálogo com a BNCC, visto a obrigatoriedade de adaptação de todos os currículos municipais frente à orientação nacional.

A partir da leitura na íntegra de todos os documentos, da busca pelo patrimônio (presença ou omissão) e do olhar para cada menção desses bens nos documentos para o ensino de História podemos observar diferentes visões para esses vestígios do passado.

O quadro a seguir sistematiza brevemente os resultados obtidos pelas análises documentais desses documentos, é importante mencionar que cada documento possui marcas dos tempos em que foram elaborados, assim, cada um carrega traços do que era visto politicamente para educação no momento em questão.

DOCUMENTO	CATEGORIA	A QUAIS ANOS ESCOLARES É DIRECIONADO
Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).	Patrimônio como metodologia.	1º e 2º ciclo (antigas 1ª e 2ª série e 3ª e 4ª série respectivamente).
Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba - Volume 3 (2006).	Patrimônio como conteúdo.	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.
Currículo de História na rede municipal de Curitiba (2016).	Patrimônio como fonte histórica.	3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I.
Base Nacional Comum Curricular (2017).	Patrimônio como componente curricular.	3º e 5º ano do Ensino Fundamental I.
Diálogos com a BNCC: Currículo de História na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (2020).	Patrimônio como fonte histórica.	3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I.

Em todos os documentos analisados existe a presença do patrimônio cultural, porém, com posicionamentos diferenciados: em primeiro lugar 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 (Currículo Municipal de 2016) e como objeto de conhecimento (na Base Nacional Comum Curricular de 2017) sem caracterizá-lo como fonte. Apesar da BNCC de 2017 normatizar todos os currículos em âmbito nacional, o patrimônio persiste como fonte no currículo municipal atual (Currículo Municipal de 2020).

Nota-se que a compreensão de um ensino de História baseado na Educação Histórica posiciona esses vestígios culturais como fontes no currículo municipal de Curitiba de 2016 e 2020.

Assumir o patrimônio como fonte histórica, desafia a Educação Histórica e Patrimonial para mais estudos sistemáticos que busquem identificar as compreensões históricas dos estudantes, assim como o desenvolvimento de uma “consciência patrimonial” (PINTO; SQUINELO, 2017, p. 49).

Corroborando com outros autores, é indicado que essa herança cultural deve estar presente no ensino não como ilustrações, mas sim como fontes que possibilitem questionamentos e problematizações, incentivando a elaboração de uma noção de evidência, trazendo sentido e significado para ações passadas e ampliando horizontes para ações do tempo presente e no futuro (PINTO; SQUINELO, 2017, p. 49).

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; SQUINELO, 2017, p. 49).

É necessário então o reconhecimento do patrimônio cultural como elemento do meio em que estamos inseridos, entendendo também os processos históricos de produção e reconhecimento desses bens, assim como o processo de preservação e de disputas que a constituição de memória ocupa.

Considerações finais

A ampliação da própria ideia do que é patrimônio cultural para além da “pedra e do cal” deixa claro as intenções políticas que defendem uma concepção fechada para esses vestígios, principalmente nas discussões que apontam para a construção de uma memória coletiva (FONSECA, 2009). Corroborando com esse ponto de vista, Melo (2019, p. 67) nos traz que hoje, o patrimônio também é composto por práticas, saberes, formas de expressão, crenças, técnicas e celebrações. Tudo aquilo que ajuda na construção de uma identidade cultural, seja regional ou nacional, é o patrimônio, não somente as paredes dos monumentos.

A presente pesquisa tomou fôlego com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH/PPGE/UFPR o qual reúne diversos olhares e pesquisas para o ensino e aprendizagem de História na perspectiva de uma (re)construção do passado. Na esteira dessas discussões, encontramos nas pesquisas de Pinto (2011) pontes construídas entre esses vestígios, defendidos como fontes patrimoniais, e o ensino de História. A partir de sua pesquisa em Portugal, a autora consegue elucidar experiências educativas “privilegiadas” ao estimular o pensamento história de estudantes a partir de interpretação das fontes ricas em informações.

Já no contexto brasileiro, e na tentativa de construir um olhar crítico nos estudantes para o meio em que vivem, Schmidt e Garcia (2006, p. 11) afirmam que vamos ao encontro das proposições de Rüsen, quando pensamos no ensino de História na perspectiva de uma consciência histórica que busca trazer sentido para o agir humano ao longo do tempo.

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 (RÜSEN, 2008, p. 1).

De maneira breve, no presente texto buscamos apresentar algumas das discussões que envolvem fontes patrimoniais no ensino de História a partir de pesquisas já trilhadas no campo da Educação Histórica. A análise de alguns documentos oficiais (de abrangência nacional e municipal) nos permitiu visualizar diferentes propostas para o patrimônio cultural no ensino de História.

Ao entender a dimensão da discussão do patrimônio, podemos observar não só suas concepções, mas também, sua presença na construção de uma memória coletiva bem como os desafios postos à sua manutenção. Essa herança cultural, passada de uma geração à outra, é o que se pode entender como patrimônio cultural, moldando identidades e coletivamente preservam e dão continuidade (PEREGRINO, 2012, p. 5).

Reforça-se a importância de lembrar que hoje compreendemos como patrimônio de uma sociedade não somente bens materiais, mas também práticas, saberes, formas de expressão ou tudo aquilo que podemos entender que compõem a identidade cultural de uma comunidade e/ou sociedade (MELO, 2049, p. 67).

Ao discutir essa temática, fomos ao encontro dos ideais da Educação Patrimonial que consiste em uma abordagem para a construção de respeito e preservação de diferentes bens culturais (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012).

Fica evidente que professores e pesquisadores podem fazer uso dessas fontes patrimoniais em diferentes cenários, seja em sala de aula para a construção de sentido de uma consciência histórica ou como objetos de pesquisas para estudos referentes à Educação Histórica.

Nas análises aqui presentes (e que podem ser encontradas na íntegra no site¹ do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - LAPEDUH), podemos observar a falta de uma discussão que posicione o que cada documento oficial entende como patrimônio, possibilitando sua presença de diversas maneiras no ensino de História. Dessa maneira, foi possível categorizar quatro visões diferentes para esses bens culturais: como metodologia, como conteúdos, como fonte histórica e/ou como objeto de conhecimento.

Reconhecendo que cada documento aqui analisado possui uma trajetória única, marcado por embates que definiram sua construção e elaboração em momentos históricos diferentes, é possível visualizar diferentes abordagens para o ensino de História, mas também, que em todos existia/existe a presença do patrimônio.

Assim, reforçamos que a compreensão do passado se dá por meio das interpretações (inferências) das fontes históricas, dos vestígios de um passado, no presente. Cooper (2012, p.

¹ <https://lapeduh.com/>

156) já nos dizia que as fontes são plurais, podendo ser fotografias, músicas ou jogos, variando desde pequenos objetos pessoais à grandes construções. Assume-se então a importância das fontes para o ensino de História na perspectiva da Educação Histórica e consequentemente os patrimônios culturais como imprescindíveis para o ensino de História.

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

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.

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

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

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.

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

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.

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

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. **Didática da História**. Patrimônio 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.

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; 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. (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.

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. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

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