

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA: Diálogos

*Iamara da Silva Viana*¹

*Juçara da Silva Barbosa de Mello*²

Resumo: Sob uma abordagem teórico-metodológica que sublinha o patrimônio como conhecimento histórico que inclui novas compreensões sobre a diversidade cultural, o presente estudo discute como a educação patrimonial pode oferecer alguns *insights* para ampliar a prática docente. Nossa análise refere-se às contribuições da educação patrimonial, com suas diferentes matrizes de referências identitárias, destacando os vínculos entre história e memória para o processo de ensino e aprendizagem e enfatizando a conjunção entre pesquisa e ensino ao nível da educação básica.

Palavras-chave: ensino da história escolar; prática docente; educação patrimonial; patrimônio; memória; identidade.

Abstract: Under the theoretical-methodological approach which underlines the heritage as historical knowledge that includes new understandings around cultural diversity, the present study discusses how the heritage education may provide some insights into how to enlarge the practice of teachers. Our analysis refers to the contributions of heritage education with its different frames of identity references, highlighting the bonds between history and memory for the teaching and learning process and so emphasizing the connectivity between research and teaching regarding the basic education.

Keywords: school history teaching; practice of teachers; heritage education; heritage; memory; identity.

I - Apresentação

O tema patrimônio histórico cultural na pesquisa e no ensino-aprendizagem de história tem sido, no momento atual, um importante ponto de debate entre professores e pesquisadores das ciências humanas, que discutem, sobretudo, os rumos tomados e os significados da valorização e preservação do patrimônio cultural de diferentes grupos.

¹Doutoranda em História Política pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UERJ. Bolsista FAPERJ.

² Professora Doutora do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / PUC-Rio.

Também se verifica, nesse contexto, um crescente incentivo estatal à pesquisa e divulgação desses bens como indicadores de histórias, de memórias e de identidades. A importância e complexidade deste processo requerem a construção de fundamentos teóricos e de estratégias pedagógicas, necessários à elaboração de propostas para inserção efetiva da educação patrimonial nos mecanismos de planejamento das escolas, dentre os quais o projeto político-pedagógico.

Numa realidade em que a carga horária reservada à disciplina História já se apresenta reduzida, faz-se necessário elaborar formas dinâmicas e eficazes de relacionar a educação patrimonial aos conteúdos canônicos. Sobretudo, porque essa relação favorece a criação de pontos de contato com o universo cultural dos alunos, permitindo a apreensão significativa de assuntos considerados de difícil compreensão, por sua distância no tempo e no espaço, pois que apropriados pelos discentes a partir de suas referências culturais. Na medida em que tais referências são conhecidas, a memória torna-se refletida, as lembranças se tornam experiências permitindo melhor compreensão da natureza histórica dos acontecimentos, contribuindo na formação cidadã dos educandos.

Segundo Hanna Arendt, a educação está “entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é”. Isto devido, ainda segundo a autora, a constante renovação da sociedade por meio do nascimento de novos seres humanos (ARENDR, 2009, p. 234). Nessa perspectiva, consideramos o atual contexto de crescente valorização de “antigos” e “novos” patrimônios como objetos culturais que, se não problematizados, apresentam potencial tendência

à perpetuação de naturalizações legitimadoras de relações culturais hierarquizadas. Argumento que ganha reforço na afirmação, pronunciada por Dominique Poulot, de que “no decorrer do século XX, o patrimônio assume, cada vez mais explicitamente, sua implementação positiva, segundo juízos de valor que afirmam uma verdadeira escolha” (POULOT, 2009, p. 9). Essa constatação expressa a complexidade que envolve a problemática dos diferentes usos do patrimônio, por um lado, como mecanismo político de legitimação e perpetuação ideológica de grupos específicos, e por outro, como objeto de sensibilização – passível de desconstrução e reconstrução – no ensino da História Escolar.

Em Hanna Arendt, encontramos argumento que, em certa medida, corrobora com o pensamento de Poulot a respeito do caráter valorativo, crescentemente assumido pelo patrimônio. Para a autora, quando “a sociedade começou a monopolizar a ‘cultura’ em função de seus objetivos próprios, tais como posição social e status”, desenvolveu-se uma luta acirrada entre diferentes grupos sociais. Lutas estas, pautadas por disputas pelo reconhecimento de artefatos materiais e imateriais, pois, ainda segundo a autora, “a cultura se relaciona com objetos e é um fenômeno do mundo (...)” (ARENDR, op. cit., pp. 254-260).

II - Patrimônio, Memória e História

É legítimo argumentar que todo patrimônio possui uma metanarrativa que procura justificar sua própria existência, e, a partir da qual – com variações em um ou outro aspecto – narrativas mais “conjunturais” vão sendo construídas. De forma dinâmica, um jogo de

tensões e disputas entre distintas representações do mundo social permeia a atribuição de sentido, e, portanto, a escolha e permanência do bem patrimonial. Essas representações ganham maior complexidade por apresentarem tanto um caráter diverso – o que justifica seus embates – quanto uma complementariedade. Dito de outra forma, os bens patrimoniais são definidos a partir das crenças, valores e interesses dos diferentes grupos sociais que, em sua permanente tensão, interagem, influenciando-se reciprocamente.

O patrimônio possui forte potencial para atribuição de identidades, sejam elas: individuais, coletivas, nacionais, étnicas, de gênero, entre outras. A definição do que possa ser ou não patrimônio de um grupo, nação ou mesmo da humanidade, estará sempre condicionada pelo resultado de relações de poder. As instituições políticas e de saber acadêmico, ou seja, as instâncias de julgamento e convencimento e as de saberes científicos, respectivamente, somadas à opinião pública, compõem o tripé a ser considerado na definição de bens patrimoniais. Se a invariabilidade constitui uma característica da composição do conjunto de fatores a serem levados em conta na demarcação dos bens patrimoniais, também o é o significativo desnível do peso exercido por essas diferentes esferas em circunstâncias político-sociais específicas.

Há de se considerar, entretanto, que as diferentes configurações do contexto não implicam em negligenciar o fato de que o terceiro suporte desse tripé – a opinião pública – representa mais fortemente e legitimamente o lugar das referências culturais, inspiradoras da construção de patrimônios “novos”, assim como reafirmadoras de

“antigos”. As referências culturais surgem pela expressão de uma memória “espontânea”, adquirida e reforçada pelo automatismo que marca a vida cotidiana, pelas necessidades objetivas e subjetivas, materiais e afetivas que nela se encerram.

O funcionamento da tríade mencionada acima, segundo Poulot, “depende da reflexão erudita e de uma vontade política, ambos os aspectos sancionados pela opinião pública”, sendo, portanto, essa dupla relação, o fator principal “que lhe serve de suporte para uma representação da civilização, no cerne da interação complexa das sensibilidades relativamente ao passado, de suas diversas apropriações e da construção das identidades” (POULOT, op. cit., p. 13). O discurso patrimonial é, pois, um discurso de poder, na medida em que, além de atribuir sentido a trajetória passada e presente, também influencia na construção de projetos para o futuro.

O pressuposto explicitado acima, nos remete a tese defendida por Hanna Arendt segundo a qual, cultura e política se apresentam em íntima relação, pois “imbricam-se mutuamente porque não é o saber ou a verdade que está em jogo, mas sobretudo o julgamento e a decisão, a troca criteriosa de opiniões incidindo sobre a esfera da vida pública e sobre o mundo comum.” (POULOT, op. cit., p. 17). Esse caráter relativo e subjetivo da “verdade” e a demanda cada vez maior pela construção de patrimônios encontram-se relacionados ao surgimento de uma nova cultura histórica, ou seja, de uma nova concepção do tempo histórico, marcada pelo que Beatriz Sarlo chamou de “virada subjetiva”, cujo significado maior, segundo a autora, se constituiu na “ressurreição do

sujeito”, “morto” pelas ideologias estruturalistas da sociedade, predominantes em grande parte do século XX.

O “horizonte de expectativas” do mundo moderno foi sendo atrofiado diante de uma série de acontecimentos, como as crises do capitalismo e os horrores das guerras mundiais, sobretudo do holocausto. Os estruturalismos, com sua crença na progressão rumo a um futuro triunfal, foram substituídos pelo que Hartog chamou de hipertrofia do presente ou presentismo. Movimento caracterizado por uma perda de confiança no futuro e certa decepção com as ideologias conformadoras de Verdades globalizantes.

Em diálogo com o historiador alemão Reinhart Koselleck, Hartog elabora uma argumentação sobre o tempo histórico que encontra como pano de fundo as reflexões de Santo Agostinho. Tal argumentação consiste em pensar a experiência do tempo apenas sendo possível por meio da articulação entre experiência vivida – o presente dos fatos passados, compreendido como o espaço da memória – e expectativa – o presente dos fatos futuros, compreendido como horizonte de expectativa.

A chamada “hipertrofia do presente”, e com ela a “virada subjetiva”, guarda, portanto, estreitas relações com a difusão dos paradigmas da conservação observada no decorrer do século XX, sobretudo nas décadas de 1970-1980, época em que, conforme afirma Poulot, pode ser notada uma profusão de esforços públicos e privados em favor do reconhecimento de “novos patrimônios”, representativos de múltiplas comunidades.

Tal estado das coisas, expressa a vigência de uma cultura histórica que, contrariamente àquela que a precedeu³, caracteriza-se por um crescente investimento social nas “tarefas da memória”, expressão que pretende indicar a prática, nem sempre espontânea, de uma memória motivada por certa obrigação de lembrança, pelo “dever de memória”, que se encerra – entre outras manifestações – numa crescente produção de patrimônios representativos das mais diversas comunidades. Nessa perspectiva, a plasticidade, pluralidade e subjetividade da memória voltam à cena, ainda que condicionada, em certo sentido, pelo reconhecimento institucionalizado por meio da criação de patrimônios.

Assim, o jogo político se verifica a todo tempo, com maior ou menor peso dos diferentes “lugares” conflitantes, seja dos governos e instituições, representativos das práticas eruditas, seja da apropriação do discurso patrimonial feita pelo grande público. Essa constatação esbarra numa particular dificuldade para reflexão e análise histórica do patrimônio, posto que, nas palavras de Poulot, “o próprio patrimônio determina as condições concretas de sua abordagem, comunicação e controle”; isto porque, “por seu intermédio, o pesquisador é conduzido ao âmago de um quadro de valores que se afirma incontestável” (POULOT, 2009:10).

III - O patrimônio histórico e cultural no ensino da história escolar: breves apontamentos

³ No chamado regime de historicidade moderno, a íntima relação entre história e memória foi eclipsada, ou seja, passou para o segundo plano, em função da ênfase metódica no documento escrito como forma privilegiada de “acesso ao real”.

A dificuldade mencionada acima não inviabiliza a utilização do patrimônio histórico e cultural – de uma educação patrimonial – na pesquisa e no ensino de História. Ao contrário, a eficácia de seu efeito na constituição e afirmação de identidades, pelo caráter quase sacralizante, faz dele um objeto com duplo significado no ensino da História Escolar. Isso implica pensá-lo concomitantemente à prática de uma educação patrimonial, aqui compreendida como:

[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA, 1999).

O dinamismo inerente a este processo apresenta referências culturais que podem ser descobertas ou reafirmadas por meio de uma educação patrimonial, conforme previsto nos PCN's de História, contribuindo para “a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã” (BRASIL, 1998, p. 5). A convivência com vestígios materiais e imateriais do passado possibilita aos alunos compreender o presente como “presença”, “instante para o qual constantemente convergem imagens do passado e do futuro. Retenção e propensão. Experiência e expectativa. Nessa acepção o presente é o agora, a simultaneidade das experiências assimétricas de passado e futuro” (ARAÚJO, 2012, p.70).

Numa outra dimensão, diferente, porém, não excludente, está o potencial do patrimônio como recurso para construção de “aulas como texto”,⁴ pela ação direta que pode exercer na constante ressignificação de memórias e na formação de novas identidades. Isto por meio do reconhecimento de que “nenhuma identidade pode nos redimir ou esgotar; a identidade e a orientação são necessidades do mundo da vida, mas não esgotam nossas possibilidades de lidar com o passado” (Idem, p. 74).

Sendo assim, os usos do patrimônio no ensino e aprendizagem de História se fazem, simultaneamente, por meio de um triplo movimento: o de construção, desconstrução e reconstrução. No primeiro caso, trata-se da atribuição de sentido para a trajetória de indivíduos e grupos, constituindo identidades orientadoras que funcionam como mecanismo de acesso à percepção de si mesmo enquanto sujeito ativo da história. No segundo, a apreensão da existência de outras possibilidades, igualmente legítimas, de criação cultural, embora, nem sempre apresentadas na forma de narrativas históricas com o mesmo grau de sentido e adesão. Já no terceiro, verifica-se a interseção entre elementos intrínsecos ao

⁴ A metáfora da aula como texto é apresentada por Mattos. O autor destaca que, no impacto da globalização e a compressão das dimensões espaço-temporais, as grandes narrativas da História, da Língua e da Literatura são cada vez mais questionados. “A abertura para a diferença e o progressivo deslocamento em direção às margens, revelam novos atores e autores [...]”. Nesse sentido, a aula é apresentada como momento de interação, no qual o “texto” [da aula] se constrói a partir da leitura de outros textos – seja qual for a sua natureza deles –, num processo marcado pela apropriação, invenção e produção de significados, protagonizado pelos sujeitos que a constituem: professores e alunos. Cf. MATTOS, Ilmar Rohloff. Mas não somente assim. Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Revista Tempo**. Departamento de História da UFF. V. 11, n. 21. Rio de Janeiro. Julho 2006.

código cultural e outros externamente adquiridos, surgindo, a partir de então, algo novo e original num processo sempre dinâmico de criação.

Assim, podemos perceber a essência da educação que é a *natalidade*, “[...] o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento” (ARENDDT, op. cit., p. 247). Ao formular este conceito, Hanna Arendt nos esclarece que a função da educação não é instruir a criança na arte de viver, mostrando-lhe como proceder, mas apresentar o mundo tal como ele é. Nesse sentido, o ensino aprendizagem da História não deve servir à mera transmissão de saberes dos “antigos” aos “novos”, esperando que a partir de sua apreensão essas ou aquelas ações sejam executadas. Diferente disso, o que se espera é uma livre apropriação da história, não porque isenta de influência de fatores sociais, políticos e culturais, mas justamente porque consciente de sua impossibilidade.

Desse modo, posto que o conhecimento e o uso social sejam os princípios norteadores de grupos “sociais, étnicos e comunitários” na identificação e valorização de seu patrimônio histórico e cultural, a educação patrimonial, em suas diferentes dimensões, deve fazer parte das preocupações de pesquisadores e professores, sobretudo os da área da História, pelas estreitas ligações com a memória e a formação de identidades, apresentadas pela disciplina. Isso nos remete ao mencionado na Carta Constitucional brasileira, de 1988, cujo conteúdo amplia o conceito de Patrimônio Cultural, na medida em que passou a incluir:

[...] formas de expressão; modos de criar; fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos e documentos; edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

Segundo Poulot (op. cit., p,10) o patrimônio é “não só histórico, artístico ou arqueológico, mas ainda etnológico, biológico ou natural; não só material, mas imaterial; não só local, regional ou nacional, mas mundial”, o que nos leva a refletir sobre estratégias possíveis para atingirmos o previsto pela LDB/1996 em seu artigo 26, inciso A, parágrafo 1 referente ao conteúdo programático e a inserção de diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, tendo por base os grupos étnicos africano e indígena, além da já disseminada cultura europeia ocidental.

Haja vista a previsão da inserção, pela legislação, de aspectos que incluem o reconhecimento e a valorização do patrimônio material e imaterial de grupos até então negligenciados em sua cultura, cumpre-nos indagar as possibilidades de sua efetiva aplicação, com o fim de dirimir as desigualdades ainda fortemente presentes na sociedade brasileira, marcando, enfim, o avanço e o momento de ultrapassar o “elogio da diversidade”.

Um dos apontamentos possíveis na tentativa de refletirmos sobre tais avanços seria retomarmos a importância do Projeto Político Pedagógico e sua construção e reconstrução pela comunidade escolar: diretores, professores, funcionários, representantes discentes e seus pais. Observar a bagagem cultural do educando, devendo a mesma ser

considerada na elaboração do conteúdo programático. Na medida em que os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem tal procedimento, compreendemos a importância do conhecimento e do reconhecimento dos patrimônios materiais e imateriais presentes numa dada comunidade, bem como de suas possíveis relações com a história regional, nacional e mundial.

Destacamos, entretanto, que as ligações entre diferentes escalas de produção histórica e patrimonial não estão necessariamente dadas. Pois, assim como se percebem interdependências, o contrário também se apresenta, ou seja, o local também se explica por uma dinâmica própria, por um código de significações que se inicia e termina nas dimensões territoriais e culturais de seu próprio espaço. Nesse sentido, cabe ao professor perceber singularidades e/ou complementariedades possíveis ao utilizar o recurso do patrimônio no processo de ensino-aprendizagem em história, considerando suas dimensões micro e macro.

Referências Bibliográficas

Publicações Oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf

Acesso em 4 dez. 2012.

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.

Artigos e Obras

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.) *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ARAUJO, Valdei Lopes de. A aula como desafio à experiência da História. In: GONÇALVES, Márcia et al.(orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ARENDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

CAIMI, Flávia Heloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo – Dossiê: Ensino de História*. Departamento de História da UFF. V. 11, n. 21. Rio de Janeiro. Julho 2006.

CASTRO, Maria Laura Viveiros de; FONSECA, Maria Cecília Londres. *Patrimônio imaterial no Brasil*. Brasília: UNESCO, Eduarte, 2008.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Minc-Iphan, 2005.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice. Ed. Revista dos Tribunais, 1990, p. 34.

HARTOG, François. *Regimes d'historicité; présentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil, 1997

LIBANEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MATTOS, Ilmar R. Mas não somente assim; leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Revista Tempo**. Departamento de História da UFF. V. 11, n. 21. Rio de Janeiro. Julho 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24a ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio e Janeiro: FGV, 2009.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

Artigos em meio eletrônico

CHUVA, Márcia. Patrimônio material e memória da nação. *Jornal Unesp*. Disponível em <http://www.unesp.br/aci/jornal/204/supleb.php>. Acesso em 02 dez. 2012.

FONSECA, Maria Cecília L. *Referências culturais: bases para novas políticas de patrimônio*. Disponível em http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/referencia_2.pdf Acesso em 4 dez. 2012

REVISTA NOVA ESCOLA. *O que é projeto político pedagógico (PPP)*. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-avaliacao/planejamento/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml> Acesso em 04 dez. 2012

SEGALA, Ligya. Identidade, educação e patrimônio: o trabalho do Laboep. In: *Patrimônio*. Revista Eletrônica do Iphan. Disponível em <http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=138> Acesso em 4 dez. 2012.

* * *