

ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Henry Marcelo Martins da SILVA¹

RESUMO

Este texto busca analisar a relação entre o ensino de História e o Patrimônio Cultural como fundamental numa prática que vise uma educação para a cidadania. O ensino de História vem passando por uma grande renovação nos últimos anos, principalmente no que se refere à incorporação de novos temas e novas abordagens – dos quais a história da África e do cotidiano são bons exemplos – que se refletem, sobretudo, na melhoria da qualidade do material didático e paradidático hoje disponível aos professores do ensino básico da rede pública e privada do país. Esta renovação, no entanto, ainda não encontrou grande correspondência na metodologia de ensino da disciplina. Deste modo, o trabalho apresenta a proposta do ensino a partir do Patrimônio Cultural de uma comunidade, método que ao valorizar o estudo da localidade onde está inserido o aluno, proporciona-lhe um novo olhar sobre a sociedade, num processo em que deixa de ser um mero espectador dos acontecimentos, tornando-se parte ativa do corpo social, um agente histórico de sua época, condição primordial para a prática da cidadania.

Palavras-chave: História. Patrimônio Cultural. Cidadania. Educação.

ABSTRACT

This text searches to analyze the relation between the education of History and the Cultural Patrimony as basic in one practical one that it aims at an education for the citizenship. Education of History comes passing for great renewal in recent years, mainly as for incorporation of new subjects and new approaches - of which the history of Africa and the daily one is good examples - that they are reflected, over all, in the improvement of the quality of today available the didactic and for-didactic materials to the professors of the basic education of the public and private net of the country. This renewal, however, has not found yet great correspondence in the methodology of education of the discipline. In this way, the work presents the proposal of education from the

Cultural Patrimony of a community, method that when valuing the study of the locality where it is inserted the pupil, it provides a new look upon the society, in a process where it leaves of being a simple spectator of the events, becoming party plaintiff of the social body, a historical agent of its time, primordial condition for the practical one of the citizenship.

Keywords: History. Cultural patrimony. Citizenship. Education.

INTRODUÇÃO

No século XIX, acompanhando o desenvolvimento da busca da cientificidade em diversos ramos do conhecimento, a História conheceu uma grande transformação resultante da intenção de seus escritores de elevá-la ao estatuto de ciência, a exemplo do que ocorria com o conhecimento da natureza, apoiado em métodos críticos voltados para a obtenção do conhecimento objetivo, livre do pensamento mítico, religioso ou filosófico.

O positivismo, postulado por Augusto Comte, estabeleceu um paradigma da busca da verdade calcada na convicção da existência de leis naturais, e afirmou a possibilidade de sua aplicação ao estudo da sociedade. Assim como à nascente Sociologia, cabia à História procurar resgatar a verdade objetiva, imparcial e neutra sobre o passado, utilizando para isso as provas documentais deixadas pelos nossos antecessores (CARDOSO, 1983, p. 25).

Completava essa concepção de História – ainda hoje aceita por um certo público - a convergência dos esforços do historiador para construir sua narrativa pela reunião de eventos únicos, que jamais se repetem, alinhados cronologicamente e protagonizados por indivíduos de destaque: heróis e “grandes homens”. Da narrativa histórica, essencialmente voltada para a vida política, excluía-se as pessoas comuns, os fatos da vida cotidiana e os acontecimentos que não tivessem alcançado repercussão significativa.

Transformações importantes nas práticas dos historiadores surgiram no século XX com o questionamento do estatuto do conhecimento histórico. Em sua dimensão mais profunda, as práticas historiográficas passaram a admitir o papel não meramente transmissor do historiador. Convencidos da impossibilidade de re-atualizar o passado, os historiadores, sobretudo da França, passaram a afirmar que a história vivida só se torna conhecimento na medida em que o relato produzido pelo pesquisador estabelece uma relação

¹ Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e Professor Titular das Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul – SP (FUNEC)

entre o passado vivido pelos homens e o historiador que o visita (MALATIAN, 2004, p. 10 e 11).

No bojo dessa renovação, houve um redimensionamento do conceito de evento, que deixou de ser considerado apenas como a ação de indivíduos na curta duração para constituir-se na percepção de múltiplas temporalidades na compreensão das diversas modalidades da experiência humana. Alguns ocorrem em ritmo rápido, no tempo breve do evento; outros persistem mais e dizem respeito a relações mais duradouras entre os homens, e destes com a natureza, como a conjuntura e a estrutura, concebidas como territórios da temporalidade média e de longa duração, nas quais as mudanças são menos frequentes. Elas se caracterizam pelas permanências daquilo que persiste ao longo do tempo. A História abriu-se então para um tempo social no qual novas categorias, tomadas de empréstimo à Economia, Demografia, Sociologia e Geografia passaram a ser utilizadas permitindo a compreensão, na dimensão temporal, dos conceitos de tendência, ciclo, crescimento, crise, etc. (BURKE, 1999, p. 66)

Propondo novos objetos de investigação, a Nova História insurge-se contra a História positivista, factual, evolucionista/ etapista/ determinista (inclusive o marxismo ortodoxo). Enfatiza a história do lugar, o cotidiano, o homem comum, os temas “menores”, em detrimento das grandes batalhas, grandes vultos, grandes momentos. Sobre este processo, Malatian (2004, p. 12) escreve que:

Rejeitando a concepção do indivíduo como “último átomo da investigação histórica” e do evento como “último átomo da mudança social” a historiografia francesa deslocou-se da preferência pela história política para a abertura à história econômica, social e cultural, e passou a ocupar-se de grupos e classes sociais, enfim, de sujeitos coletivos. Além disso, a História incorporou nesse processo novos objetos, novos problemas e novos documentos, passando a ocupar-se também do cotidiano, das mentalidades, das crenças e dos comportamentos, da cultura popular, etc.

Ao privilegiar outras evidências históricas como cartas, diários, utensílios, filmes, jornais, literatura oral, etc., procura opor à voz dos vencedores a voz dos indivíduos anônimos, aquela voz sempre silenciada pela História contada segundo a ótica “oficial”; procura recuperar a condição de agente histórico do homem comum,

conferindo à História a categoria de construção coletiva.

No entanto, o ensino de História no Brasil absorve a seu tempo as novas práticas e propostas da historiografia; tendo uma dinâmica interna própria, o ensino da disciplina esteve vinculado acima de tudo aos ideais e intenções dos donos do poder e planejadores educacionais.

A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL

Surgida em meados do século XIX como disciplina específica na grade curricular nacional, e ligada ao IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) e ao Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, a História serviu naquele momento para a formação da identidade nacional do relativamente novo país. Como escreve Nadai (1992, p. 25):

[...] a História se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de uma organização da nação brasileira – institucionalização de uma memória oficial.

Estreitamente vinculada aos estratos superiores da sociedade brasileira, a História era inserida a partir das diretrizes estabelecidas para todo o sistema de ensino, que indicavam conforme explica Manoel (2004, p. 77), o “*sentido da educação pretendida – conservadora e reprodutora dos modelos já consagrados*”.

A passagem para a República pouco alterou a situação e as diretrizes para o ensino de História; continuando a tradição do Colégio Pedro II e do IHGB, persistiu a estratégia de atribuir o ensino da História à tarefa de construir e consolidar a ação brasileira, acrescentando-se, no entanto, algumas exigências que a sociedade escravista e agrária do século XIX não requeria. À Nação projetada naqueles começos do período republicano não bastava ser branca, cristã, civilizada conforme os modelos europeus. Naquele começo do século XX, ela deveria inserir-se no processo mundial de progresso material e científico representado pela industrialização.

Até a década de 1930, e mesmo depois, continuava-se a confiar ao ensino de História a tarefa de construir a Nação, mas agora uma Nação moderna, industrializada, republicana, forte, dotada de espírito cívico e consciência

de si no “concerto internacional das Nações (MANOEL, 2004, p. 81).

No entanto, foi no Regime Militar que o ensino de História, e também de Geografia, passaram pelo processo mais marcante de influência por meio da ação governamental. Naquele momento, o papel da educação – assim como as metas para o setor, estabelecidas pelo Estado brasileiro, nesse período – esteve estritamente vinculado ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico.

O projeto delineado nos planos e programas de desenvolvimento, na legislação e nas diretrizes governamentais representa o ideário educacional dos setores políticos dominantes. Sobre este período, escreve Fonseca (2008, p. 16):

No plano interno, temos a continuidade de experiências visando à elaboração de políticas e tecnologias educacionais, como por exemplo, as Forças Armadas por meio da Escola Superior de Guerra, e os empresários por meio do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes). No plano externo, há um estreitamento dos vínculos com organismos internacionais, tais como a Usaid, além da OEA e da Unesco.

Neste contexto, a tecnização da formação escolar em História se fortaleceu pela perda e descaracterização da identidade desta disciplina, viabilizada pela integração da História e da Geografia numa nova disciplina, denominada Estudos Sociais (FONSECA, 1993), e do aprofundamento da vinculação aos princípios da Educação Moral e Cívica e Organização Sócio-Política Brasileira (OSPB). O ideal era a simplificação do conhecimento histórico, para abranger “toda” a História da Humanidade, como diz Elza Nadai (1992), “dos homens da caverna à era tecnológica”, numa verdadeira linha cronológica do tempo, sem relacionar os diferentes tempos e espaços.

A criação dos Estudos Sociais provocou um dano significativo ao ensino de História, ou melhor, a qualquer tentativa de levar o aluno a algum tipo de raciocínio mais abstrato e inquiridor sobre a sociedade. Além dessas modificações, houve também alterações na carga horária de ensino. As aulas de Estudos Sociais (quatro semanais, de 5ª. a 8ª. série do primeiro grau) eram reforçadas com duas aulas semanais de OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e duas aulas de Educação Moral e Cívica.

Os conteúdos mínimos que formam o conjunto denominado estudos sociais eram generalizantes; deste modo, a especificidade do objeto do conhecimento histórico não aparece em sua totalidade. Conforme explica Fonseca (2008, p. 23) “a preocupação do ensino de estudos sociais não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas ‘localizar e interpretar os fatos’, utilizando instrumental das ciências sociais em geral e não de história especificamente”.

Além disso, constata-se que, à falta de profundidade e densidade no ensino da História, os Estudos Sociais acrescentaram a falta de qualificação. Nesse contexto se configurou o “descolamento” entre a Academia e os níveis médios de ensino, momento em que as pesquisas que continuaram a ser realizadas nas universidades públicas, brasileiras e estrangeiras, não tinham os seus resultados absorvidos pelos professores do ensino secundário (MANOEL, 2004, p. 83).

Entretanto, esse quadro motivou uma aproximação política entre a Academia e os demais níveis de ensino, que preocupados com a qualidade do ensino e com as suas diretrizes, direcionaram-se para a elaboração de um projeto que recuperasse a especificidade teórica e metodológica, tanto da História quanto da Geografia, e se voltasse para a formação da consciência crítica do aluno.

No final dos anos 70 e ao longo dos 80, ocorreram mudanças significativas no ensino de história, fazendo com que a configuração por ele assumida (estudos sociais) durante os anos de autoritarismo fosse paulatinamente transformada.

No amplo debate ocorrido nos anos 80, no interior do processo de redemocratização do país, greves de professores, lutas pelas eleições diretas, eleições diretas para governadores, ocorreram os processos de reformulação dos currículos na maioria dos estados brasileiros. Do Acre ao Rio de Janeiro, estendendo-se ao sul do país, nas redes de ensino dos grandes e médios municípios, as experiências de escolas de educação básica ligadas às universidades revelaram alguns caminhos do ensino de história nestes últimos anos (FONSECA, 2008, p. 25).

Naquele momento, aproveitando-se da liberdade para poder estabelecer os currículos escolares, a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs alterações no ensino de História visando ao direcionamento desejado, e tentou sua operacionalização a partir de um novo fundamento: o abandono da concepção evolutiva do processo histórico.

Datada de 1987, a proposta paulista abandonou o conceito de “processo histórico” e a cronologia que lhe é inerente e, em seu lugar, propôs uma abordagem diacrônica da história, centrada no estabelecimento de “eixos temáticos”. No lugar de uma seqüência cronológica dos acontecimentos, foi proposto o tratamento de um *tema* transversalmente no tempo, para demonstrar a luta do povo pela conquista dos direitos de cidadania e pela consolidação da sociedade democrática.

A proposta, no entanto, apresentava problemas relevantes na esfera teórica e metodológica², e não foi implementada efetivamente; além disso, como escreve Manoel (2004, p. 86), ao propor uma ruptura com o ensino da História considerado tradicional, “*o projeto da CENP encontrou fortes resistências dos professores da rede de ensino em sua aplicação*”.

Nos anos 90, as disciplinas EMC, OSPB e EPB foram extintas. Em 1994, instituiu-se o processo de avaliação dos livros didáticos. Em 1996, iniciou-se a implementação da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Tendo como referencial o ideário neoliberal-conservador, aprovou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê o processo de unificação curricular e de avaliações nacionais. Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sucessivamente o governo adotou uma série de medidas que provocaram mudanças na história da educação brasileira e em especial das disciplinas.

Do movimento historiográfico e educacional ocorrido nesse período, é possível apreender uma nova configuração do ensino de história. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em salas de aula. Conforme analisa Manoel (2004, p. 87), as novas propostas curriculares avançam em relação ao projeto da CENP, no que diz respeito à incorporação dos temas e direcionamentos estabelecidos pela nova historiografia conhecida como Nova História – o cotidiano passou a ser incorporado ao currículo de estudos do ensino médio e as festas e os hábitos ocupam lugar relevante nas matérias de estudos. Sobre este aspecto escreve Fonseca (2008, p. 36):

Do movimento historiográfico e educacional ocorrido nesse período, é possível apreender uma nova configuração do ensino de história. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em salas de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados – questões até então debatidas apenas no ensino de graduação – e chegam ao ensino médio e fundamental mediados pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais. O conteúdo do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) expressa, em grande medida, essa ampliação.

A História ensinada hoje no Ensino Fundamental apresenta vínculos importantes com as diversas vertentes interpretativas que configuram o campo historiográfico e que hora inovam ora conservam as práticas do historiador. Conforme escreve Malatian (2004, p. 15), a difusão de teorias de ensino-aprendizagem, que consideram o aluno participante ativo do processo de construção de conhecimento, bem como a defesa de uma História crítica, resultaram na percepção da importância da História ensinada para que o aluno se perceba como sujeito ativo, não apenas do conhecimento, mas da própria história vivida.

ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O documento da Proposta Curricular acena com profundas inovações metodológicas (do ponto de vista historiográfico), e pretende vinculá-las a uma concepção pedagógica, também inovadora. Oferece, entretanto, elementos suficientes para instrumentalizar aqueles de quem se espera sua operacionalização?

Não em nossa perspectiva; acreditamos que não basta introduzir novos temas no currículo, nem introduzir nos conteúdos considerados universais dos documentos curriculares a perspectiva do estudo a partir da localidade, para uma real transformação do conhecimento histórico escolar praticado nas salas de aula.

Num momento em que está em prática uma Proposta Curricular moderna para o ensino de História, em que a ciência histórica se revitaliza a partir das novas tendências, e em que os professores são chamados a abandonar a velha rotina didático-pedagógica, é pertinente questionarmos que tipo de relação está se verificando na prática escolar, entre as novas orientações e a atuação de um docente que trabalha

² Sobre as dificuldades na elaboração e implementação da proposta da CENP, especialmente para a área de História, ver MARTINS, Maria do Carmo. *A construção da Proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Dissertação de Mestrado em Educação/UNICAMP. Campinas: 1996.

de 1^a. a 4^a. séries, como polivalente, portanto sem formação específica em cursos de História?

Em pesquisa realizada nas escolas públicas de Franca nos anos 1990, no auge de um intenso processo de reformulação no sistema de ensino estadual, Petrucí (1996, p. 8) verificou que os professores, em sua ampla maioria, demonstraram um **conhecimento escasso**, quando não **nulo**, dos fundamentos historiográficos e pedagógicos sobre os quais a nova Proposta Curricular de História se alicerçava e, como decorrência, a **prática** desses professores, também majoritariamente, **afastavam-se das orientações** curriculares em vigor para o ensino de História.

Em outro estudo sobre o conhecimento histórico escolar, produzido posteriormente à implementação dos PCNs, Sonia Miranda (2004, p. 168) observou, nas escolas de Minas Gerais, que as mesmas concepções tradicionais de História, cronológica, linear e heroizante, estavam presentes em estabelecimentos escolares de realidades bastante diferentes, concepção pautada por tradições culturais reproduzidas pelos espaços escolares, ou às vezes sem nenhuma relação com a memória local.

Portanto, em nossa perspectiva, hipótese sob a qual alicerçamos as bases de nossa investigação, os professores das séries iniciais não contam com o arcabouço teórico e metodológico capaz de trabalhar os conteúdos propostos para o ensino de História, em parte devido à sua formação inicial, já que os cursos de graduação em pedagogia não contavam com a disciplina História em sua grade curricular, em parte pela formação continuada, que apresenta uma quantidade escassa de cursos para tais temáticas.

A consequência maior desta situação é o abandono ou a relativização dos conteúdos de História pelos professores, em detrimento das outras disciplinas.

ENSINO DE HISTÓRIA, PATRIMÔNIO CULTURAL E CIDADANIA

Os objetivos maiores expressos na LDB de 1996 e nos PCNs são referentes à educação para a cidadania. Conforme explica Martinez (2004, p. 147), a proposição dos PCNs na segunda metade da década de 1990 consistiu em um esforço no intuito de sintonizar a educação com a sociedade. Esta iniciativa pedagógica projetou estabelecer vínculos bastante estreitos entre educação e cidadania, conferindo às escolas um papel de destaque na formação dos cidadãos brasileiros.

No entanto, a prática da cidadania no mundo contemporâneo é dificultada por barreiras e situações inerentes ao fenômeno conhecido como globalização, especialmente pela diversidade e intensidade de informações que apresentam-se aos alunos a partir das tecnologias modernas de comunicação. Segundo Castrogiovanni (1998, p. 83):

Com as tecnologias modernas, os meios de comunicação passam a orientar, a conduzir o comportamento social. Eles ultrapassam as fronteiras políticas e culturais. Rompem com as barreiras lingüísticas, com os regimes políticos e religiosos, com as desigualdades e diversidades socioeconômicas. A mídia eletrônica e a imprensa mais do que nunca delineiam a conduta do cidadão. Geram o esquecimento de que exercer cidadania é estar no gozo dos direitos civis e políticos estabelecidos no âmbito do Estado e é desempenhar deveres para com este.

Para o autor, com a globalização há uma tendência de tornar-se tudo representações estilizadas, realidades pasteurizadas e virtuais; deste modo, o exercício da cidadania, a luta por direitos, a interpretação de deveres, não são possíveis se não forem construídas as representações espaço-temporais do mundo referencial (espaço e tempo vividos e percebidos), onde está inserido mais concretamente o indivíduo. Nesse sentido, para ser efetivo na busca pela cidadania, o ensino deve priorizar a análise do espaço vivido e as práticas do espaço percebido, transpondo-os para as representações do espaço concebido (CASTROGIOVANNI, 1988, p. 85).

Tais argumentos conferem ao ensino de história uma importância ainda maior levando-se em conta os contornos da sociedade mundial; no entanto, cabe ao professor de História, num determinado contexto escolar, com sua maneira própria de agir, ser, viver e ensinar, transformar um conjunto de conhecimentos históricos em saberes efetivamente ensináveis, e fazer com que os alunos não só compreendam, mas assimilem e incorporem esses ensinamentos de variadas formas. A importância do professor é ressaltada por Fonseca:

No espaço da sala de aula, é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconsciente ou deliberadamente, operar o

contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante (FONSECA, 2008, p. 35).

Nesse sentido, a proposta de ensino a partir do Patrimônio Cultural visa ampliar o leque de possibilidades de trabalho dos professores, especificamente a partir da história, memória e patrimônio cultural local; conhecer a história da cidade e seu processo constitutivo é saber que cada indivíduo faz parte deste processo como ser ativo. É o caminho para a criação de uma identidade, primeiramente para com o seu local, depois regional e finalmente atingir a identidade nacional.

Mas de que trata a Educação Patrimonial? Segundo Fernandes (1993, p. 273), por educação patrimonial entende-se a utilização de museus, arquivos, bibliotecas, os “lugares da memória” na expressão do historiador francês de Pierre Nora (1993), no processo educativo, a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e futuros cidadãos da importância da preservação destes bens culturais”.

A educação patrimonial nada mais é que a educação voltada para questões atinentes ao Patrimônio Cultural, que compreende desde a inclusão nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de disciplinas e conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do Patrimônio Histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes proporcionar informações acerca do Patrimônio Cultural, de forma a habilitá-los a despertar nos educandos e na sociedade o senso de preservação da memória histórica e o conseqüente interesse pelo tema.

Ao discutir a necessidade da educação em nível patrimonial no Brasil, Carlos Lemos (2006, p. 84) ressalta uma “deseducação coletiva” relativa ao tema em nossa sociedade; em suas palavras:

[...] há falta de esclarecimento popular sobre a importância da preservação de nosso Patrimônio, para não dizermos deseducação coletiva. Esse é um dado brasileiro e daí a formulação de mais uma regra: a preservação aqui entre nós depende fundamentalmente da elucidação popular, um caminho percorrido por outros países, como o México, que dedica atenção toda especial a essa questão de educação em massa no que diz respeito à memória.

Para o aluno, aprender a reconhecer o Patrimônio Cultural³ de sua comunidade pode ser a oportunidade de um entendimento distinto do mundo que o cerca, além da possibilidade de criação de laços íntimos com o espaço, na tentativa de se evitar a depredação de bens e locais públicos, bem como pensar a importância destes para a paisagem urbana e o espaço comum de convivência.

Assim o Patrimônio Cultural, edificado em obras que compõem o acervo de uma comunidade específica, está por toda a parte ao longo das cidades, compondo um quadro de referências ao observador atento. São como páginas que podem ser descobertas, mas que necessitam de um conhecimento específico para desvendar todos os seus segredos, cores e nuances. A cidade se expõe em suas esquinas, ruas e praças, em aglomerados ou vazios urbanos, nas pessoas, bairros, prédios, expondo discretamente, no presente, a sua história.

É a partir do presente que os conteúdos devem ser escolhidos para que a criança alcance um “modo de pensar histórico” e possa ver-se como sujeito ativo da História, num trabalho que estabelece diálogos entre passado e presente, identificando neles permanências e mudanças, simultaneidade e conexão temporal. O presente constitui um tempo vivo do qual participam diferentes tempos do passado, que se manifestam em conflitos, costumes, formas de organização social, modos de viver (MALATIAN, 2004, p. 15).

Dessa forma, a Educação Patrimonial e a História Local podem ajudar a enfrentar os desafios da interpretação da realidade, uma vez que os problemas socioculturais dizem respeito às relações entre os homens entre si e dos homens com a natureza. Ademais, o estudo do patrimônio histórico e cultural pode propiciar um maior contato da escola com o espaço e a comunidade local, facilitando a interligação entre a realidade local, a regional e a mundial. Para Horta (1999, p. 6):

O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu

³ “Educação Patrimonial é aquela voltada a questões referentes ao Patrimônio Cultural, onde sua temática ou conteúdo programático verse sobre o acervo cultural de uma comunidade” ORIÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História. p. 141. In:BITTENCOURT, C.(org.) *O Saber Histórico em Sala de Aula*. São Paulo, Ed. Contexto, 1997.

patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. A Educação Patrimonial torna-se então um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sócio cultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.

Portanto, a compreensão do sentido do passado no presente se faz necessária para tornar possível ao aluno o entendimento da sua responsabilidade enquanto agente histórico e político na construção do futuro da sua comunidade. A busca por uma nova sensibilidade no tocante aos resquícios do passado de uma cidade, que se apresentam como “folhas” de um velho livro, que insiste em contar suas experiências ao longo dos anos, nas ruas das cidades, nas pessoas, remontando todo um “quebra-cabeça” relativo à memória, identidade e formação de um povo.

Estimular um olhar mais crítico nos alunos por meio do contato mais analítico com os objetos os leva à compreensão, não tão somente do objeto em si, mas da sua própria capacidade de estabelecer uma forma mais apurada de pensamento, no qual não só assimila o que lhe é dado, como também levanta novos questionamentos, que os levará sempre a novos temas, que continuarão gerando novas indagações.

Portanto, a Educação a partir do Patrimônio Cultural local, além de estimular o contato dos alunos com o Acervo Cultural de sua cidade, compreendido como parte constituinte de sua própria memória, também se presta a fomentar a visão crítica, a indagação, a curiosidade, um novo olhar sobre a sociedade, num processo em que o aluno deixa de ser um mero espectador dos acontecimentos, tornando-se parte ativa do corpo social, um agente histórico de sua época.

Deste modo, além de propiciar oportunidades efetivas para a interiorização de conteúdos formais, o ensino baseado no estudo da História e Patrimônio locais proporciona uma série de posturas por parte dos alunos em relação à comunidade em que está inserido, promovendo intensificações das responsabilidades daqueles indivíduos em relação ao meio ambiente e em relação ao patrimônio cultural local⁴.

⁴ No livro dedicado aos *Temas Transversais*, os PCNs explicam que os conhecimentos são de natureza conceitual,

REFERÊNCIAS

ARANTES, A. A. (Org.). **Produzindo o passado: estratégias de construção do patrimônio cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BURKE, P. **A escola dos Annales**. São Paulo: UNESP, 1999.

BITTENCOURT, C. **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia e História**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CARDOSO, C. F. **Os métodos da história**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB, 1998.

FERNANDES, J. R. O. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História. São Paulo, **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, set. 1992 /ago. 1993. p. 265-2760.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.

_____. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2008.

HORTA, M. de L. P. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LEMOS, C. A. C. **O que é Patrimônio Histórico**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MALATIAN, T. O conhecimento histórico e seu ensino. In: **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Ensino de História**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

procedimental e atitudinal, sendo que a última refere-se ao contexto socializador da escola, sendo geradora de atitudes relativas à sociedade. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Temas Transversais. Brasília: 1997.

MANOEL, I. O ensino de História no Brasil: do Pedro II aos PCNs. In: **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Ensino de História**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

MARTINEZ, P. H. Ensino de história e meio ambiente. In: **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Ensino de História**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

MARTINS, M. do C. **A construção da Proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos**. Dissertação (Mestrado em Educação) –UNICAMP, Campinas, 1996.

MIRANDA, S. R. **Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas: 2004.

NADAI, E. O ensino de História e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, J. (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1992.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, nº. 10, São Paulo: PUC-SP, 1993.

OLIVEIRA, S. R. F. de. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2006.

PETRUCI, M. G. R. **A prática pedagógica do professor de 4 série do 1 grau em relação à Proposta Curricular de História: um estudo nas escolas estaduais de Franca**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1996.