

História local e educação patrimonial: uma proposta de intervenção

Local history and heritage education: a proposal for intervention

Historia local y educación patrimonial: una propuesta de intervención

Marinna Silva Santos¹

<https://orcid.org/0000-0002-2521-5409>

Marcos Daniel de Moura Ramos²

<https://orcid.org/0000-0003-1825-3930>

Anelise Martinelli Borges de Oliveira³

<https://orcid.org/0000-0002-7953-6160>

¹ Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais – Brasil. E-mail: marinnasantos7@gmail.com.

² Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais – Brasil. E-mail: marcosdaniel200@hotmail.com.br.

³ Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais – Brasil. E-mail: anelise.oliveira@uftm.edu.br.

Resumo

O presente artigo pretende delinear a importância da inserção de abordagens de história local e de educação patrimonial no ambiente escolar, bem como apresentar uma experiência intervencionista em uma escola pública na cidade de Uberaba, Minas Gerais. O referencial teórico se pauta em autores que abordam a história local e a educação patrimonial a partir de um viés crítico e não reducionista, como Barros (2022) e Cavalcanti (2018). Foi desenvolvido um projeto de intervenção para a disciplina Práticas Pedagógicas – Metodologias Ativas no Desenvolvimento Profissional Docente, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), ministrado em 2022. Participaram do projeto alunos do Ensino Médio, os quais visitaram patrimônios materiais da cidade e realizaram as atividades propostas. Os resultados mostram que houve engajamento e participação ativa dos alunos, inferindo-se que a ocupação de espaços não formais de educação por estudantes para atividades de pesquisa sobre o patrimônio histórico e cultural revela-se uma forte aliada no processo de ensino-aprendizagem de História, bem como no desenvolvimento de múltiplas habilidades. Para além disso, conforme Medeiros e Surya (2009), a realização de atividades que envolvem o patrimônio histórico é capaz de construir e/ou manter relações de afeto entre sujeito e patrimônio, contribuindo para sua preservação.



Palavras-chave: História Local. Educação Patrimonial. Espaços não Formais de Educação.

Abstract

This article intends to delineate the importance of inserting local history and heritage education outlooks in the school environment, as well as to present an experience of intervention in these themes, performed in a public school in Uberaba, Minas Gerais. The theoretical framework is based on authors who deal with local history and heritage education from a critical and non-reductionist approach, such as Barros (2022) and Cavalcanti (2018). An interventional project was developed for a particular class – the 2022 session of Active Methodologies in Teachers' Professional Development, part of the Postgraduate Programme in Education in the Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Brazil. High school students participated in the project by visiting heritage sites in the city and conducting the proposed activities. The results show engagement and active participation on behalf of these students. We infer, therefore, that the occupation of non-formal educational spaces by students who embark in research activities regarding historical and cultural preservation is a powerful ally to the process of teaching and learning History and the development of multiple skills. Furthermore, according to Medeiros and Surya (2009), the realization of activities that involve heritage sites are capable of building and/or maintaining affectual relations between the subject and the heritage site, therefore contributing to its preservation.

Keywords: Local History. Heritage Education. Non-formal Learning Spaces.

Resumen

Este artículo pretende delinear la importancia de la inserción de abordajes de historia local y de educación patrimonial en el ambiente escolar, así como presentar una experiencia intervencionista en una escuela pública en la ciudad de Uberaba, Minas Gerais. El marco teórico se sustenta en autores que han abordado la historia local y la educación patrimonial desde una perspectiva crítica y no reduccionista, como Barros (2022) y Cavalcanti (2018). Se desarrolló un proyecto de intervención para la asignatura Prácticas Pedagógicas – Metodologías Activas en el Desarrollo Profesional Docente, del Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), realizado en 2022. Participaron en este proyecto estudiantes del bachillerato, quienes visitaron sitios del patrimonio material de la ciudad y realizaron las actividades propuestas. Los resultados muestran que hubo compromiso y participación activa por parte de los estudiantes, infiriéndose que la ocupación de espacios no formales de educación por los estudiantes para actividades de investigación sobre el patrimonio histórico y cultural resulta ser una fuerte aliada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia, así como en el desarrollo de múltiples habilidades. Además, según Medeiros y Surya (2009), la realización de actividades que involucran el patrimonio histórico es capaz de construir y/o mantener relaciones de afecto entre el sujeto y el patrimonio, contribuyendo a su preservación.

Palabras-clave: Historia Local. Educación Patrimonial. Espacios No formales de Educación.

1 Introdução

A História Local e a Educação Patrimonial, embora representem aspectos importantes da vida cotidiana de todos nós, são temas ainda pouco abordados no âmbito escolar. Muitas vezes não se cria, ou mesmo se consolida, o hábito de conhecer onde se mora e de se valorizar os patrimônios tombados ou não, materiais ou imateriais. O conhecimento acerca dos patrimônios é necessário, pois traz em si a história e a memória de um lugar, de uma região, bem como as relações sociais existentes no cotidiano ocorridas no passado e no presente.

Barros (2022) assevera a importância do estudo da história local no ambiente escolar como mecanismo de fuga do reducionismo, pautado na omissão quanto às peculiaridades de cada lugar. A valorização de patrimônios desencadeia uma maior conscientização da sociedade local sobre a importância da sua preservação, para que sua restauração seja necessária para efeito de conservação face à ação do tempo, e não pela deterioração advinda da falta de zelo em mantê-los.

É importante que se considere ainda o currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz como escopo de uma de suas habilidades a identificação dos patrimônios históricos e culturais da cidade onde os alunos residem ou região, além da discussão das razões culturais, sociais e políticas para que sejam assim considerados.

A ideia de fazer o projeto de intervenção nos moldes descritos no presente artigo surgiu no primeiro semestre de 2022, sendo desenvolvido para atender a uma atividade avaliativa proposta por ocasião da disciplina oferecida no curso do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), denominada Práticas Pedagógicas – Metodologias Ativas no Desenvolvimento Profissional Docente.

Com a aprovação do projeto pela supervisora da escola onde foi realizada a intervenção em maio de 2022, a proposta foi apresentada aos alunos de três turmas de primeiro ano do ensino médio da escola Atlântida.

Foram ministradas três aulas aos alunos, sendo a primeira utilizada para exposição do projeto; dos conceitos que iriam auxiliá-los na resposta dos formulários de visita técnica a patrimônio cultural (Anexo I); formação de grupos de até sete componentes; e escolha do patrimônio a ser visitado, sobre o qual apresentariam relatório por escrito aos autores do projeto. Na segunda aula, após a visita aos patrimônios escolhidos, os alunos exporiam suas dúvidas e impressões da visita. Na última aula, foram entregues o relatório e apresentados os trabalhos

pelos grupos às suas respectivas turmas, sendo-lhes atribuído um conceito, ao qual corresponderia uma nota dada pela professora Ariel.

Todo o processo, desde a apresentação à professora pelos autores até a apresentação dos grupos e entrega dos resultados, ocupou o espaço de quatro semanas.

A presente intervenção visou justamente fomentar a consciência de se preservar o patrimônio, bem como inspirá-los a se interessar pelo processo de construção do conhecimento histórico da região e da população que a habita, observando o espaço existente fora da escola, e analisando-o como fonte histórica.

Assim, foram realizadas visitas técnicas junto a vários patrimônios materiais (prédios históricos) tombados pela Fundação Cultural da cidade de Uberaba, órgão responsável pela preservação do patrimônio histórico.¹

Por outro lado, não se pode olvidar o fato de que tais patrimônios não só se constituem como espaços de memória, mas também de educação não formal.

Em suma, a intervenção aqui narrada possibilitou aos alunos uma autonomia de identificar, analisar, refletir e aprender sobre as relações sociais permeadas pelo cotidiano e pelas tradições da comunidade local, e a construção de sua memória e identidade por intermédio da análise histórica sobre o patrimônio por eles escolhidos, valorizando assim seu senso crítico.

A presente intervenção foi realizada com a participação dos alunos das três turmas escolhidas, os quais se propuseram, mediante os grupos formados, a visitar os patrimônios, apresentar o trabalho na sala de aula e apresentar um relatório final, produto da referida visita. Tal atividade propiciou aos alunos uma vivência com o trabalho de pesquisa que o historiador exerce comumente ao considerar tais patrimônios como fontes. Além disso, devido ao resultado positivo desse processo, surgiu a intenção de transformá-lo em pesquisa, a fim de que inspirasse outros docentes a lidar não somente com o viés do estudo, mas também com a história local. Sendo assim, a referida atividade não foi submetida ao Comitê de Ética.

¹ A Fundação Cultural é um órgão municipal, tendo por finalidade fomentar e difundir as artes e cultura do Município, constituindo-se como órgão gestor e coordenador do Sistema Municipal de Cultura.

2 História local e fontes históricas

Antes de tratarmos da intervenção propriamente dita e os resultados que alcançou, faz-se relevante a abordagem de alguns conceitos, os quais foram preponderantes para que os alunos se orientassem quando tivessem acesso aos patrimônios e respondessem às questões tratadas no formulário de visita² a eles entregues.

Os formulários e a análise de visita técnica ao patrimônio cultural foram disponibilizados por ocasião da primeira aula, bem como apresentados os conceitos já descritos, para seu posterior preenchimento, ou seja, por ocasião da visita realizada pelos grupos de alunos ao patrimônio por eles escolhido.

Barros (2006, p. 461) ressalta que, para Marc Bloch (2011, p. 55), a História poderia ser conceituada como “...o estudo do homem no tempo”; no entanto, com o desenvolvimento de tal disciplina como ciência, exercida por um historiador, com método e teoria próprios, o estudo historiográfico passou por redefinições, ultrapassando a análise das ações do homem e suas transformações delas decorrentes, não somente pela perspectiva temporal, mas também espacial. Neste último, a Geografia, ciência que estuda o espaço físico, em uma interdisciplinaridade com a História, trouxe importante contributo.

Não se pode olvidar de que ao pesquisador da História é imprescindível delimitar o objeto, fazendo os devidos recortes temporal e espacial, observando conjuntamente as fontes das quais disporá, a fim de buscar a resposta à sua pergunta mediante a metodologia e a base teórica por ele escolhidas.

Bittencourt (2008, p. 171-172), ao parafrasear o geógrafo Milton Santos, enfatiza suas contribuições quanto ao espaço geográfico e o conceito de lugar, onde este, apesar de possuir uma autonomia de existência, ou seja, ser uma fração do todo, não possui uma autonomia de significação, considerando a constante mutação de suas funções. O conceito de lugar, nesse sentido, pode ser entendido como uma produção histórica por intermédio de dialética entre as funções que compõem o lugar ao considerar as relações de produção.

No que se refere à História Local, conforme observa Barros (2022, p. 27-28), a expressão “local” coincide com a expressão “lugar”, a qual remete a questões como identidade e estabilidade. Entre os motivos para estudar tal História, está elencada a fuga do reducionismo

² Modelo constante no Anexo I, o qual servirá de norte para as investigações dos alunos acerca do patrimônio a ser visitado.

alicerçada no aprofundamento de questões locais, específicas, por vezes ignoradas, que, ao serem comparadas ao âmbito geral, contribuem para enxergar não somente o geral, mas também as exceções antes não percebidas.

Outro fato a ser considerado, segundo o mesmo autor (2022), refere-se ao estudo histórico de várias realidades distintas tendentes a esclarecer certos aspectos antes ignorados e formar um todo mais condizente com a realidade dos períodos históricos abordados. Nesse sentido, foge-se de generalizações reducionistas, além de contribuir para a descoberta de demandas existentes no local que interessem ao pesquisador.

O ensino de História, por sua vez, deve ter significado para o aluno que estuda a disciplina. Assim, nada melhor do que levá-lo a compreender o estudo histórico por intermédio da identificação, análise e aprendizagem histórica de seu cotidiano, de seu entorno. É importante se considerar a espacialidade local, fora do âmbito escolar, bem como as várias histórias compostas pelos sujeitos históricos do passado por intermédio dos patrimônios materiais ou imateriais locais, os quais muitas vezes não fazem parte do conteúdo constante dos currículos regulares, concedendo-lhes voz.

Tendo como base a História Local, o professor pode restringir ou alargar, segundo Cavalcanti (2018, p.288), o seu espectro de análise e reflexão ao tratar das singularidades do “local”, comparando-a de modo a observar as semelhanças e diferenças nas histórias, com a passagem do tempo, existentes nas ruas, nos bairros, em termos arquitetônicos, por exemplo, ou ainda relacioná-los, bem como a cidade, ao âmbito nacional.

Percebe-se, dessa forma, que a História Local, sob a ótica do ensino de História, envolve grande complexidade e, portanto, uma gama de opções de abordagem variadas por parte do professor, que envolverá o seu aluno ao seu entorno, traduzindo-se em uma rica experiência de aprendizado.

Importa ainda pontuar que a força simbólica representada pelos patrimônios de uma cidade se traduz na memória social, ou seja, nas impressões e nas histórias que aqueles sujeitos históricos que nela residiram e residem carregam a respeito deles. Assim, a memória de uma cidade se mostra como fator importante para a constituição de uma identidade de quem nela reside.

Conforme assinala Barros (2013, p. 3):

A construção de identidades pessoais e sociais está relacionada à memória, já que tanto no plano individual quanto no coletivo ela permite que cada geração estabeleça vínculos com as gerações anteriores. Os indivíduos, assim como as sociedades, procuram preservar o passado como um guia que serve de orientação para enfrentar as incertezas do presente e do futuro (Barros, 2013, p. 3).

Por outro lado, a escrita histórica exige do pesquisador um grau mais aprofundado para interpretação e questionamento das fontes históricas. Com relação à intervenção proposta, foi apresentada aos alunos uma noção básica do conceito de fonte histórica para que compreendessem os patrimônios visitados não somente como objeto, mas como fonte de sua pesquisa historiográfica. Para isso, foi preciso levar em consideração os referenciais teórico-metodológicos como norteadores, sendo tais requisitos necessários para que se estabeleça de fato um processo de produção de conhecimento histórico.

Ragazzini (2001, p. 14) nos esclarece que:

[...] as fontes não falam per se. São vestígios, testemunhos que respondem - como podem e por um número limitado de fatos - às perguntas que lhes são apresentadas. A fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou de aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado (Ragazzini, 2001, p. 14).

Neste sentido, cabe ao professor, por intermédio de intervenções como o presente, esclarecer aos alunos e pô-los a par do processo científico histórico para que pratiquem e saibam que a fonte deve ser “questionada”, “tratada”, a fim de que se aproxime ao máximo da verossimilhança a respeito dos fatos históricos que buscam ser esclarecidos.

Caimi (2008, p. 143), no entanto, alerta para o seguinte fato:

Aprender a historiar ou aprender o ofício dos historiadores não significa almejar que o estudante se torne um pequeno historiador, até porque as finalidades do trabalho do historiador, ao produzir o conhecimento histórico, são distintas das finalidades do trabalho do professor ao ensinar história. O historiador toma as fontes como matéria-prima para desenvolver seu ofício e, como especialista, reconhece todo o contexto de produção antes mesmo de delimitá-las para o seu estudo, ao passo que, como afirma Bittencourt (2004, p.329), “os jovens e as crianças estão aprendendo história e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido”. Assim, ensinar o ofício do historiador consistiria em construir com os alunos uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permitisse compreender (e utilizar em certo nível de complexidade) os instrumentos e procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico (Caimi, 2008, p. 143).

Importa destacar que, no presente caso, coube aos alunos observarem os patrimônios como objetos e fontes. Estavam eles munidos tanto dos conceitos que previamente foram ministrados em aula própria, como também de um formulário que os orientava quanto às identificações que deveriam fazer *in loco*, bem como as posteriores análises que fariam mediante pesquisa em *sites* indicados. Dúvidas também foram sanadas por meio de grupos formados no aplicativo WhatsApp.

Durante a primeira aula, foram criados três grupos de WhatsApp distintos, um para cada uma das três turmas trabalhadas, nos quais seriam esclarecidas dúvidas diversas (conceitos, *sites* confiáveis a serem consultados a respeito de notícias sobre dificuldades de acesso aos patrimônios, entre outras) dos membros de cada grupo formado.

Antes de adentrar o tópico sobre a intervenção propriamente dita, importa tratar dos espaços formais e não formais de educação, considerando-se o local onde se encontram os patrimônios sobre os quais serão realizadas as pesquisas pelos alunos.

3 Espaços formais e não formais de educação

O debate sobre educação formal e não formal, e os espaços em que ambas se situam, não é recente e, conseqüentemente, engloba considerável embate de visões. Existem conceitos distintos em jogo dentro desse debate: sobre o que caracteriza uma educação não formal, por exemplo; a literatura nos aponta diferenças sobre como a discussão se dá em meios lusófonos e anglófonos, sendo que os primeiros são nossa preocupação aqui.³

³ Para uma tipologia mais completa das diferenças entre o debate lusófono e o debate anglófono, cf. Marandino, 2017. As concepções utilizadas nesta seção são eminentemente de autores lusófonos, como Gadotti (2005) e Gohn

No Brasil, uma das teses pioneiras que se utiliza dos conceitos múltiplos de educação não formal, informal, além do termo “extraescolar”, é a de Alberto Gaspar (1993), cuja investigação foi pautada nos espaços dos museus e centros de ciência. Essa aplicação específica, corroborada por outros trabalhos científicos, como os de Luisa Massarani (2001), indicam que pesquisadores brasileiros então utilizavam-se do “espaço não formal” dentro da clivagem mais típica à academia anglófona.

Neste universo conceitual, o não formal significa o extraescolar e iniciativas tais como a divulgação científica; o espaço não formal tende a ser identificado como o espaço de ensino e demonstração das ciências, tal como museus, zoológicos, exposições etc., ou seja, o que entra abaixo do conceito de *informal science education* ou *learning* (Marandino, 2017).

Embora tal uso tenha consequências muito relevantes e necessárias em diversas áreas do conhecimento, o mundo lusófono adotou visões muito mais amplas e inclusivas do que significa o não formal. Explica-nos Moacir Gadotti:

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. [...] A educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. [...] Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal (Gadotti, 2005, p. 2).

Seguindo tal definição, vemos abrir-se uma multiplicidade de maneiras por meio das quais podemos entender o espaço educativo não formal. Exemplos concretos de usos possíveis do conceito já foram explorados, notadamente por Maria da Glória Gohn (1999), que associou o caráter da não formalidade à composição política do sujeito em espaços tais como associações. O que é especialmente pertinente em Gohn (1999) é a separação dos termos “educação não formal” e “educação informal”, em que este último não conta com a dimensão do planejamento ou estruturação específica que Gadotti realça acima, e que é representada pelas interações com família, amigos, etc. Uma distinção de estilo parecido é realizada por Fachín *et*

(2014), sendo que a perspectiva anglófona nos é útil na medida em que pode complementar a introdução ao debate, cf. Rogers (2004).

al. (2011), separando os espaços não formais entre institucionalizados e não institucionalizados – o que denota que a amplitude do não formal sempre está aberta a um refinamento teórico.

Já nos anos 2000, se considerarmos o referencial de Alan Rogers (2004), parece ter força a ideia de que a linha entre formal e não formal é adaptável, senão tênue. Rogers realiza uma extensa investigação conceitual e de estudos de caso sobre educação não formal, inclusive inserindo essa modalidade educacional em relação às iniciativas de fomento educacional internacionais, encabeçadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O autor viu como útil uma “reconceitualização” do termo que evitasse associações, por exemplo, entre o “não formal” ou “informal” e o “incomum” ou “fora do escopo”; enquanto o formal mantém a roupagem, também, do normal ou padrão.

Para isso, Rogers (2004) propõe enxergar a díade não formal-formal como um contínuo e não como posições estáticas; leitura que é reapresentada de maneira tentativa por Martha Marandino (2017), que apresenta de forma retórica a questão sobre a separação entre essas duas modalidades – e se não seria melhor reavaliar tal separação.

Uma discussão renovada nesse campo tem sido trazida pelo crescimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs), que já foram pensadas como instrumento de formação de espaços educativos não formais em Gadotti: a possibilidade de acesso espontâneo ao “ciberespaço da formação” quebrou o monopólio da escola e de instituições análogas a ela como espaços de transmissão de conhecimento (2005, p. 3). Esse aspecto da educação não formal tem se tornado ainda mais relevante nos anos desde então.

É quase lugar-comum, no tempo presente, a referência às transformações, rápidas e não planejadas, trazidas pela pandemia de Covid-19, em que, corroborando com Gadotti (2005, p. 2), observamos o uso dos instrumentos até então aplicados à educação não formal também o sendo na educação formal, o que contribui para uma visão ainda mais integrada desses espaços, de acordo com o “contínuo” de Rogers (2004).

Para além disto, porém, é necessária uma reflexão sobre o que já foi levantado por Geneviève Jacquinet-Delaunay (2008, 2009), a saber, a chegada dos chamados “nativos digitais” a todos os níveis educacionais, o que é cada vez mais sentido e percebido por docentes, que continuamente notam a pressão de se adaptar a novas realidades.

O público envolvido em iniciativas de educação não formal é crescente no mundo por essa e outras razões. Em especial, destaca-se entre as populações do sul global, que

tradicionalmente sofreram e sofrem com limitações significativas ao acesso universal à educação formal; os ambientes de educação à distância por meios digitais, em particular, oferecem oportunidades educativas, mesmo que o fenômeno da exclusão digital continue a exacerbar desigualdades (Latchem, 2017). Por consequência disso, surgiram também pressões quanto ao reconhecimento, validação e acreditação dessas experiências também pelos espaços formais, como explorado e defendido por Singh (2015).

O fenômeno da educação patrimonial está relacionado com o debate sobre espaços não formais de maneira direta. Tal como os centros de ciência e a divulgação científica são identificados como espaços e iniciativas não formais para algumas áreas do conhecimento, da mesma forma a existência, defesa e publicização do patrimônio histórico compreende a formação de um espaço não formal valioso para a História.

Segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a educação patrimonial está estruturada em torno de fazer emergir oportunidades de aprendizado conectadas com o patrimônio histórico (p. 6). Essa oportunidade, portanto, depende essencialmente do local que se transforma em lugar, a depender de qual experiência é ali estruturada.

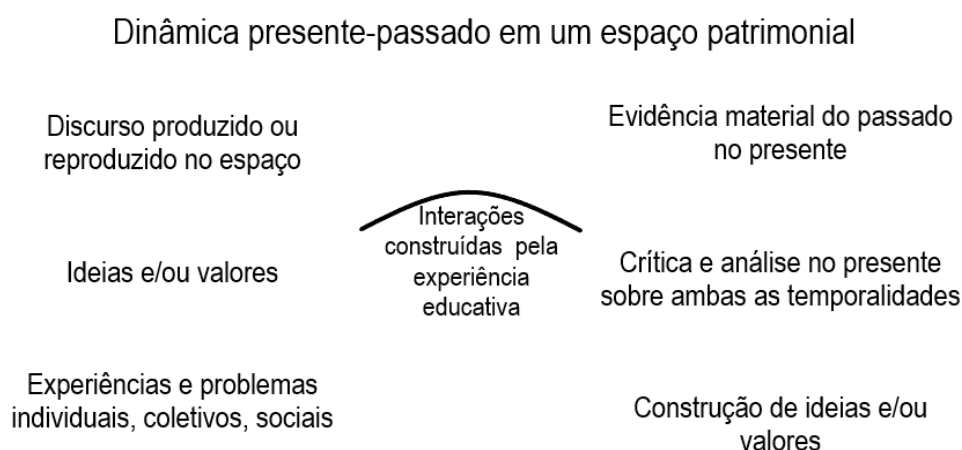
A dinâmica proposta pela educação patrimonial afeta não somente o aluno e o professor que dela participa. Como demonstram Medeiros e Surya (2009), a constituição de atividades educativas em torno do patrimônio histórico tem efeitos que são sentidos também de forma a ajudar nos esforços de preservação, visto que constroem ou mantêm relações de afeto entre sujeito (individual ou coletivo) e patrimônio.

Além disso, incentiva a valorização desses espaços para além do usufruto individual e episódico, ou seja, construindo uma base de opinião pública que é favorável à manutenção desses locais em tempos posteriores: segundo os autores acima citados, o patrimônio histórico tem como fim primordial a “melhoria da qualidade de vida da comunidade” por meios diversos (p. 8).

Como humanos, interagimos em espaços que constroem também discursos específicos para além do que é declarado pelos humanos. Essa concepção, evidenciada na Figura I, é a fonte de várias oportunidades de aprendizado único quando se trata da exposição de crianças e adolescentes à memória histórica materializada; as questões que, quando situadas no espaço formal da sala de aula, parecem remotas e vagas, agora tornam-se visíveis e palpáveis.

Por existir e mostrar-se, o patrimônio reproduz discursos emitidos que datam, talvez, de muito antes de sua concretização na realidade; discursos que ganham materialidade na mente do discente e interagem também com a vivência do aluno, inclusive provendo contexto que o auxilia a pensar sobre questões atuais. Claro, a utilização do patrimônio desta maneira não escapa às armadilhas, como a explorada por Tolentino (2016), de que vejamos a questão do patrimônio como simples exposição e conscientização da memória sem reconhecer os discursos de poder presentes nela; principalmente frente ao que é preservado ou não, ao que se valoriza ou se tenta apagar, questões eminentemente políticas e que devem incentivar valores de diversidade e criticidade frente ao que ali está disposto.

Figura 1 – Dinâmica presente-passado em um espaço patrimonial.



Fonte: Adaptado de Horta, Grunberg e Monteiro, 1999, p. 7, com aportes dos autores a partir da interpretação de Tolentino e Braga (2016).

4 Intervenção

A presente intervenção teve como impulso para sua iniciativa a avaliação na disciplina obrigatória denominada Práticas Pedagógicas – Metodologias Ativas no Desenvolvimento Profissional Docente, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, ministrada pela professora Helena Ornellas Sivieri Pereira, que propôs tal atividade como uma das formas de avaliação do curso.

Após idealizado o projeto passo a passo pelo grupo composto pelos dois autores do presente artigo, Marcos e Marinna, foi feito o primeiro contato com a professora de História

Ariel,⁴ lotada na Escola Estadual Atlântida, localizada em um dos bairros centrais da cidade de Uberaba.

A proposta do projeto de intervenção foi aprovada pela direção/supervisão e pela professora, sendo reservadas nove aulas, a serem ministradas em três turmas, A, B e C do 1º ano do Ensino Médio.

Esse nível escolar foi escolhido por ser considerado como uma fase de transição, de amadurecimento intelectual, onde a adolescência traz consigo suas incertezas quanto às escolhas, levando professores e pais alegarem ter dificuldade face ao desinteresse, apatia dos alunos, enquanto estes alegam a falta de sentido do conhecimento. Os projetos de pesquisa são meios eficazes para esclarecer os alunos sobre tal sentido, pois os leva a ter contato com métodos e teorias que respaldam a ciência, e em consequência, a produção do conhecimento.

No presente caso, embora se trate de um projeto de intervenção que foi efetivado em sala de aula, o resultado foi alcançado mediante uma pesquisa histórica realizada pelos alunos, servindo o formulário para tal intento.

Fonseca (2003, p. 123-124) chama a atenção para outros aspectos positivos quanto ao uso da pesquisa, alegando que:

O trabalho com projetos de pesquisa na escola fundamental e média constitui uma forma possível de reconciliar ação e conhecimento. No ensino de história, possibilita a reconciliação da história vivida com a história/conhecimento, a partir de uma relação ativa entre os tempos presente e passado, entre espaços próximos e distantes, em um movimento dialético. Isso possibilita o rompimento com os maniqueísmos tão comuns nas aulas de história (bem/mau, vencido/vencedor), com a fragmentação, com o mecanicismo e a linearidade. Os projetos são igualmente importantes, na medida em que facilitam e implicam a busca, o contato com fontes diversas, democratizando o acesso e a crítica à história, ampliando as possibilidades temáticas e a compreensão histórica (Fonseca, 2003, p. 123-124).

A intervenção pedagógica realizada visou justamente vencer esta desmotivação e levar o estudante do ensino médio a ter interesse por entender, ter contato e exercer, por meio da observação, investigação, problematização, formulação de problemas e as respostas a eles atinentes e, finalmente, a escrita de uma síntese sobre o processo de conhecimento voltado ao

⁴ Os nomes dados à professora, à escola e à supervisora são fictícios, visando preservar-lhes as identidades.

estudo da história de sua cidade, no caso em específico de Uberaba, ao focar em seu patrimônio material ou imaterial.

É necessário levar em consideração que os alunos do ensino médio já possuem uma vivência com a tecnologia digital, sendo constantemente “bombardeados” por informações diversas: boas, ruins, baseadas em ciência ou não, falsas, verdadeiras, sendo necessário o direcionamento de tal potencial para algo construtivo que venha a ser útil no sentido de despertá-los para a criticidade sobre o que ocorreu em sua volta em tempos anteriores para que eles entendam melhor a sua realidade presente.

Conforme Pinto:

Proporcionar aos jovens a experiência única do contato direto, vivencial, com diferentes tipologias de patrimônio e iniciá-los na leitura dos bens patrimoniais, a níveis cada vez mais sofisticados, são práticas educativas com enormes potencialidades. (Pinto, 2011, p. 140)

O contato direto com artefatos e edifícios do passado é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre pessoas, lugares e acontecimentos, mas deve permitir algo mais do que isto. Os alunos devem construir a sua interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas também é desejável que eles formulem questões investigativas e hipóteses explicativas acerca do passado de um objeto, edifício ou sítio. (p. 142)

Por vezes, o aluno passa em frente a um monumento, um museu, uma construção com arquitetura antiga e não tem a curiosidade de saber o seu passado, como, por exemplo, o contexto histórico de construção do monumento, a sua função no período de seu erguimento etc., perdendo, assim, a oportunidade de conhecer melhor o lugar onde vive. Vale ressaltar que as histórias e memórias constituem tais patrimônios, sendo que estes podem se tornar uma fonte de conhecimento não apenas sobre a sociedade em que vive, como também sobre si mesmo.

Bittencourt (2008, p. 168) esclarece que a História Local que remete ao cotidiano pode gerar ações didáticas advindas do tema que envolva o patrimônio histórico, como “lugares de memória”, os quais servirão como instrumentos não só de sua identificação e valorização, fazendo surgir memórias que devem ser confrontadas entre vários testemunhos e registros, além de serem necessariamente criticadas, mediante rigor metodológico, para que se torne componente da História. Essas ações envolvendo a História Local, como papel exercido dentro do Ensino de História, servem para formar a configuração identitária do aluno, fazendo um

exercício de contextualização da vida em sociedade ao articular as histórias individual e coletiva.

Na primeira aula, marcada para o dia nove de maio, o projeto e seus objetivos foram apresentados à turma A, os quais foram direcionados, a princípio, ao contato dos alunos com os patrimônios culturais materiais ou imateriais, tombados ou não pela Fundação Cultural de Uberaba.

Cada uma das três turmas foi separada em grupos de cinco a sete alunos componentes, os quais seriam escolhidos mediante ordem alfabética, conforme diário de cada classe, de acordo com sugestão da professora Ariel.

Foram expostos conceitos básicos que auxiliaram os alunos no preenchimento dos formulários de identificação e análise de visita técnica ao patrimônio cultural, e na interpretação e análise do patrimônio como fonte.

O formulário de identificação e análise de visita técnica ao patrimônio cultural foi projetado, e os alunos foram autorizados pela professora Ariel a fotografá-lo.

Os alunos foram instruídos sobre o fato de que o formulário representaria uma das vias de investigação sobre o patrimônio escolhido, ou seja, a fonte histórica a ser interpretada e criticada, sendo muito importante, neste ponto, o uso da história oral, que traria as memórias sobre tal patrimônio por meio de entrevistas com guias e pessoas dos locais visitados, parentes e amigos, além do registro de fotos para enriquecer o trabalho.

A cidade de Uberaba conta, em termos de manifestações culturais, traduzidos em patrimônios imateriais, com a Folia de Reis, Festa de Nossa Senhora Abadia, Festa de São José e Nossa Senhora da Conceição do Bairro da Baixa, Hip-Hop, comemorações do dia 13 de maio, Cultura LGBTQIAP+, Ilê de Ogum Já (casa de Candomblé mais antiga da cidade), Circo do Povo, entre outros.

A visita aos patrimônios imateriais, representados por importantes festas e celebrações locais, mostrou-se inadequada pelo seguinte motivo: a festa dos Santos Reis já havia ocorrido no ano de 2022; a Congada, outra importante manifestação local, estava acontecendo no período noturno. Além da última ser realizada à noite, tal visita foi inviabilizada por impedimentos de ordem religiosa alegada pelos familiares de alguns alunos.

Com relação à inviabilidade de acesso às demais manifestações, a questão religiosa também foi preponderante, uma vez que alguns alunos consideraram que iriam entrar em choque com as crenças de seus pais e, em certos casos, com as suas próprias.

Por fim, houve o consenso de não abordar os patrimônios culturais imateriais pelos motivos antes elencados e para que a intervenção tivesse êxito, considerando os objetivos propostos.

A lista de patrimônios a serem escolhidos e visitados pelos alunos foi disponibilizada, conforme se segue:

Solar Castro Cunha; Palácio Episcopal São Luiz; Igreja Metodista; Cine Teatro Vera Cruz; Sanatório Espírita de Uberaba; Palacete José Caetano Borges; Escola Estadual Brasil; Prédio do Paço Municipal Major Eustáquio; Mercado Municipal; Igreja Santa Rita; Igreja São Domingos; Vila dos Eucaliptos (Atual Museu de Arte Decorativa); Relógio da Praça José Frange; Mausoléu Querubina; e Centro de Artesanato.

Em seguida, os alunos de cada grupo, de cada uma das três turmas, foram instruídos a escolher um dos patrimônios descritos na lousa.

Realizada a escolha do patrimônio material, cada grupo escolheu seu representante, que, em seguida, em uma folha única, escreveu seu nome completo, turma e telefone para efeito de criação de grupo de whatsapp. Neste grupo posteriormente foram disponibilizados materiais teóricos de apoio e instruções sobre educação patrimonial, inventário, tombamento, indicação de *sites* de consulta confiáveis e também foi usado para sanar quaisquer dúvidas que surgissem antes ou no decorrer do trabalho.

Estes materiais teóricos foram disponibilizados para efeito de auxílio aos alunos no sentido de preencher o formulário disponibilizado.

Interessante observar o fato de que partiu de um dos alunos a ideia de pesquisar sobre a escola Atlântida, onde estudavam, apesar de não se tratar de um patrimônio tombado e nem ser a mais antiga da cidade de Uberaba. O grupo e a professora Ariel entenderam como pertinente sua inclusão na lista que seria disponibilizada.

Essa sugestão demonstrou que os alunos realmente estavam interessados na proposta didática a eles apresentada, mobilizando-os para a prática e investigação por conta própria em relação à história dos bens patrimoniais escolhidos.

Na aula do dia 16 de maio, em que os grupos das três turmas deveriam trazer suas impressões iniciais das visitas que realizaram aos patrimônios escolhidos, foi constatado que alguns grupos não conseguiram realizar a visita. Foi oportunizado que o fizessem até o dia da apresentação dos grupos, ou seja, na próxima aula.

No dia 23 de maio, cada grupo apresentou o resultado de suas pesquisas a respeito dos patrimônios visitados e entregaram os trabalhos por escrito para atribuição de conceito bom, muito bom e ótimo.

Ressalta-se o fato que um dos grupos conseguiu seguir todas estas orientações, enfatizando-se o fato de, ao visitarem o Mercado Público da cidade de Uberaba, travaram conhecimento com um senhor que lá trabalhava desde criança, sendo atualmente um idoso. O entrevistado relatou sobre os trabalhos que lá realizou e ainda realiza, além de inúmeras histórias vividas no âmbito do Mercado.

Observa-se, ainda, que à professora Ariel coube realizar a avaliação dos alunos no decorrer das fases, atribuindo nota aos grupos, as quais serviriam para a nota individual de cada um. A avaliação da professora em relação às turmas (REG 3, REG 4 e REG 6) pode ser vista no Quadro 1.

Quadro 1 – Avaliações.

	BOM	MUITO BOM	ÓTIMO
REG 3	1	5	0
REG 4	4	2	0
REG 6	3	0	2
TOTAL (17 trabalhos)	8	7	2

Fonte: Elaboração dos autores, 2023.

No que se refere às intercorrências no curso da presente intervenção, ressalta-se, além da questão religiosa alegada pelos pais de alunos para não visitarem alguns patrimônios, discordâncias entre os estudantes devido a não possibilidade de escolha dos alunos na montagem dos grupos, chegando alguns a não participarem da atividade. Salienta-se que a professora Ariel sugeriu que fosse seguida a ordem alfabética no diário das três classes.

5 Considerações finais

A presente intervenção, como estratégia didática no âmbito do ensino de História, conforme demonstraram os resultados, teve uma repercussão positiva junto aos alunos. Isso pôde ser observado no fato de muitos discentes buscarem um maior aprofundamento, tanto no dia das apresentações dos grupos em sala de aula, como na produção escrita, cujas narrativas reportaram a uma noção de como se processa o raciocínio e a interpretação do historiador sobre as fontes de que dispõe, no caso do patrimônio cultural da cidade de Uberaba, no sentido de construir um conhecimento histórico.

Os resultados ainda mostram que a História Local foi contemplada na presente intervenção, sendo enfatizada a história do patrimônio visitado face ao contexto temporal e espacial da cidade de Uberaba como escolha metodológica mais adequada aos alunos do primeiro ano do ensino médio.

A importância da presente intervenção está no fato de que o ensino de História, sob a perspectiva da educação patrimonial, oportunizou ao aluno não apenas o contato com os patrimônios materiais e sua análise como fontes históricas. Oportunizou, também, o contato com sua própria história, possibilitando conhecê-la e vivenciá-la, dando voz aos outros que ali viveram, identificando também em si, em consequência, um sentimento de pertencimento e identidade com a cidade onde reside, com a história local.

Por outro prisma, a análise dos patrimônios materiais como fontes históricas, considerados como espaços não formais privilegiados, proporcionaram aos estudantes a oportunidade de compreenderem, mesmo que de forma perfunctória, como se dá o processo de produção do conhecimento histórico.

Neste processo, a atividade com os patrimônios *in loco* propiciou aos estudantes um contato material até então inédito para a maioria, e também uma oportunidade de investigação onde foi possível entrevistar quem lá trabalhava, e assim conhecer mais da história do lugar. Alguns grupos de alunos, conforme visto, foram além das questões presentes no formulário, o que enriqueceu mais os trabalhos e, em consequência, seus conhecimentos sobre a cidade em que moram.

Durante as pesquisas, as vivências ocorridas diante do contato com os bens patrimoniais de natureza material levaram os alunos a perceberem a íntima relação entre a História, no

sentido das transformações e as permanências ocorridas, e o Patrimônio Histórico como espaço de memória e identidade que traz em si e representa, bem como sua preservação e valorização.

Referências

- BARROS, C. H. Ensino de história, memória e história local. **Revista de História da UEG**, v. 2, n. 1, p. 301-321, 2013.
- BARROS, J. D'A. História, espaço e tempo. Interações necessárias. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 460-476, jul./dez. 2006.
- BARROS, J. D'A. História local e história regional: a historiografia do pequeno espaço. **Tamoios**, São Gonçalo, v. 18, n. 2, p. 22-53, jul./dez. 2022.
- BIANCONI, M. L.; CARUSO, F. Educação não-formal. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 20, dez. 2005.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, M. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 55.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- CAIMI, F. E. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.
- CAVALCANTI, E. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 272-292, 2018.
- COSTA, M. L. C.; CASTRO, R. V. de. Patrimônio Imaterial Nacional: preservando memórias ou construindo histórias. **Estudos de psicologia**, v. 13, n. 2, p. 125-131, 2008.
- FACHÍN, A.; MOREIRA, R.; BALIERO, H.; SANTOS, A.; GARCÍA, A. A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. **Revista Amazônica de Ensino de Ciência**, v. 4, n. 4, p. 12-23, 2011.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papyrus Editora, 2003.
- GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2014.
- HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), Museu Imperial, 1999.
- JACQUINOT-DELAUNAY, G. Novas tecnologias, novas competências. **Educar em Revista**, v. 24, n. 31, 2008.

LATCHEM, C. **Open and Distance Non-formal Education in Developing Countries**. Singapore: Springer, 2018.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. *In: Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion: Institut International des Droits de L'Enfant (IDE), 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudcação%20não%20formal_formal_Gadotti.pdf. Acesso em: 7 abr. 2023.

GASPAR, A. **Museus e Centros de Ciências** - conceituação e proposta de um referencial teórico. 1993. 118 f. Tese (Doutorado em Didática) - Universidade de São Paulo, 1993.

MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.

MASSARANI, L. M. **Admirável mundo novo** - A ciência, os cientistas e a dupla hélice sob o olhar de estudantes. 2001. 458 f. Tese (Doutorado em Gestão, Educação e Difusão em Biociências) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

MEDEIROS, M. C.; SURYA, L. A importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio. *In: XXV Simpósio Nacional de História*. Fortaleza: Associação Nacional de História (ANPUH), 2009.

PINTO, M. H. M. N. F. **Educação histórica e patrimonial**: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Portugal: Universidade do Minho, 2011.

RAGAZZINI, D. Para que e o que testemunham as fontes na história da educação? **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 13-18, 2001. Editora da UFPR.

ROGERS, A. **Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?** Hong Kong: CERC, Kluwer, Springer Science & Business Media, 2007.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, v. 2, n. 1, 2010.

SINGH, M. **Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning: Why Recognition Matters**. Hong Kong: Springer, 2015.

TOLENTINO, Á. B. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. *In: TOLENTINO, Á. B.; BRAGA, E. O. Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. João Pessoa: IPHAN-PB, Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016.

Enviado em: 05/06/2023

Aprovado em: 01/09/2023

ANEXO 1

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DE VISITA TÉCNICA A PATRIMÔNIO CULTURAL

Escola: _____

Série: __ Turma: _____

Nome dos componentes do grupo (de cinco a sete integrantes):

1. Nome do patrimônio cultural (material ou imaterial) visitado:
2. O que é? Uma casa, prédio, paisagem, arquivo, museu, manifestação cultural – Festa dos Reis, Catira, Congado?
3. Onde se localiza o patrimônio cultural?
4. Descreva as características que acha importante e que chamam sua atenção no patrimônio cultural visitado (arquitetura, roupas, instrumentos, músicas, dança, modos de agir, objetos, documentos).
5. Se for patrimônio material, em que data foi construído e por quem? Observação: procure se informar por pessoas que trabalham no local ou panfletos sobre este distribuídos.
6. Qual é o nome dado ao referido patrimônio material, por que foi dado tal nome e quem nele residiu?
7. Se for patrimônio imaterial, de qual se trata, como se chama o grupo que executa a manifestação cultural, de quantas pessoas ele se compõe, em que ele se baseia, quando se originou, quem o fundou, com qual regularidade tal manifestação ocorre?
8. Procure saber com algum membro do grupo sobre sua história e a narre abaixo com suas palavras.
9. Você ou alguns dos seus parentes já tinham conhecimento da existência de tal local ou manifestação cultural? Se positiva a resposta, escreva qual é este conhecimento, de onde se originou e que histórias sabe a respeito.