

Juliana Alves de Andrade | Nilton Mullet Pereira (Orgs.)

Ensino de História

e suas práticas de pesquisa



2ª edição – E-book

Juliana Alves de Andrade é licenciada, mestra e doutora em História. Desde 2007 pertence ao Corpo Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), atuando nos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia, nas disciplinas do campo do Ensino de História. É professora do Mestrado Profissional em Ensino de História/Profhistória/UFPE. Atualmente, coordena o Grupo de Pesquisa intitulado “Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas-NEPHECs”, onde desenvolve pesquisas sobre Avaliação da Aprendizagem em História.

Nilton Mullet Pereira é licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992), mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Pós-doutor em História Medieval na UFRGS. Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na área de Ensino de História. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História – UFRGS. Pesquisa as relações entre a imaginação e a aprendizagem histórica.

Os leitores encontrarão neste livro quase a soma de todas as possibilidades de abordar questões relacionadas ao ensino de História. Os 47 autores que escreveram individual ou coletivamente os 27 capítulos deste livro permitem-nos compreender o estado da arte em nível europeu e americano em termos de investigação relacionada com o ensino da História, quer o façam da filosofia, da historiografia ou de diferentes abordagens psicológicas. Este livro constitui um material incontornável tanto para os alunos-professores como para os que os acompanham nos primeiros passos da carreira, bem como para os professores em exercício, incentivando visões analíticas e reflexivas sobre o seu trabalho cotidiano em sala de aula. É, ao mesmo tempo, um convite para valer-se dele, para dialogar com ele e a redobrar a aposta e para continuar a produzir na coincidência ou na dissidência criativa e benéfica.

Ana Zavala
Facultad de la Cultura,
Instituto Universitario –
Centro Latinoamericano
de Economía Humana.
Montevideo, Uruguay

**Juliana Alves de Andrade
Nilton Mullet Pereira
(Orgs.)**

Ensino de História e suas práticas de pesquisa

**2ª edição
E-book**



**São Leopoldo
2021**

© Dos organizadores – 2021

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fonet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

Este projeto editorial e a reprodução de 200 exemplares foram financiados com recurso da CAPES, destinado aos núcleos UFPE, UFRGS, UFSC, UFMT, UEM e URCA, da rede PROFHISTÓRIA.

E59 Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. ed. [e-book]. /
Organizadores: Juliana Alves de Andrade e Nilton Mullet Pereira –
São Leopoldo: Oikos, 2021.
470 p.; il.; 16 x 23 cm.
ISBN 978-65-86578-95-9
1. Estudo e ensino – História. 2. Professor – História. 3. Historiografia.
I. Andrade, Juliana Alves de. II. Pereira, Nilton Mullet.

CDU 37.02:93

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Notas de aulas com o patrimônio cultural: exercícios de “teorização prática sobre a prática de ensinar História”

Carmem Zeli de Vargas Gil¹
Mônica Martins da Silva²

Este texto foi concebido a partir de muitas inquietações compartilhadas por duas professoras que atuam em diferentes contextos de formação inicial e continuada de outros professores, mas que, em comum, possuem trajetórias de docência e pesquisa articuladas ao Ensino de História e à Educação Patrimonial. Outro ponto de encontro é a atuação de ambas no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), oferecido em rede nacional, que tem atuado ostensivamente na formação de professores de História e no qual as temáticas da memória e do patrimônio cultural têm emergido de forma muito recorrente e significativa no conjunto das pesquisas desenvolvidas no curso em diferentes instituições do país, principalmente a partir da linha de pesquisa “Saberes históricos em diferentes espaços de memória”. Como resultado dessa aproximação intelectual e profissional, ambas as professoras atuaram juntas na docência da disciplina *Ensino de História e Educação Patrimonial*, a qual foi oferecida para uma turma de mestrandos do ProfHistória da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no segundo semestre de 2019.

Um dos objetivos do trabalho era construir uma proposta de ensino que nos possibilitasse abordar o lugar do ensino de História no contexto de debates sobre Educação Patrimonial, temática que, ao longo de pelo menos três décadas, acumula reflexões, dissensos, rupturas e permanências em um cenário polifônico que envolve instituições como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), museus, arquivos, universidades e escolas. Tomar esse aspecto como ponto de partida engajou-nos na construção de um sentido muito importante para nós: reconhecer a singularidade do trabalho do professor de História, o qual tem a sala de aula como espaço de circulação de conhecimentos, mas que também dialoga com outros campos disciplinares e espaços não formais de educação. Sendo assim, questionávamo-nos: qual a singularidade da História escolar nas discussões sobre o patrimônio cultural? Haveria um caminho metodológico específico para o professor de História que pretende desenvolver projetos e atividades de Educação Patrimonial? Quais

seriam as especificidades do trabalho escolar frente ao de outras instituições envolvidas com o patrimônio cultural, como os museus, os arquivos ou o próprio IPHAN e outras instituições responsáveis pela salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro? Que aproximações e distanciamentos seriam necessários demarcar frente às diferentes finalidades dessas instituições e frente à escola?

Este artigo pretende discorrer sobre essa experiência e tem inspiração no trabalho de Ana Zavala, pesquisadora do Centro Latinoamericano de Economía Humana do Uruguai (CLAEH), que há vários anos vem se dedicando a pesquisas sobre a formação docente, nas quais se nota a influência de autores como Michel de Certeau, Jean-Marie Barbier e também Paul Ricoeur. Em diálogo com esses autores, com professores da escola secundária e do Instituto de Professores Artigas (IPA) e também com outros colegas do CLAEH, Zavala vem se empenhando na realização de investigações que já resultaram em artigos e livros que fazem parte de uma experiência de trabalho coletivo que foi intensificada, sobretudo, após a criação do Mestrado em Didática da História (CLAEH). A autora vem atuando nesse curso com protagonismo desde o seu início, e em torno desse foi impulsionada boa parte da produção de um grupo de mais de 76 autores e coautores. Segundo Zavala, esses materiais, que correspondem a 11 livros, foram resultado de ricos encontros virtuais e presenciais desse grupo com intensas trocas intelectuais, pelos quais esses textos puderam circular e assim foram debatidos, comentados e também puderam receber críticas e sugestões.³

Nesse contexto de trabalho coletivo, de muitos estudos e afetos pelo fazer pedagógico, Ana Zavala formula, em conjunto com os(as) professores(as), o que ela nomeia de *investigación práctica de la práctica de la enseñanza*. Segundo essa perspectiva, existe uma diferença radical quando um investigador analisa uma ação de ensinar História e quando um(a) professor(a) faz essa análise. “La diferencia radical está en el hecho de que en el segundo caso coinciden el actor de la acción analizada y quien se aboca a la tarea de analizarla” (ZAVALA, 2008, p. 187). Para ela, ainda que em ambos os casos se trate do estudo de uma prática, o que resulta desse estudo é diferente nas duas situações. Há uma singularidade na teorização prática da prática de ensinar História, visto que “el trabajo de teorización está así incorporado y entrelazado con la dimensión práctica de la enseñanza de la historia” (p.190). Em Zavala, encontramos pistas para discutir as nossas aprendizagens no processo da docência, convertendo a prática do ensino da História em objeto de reflexão.

A autora convida-nos a olhar o universo semântico das teorias a partir de sua polissemia, propondo uma distinção entre as chamadas teorias científicas, também nomeadas como formais, e as teorias práticas, que podem ser

evocadas a partir das distintas práticas implicadas na teorização da prática de ensinar. No entanto o sentido proposto é distinto do que já foi defendido por autores como Lawrence Stenhouse, Wilfred Carr e Donald Schön, que, de modo geral, consideram-nas como crenças ou teorias professadas, dando conta de um trabalho intelectual de outra natureza e qualidade, considerando que, a partir da reflexão e da compreensão que o sujeito adquire, a sua ação pode ser modificada por outra concepção mais genuína. As teorias práticas propostas por Zavala são de outra natureza, pois essa teorização construída a partir do trabalho intelectual do professor pode resultar em mudanças na sua forma de ver e de conceber o próprio trabalho, mas também é possível que o caminho seja o de aprofundar e manter essa prática, recorrendo a ferramentas de análise mais sofisticadas (ZAVALA, 2015, p. 185). Por outro lado, as teorias práticas são, como qualquer teoria, atos discursivos que procuram dar conta da racionalidade daquilo a que se referem, dependendo, na maioria das vezes, de um manejo da linguagem que habilita a expressão em palavras de todo o processo, visto que é a linguagem que lhes permite existir e serem conhecidas. (ZAVALA, 2019, p. 30).

No processo de investigação prática, o(a) professor(a) formula um problema prático, relacionado com seu trabalho como teórico-prático, que lhe permite pensar sobre si mesmo: por que faz as coisas como faz; por que pensa sua prática de um jeito, mas opera de outro, entre outros aspectos. Isso pode provocar um conflito entre a mudança operada e a desejada ou um jogo de uma dupla teorização prática relativa ao mesmo assunto, podendo resultar em um conflito que, de certa forma, gesta a possibilidade de se formular um problema prático para ser investigado (ZAVALA, 2019). Portanto tal problema está em conexão com algo que nos causa incômodo em sala de aula. Marina Devoto Ibarra (2018), por exemplo, em sua tese orientada por Ana Zavala, indica que seu desafio nas aulas de História era o ensino da formação do Uruguai como Estado. Ela queria tornar complexo o relato nacionalista romântico da história da Independência que os uruguaios aprendiam na escola, e isso lhe causava desconforto porque entendia que não estava conseguindo desenvolver tais reflexões com os estudantes. Outra orientanda de Zavala, Marcia González (2018), aponta que o primeiro problema que a fez pensar sua prática foi a dificuldade de discutir em aula as teorias de Pilar Maestro⁴ sobre a História ensinada. À medida que vai refletindo, ampliando as leituras e alterando as ações em aula, a autora percebe que sua relação com a teoria era prescritiva e, a partir de novas ferramentas de análise, reconfigura seu problema para continuar pensando “especialmente en lo que refiere al binomio de historia investigada-historia enseñada” (p. 8). Nas conclusões da pesquisa, González (2018)

indica que já não entende essas duas dimensões da História como saberes separados, mas como dois momentos na produção da aula: o primeiro seria o estudo e a interpretação dos textos, e o segundo seria a elaboração do relato da aula em si.

É fundamental anunciar que nosso propósito não foi realizar uma “investigação prática da prática de ensinar História”, tal como preconiza Ana Zavala. Sua obra foi nossa inspiração para um exercício de reflexão sobre o nosso fazer docente. Também não se trata de prescrever um modo de ensinar. Ao contrário, a intenção é tornar visível o pesquisador que pesquisa a prática dos professores, tomando a nossa própria prática docente como objeto de reflexão, tornando-nos visíveis na escrita, refletindo sobre nossas escolhas, nossas intenções e nosso fazer docente. Em seus estudos, Ana Zavala aponta a situação paradoxal dos pesquisadores que analisam práticas plenas de sujeitos (professores, alunos...), mas as suas opções de pesquisa não possibilitam que ele se veja como sujeito que investiga. Segundo ela,

queda entonces claro que se trata de una práctica (la de la investigación) que toma como objeto de estudio a otra práctica (la de la enseñanza de la historia), teniendo por resultado (un artículo, un libro, una ponencia, es decir, un texto) que teoriza su objeto en diversos modos, llegando en algunos casos a asumir que teoriza también la teoría práctica que ha guiado la práctica de la enseñanza (que es su objeto principal de estudio) (ZAVALA, 2015, p. 180).

O que apresentamos, a seguir, são fragmentos de um exercício de rememoração de nossas aulas, construído com a finalidade de produzir narrativas acerca desse trabalho docente compartilhado e que expõe algumas confluências do que foi desenvolvido. A nossa aposta foi construir narrativas, aqui editadas, selecionadas e configuradas em notas de aulas, como parte do exercício reflexivo desse trabalho docente que se converte em objeto de estudo. Em alguns momentos, as reflexões estão ancoradas no plano de ensino, nos roteiros de aula e em outros materiais que pesquisamos, preparamos e selecionamos, indicando escolhas, preferências e destaques. Em outros, acionamos as memórias das inquietações que nos defrontavam naquele contexto, expondo dúvidas, desafios e questionamentos acerca desse trabalho. Há também situações em que recorreremos aos materiais produzidos pelos alunos da disciplina, dialogando com aspectos da recepção, ainda que esse não seja o objeto de discussão neste texto. De todo modo, a tarefa a que nos propomos é dar evidência a alguns aspectos de nosso trabalho docente, apontando as suas marcas subjetivas e exercitando a construção de narrativas sobre determinadas práticas docentes, além de tentar compreender os desafios do nosso fazer pedagógico.

Ao organizarmos notas sobre essas aulas, propomo-nos a refletir sobre os significados que atribuímos a esse trabalho e que emergiram no contexto das escritas. Esse foi um exercício de deixar fluir lembranças e esquecimentos e, ao mesmo tempo, refletir sobre o que emergiu nesses textos fragmentados que buscaram tramar objetivos, intenções, vivências e teorias a partir de algo que nos provoca incômodo na formação do(a) professor(a) de História. Dando sequência ao texto, apresentamos as três notas construídas como parte desse exercício.

Notas de aula 1

Na primeira aula, planejamos compreender o que sabiam os professores-mestrandos acerca da temática da Educação Patrimonial, promovendo um ambiente de escuta e de expressão das concepções acumuladas acerca do tema, engajando-os em um livre exercício reflexivo. Por meio do uso da plataforma on-line Mentimeter, que foi exibida em projetor multimídia e acessada pelo celular conectado à internet, cada um respondeu a duas perguntas:

- Escreva três palavras que, para você, sintetizam o conceito de patrimônio.
- Na sua opinião, qual das alternativas reforça uma Educação Patrimonial sem base democrática e dialógica? (As alternativas⁵ foram: 1. Alfabetização cultural; 2. Informações sobre o patrimônio consagrado; 3. Processo de conscientização das pessoas; 4. É uma metodologia com cinco etapas; 5. Assuma a premissa de que conhecer é preservar).

Da primeira pergunta, as palavras que emergiram com maior destaque foram “memória”, “identidade” e “pertencimento”. Esse breve exercício permitiu-nos conhecer algumas ideias do grupo: boa parte dele defendia a abordagem ampliada do patrimônio para além do consagrado pelas políticas de preservação. Ou seja, as propostas de Educação Patrimonial não poderiam ficar restritas à transmissão de informações sobre os bens oficiais. Observando outras palavras e expressões que surgiram nas respostas do grupo, como “reconhecimento”, “valor”, “disputa de poderes” e “passados presentes”, percebe-se que muitos pressupostos do campo do patrimônio apareceram imbricados, indicando reconhecimento de seu papel na atribuição de valores, também apontando para a presença das disputas e da importância do coletivo, assim como a cultura e a história aparecem como processos vivos que nos ajudam a pensar o que ficou do passado no presente.

O debate construído a partir desse exercício de pensamento indicou que estávamos ministrando a disciplina para um grupo que tinha uma relação desigual com o tema. Alguns já haviam atuado em projetos de Educação Patrimonial, outros tinham o “Patrimônio” como objeto ou campo de interlocução

em seus projetos de mestrado. Um percentual menor não havia feito leituras sobre o assunto ou havia passado por experiências que os fizeram se afastar da temática, cansados da abordagem a partir de guias, manuais e cartilhas. Para a grande maioria, o tema não tinha sido abordado em sua formação inicial ou não tiveram oportunidades de trabalhar com o patrimônio durante a docência. Outros ainda haviam participado de oficinas de promoção dos bens culturais, oferecidas por agências de difusão do patrimônio. Portanto se tratava de um grupo com perspectivas muito diferentes, e nosso desafio era tensionar e problematizar essas concepções e refletir sobre a Educação Patrimonial como um campo de debates instável e polissêmico. Além de percorrer essa complexidade, o nosso objetivo seria refletir: qual a singularidade do Ensino de História nesse contexto? O que nos compete discutir, considerando as finalidades da História ensinada na Educação Básica? O que é possível avançar a partir das reflexões e das experiências acumuladas? Como essas questões podem converter-se em objeto de reflexão crítica sobre o trabalho docente em sala de aula?

Entre outras questões que poderiam emergir, a nossa intenção era iniciar o trabalho com um questionamento central que dialogava com a nossa perspectiva crítica frente aos debates sobre o tema, assim como provocar os professores-mestrandos para uma interpelação acerca de seu próprio lugar como sujeito de sua prática profissional, refletindo sobre quais são as concepções teórico-metodológicas que acompanham o seu fazer docente cotidiano, especialmente no que se refere ao trabalho com a memória e o patrimônio cultural em suas aulas de História.

Nessa primeira nota, indicamos que nosso ponto de partida foi reconhecer os saberes dos professores-mestrandos sobre o tema do Patrimônio Cultural. Esse é um aspecto que nos parece bastante relevante, ou seja, reconhecer que nossos estudantes, que também são professores, além de perspectivas teóricas da História que são manejadas em seu cotidiano profissional, também possuem pontos de vista e opiniões que os inscrevem como sujeitos do mundo. Assim, abordar um tema carregado de significados acadêmicos (GONÇALVES, 2014), políticos (CHUVA, 2012; FONSECA, 2005) e também identitários (CHAGAS; ABREU, 2007) significava provocá-los a não apenas se deslocar conceitualmente, mas também a rever noções de sua própria relação com o lugar onde vivem e com sua cultura. O uso da ferramenta on-line Mentimeter trazia outra intenção: tornar a discussão mais dinâmica e interativa, alinhando a forma ao conteúdo da aula, produzindo um debate circular e horizontal sobre as ideias que pretendíamos explorar.

As discussões que decorreram dessa proposta fizeram-nos pensar na docência compartilhada como um encontro, ou seja, como uma intensa troca de ideias e de posições sobre o saber histórico, na didática, no campo do ensino de História, no uso das tecnologias e no estilo de cada uma ao estabelecer o diálogo com o grupo.

Notas de aula 2

Reconhecendo que no debate acumulado sobre Educação Patrimonial no Brasil há uma grande influência do chamado Guia de Educação Patrimonial⁶, o qual concebe o tripé conhecer-valorizar-preservar como eixo de uma metodologia de trabalho com o patrimônio cultural, nosso maior desafio nas aulas era problematizar as ideias que atribuem à Educação Patrimonial a compreensão de uma noção prévia de Patrimônio, a partir da qual se difundem ações e práticas de valorização que promoveriam o reconhecimento e o desenvolvimento de identidades. Ao contrário, procurávamos defender que ao ensino de História compete refletir sobre a historicização das noções de Patrimônio, compreendendo-as em seus contextos específicos de produção, também identificando os sujeitos envolvidos, as suas intenções e as relações de poder, operando com um documento específico: os bens culturais. Com esse objetivo em foco, começamos a escolher as leituras, elegendo autores⁷ que pudessem contribuir para esse exercício de crítica conceitual, mas também indicando a leitura de *sites* de instituições e também de projetos já desenvolvidos que contribuiriam, nessa proposta, para a formação de um acervo de projetos e de ideias que percorreríamos paralelamente. Organizamos, assim, o plano de ensino em duas colunas: na primeira, indicamos os textos de referência, cujas ideias seriam desenvolvidas e debatidas em sala. Na segunda coluna, nomeada “Em diálogo”, sugerimos projetos, *sites*, leituras complementares, filmes, acervos de museus, projetos educativos, entre outros materiais que guardavam relação com as respectivas aulas, mas também ampliavam a sua perspectiva, trazendo diferentes ideias e propostas educativas, oferecendo diferentes camadas reflexivas que poderiam ser acionadas no contexto da sala de aula ou nas atividades que propusemos no decorrer da disciplina, também apresentando o potencial de inspirar diferentes práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula.

A partir da hipótese de que na escola o patrimônio cultural era abordado muito mais como uma herança e a Educação Patrimonial como uma metodologia voltada ao trabalho de identificar, reconhecer e valorizar bens culturais, nosso primeiro movimento foi reescrever, junto aos professores-mestrandos, conceitos que compilamos de diferentes materiais que circulam no con-

texto das pesquisas na área. Eles foram apresentados a partir de pequenos excertos que explicitam diferentes concepções de autores e instituições acerca da Educação Patrimonial, representando uma diversidade de caminhos interpretativos, mas também indicando alguns elementos em comum. O desafio não era apenas reconhecer o eixo dessas concepções, mas reescrevê-las, tendo como referência o texto que elegemos para a discussão inicial. A orientação que formulamos foi assim apresentada:

A proposta é que você escolha um desses conceitos e reescreva-o a partir da leitura do texto de Átila Tolentino “Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal” (2018). Na próxima aula, você deve apresentar o seu conceito reescrito, justificando as escolhas feitas para a reformulação.

A escolha do texto de Átila Tolentino (2018) demarcava nossa opção por um referencial teórico que permitisse aos(as) professores(as) questionarem o patrimônio como resultado das escolhas de homens, como os famosos personagens do enredo oficial do patrimônio cultural brasileiro: Rodrigo de Melo Franco Andrade, Mário de Andrade ou Lúcio Costa. Do mesmo modo, perguntávamos sobre o papel do branco na definição do barroco mineiro como lugar de “origem” do patrimônio brasileiro. A ausência das mulheres nessas narrativas era evidente, sendo o patrimônio oficial brasileiro uma expressão do que as intelectuais feministas negras chamam de “patriarcado supremacista branco”. Portanto estávamos inscrevendo a disciplina em um lugar de crítica à colonialidade do poder e do saber, filiando-nos a autores(as) que inspiraram a escrita de Tolentino e, desse modo, ofereciam-nos uma perspectiva teórica mais abrangente acerca do patrimônio cultural brasileiro.

Na atividade de (re)escrita dos conceitos, uma das alunas assim reescreveu a concepção de Educação Patrimonial apresentada no *Guia Básico de Educação Patrimonial*, o qual foi por ela escolhido:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado na *construção da memória e da identidade, individual e coletiva, a fim de subverter a imposição de uma matriz homogeneizadora*, reconhecendo o Patrimônio Cultural impreterivelmente como um bem simbólico, seja ele material ou imaterial, que *é sempre produto de disputas e imbricado de relações de poder*. 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 adultos a um *processo ativo e emancipatório* de identificação, escolha e (re)conhecimento, *de sua herança cultural multicultural, especialmente valorizando os elementos indígenas e africanos, que singularizam a cultura brasileira*. Especialmente, para que haja o reconhecimento e conseqüente usufruto destes bens, bem como sua valorização e preservação, como sua ressignificação, propiciando a geração e a

produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação e re-criação cultural. [grifos nossos] (Acervo da disciplina)

Outra aluna, que elegeu o mesmo conceito para a sua (re) escrita, assim o escreveu:

Educação Patrimonial é uma prática social dinâmica, coletiva e democrática que possibilita olhares outros sobre a cidade e suas manifestações culturais. O trabalho da Educação Patrimonial *busca problematizar as diversas camadas de tempo presentes em torno do Patrimônio, desnaturalizando narrativas hegemônicas para lançar luz aos sujeitos históricos invisibilizados*. Seu objetivo é desenvolver ações educativas que criem condições para a produção de sentidos e sensibilidades por parte das crianças e adultos em relação a determinado bem a fim *de construir, em termos didáticos, relações socioafetivas com o passado histórico*. [grifos nossos] (Acervo da disciplina)

Ainda que o conceito (re)escrito pelas alunas tenha sido o mesmo, observa-se que cada uma delas adotou uma forma diferente de conduzir a escrita, também demonstrando distintas formas de apropriação da problematização proposta. No entanto, em ambos os casos, é possível perceber que o exercício de ressignificar o patrimônio a partir do diálogo com a “decolonialidade” explicita-se por meio de concepções críticas que reconhecem a diversidade e a multiplicidade da cultura brasileira e reivindica o reconhecimento de grupos subalternizados.

O trabalho com diferentes conceitos de Educação Patrimonial permitiu-nos apresentar aos professores-mestrandos diversos autores com diferentes concepções, demonstrando a polifonia do campo, assim como a própria dimensão histórica desses debates que foram se complexificando, sobretudo nas últimas décadas do século XX. No entanto há que se destacar que havia, nesse trabalho, uma intenção evidente: problematizar a perspectiva colonialista do patrimônio cultural e da Educação Patrimonial, alinhando-nos ao pensamento de Catherine Walsh (2018), cuja perspectiva epistemológica rompe com as bases do pensamento eurocêntrico que estrutura, em grande medida, o campo do Patrimônio. Dessa forma, procuramos visibilizar memórias de povos indígenas e afro-brasileiros, histórias das mulheres e as relações de gênero no campo do Patrimônio, afirmando o nosso compromisso político em abordar diferentes sujeitos do patrimônio em um contexto de memórias plurais.

Também procuramos apresentar e percorrer algumas iniciativas institucionais e acadêmicas que têm procurado superar essa invisibilidade, entre elas o *Programa Santa Afro Catarina*⁸, que, por meio de um conjunto de projetos, atua na pesquisa, na produção e na difusão de materiais sobre a história dos povos africanos e afrodescendentes em Santa Catarina, buscando ressignificar esse passado e problematizar a invisibilidade desses povos na história e na memória.

Dialogamos, em particular, com o roteiro histórico *Viver de quitandas*, que, por meio do percurso em diferentes espaços do centro histórico de Florianópolis, como ruas, praças, becos e edifícios, mediado por uma narrativa histórica, procura dar visibilidade à história de escravizados e libertos, homens e mulheres de origem africana, percorrendo espaços atuais que antes eram locais de sociabilidade e trabalho, onde desempenhavam atividades relacionadas ao comércio de gêneros alimentícios produzidos na ilha e no litoral adjacente, procurando ressignificar marcos urbanos da cidade. A escolha de vivenciar esse roteiro histórico com os professores-mestrandos também correspondia a um importante objetivo da disciplina, que era proporcionar experiências com acervos, instituições e projetos culturais da cidade, mobilizando-os a refletir acerca da potência formativa dessas atividades no ensino de História.⁹

Ainda é importante indicar que, em nossa trajetória na formação de professores, essa perspectiva teórica foi transformadora para tomar decisões pedagógicas alinhadas com o que entendíamos como o valor social das aulas de História. Os tensionamentos vividos como professoras formadoras em contato com estudantes de diferentes grupos sociais na universidade também têm nos sensibilizado a estudar o que tem pouca visibilidade. Nesta disciplina, nossa intenção era dar enfoque aos grupos silenciados nas narrativas históricas tradicionais e nos processos de seleção da memória em instituições, em monumentos e em espaços urbanos.

Notas de aula 3

Considerando que os museus são espaços de recorrentes diálogos com o ensino de História, planejamos realizar uma de nossas aulas no Museu Histórico de Santa Catarina Palácio Cruz e Sousa, principal instituição museal de Florianópolis. Pretendíamos refletir com o grupo sobre como esse museu constrói suas narrativas sobre o passado por meio de suas exposições. Antes da aula no museu, postamos, no *site* da disciplina, o seguinte desafio:

Durante a mediação, observe a disposição dos objetos, a temática das salas, os sujeitos representados, o jogo de luz que coloca acento em alguns objetos e em outros não, as camadas de tempo visíveis na arquitetura do palácio e no que é possível observar de suas janelas. Pense sobre as presenças e ausências e escolha um objeto/cena/detalhe que sintetize uma aprendizagem sua sobre estas presenças/ausências. Crie uma legenda para sua foto, contando sobre seu exercício de pensamento com esse objeto. Após comente com os colegas e poste na sua página do *site* Educação Museal. Lembre-se de contextualizar, explicando que a foto resultou de uma aula-vivência no Museu Histórico de Santa Catarina.

Também tínhamos indicado como leitura prévia o capítulo três da dissertação de Katianne Bruhns (2010). Assim, no momento da aula, a turma já conhecia alguns aspectos da história do museu. As partes inicial e final da aula ocorreram em um dos auditórios, o que ofereceu àquele encontro um cenário diferente, pois a materialidade do museu, expressa por meio da arquitetura, do mobiliário e dos detalhes da decoração, possibilitou falar sobre a instituição em seu próprio espaço físico, podendo, desse modo, vivenciá-la, senti-la e tocá-la.

Considerando o nosso desafio de compreender as narrativas que o museu escolhe para expor, iniciamos o percurso conduzido pela diretora da instituição. Na primeira sala da exposição permanente, emerge a primeira observação a respeito do espaço dedicado a Cruz e Sousa, poeta negro que dá nome ao palácio. É uma pequena sala que procura homenagear o personagem, mas restringe a sua presença àquele diminuto cômodo. Essa inquietação acompanhou-nos durante todo o percurso, e a reação do grupo foi procurar objetos no museu que lembrassem o poeta. A frustrada busca justificou-se na contradição que logo se tornou aparente: embora Cruz e Sousa dê nome ao palácio onde se localiza o museu, o compromisso oficial da instituição é com a história política de Santa Catarina, expondo objetos que fazem parte, em sua maioria, do acervo doado pelo ex-governador Antônio Carlos Konder Reis e que abrangem o cotidiano da política do Estado e a vida privada das elites de Santa Catarina. Assim, percorríamos os salões do palácio questionando as escolhas daquela exposição, a disposição dos objetos e as narrativas selecionadas para contar a história de Santa Catarina. Tínhamos lido textos de Ulpiano Bezerra de Menezes e Nina Simon, o que nos ajudou nesse exercício de formular perguntas e tentar aprender com os objetos.

Mas tudo ganhou outro significado quando observamos de dentro do museu, a partir de suas janelas, o mural¹⁰ de 900 metros quadrados que recria o perfil do poeta simbolista no paredão do Edifício João Moritz, ao lado do Museu Histórico de Santa Catarina Palácio Cruz e Sousa. Muitas fotos foram tiradas, registrando aquela ausência-presença que se impunha pela imponência do recente painel. Considerando que os professores-mestrands tinham a tarefa de produzir registros fotográficos e, ao mesmo tempo, de elaborar reflexões sobre as escolhas narrativas do museu, obtivemos um rico resultado, o qual foi publicado pelos professores em um *site* experimental produzido para exercícios criativos e reflexivos da disciplina. Uma das alunas intitulou o comentário de sua foto assim: *O não lugar do poeta no museu*. Outra aluna escreveu: *Em cada cômodo do museu, um novo ângulo de sua imagem roubava minha atenção durante a vivência no Museu Histórico de Santa Catarina. Sua pintura de 900*

metros quadrados na “medianera” do prédio ao lado, revelada pelas janelas do Museu, era como uma voz em off do poeta catarinense, contando uma outra história sobre a cidade.



Acervo da disciplina. Fotos de Mariana Cardozo (aluna da disciplina).

Por meio das fotos publicadas no *site*, também identificamos que boa parte dos(as) professores(as) percebeu o detalhe “Não toque, por favor”. Havia uma sintonia entre o que queríamos abordar e o que o grupo queria saber. Tomados pela imaginação e pela criatividade, o grupo percorreu as salas conversando sobre como podemos aprender com objetos, como fazer relações que nos permitem elaborar o pensamento histórico. Uma aluna fotografou as janelas do palácio e postou o seguinte comentário no *site* junto à pintura *Mulher numa janela*, de Caspar David Friedrich:

Para a aula de História, eu provocaria meus alunos a pensar como a História é construída e de que forma ela é escrita e interpretada. Começaria meus questionamentos provocando-os através da observação das janelas, conduzindo-os para elas. Será que dessas janelas nós conseguimos ter a vista total do que acontece lá fora? Será que aqueles que passam por essas ruas conseguem através das janelas ter a percepção de tudo o que aconteceu e acontece aqui dentro? A janela não seria um recorte da realidade? Os lugares onde elas se encontram não teriam sido selecionados? A vista lá fora não teria sido conduzida pela sua posição?

Outro aluno lembrou-se dos trabalhadores silenciados na história dos objetos no museu:

Onde caíram as gotas de suor do/os habilidoso/s manuseador/res de machado/s que transformaram esse cerne de madeira de lei da mata atlântica em suporte para o imponente assoalho do outrora palácio de governo? Que rostos foram afogados pelas mãos calosas do intenso e cansativo segurar do cabo da ferramenta? Estariam todas as vidas (e histórias), esses momentos representados nessas madeiras escondidas do Palácio Cruz e Sousa?

Por que propor a aula no museu? Muito já se escreveu sobre o potencial pedagógico dos museus nas aulas de História, porém, exatamente por isso, essa aula teve um embasamento maior e conseguimos elaborar um planejamento mais consistente para realizá-la. Sabíamos que salas de exposições, objetos e suas intencionalidades podiam ser vistos como um tema escolar “interessante”. Estávamos defendendo a aula fora das quatro paredes, a aula na cidade, a cidade como aula, o museu como lugar de aula. Mas, acima de tudo, entendíamos que o museu ajudaria o grupo a formular perguntas, instigando a curiosidade e a compreensão de que todo conhecimento começa com a pergunta. Certamente nossa decisão tinha apoio em Paulo Freire, autor que defende a ideia de que se deve aprender a perguntar, visto que para ele a curiosidade produz a busca.

Assim, entre as atividades que desenvolvemos fora da sala de aula escolhemos comentar sobre a aula no Museu Histórico de Santa Catarina, provavelmente porque ali pudemos explicitar o nosso exercício de análise, de crítica e de problematização de determinadas abordagens das quais nos afastamos. Mas também consideramos que aquele foi um momento bastante distinto para promover uma aula fora da sala de aula convencional, provocando o grupo para o exercício do pensamento, sem abdicar da ideia do museu como espaço de fruição que nunca havia sido visitado por alguns dos professores-mestrandos. Após a aula, a atividade continuou reverberando entre nós, pois cada um tinha o desafio de postar em um *site* uma única imagem produzida no museu e que sintetizasse a sua perspectiva sobre o acervo na interface com o debate que

estávamos desenvolvendo. Tratava-se também de educar pela sensibilidade e de provocar diferentes aproximações entre o grupo e os objetos do museu pelos quais cada um tinha preferência. A aposta era possibilitar a crítica afetiva e criativa do ensino de História com objetos, assim como romper com os limites disciplinares do conhecimento discutindo o encontro com pressupostos da museologia.

Em nossas notas de aula, compreendidas aqui como atividades narrativas essenciais para a compreensão de nossas perspectivas teóricas para o *Ensino de História e a Educação Patrimonial*, expressamos saberes e conhecimentos por meio das palavras narradas com visibilidade para as nossas escolhas. Ao construirmos essas narrativas, apresentamos um compromisso: problematizar determinadas abordagens do patrimônio cultural com tendências essencialistas, instigando o grupo a reconhecer a singularidade do professor de História no trabalho com a Educação Patrimonial.

Ainda cabe dizer que o trabalho docente apresenta as marcas subjetivas de seu autor (o professor e a professora), que podem ser percebidas pelo modo como esse seleciona e ordena os assuntos, organiza e desenvolve um determinado repertório sobre os temas, produz hierarquias, apresenta ênfases, elege, interpreta e relaciona determinada bibliografia, maneja ferramentas e procura dar sentido a suas aulas. No entanto só o(a) próprio(a) professor(a) como narrador(a) de seu trabalho pode desdobrar esses elementos, dispondo da linguagem como recurso narrativo para atribuir significados à sua prática. Nesse sentido, as notas de aulas expostas são parte desse nosso exercício de construção de sentidos e estão carregadas dessas subjetividades que marcam o nosso trabalho e que podem ser compreendidas próximo ao que Zavala (2015) define como uma teorização prática que toma como objeto de estudo outra prática (a nossa prática de ensinar), que teria como resultado um texto (aqui as nossas notas de aula).

Nesse exercício narrativo, somos autoras dessa reflexão e, portanto, sujeitos na construção de nossos pontos de vista sobre a nossa prática de ensinar, configuradas pela nossa linguagem que selecionou, apresentou ênfases, refez os percursos dessa prática, colocou acento em determinadas escolhas e acontecimentos frente a outros, produzindo sentido para essa ação.

Para finalizar e seguir refletindo

Situadas nesse entrelugar da pesquisa e da sala de aula, atuando no curso de graduação e no ProfHistória, que recebe professores(as) que passam a estar também nesse entrelugar do ensino e da pesquisa, planejamos um con-

junto de leituras e vivências envolvendo o patrimônio e a Educação Patrimonial como uma espécie de campo de experimentação para refletir sobre o patrimônio como matéria de aula de História. Assumimos que a abordagem da Educação Patrimonial no ensino de História tem outra finalidade relacionada à construção do pensamento histórico. E isso nos ajuda a definir objetivos, justificar escolhas na hora de planejar a disciplina e, acima de tudo, a responder à pergunta: por que fizemos as coisas dessa forma e não de outra? Reunimos, nesse exercício reflexivo, algumas tentativas de respostas a essa pergunta que nos ajudam a avançar na teorização prática e, quem sabe, futuramente, possamos conseguir formular um problema prático, tal como propõe Ana Zavala. Por enquanto, ficamos na reflexão sobre as escolhas e expectativas na docência compartilhada que vivenciamos, assim como seguimos refletindo sobre as pistas indicadas pelas apropriações dos professores-mestrandos.

Uma dessas pistas é que não basta ensinar aos professores-mestrandos o que e como ensinar História com o patrimônio para que isso se transforme em práticas recorrentes na escola. Outros fatores misturam-se e reduzem nossas expectativas de encontrar respostas sobre modos de ensinar na formação do(a) professor(a). É importante ler mais sobre o campo do patrimônio e do ensino de História, vivenciar o contato com bens e projetos culturais, realizar leituras da cidade a partir de diferentes linguagens, insurgir-se diante das histórias ausentes nas narrativas patrimoniais, das ações e dos projetos de valorização e preservação dos patrimônios de pedra e cal. Mas parece que há mais fatores que se revelam significativos. Um deles é, sem dúvida, a relação dos professores-mestrandos com o tema do patrimônio.

Como dissemos no início do texto, cada um participava das aulas com um repertório diferente sobre o tema. Isso definia uma relação que se expressava em diversos modos de aprender. O conceito de relação com o saber permite-nos girar o foco da metodologia para o grupo, indicando que há muitas questões em jogo, não somente os aspectos epistêmicos e pedagógicos. Esse conceito ajudou-nos a compreender um pouco o que tínhamos narrado sobre o planejado e o vivido na disciplina. Era fundamental pôr em relação o saber e os(as) professores(as). Charlot escreve: “A relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (2006, p. 78). Assim, “não há saber senão para um sujeito”, porque implica uma relação consigo mesmo e com os outros, e “não há saber em si mesmo” (p. 63). Então, ensinar-aprender não tem uma implicação puramente cognitiva ou didática, mas também identitária.

Ainda precisamos pensar aqui o que Ana Zavala (2015, 2019, 2019b) e Marina Devoto Ibarra (2018) indicam sobre formular um problema no contex-

to de uma investigação prática. Zavala propõe pensarmos a relação entre teoria e prática rompendo a submissão da prática em relação à teoria. Tal separação foi responsável pela divisão entre professores da Educação Básica (transmissores do conhecimento) e da Educação Superior (produtores do conhecimento). Disso decorre também a premissa de que “es escasísima, por no decir nula, la bibliografía de corte académico respecto de la práctica de la enseñanza de la historia que considere que existen profesores que enseñan bien” (ZAVALA, 2015, p. 181). Se a prática é o relato de uma ação combinada com as nossas vivências e as tradições de ensino, não parece coerente reduzir a prática à aplicação da teoria, entendida como o produto da academia.

Inspiradas nos estudos de Barbier (2011, p. 10), que diz que “la práctica es el discurso acerca de su propia actividad”, as autoras fazem-nos pensar a prática para além da ação de ensinar, visto que ela só pode ser apreendida a partir de seu relato. A análise das práticas seria um relato que analisa outro relato: o de uma ou várias aulas. O que ocorre na sala de aula é “a su vez, más o menos un relato de otro relato, el historiográfico” (IBARRA, 2018, p. 75).

Interessa pensar, então, a relação entre o que fizemos em aula e como narramos o que fizemos, ou seja, como buscamos compreender o que fizemos, porque isso é a base da teorização prática, segundo Zavala. O trabalho narrativo que desenvolvemos para promover essa reflexão aponta o exercício de narrar as aulas, o que nos permitiu perceber o acento teórico e metodológico pautado por nossas escolhas. A dimensão metodológica das aulas tinha como referência o encontro, a pesquisa, a discussão, o diálogo com a cidade, a autoria dos(as) professores(as)-mestrandos(as) e o trabalho coletivo. Mas ele também aponta a forma como percebemos e concebemos o ensino de História e a formação de professores, pois de certa forma esse caminho escolhido corresponde ao processo de seleção no acervo dos nossos conhecimentos e de nossas experiências vitais, materializados nas propostas das aulas.

Das notas de aula emergem intenções, hipóteses, tentativas, aberturas, permanências, mudanças, novidades e muitas perguntas sobre a aula como espaço da invenção, da possibilidade, mas também de impossibilidades. A invenção permite pensar a abertura para outras ideias sobre ensinar quem ensina a aprender História. A impossibilidade sintetiza a certeza de que é necessário compreender mais esse saber próprio, situado no encontro do grupo com as leituras oferecidas, as vivências na cidade de Florianópolis, os debates com as professoras, o contato com a diversidade de projetos e a elaboração de uma proposta de Educação Patrimonial para ensinar História. Há ainda outro aspecto a ser destacado: a aula fora da sala convencional interrompe as formas habituais de ler, de escrever, de observar e de refletir sobre o ensino da História.

Nosso incômodo em relação aos pressupostos da Educação Patrimonial e do ensino de História com o patrimônio expressa-se agora de forma mais complexa. Não se trata somente de selecionar textos pertinentes e atualizados, de considerar as abordagens historiográficas sobre o tema, de definir metodologias participativas, de abrir-se ao diálogo com o grupo, de considerar as suas trajetórias em relação ao tema ou ainda de entender que o patrimônio tem um componente identitário.

Ainda é importante apontar que um outro aspecto que emergiu no contexto desse texto diz respeito à compreensão do patrimônio como herança. Parece-nos que há, nesse pressuposto da escrita, uma dimensão de futuro que precisa ser considerada quando desenhamos propostas de Educação Patrimonial. Como professoras de História, para nós é muito relevante pontuar que o campo do patrimônio tem uma historicidade que não pode ser desconsiderada, referente à compreensão das disputas, das lutas e dos conflitos de memória que via de regra pautam esse campo, sobretudo em relação ao patrimônio herdado. Além disso, é importante considerar que o patrimônio como herança traz junto de si a discussão do futuro. Ou seja, ao desenharmos propostas de Educação Patrimonial para a formação de crianças e jovens, é importante considerar que o futuro é uma construção do presente, no qual devemos tomar decisões, engajando esses grupos a refletir ativamente sobre que patrimônio desejam preservar, por quê, para quem, como e quais os usos no presente. Desse modo, a tarefa seria mais do que compreender esses processos, tal como já fazemos, mas operar na construção de ações que mobilizem utopias, traçando outros futuros, com os quais esses jovens se identifiquem e deles se sintam parte (GONZÁLEZ-MONFORT, 2019). Portanto, ao refletir sobre nossa prática, acabamos percebendo outras facetas do patrimônio como herança, algo que somente criticávamos ao abordá-lo para ensinar História. Eis que o exercício de teorização prática renova o tempo todo nosso pensar-fazer docente.

Referências

ALVES, Clarissa de Lourdes Sommer. *Reflexões sobre o ofício do historiador em arquivos a partir da construção da oficina Resistência em Arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos*. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em História.

ELIZABETH JELIN. La memoria, una bisagra entre pasado y presente. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, ISSN 2362-2075, n. 2, p. 146-157, out. 2014.

ERRANTE, Antoinette. Mas, afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 4, n. 8, p. 141-174, set. 2000.

- BARBIER, J. M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: PUF. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Jean_Marie_Barbier/publication/277248151_Barbier_JM_-_Vocabulario_de_analisis_de_las_actividades_fragmentos_->.
- BRUHNS, Katianne. *Museu Histórico de Santa Catarina: discurso, patrimônio e poder (1970-1990)*. Dissertação de Mestrado, PPGH, UFSC, 2010.
- CHAGAS, Mário. Educação, Museu e Patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. *Dossiê Educação Patrimonial*, n. 3, IPHAN, jan./fev. 2006.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- CHAGAS, Mário de Souza; ABREU, Regina. Museu da Maré: memórias e narrativas a favor da dignidade social. In: MUSAS. *Revista Brasileira de Museus e Museologia*, n. 3, Rio de Janeiro: IBRAM, 2007. p. 130-152.
- CHUVA, Márcia (org.). Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. In: *Revista do Patrimônio*, n. 34. Rio de Janeiro: IPHAN, 2012.
- DEMARCHI, João Lorandi. O que é, afinal, a educação patrimonial? *Revista CPC*, 13(25), p. 140-162, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v13i25p140-162>>. Acesso em: mar. 2019.
- 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. 295p.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio e ensino no Profhistória: discussões teórico-metodológicas. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*, v. 26, n. 1, ago. 2019.
- GONÇALVES, Janice. Da educação do público à participação cidadã: sobre ações educativas e patrimônio cultural. *Museion*, Canoas, n. 19, p. 83-97, dez. 2014.
- GONZÁLEZ, Marcia Soledad. *La construcción de una práctica de enseñanza de la historia desde las dimensiones metodológicas, epistemológicas y filosóficas de la historia*. Tese apresentada no Instituto Universitario CLAEH, Uruguai, 2018.
- GONZÁLEZ-MONFORT, Neus. 2019 La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, n. 10, 2019, p. 123-144.
- IBARRA, Marina Silvana Devoto. *Una cuestión de banderas*. La 'nación' en mis clases de Historia. Tese apresentada no Instituto Universitario CLAEH, Uruguai, 2018.
- SCIFONI, Simone. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. Dossiê Educação Patrimonial. *Revista CPC*. São Paulo: CPC-USP, n. 27 especial, 1. semestre 2019.
- TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; OLIVEIRA, Emanuel. *Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. João Pessoa: IPHAN-PB, Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016.

ZAVALA, Ana. Enseñamos, narramos, teorizamos. Introducción a: ZAVALA, Ana; SCOTTI, Magdalena (ed.). *Historias de la enseñanza de la historia*. Relatos que son... teorías. Montevideo: CLAEH, 2005. p. 11-36.

ZAVALA, Ana. CAMINAR SOBRE LOS DOS PIES. Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 87-106, jul./dez. 2006

ZAVALA, Ana. La investigación práctica de la práctica de la enseñanza. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, (12). p. 241-271, , 2008.

ZAVALA, Ana. Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a lo que sabemos y lo que enseñamos. Clío & Asociados. *La Historia enseñada*, (18), p. 11-40, 2014.

ZAVALA, Ana. Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la historia. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.

ZAVALA, Ana. Pensar, repensar, cambiar: Cuando en mi clase de historia algo *tiene* que ser de *otra* manera. *Cuadernos de Historia 19*. Biblioteca Nacional, Uruguay, 2019.

ZAVALA, Ana. *Enseñar Historia: Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*. Ediciones de la Banda Oriental, Uruguay, 2019b.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. *Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra*. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 2018.

¹ Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

³ Desde 2017, temos dialogado com Ana Zavala sobre as ideias que permeiam a sua obra, seja em eventos, seja por e-mail. Para a escrita deste artigo, trocamos mensagens com a autora sobre nossa proposta de escrita e pudemos ampliar a compreensão de sua trajetória na formação de professores no Uruguai. A publicação dos trechos acima citados foi gentilmente autorizada por ela, assim como pudemos contar com sua generosa leitura e com comentários em uma das versões deste texto.

⁴ Em sua obra, a pesquisadora espanhola Pilar Maestro destaca a necessidade de que a historiografia esteja presente nas aulas de História, visto que o desenvolvimento de competências não se sustenta sem o conhecimento da disciplina, ou seja, o professor deve ensinar as diferentes abordagens historiográficas se quiser que os estudantes compreendam a complexidade do discurso histórico.

⁵ As alternativas foram elaboradas a partir da consulta do texto: TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra e OLIVEIRA, Emanuel. *Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. João Pessoa: IPHAN-PB, Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016.

⁶ O Guia de Educação Patrimonial, publicado em 1999 pelo IPHAN, em parceria com o Museu Imperial, é uma das publicações mais conhecidas e utilizadas no campo da Educação Patrimonial, a despeito de inúmeras críticas e problematizações sobre essa proposta já produzidas em diferentes áreas. Para saber mais sobre o assunto, consultar CHAGAS (2006), DEMARCHI (2018), SCIFONI (2019) e TOLENTINO (2016).

⁷ Além dos já citados ao longo do texto, é importante indicar as dissertações desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do IPHAN. Entre elas destacamos: AMARAL, João Paulo Pereira do. *Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial*. Dissertação (Mestrado) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Rio de Janeiro, 2015.

⁸ As atividades do *Programa Santa Afro Catarina* podem ser conhecidas por meio do seguinte site: <<http://santaafrocatarina.ufsc.br/santaafrocatarina/>>.

⁹ Outro projeto que estudamos foi *Territórios Negros de Porto Alegre*¹⁰, um percurso realizado por uma linha de ônibus especial da companhia Carris Porto-Alegrense, passando por lugares que historicamente apresentam marcas de pertencimento social e cultural da população negra na cidade de Porto Alegre. Durante quase dez anos, esse projeto concretizou-se percorrendo pontos específicos da cidade, reconhecidos como territórios de moradias, trabalhos, lutas, sociabilidades e religiosidades vinculadas à negritude. Para saber mais sobre o projeto: SANTOS, A. C. S.; MEINERZ, C. B.; GIL, C. Z. V.; SILVA, M. J. A.; ANDRE, F. R. S.; DORNELES, M. S. (org.). *Territórios Negros e Porto Alegre: Múltiplos Escurecimentos em Educação e Patrimônio*. 1. ed. Porto Alegre: EST Edições, 2018. v. 1, p. 109-129. Alguns materiais produzidos podem ser consultados a partir do seguinte link: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/extensao/territorios-negros/>>.

¹¹ Iniciativa idealizada pelo artista Rodrigo Rizo e por Marina Tavares e Arturo Valle Junior, com patrocínio do município de Florianópolis e da Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes; o painel em homenagem ao poeta Cruz e Sousa faz parte do projeto *Street Art Tour*, que busca valorizar e incentivar a arte urbana em Florianópolis. Num primeiro momento, o trabalho registrou e catalogou, em plataforma digital, mais de 100 murais na capital catarinense, além de fazer outros quatro murais na cidade. Disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/painel-em-florianopolis-homenageia-poeta-cruz-e-sousa-e-chama-atencao-para-seu-legado>>. Acesso em: 18 maio 2020.

Este é um livro que reúne anos de pesquisa sobre o Ensino de História no Brasil. Este texto é único na América Latina. Os posicionamentos teóricos do livro cobrem uma ausência notável e demonstram a importância desse tipo de trabalho para compreender, repensar e atualizar a pesquisa no ensino de História dentro e fora da escola. Da mesma forma, há uma intenção deliberada de discutir problemas metodológicos na pesquisa, o que mostra que, no Brasil, esse campo pode ser considerado consolidado como parte da pesquisa educacional contemporânea. Além disso, o livro oferece referências empíricas diversas e inovadoras para a pesquisa. Por fim, abrem-se novos caminhos para pensar e investigar o ensino de História, repensando as diferentes disciplinas de estudo e extrapolando os limites da escola. Este livro será, sem dúvida, uma referência obrigatória para quem deseja aprofundar-se na pesquisa contemporânea no Ensino de História não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina.

Sebastián Plá

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)



ISBN 978-65-86578-95-9

