

PENSAR HISTORICAMENTE COM A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UM NÃO-GUIA**PENSAR HISTÓRICAMENTE CON LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL: UN NO-GUÍA**

Carmem Zeli de Vargas Gil¹, Caroline Pacievitch², Melina Kleinert Perussatto³

Resumo: No presente artigo, compartilhamos inquietações e reflexões sobre o pensar historicamente com Educação Patrimonial, a partir de nossa atuação como professoras da disciplina de Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial e da análise de aspectos de planejamentos de ações educativas elaborados por estudantes do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul durante o referido estágio, em quatro semestres letivos de ensino remoto emergencial, entre 2020 e 2022. Especificamente, interrogamos: como se aprende História? Que conhecimentos da História são mobilizados na criação de recursos didáticos digitais, amparados teoricamente? A Educação Patrimonial pode contribuir para o pensar historicamente, por meio de materiais didáticos específicos para ensinar História? Para tanto, o artigo foi dividido em três partes. Na primeira, apresentamos um panorama da disciplina para situar como os materiais foram produzidos. Na segunda, uma listagem e análise de materiais didáticos digitais, com destaque aos temas escolhidos e aos sujeitos abordados, detalhando dois exemplos. Por fim, considerações sobre o potencial da Educação Patrimonial no ensino de História para o pensar historicamente, a partir de P. Vilar e outros. Dentre as conclusões provisórias, destacamos a de não propor um novo guia de Educação Patrimonial para o Ensino de História, mas sim instigar a abertura aos muitos acontecimentos e sensibilidades provocadas pelo encontro com os patrimônios na construção de dispositivos que permitam problematizar, situar, diferenciar, comparar e recriar sentidos em torno dos bens culturais em uma aula de História.

Palavras-chave: Educação Patrimonial. Ensino de História. Materiais didáticos digitais.

Resumen: En este artículo, compartimos inquietudes y reflexiones sobre el pensar históricamente con la Educación Patrimonial, a partir de nuestro trabajo como docentes del Prácticum de Historia con Educación Patrimonial y del análisis de aspectos de los planes diseñados por los estudiantes del referido Prácticum, a lo largo de cuatro semestres (entre 2020 y 2022) en los que hemos trabajado de forma remota. Específicamente, preguntamos: ¿Cómo se aprende historia? ¿Qué conocimientos de Historia se movilizan en la creación de recursos educacionales digitales, teóricamente sostenidos? ¿Puede la Educación Patrimonial contribuir para el pensar históricamente, a través de materiales didáticos específicos para la enseñanza de la Historia? Para eso, el artículo se reparte en tres secciones: en la primera, presentamos un panorama del Prácticum de Historia con Educación Patrimonial, para situar la producción de los materiales. En la segunda, listamos y analizamos los materiales didáticos digitales, con destaque a los temas elegidos y a los sujetos abordados, detallando dos ejemplos. Al fin, reflexionamos sobre el potencial de la Educación Patrimonial para el pensar históricamente, a partir de P. Vilar y otros. De las conclusiones provisorias, destacamos que no proponemos un nuevo guía de Educación Patrimonial

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e no Mestrado Profissional em Ensino de História, núcleo UFRGS e participa da equipe do Laboratório de Ensino de História e Educação, Portal do Bicentenário da Independência e do grupo de Pesquisa do LHIESTE-UFRGS. E-mail: carmemz.gil@gmail.com

² Professora de História, trabalha na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (IFCH-UFRGS).

³ Professora de História, trabalha na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (IFCH-UFRGS).

para la Enseñanza de la Historia, pero sí, queremos instigar a la apertura del aula de Historia a los múltiples hechos y sensibilidades provocados por el encuentro con los patrimonios, en la construcción de los dispositivos que permitan problematizar, situar, diferenciar, comparar y recrear sentidos sobre los bienes culturales.

Palabras clave: Educación Patrimonial. Enseñanza de la Historia. Materiales didácticos digitales.

Educação Patrimonial na Licenciatura em História

A disciplina de Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial, oferecida a estudantes do sétimo semestre do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é uma experiência de iniciação à docência com o patrimônio cultural, articulando ensino de História, Educação Patrimonial e crítica à colonialidade. Durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE), entre agosto de 2020 e maio de 2022, a disciplina foi reorganizada em aulas e atividades virtuais síncronas e assíncronas. No que se refere às vivências, o formato remoto proporcionou o contato e o aprendizado com instituições culturais de diversos locais do Brasil.⁴

Ao acompanhar a realização desses estágios, quando o maior desafio foi planejar ações educativas sem poder visitar os espaços culturais presencialmente e sem contato direto com o público escolar, percebemos estudantes preocupados em criar aulas ou mediações que provocassem questionamentos sobre a patrimonialização, remetendo à sua historicidade. Os estagiários reconheceram que constatar mudanças e permanências ao longo do tempo não era suficiente para que a mediação provocasse diálogo com o público, mesmo que por meio de recursos digitais. Por isso, esforçaram-se para ir além da transmissão de informações, incorporando princípios historiográficos, pedagógicos e digitais estudados na disciplina e ao longo do curso. Orientar esses processos de elaboração de materiais didáticos de História na Educação Patrimonial, em formato digital, provocou-nos uma série de questões: como se aprende História? Como

⁴ Ecomuseu do Pacoti, Museu do Cabula, Museu do Tubenci, Arte indígena com Arissana Pataxó, Rede de Memória e Museologia Social Indígena, Projeto #nossopatrimônio, Percurso Sonoro no bairro Campeche, Museu Afro-Sul-Brasil, Rede Museologia Kilombola, Rede LGBT de Memória e Museologia Social, Close - Centro de Referência em História LGBTQI+ do RS, Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre, entre outros.

se aprende História fora da sala de aula convencional? Que conhecimentos da História são mobilizados na criação de recursos didáticos digitais, amparados teoricamente? A Educação Patrimonial pode contribuir para o pensar historicamente, por meio de materiais didáticos específicos para ensinar História? Apesar de serem questões antigas do campo do Ensino de História, acreditamos que as produções dos estagiários de nossas turmas trazem características que contribuem para explorá-las por novos ângulos, além de permitir a nós, autoras do artigo e docentes da disciplina, teorizar nossas práticas.

Na próxima seção do artigo, apresentaremos um panorama da disciplina de Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial, a fim de situar como os materiais foram produzidos pelos estagiários entre 2020 e 2021. Na segunda seção, listaremos e analisaremos 61 desses materiais didáticos digitais, destacando os temas escolhidos e os sujeitos abordados, e descreveremos com maior detalhe dois exemplos. Para terminar, na terceira seção, refletiremos sobre o potencial e os limites do ensino de História com Educação Patrimonial para o pensar historicamente.

Des-locando a aula de História

Na disciplina de Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial, reafirmamos a importância do planejamento de aulas de História em diferentes espaços, para além da sala de aula, bem como a necessidade da formação cultural dos futuros professores e professoras e não apenas das discussões sobre teorias e métodos de ensino e aprendizagem. A referida disciplina proporciona aos estudantes uma experiência de docência em História articulada à Educação Patrimonial, com um tempo da carga horária cumprida nas instituições de memória, de forma que o/a estudante possa participar de reuniões, mediações, pesquisas no acervo, leitura de produções, inserção nos projetos de Educação Patrimonial, entre outras atividades. É um tempo de imersão no cotidiano do espaço profissional, de modo a acessar o acervo e os projetos,

assim como compreender as demandas para construir seu planejamento, a ser executado com estudantes da Educação Básica.

Nesse processo, esperamos que os estudantes alcancem os seguintes objetivos: problematizar, planejar, executar e relatar ações de ensino de História e Educação Patrimonial adequadas ao ambiente e propósitos da instituição cultural em que estiverem inseridos; analisar criticamente as situações observadas e vivenciadas; elaborar propostas e planejamentos voltados ao público da instituição cultural; desenvolver uma postura investigadora diante dos fatos educativos; exercer reflexão escrita sistemática sobre questões de Educação Patrimonial; refletir sobre as possibilidades de ensino de História em instituições culturais; identificar as concepções que orientam as diferentes propostas de ensino de História vigentes na instituição cultural; elaborar um referencial teórico próprio para o ensino de História e Educação Patrimonial em instituições culturais. São objetivos que entendem os estagiários/as e como professores/as intelectuais, capazes de articular conhecimentos da história, do ensino de História e do patrimônio cultural com as demandas sociais percebidas no campo profissional.

Ao retomar os artigos e capítulos de livro publicados pelas docentes desde 2015, sobre essa disciplina (GIL; PACIEVITCH, 2015, 2017), percebem-se algumas recorrências. A primeira é a tentativa de estabelecer o lugar do patrimônio cultural nos processos de ensinar e de aprender História, a partir da insatisfação sobre duas perspectivas recorrentes na literatura sobre Educação Patrimonial: a) as que entendem a Educação Patrimonial como uma metodologia de ensino que serve para conhecer e preservar os patrimônios, cujo valor é dado *per se*; b) as que utilizam os bens culturais apenas como ilustrações de uma narrativa histórica factual e linear, centralizada na voz do especialista.

Outra recorrência reside na caracterização da aula de História, compreendida como lugar de explorar perguntas em torno dos bens culturais, visando criar narrativas múltiplas e sensíveis. Essa ideia foi complementada com os conceitos de mediação

participativa (BAKHTIN, 1992; SIMON, 2011) e de professor/a como agente cultural (BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP, 2015). Mais recentemente, lançamos mão do pensamento decolonial (GIL; MEINERZ, 2017) para apoiar a escuta de vozes outrora silenciadas pelas instituições patrimoniais, pela academia e pelas escolas.

Uma última recorrência trata da própria didática no Ensino Superior, principalmente num estágio de docência. Precisávamos ir além de apresentar formas questionadoras e participativas de ensinar História, por isso buscamos construir nosso programa de curso e o planejamento das aulas de forma coerente com o que esperávamos das turmas em suas práticas. Assim, as aulas teóricas da disciplina usavam dossiês documentais, saídas a campo – que chamamos de aulas-vivência – em diversos espaços da cidade, diálogo com pensadores e pensadoras de outras regiões do Brasil e da América Latina, análise de experiências de estágios anteriores, entre outras iniciativas. Tentávamos explicar às turmas que as aprendizagens sobre ensino de História e Educação Patrimonial aconteceriam não apenas pelas leituras, aulas expositivas e debates, mas também pelas experiências pedagógicas ao longo do semestre.

Romper as paredes das salas de aula e aproveitar os espaços da cidade era essencial, mas isso teve de mudar em 2020, com a vinda da pandemia de Covid-19 e a proibição de atividades presenciais na Universidade. Assim, o planejamento, que já era uma atividade essencial da disciplina, tornou-se ainda mais importante, sendo o principal meio de expressão dos estagiários e estagiárias e de comunicação com as instituições. Aperfeiçoamos, também, o foco no material didático digital, já que não era possível um encontro presencial com as escolas. O planejamento⁵ da mediação é

⁵ O documento possui dez itens: 1) Identificação; 2) Conceito de Educação Patrimonial construído com base nos textos da disciplina; 3) Problematização amparada nos conceitos de Educação Patrimonial e Ensino de História e na experiência de atuação na instituição; 4) Pessoas e corpos, espaços e tempos, ou seja, contextualização do local de estágio e das pessoas afetadas pela mediação; 5) Objetivos de aprendizagem baseados na problemática; 6) Atividades; 7) Material didático digital; 8) Avaliação; 9) Preenchimento da tabela com a síntese do planejamento; 10) Referências utilizadas na construção do planejamento e do material didático.

construído em um arquivo de texto criado na conta *Google* da disciplina e compartilhado com os estudantes pela monitoria, facilitando a organização, a comunicação e a orientação.

Nessa caminhada formativa, apostamos que a Educação Patrimonial tem potência para transformar a sala de aula de História em espaço de criação cultural, fazendo da autoria um pilar da formação de professores e professoras. No cenário atual, em que a educação é submetida à lógica neoliberal, com as escolas em situação precária, professores/as vigiados/as, avanço de grupos privados e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que não representa os debates curriculares da educação, do ensino de História e das políticas afirmativas, promover espaços de criação e autoria na formação de professores/as é uma forma de resistência a esse projeto em curso no Brasil. No trabalho pedagógico, essa autonomia intelectual também se expressa na autoria do/a estudante, reconhecendo o/a professor/a como intelectual que faz da docência um espaço de criação, dissolvendo as dicotomias entre “saber história” e “saber ensinar” (CAIMI, 2007).

Materiais didáticos para ensinar História com patrimônio

Como já foi dito anteriormente, o propósito na disciplina tem sido questionar uma razão patrimonial compreendida como branca, patriarcal, racista, ocidental e colonial que resultou na produção de exclusões. Sabemos que a organização do patrimônio cultural produziu juridicamente a não participação do cidadão, embora a ideia de heranças apregoasse que os bens eram de acesso público, de todos e para todos. Na prática, ao povo caberia aceitar a educação dos corpos incivilizados para apreciar o patrimônio – e, conseqüentemente, as narrativas históricas que representavam – eleito como herança. Assim era com os/as estudantes, que deveriam disciplinar seus corpos para visitar museus e contemplar monumentos históricos, possivelmente desenvolvendo alguma compreensão sobre o que é história e sua relação com a sociedade atual.

Um dos espaços para historicizar essa construção é a aula de História. Deslocá-la para outros espaços é assumir compromisso com as pessoas negras, indígenas, trans, ribeirinhas, faveladas, esquecidas e desumanizadas; reexistindo em uma sociedade onde algumas vidas valem mais do que outras (SANTOS, 2018; TEDESCO, 2020; XAKRIABÁ, 2020). Portanto, o tripé conhecer-valorizar-preservar em relação ao patrimônio é, no ensino de História, proposto como criar-interrogar-reparar, de forma que as ações de Educação Patrimonial no ensino de História possam promover encontros e diálogos de pessoas, saberes, lugares, fazeres, formas de expressão, celebrações e narrativas de vidas.

No processo de criação e autoria que se estabelece nessa brecha acadêmica, quais as características dos recursos, experimentados em situações de aprendizagens, imprescindíveis à humanização, à interpretação dos patrimônios e à promoção do pensar historicamente? Inicialmente, é conveniente explicar que, durante o planejamento, os estagiários e estagiárias são orientados/as a mobilizar quatro tipos de conhecimentos:

- Pedagógicos: evitar as estratégias verbalistas, bancárias e transmissivas que, por muito, caracterizaram uma aula de História. As situações de aprendizagens indicadas necessitam ser provocativas, interrogando patrimônios materiais e imateriais no presente e no passado;
- Historiográficos: romper com a abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo, desenvolvendo os conhecimentos históricos a partir de um problema ou de um conjunto de problemas;
- Tecnológicos: associar diferentes linguagens digitais⁶, elaborando recursos multimodais com textos escritos, imagens, vídeos, áudios, e uma pergunta problematizadora como referência. Ao mesmo tempo, romper com os binômios

⁶ Para o debate político e econômico das tecnologias digitais temos nos inspirado em autores como Morozov (2018), Zuboff (2021) e outros.

tecnologia/recurso pedagógico e tecnologia/progresso, desfocando o debate do digital para a dimensão política e econômica;

- “Saberes do coração”⁷, isto é, integridade, senso de responsabilidade, compromisso político com as escolhas pedagógicas, empatia com as condições dos estudantes e dos profissionais das instituições de estágio, solidariedade, generosidade, sensibilidade para perceber as pessoas esquecidas nas escolhas patrimoniais.

Com essas orientações, os estagiários e estagiárias se encontram com os acervos dos espaços de estágio; instituições com efetivo projeto de Educação Patrimonial que facilitam o acesso dos/as estagiários/as às atividades e à documentação. Ao mesmo tempo, disponibilizam um/a educador/a que acompanha os/as estagiários/as durante o planejamento e efetivação da mediação. Portanto, nessas condições, os/as estagiários/as desenvolvem os planejamentos como dispositivos de problematização e representação do patrimônio em evidência. Ao final do semestre, todos escrevem um artigo, refletindo teoricamente sobre sua experiência. O conjunto de produções fica arquivado no acervo digital da disciplina, fonte para a elaboração das tabelas e quadros como a seguir evidenciados, com foco nos planejamentos dos quatro semestres, de 2020 e 2021.

Tabela 1. Número de estudantes e de trabalhos desenvolvidos na disciplina durante os semestres de ERE

Semestres (ERE)	N. de estudantes	N. de trabalhos
2020/1	31	16
2020/2	31	16
2021/1	43	22
2021/2	11	7
Total	115	61

Fonte: (KERN; CARDOSO, 2022)

⁷Essa forma de nomear tem inspiração em Shulman (*apud* BORN; PRADO; FELIPPE, 2019, p. 6), que escreve que uma pessoa, para desempenhar sua profissão com inteligência e com habilidade, necessita desenvolver hábitos. Um deles é o do coração.

Realizamos também a tabulação dos problemas e dos materiais didáticos desenvolvidos pelos estudantes, individual ou coletivamente, durante os quatro semestres de ERE, que somam 61 trabalhos (Tabela 2). Em seguida, a partir da perspectiva de Educação Patrimonial que orienta a disciplina (BAPTISTA; BOITA, 2014; LIMA, 2018; SCIFONI, 2019; TOLENTINO, 2018), identificamos os sujeitos históricos predominantes em cada trabalho e sua incidência (Tabela 2), bem como os temas correlatos (Quadro 1). Os dados são expressivos do manejo da perspectiva de crítica à colonialidade do patrimônio desenvolvida ao longo das aulas pelos estudantes (hooks, 2013; SANTOS, 2018; TEDESCO, 2020; XAKRIABÁ, 2020).

Tabela 2. Número de trabalhos desenvolvidos pelos estudantes conforme os sujeitos históricos predominantes na elaboração da problemática da mediação

Sujeitos históricos predominantes	N. de trabalhos
Negros/as	15
Indígenas	11
Trabalhadores/as	8
Comunidade escolar	4
Mulheres (sem explicitar a raça ou etnia)	3
Militantes políticos	3
LGBTQIA+	2
Mulheres negras	2
Negros/as e indígenas	1
Outros	12
Total	61

Fonte: (KERN; CARDOSO, 2022)

Quadro 1. Temas desenvolvidos conforme os sujeitos predominantes

Sujeitos	Temas	Exemplos de perguntas
Negros/as	Presença negra na história do RS Escravidão e liberdade no RS; Urbanização e segregação racial; Territórios Negros; Carnaval, futebol, associativismo e imprensa negra; Movimento Negro;	O que foram os Territórios Negros de Porto Alegre e como ocorreu a exclusão da população negra dos bairros centrais da cidade? Quais conhecimentos, narrativas e processos históricos relacionados à história de comunidades negras no Rio Grande do Sul podemos mobilizar e explorar através do corpo em movimento em relação com os objetos no espaço do museu?

	<p>Cinquentenário do 20 de Novembro; Grupo Palmares de Porto Alegre; Repressão durante a ditadura civil-militar no Brasil; Racismo; Negacionismo da escravidão; ERER.</p>	
Indígenas	<p>Cultura material e arqueologia; Territórios indígenas; Povos indígenas; Arte, memória e oralidade; ERER.</p>	<p>Como podemos nos relacionar com o passado Indígena do Rio Grande do Sul, antes da chegada dos europeus, através dos objetos de cultura material produzidos por diferentes povos e culturas nativas que estão presentes no acervo do MUAE? Quais são as contribuições do patrimônio cultural material indígena da Tradição Umbu para a história do Rio Grande do Sul e como ele se relaciona com a sociedade atual?</p>
Trabalhadores/as	<p>Movimento e imprensa operária no RS; História do trabalho e economia carbonífera no RS; Exploração do trabalho, luta de classes e por direitos; Leis trabalhistas e Justiça do Trabalho; Profissionalização do futebol; Repressão durante a ditadura civil-militar no Brasil; Memória e patrimônio operário.</p>	<p>Quem era a classe operária brasileira no século XX, quais eram as pautas dos seus movimentos e o que elas têm em comum com os movimentos de hoje? Quais relações as novas gerações estabelecem e podem vir a estabelecer com o passado mineiro através do Museu Estadual do Carvão e da cidade onde vivem?</p>
Comunidade escolar	<p>Memória no bairro; Patrimônio escolar.</p>	<p>Quais são os espaços dos alunos no bairro Lomba do Pinheiro? Quais são os espaços visíveis e invisíveis do bairro para os alunos? Quais bens culturais fazem sentido para um grupo plural como o público do CMET a ponto de ser alçado pelos alunos à condição de patrimônio? No que estes patrimônios diferem da maioria dos patrimônios reconhecidos de Porto Alegre?</p>
Mulheres (sem explicitar raça e etnia)	<p>Lutas políticas na imprensa feminina e feminista; Direitos das mulheres; Saberes populares de benzedeiças e rezadeiras.</p>	<p>Como as temáticas femininas abordadas nos jornais <i>O Sexo Feminino</i> e <i>Escrínio</i>, e na página de <i>Instagram @qgfeminista</i>, constroem noções decoloniais de patrimônio?</p>

		Quais eram e como se modificaram os papéis de gênero na vida conjugal no início do século XX?
Militantes políticos	Repressão durante a ditadura civil-militar em Porto Alegre; Negacionismos; Direitos Humanos.	Existia a garantia à Justiça no período da Ditadura Civil-Militar? Atualmente, a democracia em que vivemos nos assegura isso? Será que o acesso à Justiça é garantido para todos? Como o sequestro dos uruguaiois em Porto Alegre foi noticiado na imprensa nacional? E como as notícias sobre o sequestro nos permite discutir as disputas de verdade em torno da ditadura?
LGBTQIA+	Trajetórias e memórias LGBTQIA+ em Porto Alegre; Imprensa LGBTQIA+ no Brasil; Combate à LGBTQIA+fobia.	Qual a relevância social e histórica em trabalhar com uma parte da História de resistência da população homossexual do Brasil? Como a mídia alternativa, <i>O Lâmpião da Esquina</i> , pode nos auxiliar no combate à cultura de ódio contra a população LGBTQI+ na atualidade? Como foram e são vivenciados os espaços de convivência LGBTQI+ em Porto Alegre e de quais formas a apropriação desses ambientes permitiu a expressão das suas identidades?
Negros/as e indígenas	ERER; Memórias de ações de extensão no IFRS.	Quais os limites e possibilidade de ações da Extensão? Como abordagens étnico-raciais do IFRS campus Canoas propiciaram reconhecimento, valorização e preservação do campus? Como compor uma trama de saberes dessas ações para constituir o Campus como um lugar de memórias?
Mulheres negras	Mulheres na ciência; Memória do bairro; Feminismo Negro; Feminicídio e outras violências.	Que semelhanças e diferenças há entre os problemas enfrentados por mulheres afro-brasileiras e afro-americanas? Qual a importância da preservação da memória da Maria Degolada para a comunidade da Conceição, hoje? – e – Quais as relações que podemos tecer a partir da sua história, refletindo por meio do pensamento feminista negro e temas como violência da mulher, feminicídios...
Outros	Astronomia e cosmologias; O céu como patrimônio; História da ciência; Epidemias e pandemias; Democracia, justiça e Direitos Humanos;	Quais seriam as diferentes maneiras de se relacionar com o céu? Existem outras formas de organização e de significação do mundo segundo a astronomia? Como os periódicos da imprensa sul-rio-grandense de 1918 podem nos fornecer ferramentas para a leitura histórica da

	Monumentos no espaço público.	epidemia da influenza espanhola em Porto Alegre e o que isso nos desvela sobre a formação socio-histórica da cidade?
--	-------------------------------	--

Fonte: (KERN; CARDOSO, 2022)

Na formulação das perguntas, a educação das relações étnico-raciais (ERER) foi tema central de apenas um trabalho, que problematizou a produção de memórias de uma ação de extensão no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) (uma das instituições de estágio). Esse trabalho também foi único a articular sujeitos negros/as e indígenas. Contudo, a ERER foi transversal aos trabalhos sobre esses sujeitos. Os trabalhos, focados nas pessoas, grupos ou organizações negras, foram realizados em instituições diversas, o que explica, em parte, a profusão de temas abordados, conforme podemos observar no Quadro 1. Aqueles dedicados aos povos indígenas foram majoritariamente desenvolvidos em instituições arqueológicas, justificando a prevalência dos temas listados no Quadro 1. Os povos indígenas também se fizeram presentes em trabalhos desenvolvidos sobre astronomia e cosmologias, a partir da parceria com o Observatório Astronômico, que elegeram a diversidade de povos e culturas como sujeitos nas problematizações centradas na compreensão do céu como patrimônio.

As mulheres e a população LGBTQIA+ foram destacadas em poucos trabalhos. Apesar disso, expressam a diversidade de suas existências e lutas quando observamos os temas no Quadro 1. A articulação de gênero e raça foi destaque em apenas dois trabalhos: um comparativo entre mulheres negras no Brasil e nos Estados Unidos, no contexto da Guerra Fria, e outro sobre as memórias do bairro. Em militantes políticos, dois trabalhos sobre homens vítimas da repressão militar; já os trabalhadores/as, de forma ampla e genérica, foram os sujeitos centrais em diversos trabalhos, o que se explica pela natureza de nossas parcerias. Algumas produções observaram interseções de raça e classe, mas a maioria privilegiou uma abordagem de classe com temas diversos.

Categorizamos com o “Outros” trabalhos que abordaram grupos muito amplos de pessoas (tal como “população em geral” ou “público”), ou grupos específicos que não

se repetiram (como “mundo islâmico abássida”). Além disso, alguns materiais exploravam mais conceitos de segunda ordem (como patrimônio), explorando temas que surgiam espontaneamente da interação com o público escolar. A população em geral foi o sujeito em trabalhos sobre a epidemias e pandemias, lutas políticas (movimento das Diretas Já), carnaval e construção e relações patrimoniais. Os trabalhos que destacaram os estudantes como sujeitos foram desenvolvidos em escolas de EJA e buscaram identificar as referências culturais dos estudantes. Em comum, os sujeitos históricos são sujeitos ativos nas relações patrimoniais... Nesse sentido, mesmo os trabalhos que enfocaram os bens ou monumentos não perderam de vista a criticidade.

Tais escolhas dão pistas sobre a importância do patrimônio na formação do/da professor/a, no sentido de que este assunto pode se constituir em uma possibilidade de abordar o passado regional e conhecer vestígios do local em diálogo com o nacional, a fim de estabelecer relações importantes na construção do pensamento e da compreensão histórica. Os materiais didáticos são estratégias de interpretação de fontes patrimoniais que implicam uma observação direta e em contexto dos patrimônios consagrados ou não e, quando bem pensados, podem promover compreensão histórica contextualizada e o desenvolvimento do pensamento histórico. Isso também traz a possibilidade de, ao aproximar os conteúdos de questões locais, questionar o viés eurocêntrico tomado como tradição na aula de História.

A fim de melhor explorar essa articulação entre ensino de História, pensamento histórico e Educação Patrimonial, escolhemos discutir mais detalhadamente dois materiais didáticos do acervo apresentado nas tabelas, seguindo as duas temáticas mais trabalhadas pelos estagiários/as: populações negras e povos indígenas.

O material didático *O quarto virtual de Julio de Castilhos* foi elaborado no primeiro semestre do estágio na forma remota, por Luana de Lima, no Museu Julio de Castilhos, localizado em Porto Alegre no Rio Grande do Sul (RS). A pergunta que orientou o planejamento foi: onde estão os negros na história do Rio Grande do Sul? O questionamento ganha mais relevância nesse estado, tradicionalmente considerado

como “europeu”, onde imigrantes brancos teriam construído parte significativa de sua história. A preocupação da estagiária era abordar o patrimônio rompendo com a perspectiva eurocêntrica, ocidental e masculina. Para isso, apoiou-se na obra *Pessoas Comuns, Histórias Incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense*, uma construção paradidática produzida por um grupo de professores/as e pesquisadores/as sobre a história social da escravização e do pós-abolição no Rio Grande do Sul (SILVA, FERNANDA OLIVEIRA DA *et al.*, 2017).

Utilizando o *Google Apresentações*, a estudante recriou uma sala da exposição permanente – o quarto do ex-governador Júlio de Castilhos (1860-1903), adicionando vários objetos que lembravam a história negra no RS. Todos os objetos eram clicáveis, disponibilizando um conjunto de materiais (vídeos, imagens, textos, depoimentos...) sobre a história da população negra no RS. No quarto virtual foram inseridos berimbau, tambor, lanças utilizadas pelos Lanceiros Negros durante a Guerra Farrroupilha, o documentário *Manifesto de Porongos*, produzido pelo grupo de Hip Hop gaúcho *Rafuagi*, videoclipe manifesto de Porongos, uma imagem de Aurélio Veríssimo de Bittencourt, abolicionista negro e Secretário de Estado de Júlio de Castilhos, e um quadro de Maria Rita de Xangô, uma das fundadoras do batuque no RS. Os estudantes recebiam o *link* do quarto virtual e, após explorar os objetos, eram convidados a clicar no baú e realizar atividades relacionando os materiais entre si (SILVA, LUANA DE LIMA DA, 2020). Entre elas: “Você localizou os vídeos do Grupo de Rap gaúcho Rafuagi?”; “Que tal clicar nas lanças que estão no quarto, abrir os materiais e me contar aqui quem foram os Lanceiros Negros?”. Assim, com o formulário, a estagiária recebia as produções dos estudantes.

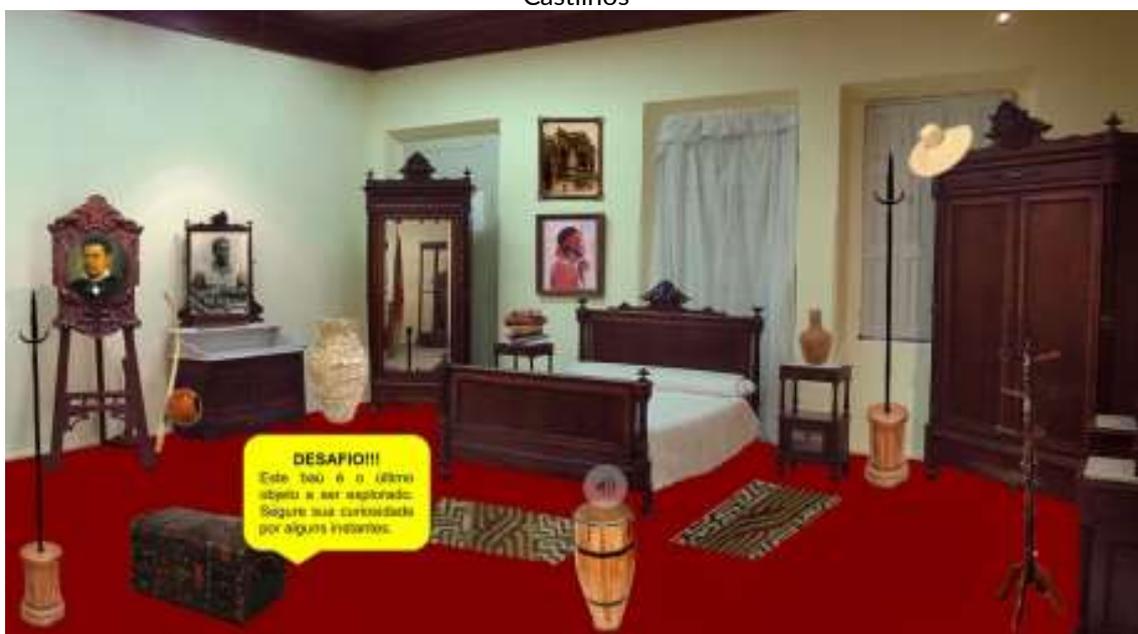
Figura 1. Imagem da sala de exposição representando o quarto do ex-presidente Júlio de Castilhos



Fonte:

(MUSEU JÚLIO DE CASTILHOS, 2012)

Figura 2. Imagem da sala de exposição virtual representando o quarto do ex-presidente Júlio de Castilhos



Fonte: (SILVA, LUANA DE LIMA DA, 2020)

O segundo material didático, *Arqueologia digital e história indígena no RS: o povoamento inicial através de artefatos*, foi desenvolvido pelos estagiários André Becker,

Caroline N. da Silveira, Giulia Oliveira, João V. Back e Vander G. Camargo, do curso de Licenciatura em História da UFRGS. O estágio foi no Museu Universitário de Arqueologia e Etnologia (MUAE), da mesma instituição, utilizando modelagens 3D de artefatos do acervo do museu, problematizados em postagens no perfil do MUAE no *Instagram*, que permitia o uso de imagens, vídeos curtos, *stories*, caixas de diálogo, enquetes, entre outros recursos. As perguntas que orientaram o planejamento foram: quais as relações existentes entre as populações que habitaram o estado há milhares de anos, os seus objetos e o presente? As narrativas desse passado se encaixam no conceito de Pré-história ou História?

Os objetos foram localizados no catálogo da última exposição do MUAE, intitulada *12.000 anos de história: arqueologia e pré-história do Rio Grande do Sul*, de 2013. Foram escolhidos cinco artefatos arqueológicos ligados a distintas populações indígenas que passaram pelo atual território do Rio Grande do Sul: ponta de projétil (flecha), bola de boleadeira, urna funerária da tradição tupi-guarani (subtradição pintada), machado semilunar polido (cerimonial ou de prestígio) jê e um peso de rede.

A dinâmica envolvia quatro postagens para cada artefato, nesta ordem de atividades:

1. Posts de “adivinhação” da sombra do objeto: “O que é isso?”;
2. Construção de nuvens de palavras, tendo como base as respostas do público à pergunta do *post* de adivinhação;
3. Vídeo de visualização 3D da simulação do artefato, sem explicações, com uma música ambiente ou ainda em silêncio, permitindo que se instaure a apreciação;
4. Questionamentos ao público sobre os artefatos: “Você já viu algo parecido no seu cotidiano?”; “Saberia dizer para que este objeto foi utilizado?”; “Acha que para seu uso no passado o objeto está ‘inteiro?’”; “O que mais chama sua atenção nele?”;

5. Escrita de um breve texto colocando em diálogo a peça, as percepções do público e as referências bibliográficas a respeito dos artefatos e das pessoas do passado que o produziram.

Figura 3. Exemplo de postagem do grupo no *Instagram*⁸



Fonte: (BECKER et al., 2021)

Foram realizadas duas aulas remotas em uma turma de segundo ano do Ensino Médio da E.E.E.M. Professor Sarmiento Leite. A partir dos textos construídos para as postagens, referentes à mediação centrada nos objetos constituintes da coleção do MUAE, foi produzido um Google Formulários sobre a temática indígena para contrapor à narrativa sobre História do Brasil iniciada em 1500.

Os dois materiais apresentados como exemplos têm em comum a pergunta, como norteadora do planejamento e da mediação, que lança mão da Educação Patrimonial para aproximar saberes locais, fazer a crítica à colonialidade e promover patrimônios silenciados, na construção de experiências de ensino de História. Os dois

⁸ As postagens estão disponíveis em: <[instagram.com/muae_ufrgs](https://www.instagram.com/muae_ufrgs)>. Acesso em: 30 de maio de 2022.

materiais didáticos permitem ampliar a interrogação sobre onde se aprende, não somente des-locar a aula para a rua, mas para o espaço virtual. A teorização da experiência, com a elaboração dos artigos para a conclusão da disciplina, revela a Educação Patrimonial pensada como possibilidade de construção crítica do conhecimento, a partir da cultura.

Na próxima seção, aprofundaremos a reflexão sobre esses materiais, perguntando sobre as pistas que encontramos neles para discutir as possibilidades da Educação Patrimonial na construção do pensar historicamente.

Pode a Educação Patrimonial ajudar no pensar historicamente?

Para encaminhar essa questão, pretendemos situar um pouco as possíveis respostas em torno de duas abordagens que tratam do ensino e da aprendizagem em História: a disciplinar e a crítica. Cada uma delas pode contemplar diferentes variações e perspectivas. Trata-se de uma classificação nossa, voltada especificamente para as finalidades deste artigo, inspirada em tentativas anteriores de organizar o campo do Ensino de História (BERG; CHRISTOU, 2020; PLÁ; PAGÈS, 2014). Não pretendemos esgotar as possibilidades de classificação e estamos conscientes de que abrangemos propostas bastante diversas entre si.

A primeira chamamos de disciplinar, por ser baseada na História como disciplina acadêmica. Ela põe foco nos conteúdos substantivos da História e os métodos da ciência histórica. Na abordagem disciplinar, há quem enfatize a aprendizagem dos conteúdos elaborados pela historiografia, cabendo ao professor a criação de dispositivos de transmissão desses conhecimentos. Daí derivam escritos que se dedicam a analisar e aplicar métodos de ensino (FERREIRA; FRANCO, 2013), além de refletir sobre e propor usos de artefatos culturais diversos para o ensino (ABUD, 2005; ROLIM, 2002). Outros, nessa mesma abordagem, enfatizam a importância de dominar as habilidades do historiador e conceitos de segunda ordem, tal como tempo, narrativa,

duração, fonte, verdade, causalidade, etc. Daí derivam trabalhos sobre consciência histórica (ALVES, 2015), concepções de história e de passado dos jovens (BALESTRA, 2016) e propostas de ensino de História a partir da construção de narrativas por parte dos alunos (MCGREW *et al.*, 2018). O foco, aqui, não é tanto o conhecimento sobre o passado, mas a forma de se construir conhecimentos sobre esse passado, operando com a teoria e a metodologia da História.

Uma segunda abordagem, que chamamos de crítica, focaliza nas questões políticas, ideológicas e de formação para a cidadania, que envolvem o ensino e a aprendizagem históricas. Essa também pode ser dividida em duas linhas. É mais comum que os trabalhos da abordagem crítica sejam ensaios teóricos e/ou pesquisas documentais em torno de políticas públicas curriculares (MAGALHÃES, 2006) e de formação docente (FERNANDES, 2017), identificando as contradições que envolvem o ensino de História e denunciando seus limites e problemas, sem grandes proposições para o cotidiano da sala de aula. Há uma segunda possibilidade: trabalhos que buscam estudar casos (MONTEIRO, 2005) e articular-se com as dinâmicas escolares (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021), pensando a comunidade escolar não apenas como objetos de análise, mas como parceiros de produção de conhecimento (GALZERANI, 2008). Conhecimento que precisa ser, necessariamente, comprometido com a mudança social no sentido de superação do capitalismo, da colonialidade, do patriarcado e do racismo (GOMES, 2017) – a depender das utopias de cada pesquisador.

A abordagem crítica não deixa de dialogar com a disciplinar, mas esta é colocada a serviço dos propósitos ideológicos e práticos. Da mesma forma, os trabalhos que colocaríamos na abordagem disciplinar não estão ausentes de preocupações políticas (CERRI, 2011), mas seu foco está nas ferramentas disciplinares, as quais, para alguns, seriam suficientes para garantir criticidade ao pensamento histórico (CHAPMAN; BURN; KITSON, 2018). Por fim, nas duas abordagens, prevalece uma perspectiva ocidental, branca e colonizada sobre o passado, a escola e o pensamento, com alta confiança no poder do progresso do conhecimento. Ainda são poucos os trabalhos que colocam em questão as marcas de branquitude que afetam nossos constructos teórico-

metodológicos e, conseqüentemente, nossas propostas para ensinar e aprender História⁹. É nesse escopo, portanto, que avaliamos a seguir duas propostas de caracterização do pensar historicamente.

A primeira proposta foi consolidada no grupo de pesquisadores canadenses vinculado ao *The Historical Thinking Project*, cujo membro mais conhecido no Brasil é Peter Seixas. O grupo realiza pesquisas empíricas e debates em torno da consciência histórica e das identidades no país. Eles também colaboram com propostas curriculares estatais. A perspectiva central adotada nesse projeto é a da abordagem disciplinar, com ênfase em seis princípios para o *historical thinking*:

Estabelecer significados históricos
Utilizar evidências de fontes primárias
Identificar mudanças e continuidades
Analisar causas e conseqüências
Ser capaz de estabelecer perspectivas históricas, e
Compreender a dimensão ética das interpretações históricas¹⁰ (THE HISTORICAL THINKING PROJECT, [s. d.] – tradução nossa)

Os pesquisadores entendem que o papel do ensino de História é desenvolver essas habilidades desde os primeiros anos de escolarização. Mais recentemente, Peter Seixas (2016) tem incorporado o papel da memória pública e dos interesses das comunidades na formação do pensamento histórico, tentando responder às demandas das nações indígenas e de migrantes recém-chegados, silenciadas pela historiografia oficial canadense. Entretanto, esse esforço não implica numa crítica à racionalidade do modelo de pensamento histórico, mas, sim, à inserção das memórias e dos saberes tradicionais nos esquemas já existentes. Assim, *The Historical Thinking Project* contribui para o estabelecimento de uma proposta teoricamente fundamentada na ciência histórica, nascida de pesquisas advindas do mundo escolar e paulatinamente mais abertas à incorporação de outros tipos de saberes que não o científico ocidental. Para

⁹ Resultados ainda não publicados, presentes no relatório de iniciação científica de Regina Rodeghero.

¹⁰ Establish historical significance - Use primary source evidence - Identify continuity and change - Analyze cause and consequence - Take historical perspectives, and - Understand the ethical dimension of historical interpretations.

eles, o exercício dessas seis habilidades é o que garante a formação para uma cidadania inteligente, autônoma e capaz de lidar com os dilemas políticos que envolvem a vida em sociedade, seja qual for o seu conteúdo.

Pierre Vilar, em conferência publicada pela primeira vez em 1987, ofereceu um contraponto interessante, a partir de sua visão como historiador francês marxista, crítico, que valorizava a interdisciplinaridade e não se furtava a debater o ensino de História com docentes da educação pública. No texto da conferência, Vilar recuperou uma das primeiras lições de quem se inicia na história disciplinar: a narrativa dos fatos não se separa das técnicas e habilidades para construí-los, das tomadas de posição e dos questionamentos levantados pelo historiador. Assim, ele definiu a História “como um modo de pensar” que consiste em “[...] una referencia continua a las *dimensiones temporales*” (VILAR, 2004, p. 67, grifos no original), cujas marcas não podem ser generalizadas para todos os lugares e para todos os povos. Por isso, Vilar discordava de que a principal forma de interpretação criada pelo pensamento histórico fosse o encadeamento de causas e consequências, propondo substituí-las por “componentes”, que se enredam na construção das sínteses e das explicações.

Para construir essas sínteses e explicações, Vilar advogava o diálogo com as concepções mais diversas possíveis de história, com um viés anticolonial. Além disso, destacava o rigor e a erudição como responsabilidades éticas do pensar historicamente: é preciso interpretar com honestidade as referências, jamais se render a um argumento de autoridade por si só, deve-se estabelecer cada interpretação em seus devidos tempos e lugares e estar sempre aberto ao debate público de ideias, por mais divergentes que sejam. Pierre Vilar não apenas elencava essas características, mas construía seus argumentos dessa forma.

Por isso, acreditamos que sua proposta auxilia a dissolver a tensão entre a técnica e o conteúdo na definição do pensar historicamente, poupando-nos de ter de responder se caberia à escola transmitir as interpretações históricas ou ensinar a construí-las por si próprio/a: uma não se faz sem a outra. Para além disso, tal proposição nos aproxima

da abordagem crítica, ao ressaltar que o pensar historicamente não se faz no vazio, mas por dentro das perspectivas, escolhas e sonhos de cada historiadora e historiador.

Tratamos brevemente dessas duas abordagens, exemplificadas com Seixas e Vilar, para situar nossas próprias perspectivas sobre o que é aprender História e pensar historicamente. Ao longo da última década, os e as docentes da Área de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFRGS têm discutido concepções de História, pensando-as especificamente para o ensino e a aprendizagem de jovens em idade escolar. Nesses textos, tentamos não encerrar o lugar do pensar historicamente em definições unívocas ou listas de habilidades, pois entendemos que a sala de aula (seja ela numa escola, num museu ou na rua) é espaço de encontros, de criação e de pensamento, a partir de múltiplos conhecimentos. Esses encontros se dão entre corpos, com seus marcadores sociais da diferença, que não se separam de mentes – inquietas e potentes, cada qual conforme suas características e afinidades. Corpos e mentes que também evocam sensibilidades e emoções. Situamos o pensar historicamente na vida das escolas, nas diversidades dos estudantes e num professor ou professora que é, sim, um especialista em História. Mas não numa História disciplinar hermética e, sim, naquela indisciplinada e responsável (AVILA, 2021), aberta aos rumores do mundo, em movimento, prazerosa e rigorosa, questionadora e libertadora. Por isso, pensar com a História é uma atitude ética e não moral. Nesse sentido, as elaborações propostas por Seixas e Vilar são inspirações importantes, mas acima delas precisa estar nossa capacidade de leitura de mundo, de criticidade, de autoria e criação.

Esse modo de pensar se define, essencialmente, pela capacidade de situar as coisas no tempo e no espaço. Afinal, a especificidade da História reside, justamente, em estabelecer diferenças no tempo. Construir argumentos a partir do pensar historicamente significa mais do que dizer que algumas coisas vieram antes de outras, ou que umas são consequências de outras. Trata-se de problematizar o conhecido e o desconhecido em torno do passado; operar com as evidências e fontes; elaborar interpretações e compreensões por meio da crítica e da erudição; e produzir narrativas públicas, que podem ser debatidas por outras pessoas. É, portanto, um exercício mental

que acontece na interlocução entre pessoas situadas, com suas intencionalidades e compromissos, envolvendo princípios éticos, estéticos e políticos. Não é a única forma de se pensar os tempos passados, nem a mais eficiente delas – já que isso depende de cada situação –, mas é muito importante em tempos de usos capciosos do passado. É uma atitude crítica, responsável e aberta diante das disputas de sentidos que buscam na história suas justificativas ou legitimidades.

Em razão disso, entendemos que a Educação Patrimonial, quando feita por docentes especialistas em História, precisa estar atenta ao pensar historicamente, para contribuir com sua especificidade na análise dos bens culturais. Afinal, esperamos que, numa aula de História, os estudantes sejam capazes de situar os patrimônios nos múltiplos tempos e contextos que os envolvem, para além de apenas identificar que pertencem “aos tempos de antigamente” e que devem ser preservados por serem velhos. Acreditamos que parte dos materiais formulados pelos estagiários e pelas estagiárias entre 2020 e 2021 procuraram atender diversos elementos concernentes ao pensar historicamente. Avaliamos isso pela forma como redigiram as problematizações nos planejamentos, que destacamos no Quadro 1. Classificamos essas abordagens de três formas, cientes de que algumas podem ser incluídas em mais de uma categoria¹¹.

Diversos materiais partiram de uma abordagem crítica, mas articulada com o disciplinar e incluindo o patrimônio como um dos elementos envolvidos no exercício de pensar historicamente, como nesse exemplo:

Qual a relevância social e histórica em trabalhar com uma parte da História de resistência da população homossexual do Brasil? Como a mídia alternativa, *O Lampion da Esquina*, pode nos auxiliar no combate à cultura de ódio contra a população LGBTQI+ na atualidade?

¹¹ Percebemos também a recorrência de uma quarta forma, que optamos por não incluir no artigo por não se conectar diretamente ao nosso argumento. São problematizações de ordem formativa ou didática, em que os estagiários se preocupam com os efeitos ou as ausências dos temas no mundo escolar ou museal de forma geral, como nesse exemplo: “Como inserir o carnaval, uma manifestação que ocorre no contexto das ruas, nas instituições de ensino e nos museus, buscando uma ruptura das práticas educativas coloniais?”.

No excerto, notamos um período histórico específico (a ditadura civil-militar no Brasil), definido pelo documento histórico selecionado do acervo do museu¹² (o jornal *O Lampião da Esquina*), contendo reflexões teóricas sobre o conteúdo (esse conhecimento é relevante?) e, por fim, um elemento de formação política, isto é, a intenção de contribuir para o combate à LGBTQIA+fobia. No Quadro 1, há outros exemplos dessa complexa formulação. O material didático digital de Luana de Lima da Silva, que detalhamos na seção anterior, expressa essas mesmas características. A abordagem crítica é o fio condutor de todas as atividades, que problematizam o lugar dos negros na história do Rio Grande do Sul a partir da subversão de um de seus maiores símbolos: a sala que reproduz o quarto de Júlio de Castilhos, no museu homônimo. Luana opera com habilidades e conhecimentos disciplinares da História, ao informar, por exemplo, sobre Mãe Rita de Xangô, apresentando uma foto e um texto devidamente referenciados e situados. Em outro caso, ao clicar no berimbau, é possível ler o texto da lei de 1890 que proibia a Capoeira e, em seguida, conhecer o ponto de cultura Africanamente, que, entre outras coisas, oferece aulas dessa prática. Após explorar todos os *links* da sala, como já mencionado, há um formulário em que o/a estudante precisa ler com maior profundidade alguns documentos e interpretá-los, sempre estabelecendo relações com o tempo presente e com a questão central do material didático. Portanto, podemos afirmar que o material de Luana promove o pensar historicamente ao articular abordagem crítica e disciplinar, lançando mão do patrimônio de forma coerente à concepção da disciplina e às diretrizes da EREER (BRASIL, 2013). O material é subversivo, participativo e instigante.

Outra forma utilizada pelos estudantes foi a de enfatizar o disciplinar, suscitando perguntas em torno da significação histórica, da comparação síncrona e assíncrona e da constatação de mudanças e de permanências em práticas culturais. No exemplo a seguir, a intenção principal é que os estudantes consigam situar a classe operária em sua especificidade passada, para construir semelhanças com os movimentos operários

¹² Trata-se do Museu da Comunicação Hipólito José da Costa, cujo Setor Educativo já estava desenvolvendo, no momento do estágio, trabalhos sobre história LGBTQIA+ em Porto Alegre.

atuais: “Quem era a classe operária brasileira no século XX, quais eram as pautas dos seus movimentos e o que elas têm em comum com os movimentos de hoje?”. Em alguns casos, a escolha dos conteúdos é bastante ligada a uma intencionalidade política, como nesse excerto: “Existia a garantia à Justiça no período da Ditadura Civil-Militar? Atualmente, a democracia em que vivemos nos assegura isso? Será que o acesso à Justiça é garantido para todos?”.

A segunda forma de enfatizar a abordagem disciplinar foi a de privilegiar a reflexão sobre conceitos e significados dos conhecimentos sobre o passado, articulando com o patrimônio, tal como neste caso: “A campanha das Diretas Já pode ser considerada um patrimônio Brasileiro?”, ou tratando especificamente do tema escolhido: “Negacionismo histórico: como é visto o período da escravidão no Brasil?”. Ainda nesse mesmo grupo, há casos em que o público é provocado a reconstruir conceitos: “De que formas podemos reescrever o conceito de Patrimônio Cultural em relação a estudos sobre Abolição e cultura Afro-brasileira?”, ou a questionar os critérios de preservação adotados pelas instituições de memória: “Será que essa memória de todos os grupos é propagada igualmente pelas instituições responsáveis pela guarda e preservação dos patrimônios?”.

O trabalho desenvolvido pelo grupo de estagiários e estagiárias no MUAE representa com excelência o foco na abordagem disciplinar, com especial atenção para os objetos arqueológicos. A equipe aproveitou os espaços virtuais para colocar em discussão os bens patrimoniais, a partir de perguntas divertidas e bem elaboradas. Assim como no trabalho de Luana de Lima, o digital é um espaço de potencialidades e não substituto de vitrines, expositores e banners. Da mesma forma, as respostas às questões, deixadas na rede social, foram utilizadas para novas produções, convidando o público escolar a, paulatinamente, aprofundar o pensamento em torno dos muitos sentidos que um simples vestígio de pedra pode fomentar. A primeira etapa, com a pergunta de adivinhação em torno da sombra do objeto, não foi só um motivador lúdico, mas instigava o olhar atento ao material e o levantamento de hipóteses.

As duas etapas seguintes eram acompanhadas de perguntas mais específicas, sobre a matéria-prima, os usos, as cores, as técnicas de fabricação, a possibilidade de existência nos dias atuais e assim por diante. Por fim, o grupo comentava as respostas oferecidas pelo público, em um último texto informativo, que não abria mão de referências devidamente citadas e sugestões de materiais para a ampliação do conhecimento. Esse material didático possibilita o pensar historicamente não só pela forma como conduz o aprendizado sobre os objetos do MUAE, mas porque exercita uma postura interrogativa e exploradora sobre vestígios do passado.

As problematizações dos/as estagiários/as, construídas para estudar os temas indicados nas tabelas, estão alinhadas com a educação como prática da liberdade, a sociomuseologia (PRIMO; MOUTINHO, 2021), a história crítica e a tecnodiversidade (HUI, 2020), sendo possível criar projetos de Educação Patrimonial como parte de uma insurgência que se inscreve a favor do bem viver dos povos indígenas, nas lutas pela igualdade e equidade do gênero, nos movimentos antirracistas e anti-hegemônicos, nos movimentos pelo direito à terra e à água e, portanto, nos movimentos por uma educação a serviço da cidadania. Tudo isso empreendido, porém, dentro de uma disciplina, que é acadêmica e que é escolar, cujo princípio fundamental são as relações humanas com os tempos.

Considerações provisórias

A reflexão aqui proposta teve como referência a análise de um conjunto de materiais didáticos digitais elaborados durante o estágio de docência em História, na forma remota. As perguntas orientadoras foram: como se aprende História? Que conhecimentos da História são mobilizados na criação de recursos didáticos digitais, amparados teoricamente? A Educação Patrimonial pode contribuir para o pensar historicamente, por meio de materiais didáticos específicos para ensinar História?

Apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da disciplina, o contexto de criação e a descrição desses materiais, para que fosse possível compreender, mesmo que provisoriamente, algumas especificidades da abordagem do patrimônio no Ensino de História. É certo que ações de Educação Patrimonial possibilitam o contato direto dos estudantes com vestígios do passado. Mas o contato por si só não é suficiente: precisamos criar dispositivos que permitam problematizar, situar, diferenciar, comparar e recriar sentidos em torno dos bens culturais. Por isso, não caberia no ensino de História fazer Educação Patrimonial apenas para resgatar, valorizar e preservar, pois, ao pensar historicamente, realizando crítica e questionando silenciamentos e privilégios, há espaço para o debate/construção/desconstrução desses processos de escolhas/seleções/patrimonializações.

Os dois recursos didáticos aqui analisados foram produzidos não só para informar sobre o passado ou o presente do patrimônio em destaque, mas para provocar questionamentos, situá-los no tempo e no espaço ou em sua historicidade, evidenciar relações de poder, usos e interações. Eles também procuraram evitar estratégias pedagógicas verbalistas e exclusivamente transmissivas, buscando evidenciar as intencionalidades, as escolhas e a forma dos materiais, na sua relação com os públicos escolares. Entretanto, nem todos os 61 materiais didáticos elaborados nesses dois anos conseguiram operar dessa forma com os conhecimentos pedagógicos e historiográficos.

Ao mesmo tempo, os processos de criação dos/das estagiários/as evidenciam o desafio de lidar com a abundância trazida pelo digital. Como operar e o que escolher entre tantos vídeos, áudios, sites, jogos? Quais plataformas utilizar para criar o material? Como dialogar com o público escolar nas redes sociais? Como fazer uma mediação participativa no espaço virtual? Como fazer o uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias digitais sem pactuar com prováveis objetivos escusos das grandes corporações? Certamente não temos respostas definitivas para tudo, mas acreditamos que os Recursos Educacionais Abertos (REAs) abrem diversos caminhos.

Por isso, não queremos propor um novo guia de Educação Patrimonial para o Ensino de História. Cada estagiário/professor e estagiária/professora opera com conhecimentos tecnológicos, historiográficos e pedagógicos apropriados por eles e elas, o que possibilita desenhar aulas de História com o patrimônio. Isso acontece numa relação situada com as suas turmas, os bens culturais selecionados e os objetivos de aprendizagem em História, o que impossibilita falarmos de guia, roteiro ou método, pois a aula de História precisa ser aberta aos muitos acontecimentos e sensibilidades provocadas pelo encontro com os patrimônios. Quem sabe um não-guia nos provoque a seguir pensando sobre as certezas consolidadas na abordagem da Educação Patrimonial no Ensino de História?

Referências

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Cadernos Cedes*, v. 25, n. 67, p. 309–317, set. 2005. Disponível em: <<https://is.gd/667GTv>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

ALVES, Ronaldo Cardoso. Por um ensino de história com sentido para a vida. *Diálogos*, v. 19, n. 1, p. 323–343, jan. 2015. Disponível em: <<https://is.gd/667GTv>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

AVILA, Arthur Lima De. Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico. *Revista Brasileira de Historia*, v. 41, n. 87, p. 161–184, 2021. Disponível em: <<https://is.gd/Cd33t2>>. Acesso em: 10 maio 2022.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo : Hucitec, 1992.

BALESTRA, Juliana Pirola. História e Ensino de História das ditaduras no Brasil e na Argentina. *Antíteses*, v. 9, n. 18, p. 249, 31 dez. 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1933/193349764012.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BAPTISTA, Jean; BOITA, Tony. Protagonismo LGBT e museologia social: uma abordagem afirmativa aplicada à identidade de gênero. *Cadernos do CEOM*, v. 41, p. 175–192, 2014. Disponível em: <<https://is.gd/NnQZk0>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BECKER, André M. et al. *Arqueologia digital e história indígena no RS: o povoamento inicial através de artefatos*. Porto Alegre: UFRGS, 2021. Disponível em: <<https://is.gd/1yTyDs>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BERG, Christopher W; CHRISTOU, Theodore M. The Palgrave handbook of history and social studies education. Cham: Palgrave Macmillan, 2020.

BORN, Bárbara Barbosa; PRADO, Ana Pires Do; FELIPPE, Janaína Mourão Freire Gori. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. 1–22, 2019. Disponível em: <<https://is.gd/h2IEg6>>. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, Secadi, 2013. Disponível em: <<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. , 2 jul. 2015, p. 1–16. Disponível em: <<https://is.gd/7dOYLO>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, v. 1, n. 2, p. 17–32, 2007. Disponível em: <<https://is.gd/667GTv>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHAPMAN, Arthur; BURN, Katharine; KITSON, Alison. What is school history for? British student-teachers' perspectives. *Arbor*, v. 194, n. 788, 1 abr. 2018.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Desafios na formação de professores de História. *Revista de Graduação USP*, v. 2, n. 2, p. 5, 4 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/123613>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Aprendendo História: reflexão e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. *Cadernos do CEOM*, v. 21, n. 28, p. 15–32, 2008. Disponível em: <<https://is.gd/HGlvZ8>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; MEINERZ, Carla Beatriz. Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes. *Horizontes*, v. 35, n. 1, p. 19–34, 1 maio 2017. Disponível em: <<https://is.gd/ci6XRg>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio cultural e ensino de História: experiências na formação de professores. *OPIS*, v. 15, n. 1, 2 abr. 2015.

Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/34720>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio e ensino de História: aportes para a formação docente. In: SIMAN, LANA MARA DE CASTRO; MIRANDA, SONIA REGINA (Org.). . Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017. p. 121-146. Disponível em: <<https://is.gd/9Lcmbp>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUI, Yuk. Tecnodiversidade. São Paulo: UBU, 2020.

KERN, Francisco da Silva; CARDOSO, Oldimar. Estágio de docência em história III - UFRGS. Análise dos artigos acadêmicos realizados pelos estudantes de Licenciatura em História da UFRGS (2010-2021), na disciplina de Estágio de Docência em História III - Educação Patrimonial. [S.l: s.n.]. , 2022

LIMA, Monica. História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História, v. 15, n. 26, p. 98-111, 24 nov. 2018. Disponível em: <<https://is.gd/srmPXT>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. Tempo, v. 11, n. 21, p. 49-64, jun. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tem/a/Yr8PNC7mycyh6v9rQnhSxr/?lang=pt>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

MCGREW, Sarah et al. Can Students Evaluate Online Sources? Learning From Assessments of Civic Online Reasoning. Theory and Research in Social Education, v. 46, n. 2, p. 165-193, 3 abr. 2018.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. Cadernos Cedes, v. 25, n. 67, p. 333-347, set. 2005. Disponível em: <<https://is.gd/7uUdER>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

MOROZOV, Evgeny. Big Tech: A ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: UBU, 2018.

MUSEU JÚLIO DE CASTILHOS. Cidade Sorriso. Disponível em: <<https://cidadesorriso.wordpress.com/2012/08/21/museu-julio-de-castilhos/>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

PLÁ, Sebastián; PAGÈS, Joan. Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. In: PLÁ, SEBASTIÁN; PAGÈS, JOAN (Org.). . La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina. México: Bonilla Artigas Editores/UNP, 2014. p. 13–38.

PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mário. Sociomuseologia: para uma leitura crítica do mundo. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2021. Disponível em: <<https://is.gd/4Dutm9>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. Educar em Revista, v. 37, 2021. Disponível em: <<https://is.gd/6aaznH>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

ROLIM, Rivail Carvalho. O uso do jornal para trabalhar com a noção de fato e tempo histórico. História & Ensino, v. 8, n. 0, p. 63–84, 11 jun. 2002. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12230/10725>>. Acesso em: 30 maio 2022.

SANTOS, Antonio Bispo Dos. Somos da terra. Piseagrama, n. 12, p. 1–10, 2018. Disponível em: <<https://piseagrama.org/somos-da-terra/>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SCIFONI, Simone. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. Revista CPC, v. 14, n. 27esp, p. 14–31, 30 ago. 2019.

SEIXAS, Peter. A History/Memory Matrix for History Education. Public History Weekly, v. 2016, n. 6, 25 fev. 2016. Disponível em: <<https://is.gd/wLIC6u>>. Acesso em: 29 maio 2022.

SILVA, Fernanda Oliveira Da et al. Pessoas comuns, histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense. Porto Alegre: UFRGS, EST, 2017.

SILVA, Luana de Lima Da. Onde estão os negros na história do Rio Grande do Sul? Disponível em: <<https://is.gd/qoEM53>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SIMON, Nina. The participatory museum. [S.l: s.n.], 2011. Disponível em: <www.participatorymuseum.org/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

TEDESCO, Caio. Pode a Educação transgredir a cisnormatividade? ECOA, 15 dez. 2020. Disponível em: <<https://is.gd/MKZEHC>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

THE HISTORICAL THINKING PROJECT. Historical thinking concepts. Disponível em: <<https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

TOLENTINO, Átila. Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. Sillogés, v. 1, n. 1, p. 41–60, 2018. Disponível em: <<https://is.gd/DX0wM9>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

VILAR, Pierre. Pensar historicamente (1987). In: VILAR, PIERRE (Org.). . Memoria, historia e historiadores. Granada; Valencia: EUG; PUV, 2004. p. 67–122. Disponível em: <<https://is.gd/o72g7m>>. Acesso em: 29 maio 2022.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. Piseagrama, n. 14, p. 110–117, 2020. Disponível em: <<https://is.gd/ZZHRXx>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

ZUBOFF, Shosana. A Era do capitalismo de vigilância. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

Recebido em maio 2022
Aceito em junho de 2022