

A CULTURA HISTÓRICA COMO POSSIBILIDADE INVESTIGATIVA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NAS AULAS DE HISTÓRIA

CULTURE HISTORY AS INVESTIGATIVE POSSIBILITY OF EQUITY IN EDUCATION OF HISTORY LESSONS

Marcelo Fronza¹

RESUMO: Com este artigo tenho como finalidade propiciar uma visão abrangente sobre como a cultura histórica de uma sociedade é constituída por sua memória histórica. Isto será realizado por meio de concepções ligadas ao patrimônio histórico, à experiência com a história local e aos museus e seus objetos como possibilidades de construção aulas de história que favoreçam o desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos que vivenciam a cultura escolar. Tem, portanto, como objetivos investigar as ideias relativas à cultura histórica e à memória sócio-histórica, compreender concepções relacionadas à educação patrimonial e estimular a abordagem do tema a partir de enfoques ligados à história local entendida como uma possibilidade da memória social da cultura histórica.

Palavras-chave: Memória histórica; Cultura histórica; Educação patrimonial; Educação histórica; Aprendizagem histórica.

ABSTRACT: From this article I aim to provide a comprehensive view of how the historical culture of a society is constituted by its historical memory. This will be accomplished through concepts related to historical heritage, to the experience with the local history and museums and their objects as possibilities of construction of history lessons that encourage the development of historical consciousness of individuals who experience school culture. It therefore has as objective to investigate the ideas for historical culture and socio-historical memory, understanding concepts related to heritage education and stimulating approach to the subject from approaches linked to local history understood as a possibility of social memory of historical culture.

Keywords: Historical memory; Historical culture; Heritage education; Historical education; Historical learning.

¹ Professor do Curso de História e do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), campus Cuiabá. Coordenador do ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História, núcleo UFMT/Cuiabá. É coordenador do Grupo Pesquisa Educação Histórica: Didática da História, consciência histórica e narrativas visuais (GPEDUH-UFMT-CNPq). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: fronzam34@yahoo.com.br

Introdução

Pretendo com esse artigo compreender como a cultura histórica da sociedade brasileira é constituída pelos embates relacionados às dimensões cognitiva, estética, política e ética de sua memória histórica. Construo esta argumentação por meio de concepções ligadas ao patrimônio histórico, à experiência com a história local e aos museus e seus objetos como possibilidades de construção aulas de história que favoreçam o desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos que vivenciam a cultura escolar.

Este trabalho é produzido a partir do grupo de professores historiadores ligado ao “Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR)” e faz parte do projeto de pesquisa *Os jovens e as ideias de verdade histórica e intersubjetividade na relação com as narrativas históricas visuais* vinculado ao “GPEDUH/UFMT - “Grupo de Pesquisa em Educação Histórica: Didática da história, consciência histórica e narrativas visuais/UFMT/CNPq” e também dialoga com as investigações do “ETRÚRIA: Laboratório de estudos de memória, patrimônio e ensino de história/UFMT/CNPq”. Insere-se no conjunto de pesquisas relativas à linha de investigação ligada à cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009, p. 22), que tem como princípios e finalidades a própria ciência da História e servem de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica, um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, de tal forma que é estruturada por pesquisas empíricas que dialogam com a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2012).

Para isso, desenvolvo como objetivos desta explanação, em primeiro lugar, a investigação das ideias relativas às memórias históricas brasileiras a partir das considerações de Rüsen (1994) relativas às dimensões da cultura histórica. Por meio da cultura histórica de um povo é que podem se tornar possíveis as rememorações narrativas que alargam as compreensões autobiográficas de jovens estudantes.

Em segundo lugar, busco discutir no âmbito da historiografia brasileira sobre a memória histórica e da Didática da história brasileiras as concepções relacionadas à educação patrimonial e à história local como espaços dos enfrentamentos humanos das experiências históricas de sofrimento. Isto será realizado a partir de problemáticas levantadas por especialistas em ensino de história relativas aos porquês das dificuldades de se trabalhar o patrimônio histórico no âmbito da aula de História, mas também quais as possibilidades de realização desse trabalho escolar em aulas de História.

Por fim, em terceiro lugar, objetivo estimular a abordagem do tema a partir de enfoques ligados ao museu histórico como um lugar da memória social da cultura histórica que expressam, enquanto função pública, e, portanto, didática, do conhecimento história os embates em relação às orientações de sentido temporal que reconstituem as identidades históricas dos jovens estudantes.

A cultura histórica como categoria investigativa da memória histórica presente na cultura escolar brasileira

Para que eu aborde as possibilidades de investigação do patrimônio histórico no âmbito da Didática da história entendo que devam ser considerados três caminhos de pesquisa intercambiáveis: 1) a investigação das relações entre as ideias que articulam a cultura histórica e a memória sócio-histórica brasileira; 2) a compreensão, por meio da investigação qualitativa, das concepções relacionadas à educação patrimonial e à história local; e, por fim, 3) estimular a abordagem da temática do patrimônio histórico a partir de enfoque sobre as investigações ligadas aos museus históricos entendidos como lugar da memória social da cultura histórica a partir do campo de pesquisa da Educação Histórica.

Compreendo como cultura histórica, a partir do filósofo da história alemão Rüsen (1994, p. 1-3), uma categoria que diz respeito à memória histórica no espaço público. Portanto, a cultura histórica está sintetizada em sua presença na dimensão pública da universidade, do museu, da escola, da administração pública e privada, das mídias, e de todas as outras instituições culturais que se pretendem como lugares de memória coletivos. Integra, com isso, as funções do ensino, do entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, na unidade global da memória histórica. Nesse sentido, entende-se que a função didática da memória histórica é a publicização do conhecimento histórico produzido em determinada sociedade vinculadas às dimensões estética, cognitiva, política e ética da cultura histórica de um povo.

Nesta concepção, a categoria da cultura histórica é expressa na memória histórica de uma sociedade. A memória histórica é uma aproximação interpretativa do tempo e se concretiza pelo processo da rememoração histórica, isto porque, a história nada mais é do que o passado trazido interpretativamente e, portanto, inferencialmente, ao presente da práxis social dos sujeitos.

A rememoração histórica é uma operação mental referida ao próprio sujeito recordante na forma de uma atualização ou representação de seu próprio passado. Segundo

Jörn Rüsen, existem duas formas reconhecidas de alargar as fronteiras da memória autobiográfica dos sujeitos históricos. A primeira delas diz respeito aos modelos de interpretação que abarcam inter-relações temporais entre passado, presente e futuro, tais como o as articulações morais da memória das religiões, as argumentações racionais da história da filosofia, ou ao trabalho dos modelos historiográficos de investigação. Já a segunda está relacionada à memória que traz ao presente uma realidade passada mais antiga que o sujeito que rememora, em outras palavras, uma orientação de sentido no tempo vinculada à práxis social em relação ao outro no tempo e no espaço (RÜSEN, 1994, 6-9).

Esse processo de alargamento da memória autobiográfica dos sujeitos relacionado e essa segunda forma que traz ao presente a memória de uma experiência do passado por meio de uma orientação de sentido no tempo ocorre concretamente por meio das narrativas históricas e das imagens e símbolos da memória histórica de um povo.

Segundo Rüsen (1994, p. 9-10), imagens e símbolos interferem na atividade rememorativa da consciência histórica, mas não são histórias. No entanto, geram as mesmas. Como “portadoras de sentido” ou “semióforas”, as imagens fascina a consciência histórica. Elas têm uma função importante na produção de interpretações históricas da experiência do tempo e um papel relevante na construção de modelos interpretativos: podem ser “princípios transmissores de significados e geradores de sentido na interpretação temporal”.

A função narrativa das imagens se objetiva quanto se tornam marcos para a formação de uma interpretação histórica. Com isso, pode-se dizer que as imagens ocupam o lugar de uma história. Em outras palavras, são uma “abreviação narrativa” que fornece sentidos e significados para algum tipo de narração histórica ou elementos para a construção de uma história (RÜSEN, 1994, p. 10).

A narrativa histórica é, portanto, a expressão da consciência histórica mobilizada por quatro operações mentais. A operação da experiência histórica se objetiva nas relações de diferença entre o passado e o presente inferidas a partir de evidências pautadas em fontes e testemunhos históricos. A operação mental da interpretação histórica diz respeito aos quadros de interpretação teóricos que dão significado e valores estéticos, cognitivos, éticos e políticos às experiências históricas. A operação da orientação histórica fornece o sentido orientação no tempo entre passado, presente e futuro organizado por uma ideia histórica que estrutura as interpretações e as experiências históricas tendo em vista a construção, pelo sujeito, de uma identidade pautada no autoconhecimento a partir do outro. A motivação opera a intencionalidade ou vontade de agir por meio da orientação de sentido no tempo. É, portanto,

uma “ética da mentalidade” da orientação temporal identitária voltada para o agir na práxis social dos sujeitos históricos (RÜSEN, 2014, p. 182-189).

Ao apresentar os principais elementos da categoria da cultura histórica, creio como importante verificar como a historiografia do ensino de história brasileira abordou a temática da memória histórica no âmbito da história escolar. No Brasil, assim como na maioria dos outros povos, existe o predomínio de uma narrativa-mestra construída pela historiografia nacional dominante no século XIX e institucionalizada nas primeiras décadas do século XX. Segundo Bittencourt (2004, p. 43), a primeira narrativa-mestra presente no ensino de História brasileiro foi a memória como tradição nacional, pois a sua construção foi produzida junto com e para a instituição escolar pelas práticas educacionais das festas comemorativas de eventos ou de homenagens aos “heróis nacionais”.

Os programas de ensino das escolas brasileiras incorporaram as práticas ligadas às festas cívicas vinculadas à história da pátria, principalmente pela prática da metodologia da organização das aulas por meio das efemérides (datas comemorativas como dia dos índios, dia de Tiradentes, dia da independência do Brasil, etc.). Aqui ocorre uma tradição inventada (HOBSBAWM; RANGER, 1984, p. 22) através de datas e heróis nacionais, tendo como única exceção o dia do trabalho, pois esta, a semelhança de algumas festas religiosas, é uma tradição internacional.

Outra forma de criação da narrativa-mestra da história do Brasil se deu pelo processo de curricularização da História do Brasil e da História da Civilização nas escolas brasileiras. Segundo Abud (2004, p. 107) os documentos curriculares devem ser investigados à luz de dois critérios: o primeiro diz respeito aos sujeitos escolares (alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos) que não podem ser vistos como tábulas rasas na sua relação com o currículo oficial; o segundo se refere à cultura escolar, a qual orienta as ações didáticas, as práticas escolares e a composição de saberes.

A memória histórica forjada nos currículos de história brasileiros está vinculada ao fato de que no ensino secundário dois séculos de tradição estruturam os conteúdos históricos onde a prática histórica escolar foi e é influenciada pela produção historiográfica, pelos documentos legais, pela formação dos professores e pela produção de materiais didáticos. Esse processo começa no século XIX com a introdução da História como disciplina escolar no Colégio Pedro II (1838) com o objetivo de transplantar a história acadêmica brasileira ainda incipiente em programas escolares. A outra vertente desse processo foi a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o IHGB (1838), que constitui o começo da História

acadêmica a partir da construção da História nacional brasileira. As funções sociais dessas instituições foram a consolidação do Estado nacional brasileiro e formação de uma identidade nacional (ABUD, 2004, p. 108).

As principais tendências da disciplina de história no século XIX se fundamentavam na recuperação do passado por meio da construção da genealogia da nação. Essa genealogia ancorava-se na identidade nacional em construção a partir da ideia de que se deveria inserir o Brasil na civilização ocidental cristã a partir da defesa da continuidade histórica em relação aos colonizadores portugueses, que eram encarados como os civilizadores da nação. A contraparte desse processo identitário seria a depreciação da alteridade da humanidade que era representada pelas novas repúblicas latino-americanas e os excluídos do projeto de nação tais como os indígenas e os negros (ABUD, 2004, p. 109).

De acordo com Abud (2004, p. 109-110) esse processo identitário no ensino de história foi forjado por meio dos critérios da historiografia europeia fundamentados nos princípios do positivismo francês, o qual tinha como pressuposto o progresso da humanidade, e a escola metódica que propugnava a crítica de fontes oficiais, a narrativa cronológica, a cientificidade por meio da verificação das fontes que estruturava uma história objetivista. Os pressupostos metódicos e positivistas foram transpostos dos historiadores do IHGB para os professores do Colégio Pedro II. E na história escolar, o programa curricular do Colégio Pedro II criou os critérios para os exames e a instituição de escolas secundárias para todo o país. Esse programa curricular apresentava como disciplinas a História do Brasil (História Pátria) e a História da Civilização. Essa foi a origem da alternância entre História do Brasil e História Geral nos programas curriculares e nos livros didáticos brasileiros. Este modelo de ensino de história se manteve sem significativas modificações até a Reforma Francisco Campos, em 1931, pois até esse ano o Colégio Pedro II (na época, Ginásio Nacional) era a escola-modelo que curricularizava a história cronológica que construía a identidade nacional brasileira.

No século XX a concepção de uma história eurocêntrica reforçou a vinculação da construção da identidade nacional. No entanto, a carga horária para a História do Brasil e História da América era diminuta e era muito comum que um aluno que terminasse o ginásial não tivesse estudado nenhum conteúdo histórico dessas duas disciplinas. Devido a esse problema curricular, durante a Reforma Capanema, de 1942, a História do Brasil tornou-se uma disciplina independente da história da civilização, sem no, entanto, deixar de ser uma história linear e cronológica. Com a LDB n. 4024, de 1961, os programas curriculares do

secundário passam a ser responsabilidade dos estados federativos e poderiam gerir sobre o modo como a História geral e História do Brasil deveriam ser curricularizadas. Com a Lei n. 5692, de 1971, ocorreu a introdução dos Estudos Sociais que propunham novos formatos para o ensino de História, mas a memorização dos conteúdos linearmente organizados e a prática dos civismos (ciências sociais e geografia) a partir adequação ao meio social prenominavam na história escolar.

Segundo Abud (2004, p. 112-113), a primeira tentativa real de quebrar a história quadripartite eurocêntrica e a história brasileira pautada na identidade nacional tradicional se deu com as reformas curriculares dos anos 1980 com volta da história como disciplina autônoma e com a introdução das fundamentações historiográficas advindas da História Nova francesa e da História Social inglesa e do materialismo histórico dialético. Houve uma construção de uma nova identidade brasileira por meio da inclusão da história latino-americana e da história da África e de novas concepções de aprendizagem tais como a valorização dos conhecimentos prévios vindos da vivência e experiências dos alunos. A quebra da divisão quadripartite da História se deu pela libertação dos esquemas cronológicos consagrados (Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea) e pela centralização curricular na história do Brasil e da América a partir da problematização da vivência e das experiências do cotidiano. A metodologia pela problematização fundamentou a construção de eixos temáticos que passaram a ser os fios narrativos que articulavam a História do Brasil, da América e Geral, proposta incorporada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao longo das décadas de 1990 e 2000.

No entanto, a tradição da cultura escolar nos séculos XX e XXI, mesmo com a implementação de políticas públicas que buscavam quebrar a linha do tempo evolutiva e cronológica, predomina, pois a cronologia quadripartite eurocêntrica foi reforçada pelo processo de globalização capitalista, na qual mesmo os PCN estavam visivelmente integrados por estarem fundamentados na psicologia das competências ancorada na pedagogia dos objetivos e num conceito de contextualização dos jovens vinculado ao mercado de trabalho. Outro elemento integrado a esse processo são os livros didáticos de História e as avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que estão pautados na mesma linearidade cronológica quadripartite eurocêntrica e na narrativa política brasileira articulados com a psicologia das competências psicológicas universais (ABUD, 2004, p. 113-114; SCHMIDT, 2015).

O patrimônio histórico como possibilidade de investigação da memória histórica na cultura escolar

Em que pese o predomínio de uma tradição nacional e eurocêntrica na narrativa-mestra da cultura histórica brasileira, as investigações relativas à educação patrimonial no âmbito da história escolar e nas diferentes instâncias de ação da didática da história, tais como os lugares de memória urbanos, rurais, museus e mídias, etc., têm trazido um alento para uma compreensão melhor e mais inclusiva da memória histórica no Brasil.

Para Caimi (2009, p. 73), a memória individual e coletiva deve ser valorizada nos processos de ensinar e aprender história como ponto de partida para a construção do pensamento histórico. O ensino de história deve administrar as recordações, relatos e transmissões do passado, permitindo aos estudantes desenvolverem operações do pensamento para “evitar naturalizações do passado e a mera recepção das tradições herdadas”.

Nesse sentido, para Menezes (1992, p. 9) aponta existência de uma atualidade da memória histórica no Brasil. Para sustentar essa argumentação, defende que essa atualização é constituída pela memória da mulher, do negro, do oprimido, pela memória política, memória da cidade, do bairro e da família. Portanto, multiplicam-se lugares de memória. As casas da memória, centros, arquivos, bibliotecas, museus, coleções e publicações passam a vigorar, além de movimentos de preservação do patrimônio cultural, que têm força política e reconhecimento público.

A memória histórica está tanto na sociedade de consumo quanto nos confrontos e reivindicações sociais e políticas. A temática da memória histórica popular fundamentou a introdução de novos sujeitos e lugares de memória a partir da influência da história social inglesa e da história pública estadunidense e latino-americana que estão fornecendo aportes teóricos qualitativos para os movimentos sociais brasileiros historiarem sobre suas experiências do passado e para a construção da significação histórica dos lugares onde ocorreram as lutas, as resistências e as vivências desses sujeitos coletivos.

É a partir desse princípio que a educação patrimonial passa a fazer parte das aulas de História. Segundo Oriá (1998, p. 131), o primeiro período estava relacionado à ideia de “patrimônio histórico e artístico” que surgiu durante o Estado Novo (1937-1945) e estava estritamente ligada aos prédios, monumentos e outras edificações de notável valor histórico arquitetônico. O órgão responsável pela memória histórica material brasileira era o Serviço de Patrimônio histórico e Artístico Nacional (SPHAN) fundado em 1937. Nele foi instituído o conceito de tombamento, o qual dizia respeito à preservação de igrejas barrocas, fortes

militares, casas grandes e sobrados coloniais, mas também levava ao esquecimento das senzalas, dos quilombos, das vilas operárias e dos cortiços. As formas culturais vinculadas à futura ideia de patrimônio imaterial nem sequer eram aventadas, de modo que no caso das expressões afro-brasileiras e africanas, tais como a capoeira e os ritos do candomblé, eram até mesmo perseguidas.

O segundo período se refere à participação da sociedade civil durante a redemocratização brasileira por meio da luta pelo Patrimônio Cultural capitaneado pelo Instituto de Arquitetos Brasileiros (IAB), Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e Associação Nacional de História (ANPUH). O conceito de “patrimônio cultural”, já vinculado à constituição federal de 1988, passou a dizer respeito a toda produção humana, de ordem emocional, intelectual e material, independente de sua origem, época ou aspecto formal, bem como a natureza, que propiciem o conhecimento e a consciência do homem sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia”. Introduce-se uma nova política de patrimônio histórico, pautada em uma memória plural, incluindo tombamentos como a Serra da Barriga relacionada ao quilombo dos Palmares, o Arraial de Canudos e os territórios dos remanescentes dos quilombolas. Passa a haver uma vinculação da identidade cultural dos povos com qualidade de vida dos sujeitos que a constituem. A partir desta nova política a Educação patrimonial passou a se referir à utilização de museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas (os lugares de memória) no processo educativo para desenvolver, nos educandos, a sensibilidade e a consciência de preservação dos bens culturais (ORÍ, 1998, p. 132-138, 141).

Segundo Luporini (1999), a educação patrimonial compreende a inclusão de conteúdos programáticos nos currículos escolares para os educadores, os estudantes e a comunidade em geral. Nesse sentido, os lugares de memória (NORA, 1993) deveriam ser encarados como fontes do processo educativo.

A educação patrimonial na aula de História poderia promover um conhecimento escolar articulado à lógica histórica de construção da produção historiográfica. Isto porque existe a necessidade do professor-historiador, o qual deveria incorporar em suas aulas a operação historiográfica (os princípios e os métodos da ciência histórica) e ensinar aos estudantes modos de narrar historicamente.

Com isso, torna-se necessária a adoção do procedimento histórico como construção para uma educação histórica a partir da problematização e construção de conceitos por meio da narrativa histórica e da multiperspectividade das interpretações. Uma estrutura curricular temática poderia fazer com que os estudantes fornecessem sentido e significados às

experiências do passado a partir das evidências e da interpretação histórica (LUPORINI, 1999, p. 550).

Uma das metodologias que possibilitam o desenvolvimento da estrutura curricular temática nas aulas de história está relacionada ao aprofundamento da história local e ao uso dos arquivos familiares dos sujeitos escolares.

Levando em consideração esses princípios investigativos, Fonseca (2003, p. 153) faz a seguinte pergunta: por que a história ensinada consiste basicamente na transmissão da memória nacional?

Essa questão está vinculada aos problemas encontrados no processo de ensino da história local ou regional no Brasil. Dentre eles Fonseca destaca a fragmentação rígida dos espaços e temas estudados, que dificulta, nos estudantes, a possibilidade de relacionar as dimensões históricas particulares e universais (bairro, cidade e Estado são compreendidos como conceitos estanques). Além disso, o predomínio da teoria dos círculos concêntricos no ensino infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental gera o agravamento dessa concepção. Outro problema é a naturalização e a ideologização da vida social e política por meio do mascaramento da divisão social, das lutas de classe e das relações de poder locais nas histórias locais ou regionais oficiais. Esse mascaramento se deve a reprodução da tradição vinculada à prioridade para os temas político ligados a uma racionalidade linear e cronológica pautada nos feitos dos “vultos locais”. Isso acontece porque a maior parte das fontes geralmente é produzida pelo poder institucional local e, portanto, as evidências que preservam a memória histórica advêm das elites locais (FONSECA, 2003, p. 154-155).

Como fugir dessas armadilhas?

Para Schmidt (2007), se a Didática da história diz respeito ao estabelecer as relações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de História, os historiadores professores devem fazer as seguintes perguntas: “para que serve ensinar História local?” e “Por que trabalhar a história local?” (SCHMIDT, 2007, p. 189).

As possíveis respostas a essas questões se relacionam ao potencial da história local ao fornecer uma busca da experiência humana no tempo (THOMPSON, 1981) como critério de seleção de conteúdos e organização em temas históricos a serem ensinados. Outra resposta coerente se dá com a necessidade de uma formação de consciência histórica dos sujeitos envolvidos nos locais onde os conflitos de memória geram sofrimento humano e devem clamar pela humanização das ações e valores sociais (RÜSEN, 1994). Por fim, torna-se primordial um rompimento com a concepção mistificada da “História Local” pautada na

realidade imediata, desvinculada de problematizações históricas e, com isso, uma adesão às histórias locais que podem ser chaves da compreensão das realidades locais que estão em sua relação com outras identidades locais, nacionais, latino-americanas e mundiais, sejam elas africanas, asiáticas, norte-americanas, oceânicas e europeias (SCHMIDT, 2007, p. 190).

Nesse sentido, a didática da história, entendida como a ciência da aprendizagem histórica, poderia fazer da abertura do sentido histórico uma dimensão especificamente didática da cultura histórica e apresentá-la como um tipo especial de experiência e interpretação histórica (RÜSEN, 2012, p. 165) ao capacitar todos os sujeitos envolvidos nessa história a narrá-la para si mesmos e uns para os outros de maneira livre. Assim, é possível defender essa liberdade de competência interpretativa da ciência ou da política, e fortalecê-la com o peso próprio da dimensão estética. Isso é o que deve ser a tarefa mais importante da didática da história em relação às experiências passado locais dos sujeitos, à educação patrimonial, enfim, à memória histórica das comunidades antes esquecidas.

Nesse sentido, a história local é estratégia didática da aprendizagem histórica. Segundo Schmidt (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 139) a história local possibilita a inserção do estudante na comunidade da qual faz parte e permite criar a historicidade e a identidade histórica deste sujeito. A história local tem como potencial a geração de atitudes investigativas, mobilizadas com base no cotidiano do estudante e o ajuda a refletir acerca do sentido histórico da realidade social em que se insere.

Como estratégia pedagógica, a investigação da localidade em que os dos estudantes vivenciam os ajuda na análise dos diferentes níveis da realidade econômica, política, social e cultural, tematizando, assim, as problemáticas advindas de suas experiências a serem narradas. A investigação da história local também facilita o estabelecimento de continuidades e diferenças em relação às evidências de mudanças, conflitos e permanências na comunidade em que os estudantes vivem. Além disso, pode ser um instrumento idôneo para a construção de uma história plural, que valoriza a multiplicidade das vozes dos diferentes sujeitos da História fundamentando-se, assim, no princípio máximo da epistemologia da história: a multiperspectividade das experiências do tempo, que estrutura a controvérsia das interpretações históricas e a pluralidade das formas de se orientar no tempo (SCHMIDT, 2009).

A Didática da História como publicização da cultura histórica: a Educação Histórica em museus históricos

Ao discutir a didática nos museus históricos como base das controvérsias da cultura histórica, Rüsen (2012, p. 151-165) apresenta uma importante análise sobre como os museus são ótimas oportunidades para que seja desenvolvida uma didática da história de qualidade, por serem lugares da memória histórica que expressam a cultura histórica de uma sociedade. Inicialmente discute que, apesar desta potencialidade, os museus não contam, em comissões e curadorias, com profissionais ligados à didática da história. Isso acontece devido ao descompasso entre as formas de argumentação da didática especializada na formação da identidade e consciência históricas, de um lado, e o conflito político e científico nas discussões dos temas que devem ser expostos nessas instituições, por outro lado. É, portanto, uma questão ligada ao uso público da história.

Rüsen (2012, p. 154-158) entende o museu histórico como um *medium* que interfere diretamente na percepção histórica dos sujeitos. Daí esse conflito de discursos. Nesse sentido, os museus históricos são meios de percepção fundamentais para a formação da identidade histórica dos sujeitos e da sociedade. Aí está a importância de se relacionar museus com a categoria da cultura histórica, pois nestas instituições os objetos são apreendidos não somente pela dimensão cognitiva, mas também pelas emoções ligadas ao prazer da dimensão estética e às paixões da dimensão política. Só é possível evitar a instrumentalização de uma dimensão sobre a outra quanto o critério a ser usado é a competência narrativa desenvolvida pelos sujeitos.

Os museus históricos são também um espaço próprio para o desenvolvimento da intersubjetividade comunicativa entre os sujeitos ligada à compreensão da autonomia da apropriação interpretativa da experiência histórica. É uma autonomia que reconhece, comunicativamente, a autonomia do outro. No que se refere à aprendizagem histórica nos museus, Rüsen defende que a didática da história deve aprofundar a investigação da interpretação e da função de orientação de sentido no tempo articulados ao processo real de aprendizagem. Isso ao relacionar narrativamente a subjetividade do aluno com as experiências de mudança temporal (RÜSEN, 2012, p. 159-162).

Os museus históricos, segundo Nakou (2006, p. 265), são espaços dos sujeitos sociais críticos que produzem significados pela experiência do movimento no espaço. Isso a partir do diálogo aberto com os objetos, pessoas diferentes, vozes, linguagens, sons e imagens. As narrativas nos museus apresentadas devem ser diferentes, alternativas e até

mesmo contraditórias, considerando as reações humanas em relação aos temas, eventos e situações históricas. Com isso, é imprescindível que se evite seguir uma única narrativa-mestra, seja ela, nacional, regional ou local. É importante distinguir as ideias de diferentes grupos sociais e sujeitos, os atos e as culturas específicas das versões monolíticas nacionais, ocidentais ou globais (NAKOU, 2006, p. 265).

Os lugares de memória como os museus históricos devem ser espaços da experiência estudantil com o conhecimento histórico e possibilitam o apoio aos direitos à História e às diferenças de todos os grupos e sujeitos presentes e todos passados envolvidos na experiência tematizada por uma exposição narrativa. Os museus históricos estimulam a ideia de que a história é um conjunto de narrativas sobre o passado, o qual só pode ser compreendido inferencial e contra-intuitivamente por meio de evidências históricas. Essas evidências podem ser fornecidas pelos objetos históricos expostos nos museus por meio de uma narrativa expositiva aberta às múltiplas interpretações dos jovens estudantes nas aulas de História realizadas nesse espaço da cultura histórica. No museu histórico, portanto, os estudantes devem aprender a História e o modo como ela funciona epistemologicamente (NAKOU, 2006, p. 266-267).

As exposições contextuais de objetos influenciam e criam imagens sobre o modo como vemos e percebemos o passado. As narrativas históricas dos museus tem uma grande influência no modo como as crianças e jovens desenvolvem sua percepção histórica a partir das experiências do passado ali expostas. As crianças têm uma memória fotográfica, mesmo quando não compreendem o que veem ou o que lembram. Por isso, é importante ter muito cuidado com a construção narrativa da exposição museológica, que deve ser construída também a partir das experiências infantis e juvenis (NAKOU, 2006: 267-268).

Ao entender que o objeto da didática da história é a aprendizagem histórica, o ambiente do museu histórico deve possibilitar aos estudantes a observação cuidadosa e autônoma dos objetos expostos e permitindo-os a ouvir as coisas, inclusive e principalmente, as que não esperamos ouvir. Questionar as categorias evidentes e organizar novos conceitos históricos a partir de pesquisas, leituras, arquivos e até outros museus passa a ser um fundamento da educação histórica que leva em consideração as ideias históricas de crianças e jovens (NAKOU, 2006, p. 268-269).

Para isso, Nakou (2006, 269-270) apresenta alguns critérios para a aprendizagem histórica em museus. O primeiro é considerar a interpretação histórica das fontes com o objetivo de torná-las evidências históricas sobre o passado no momento da construção de uma

narrativa histórica. Com isso, os objetos, as imagens e os depoimentos orais expostos no museu histórico carregam mensagens e significados históricos que permitem a construção das interpretações históricas, mesmo que controversas. O segundo diz respeito ao permitir às crianças e jovens “ler” o museu histórico como narrativas históricas em confronto, onde os objetos, os depoimentos orais, as imagens, os patrimônios materiais ou imateriais se articulam a interpretações abertas por meio da exposição museológica.

Considerações finais

A didática da história, entendida como ciência da aprendizagem histórica, poderia fazer da abertura do sentido histórico uma dimensão especificamente didática da cultura histórica e apresentá-la como um tipo especial de experiência e interpretação histórica (RÜSEN, 2012, p. 165). A expressão disso sira nas formas de publicização das dimensões cognitiva, estética, política e ética da memória histórica de uma comunidade a partir das possibilidades formativas da consciência histórica por meio das narrativas presentes nas exposições de museus, nas potencialidades semióforas ou portadoras de sentido dos patrimônios históricos materiais e imateriais, nos espaços midiáticos tais como as histórias em quadrinhos, vídeos e blogs da internet, games, RPGs, filmes, canções dentro ou fora da história escolar.

Muitas pesquisas já estão sendo realizadas no campo de investigação da Educação histórica no que diz respeito ao uso público da história a partir das fontes e narrativas acima indicadas. A importância das narrativas e imagens midiáticas vem sendo abordada por historiadoras e historiadores em diversas frentes de investigação, tais como filmes (SOUZA, 2014), canções (AZAMBUJA, 2013; CHAVES, 2006), jogos de RPGs (PEREIRA, 2014), histórias em quadrinhos (FRONZA, 2007, 2012), vídeo games (FREITAS, 2016), vídeos e blogs da internet (CARAMEZ, 2014). As historiadoras e os historiadores que investigam a educação patrimonial no campo da Educação Histórica também estão realizando importantes pesquisas qualitativas, tais como as relativas ao às ideias históricas dos jovens estudantes brasileiros ou portugueses a partir do contato com monumentos centenários do patrimônio histórico das cidades em que vivem (RIBEIRO, 2006; PINTO, 2011; ARRUDA, 2016). Contribuem muito para o avanço da publicização da história as pesquisas relativas à aula visita aos museus, que tem como sujeitos crianças e jovens estudantes de escolas públicas do ensino infantil e ensino fundamental (COMPAGNONI, 2009; OLIVEIRA, 2013).

Capacitar todos os sujeitos envolvidos (crianças e jovens estudantes, professores, funcionários escolares, pais) nessa história a narrá-la para si mesmos e uns para os outros de maneira livre é um passo para libertação permitido pela construção da intersubjetividade a partir de argumentos fundamentados por evidências que podem ser fornecidas por fontes ou narrativas que forneçam sentido e significação históricos em relação aos outros do passado e presente. Defender essa liberdade de competência interpretativa da ciência histórica ou da política e fortalecê-la com o peso próprio da dimensão estética da cultura histórica brasileira é um princípio regulados da intersubjetividade que pauta a argumentação histórica dos sujeitos.

O autoconhecimento dos sujeitos é resultado da prática do narrar-se a si mesmo a partir da percepção das experiências dos outros no tempo, das interpretações históricas controversas que fornecem significados e valores, das formas de orientar o sentido temporal e das motivações para o agir e para constituir projetos de futuro resultantes do processo narrativo. Isso é o que deve ser a tarefa mais importante da didática da história em relação às experiências passado locais dos sujeitos, à educação patrimonial, enfim, à memória histórica.

Referências Bibliográficas

ABUD, K. M. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad; Faperj, 2007, p. 107-117.

ARRUDA, M. L. S. O tempo para. *Anais do XV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica: Consciência Histórica e Interculturalidade*. Dia 20 a 22 de julho de 2015. Cuiabá: GPEDUH/UFMT, 2016, s/p.

AZAMBUJA, L. *Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BITTENCOURT, C. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. PINSKY, J. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 43-72.

CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. S.; GONTIJO, R. (Org.). *A escrita da História escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 65-79.

CARAMEZ, C. S. *A aprendizagem histórica de professores mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação: perspectivas da educação histórica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CHAVES, E. A. *A música caipira em aulas de história: questões e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

COMPAGNONI, A. M. *"Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele":* compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

FREITAS, R. R. O jogo eletrônico e suas potencialidades para a educação histórica: o game "Call of Duty: World at War". *Anais do XV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica: Consciência Histórica e Interculturalidade*. Dia 20 a 22 de julho de 2015. Cuiabá: GPEDUH/UFMT, 2016, s/p.

FRONZA, M. *O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

_____. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

HOBSBAWM, E. J.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LUPORINI, T. J. Os "lugares de memória" enquanto objeto da educação histórica. SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. (Org.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 544-554.

MENESES, U. T. B. A História cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, n. 34, p. 9-24, 1992.

NAKOU, I. Museus e Educação Histórica numa realidade contemporânea em transição. *Educar em Revista*. Especial, Curitiba, Editora UFPR, p. 261-273, 2006.

NORA, P. Entre memória e história. *Projeto História*. São Paulo, n. 10, p. 6-39, dez. 1993.

OLIVEIRA, A. G. P. *Aprendizagem histórica na educação infantil: possibilidades e perspectivas da educação histórica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ORIÁ, R. Memória e ensino de História. BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998, p. 128-148.

PEREIRA, J. S. *Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de história*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

PINTO, M. H. M. N. F. *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga-Portugal, 2011.

RIBEIRO, R. M. O. *A "máquina do tempo": representações do passado, história e memória na sala de aula*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RÜSEN, J. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. [Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination*. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, p. 3-26]. Disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf. Acesso em 25 mar. 2016.

_____. *A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: EdUnB, 2001.

_____. *Aprendizagem histórica: Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

_____. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Org.). *Ensino de história: sujeito, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 187-198.

_____. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. *Diálogos* (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. *Ensinar História*: São Paulo: Scipione, 2009.

SOUZA, É. C. *Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

RECEBIDO EM: 25/10/2015
APROVADO EM: 20/03/2016