

Patrimônio Cultural e Saber Histórico Escolar

Lindamir Zeglin Fernandes¹

Resumo

Estudo sobre o patrimônio cultural e o saber histórico escolar. Investiga as práticas dos professores que utilizam o patrimônio cultural da localidade como um elemento de relevância para a construção de um tipo de saber escolar usado no ensino de história: o saber histórico escolar. Sob esse olhar, busca identificar e analisar os indícios de práticas e as dificuldades na coleta, registro, arquivamento, preservação e uso de documentos obtidos sob a forma de saber histórico escolar, na cultura da escola. Seleciona para a pesquisa de campo quinze escolas municipais de Araucária, Paraná, que ministram o ensino fundamental da educação básica, de primeira a oitava série. Os resultados mostram que os professores utilizam fontes documentais da comunidade, entretanto, a maioria não faz seu registro e arquivamento. Há indícios importantes de práticas voltadas ao patrimônio cultural, das quais a mais significativa é a de professores que guardam os documentos na perspectiva da preservação e uso na biblioteca (9% dos pesquisados), o que evidencia a importância e urgência da cultura escolar dar visibilidade a essas práticas para ampliar a “biblioteca como um lugar de memória”.

Esta investigação foi realizada durante o Mestrado em Educação, no período de 2002 a 2004, na Universidade Federal do Paraná, motivada pelas reflexões, práticas, leituras e assessoramentos compartilhados com o grupo de História de Araucária.²

Destes encontros e estudos, algumas reflexões começaram a se fazer presentes, principalmente a partir de 1996, quando o grupo teve acesso à importância do trabalho com documentos em sala de aula, por meio de curso sobre o tema.³ Assim, uma das pistas seguidas pela autora desta pesquisa é que muitas entrevistas trazidas pelos alunos, da sua própria comunidade, não eram devidamente tratadas e preservadas para serem reutilizadas em outras aulas de História. Os documentos pessoais produzidos pelos alunos nas aulas de História, como charges, desenhos, textos, paródias, histórias em quadrinhos nunca eram preservados para uma posterior utilização. Além disso, os próprios professores não costumavam registrar seus encaminhamentos e estudos sobre a própria prática.

Entende-se e defende-se que estas produções dos alunos, dos professores são patrimônios culturais e uma parte delas deve ser preservada. Toma-se aqui a concepção ampliada de patrimônio cultural, entendendo-o como constituído de unidades que convencionalmente são chamados de bens culturais, tendo como referência principalmente o entendimento que se refere aos conhecimentos e técnicas, ao saber e ao saber fazer, elementos não tangíveis do patrimônio.⁴ Não se ignora o patrimônio edificado, móvel. Apóia-se em Dea Fenelon⁵, para defender a idéia de que os bens culturais não são apenas os

produzidos pelos vencedores de cada época, pelo contrário, decorrem de todos os saberes, memórias e experiências.

Dessa maneira, a pesquisa elegeu investigar as práticas dos professores que utilizaram o patrimônio cultural da localidade como um elemento de relevância para a construção de um tipo de saber escolar usado no Ensino de História: o saber histórico escolar. Identificar e analisar os indícios de práticas e as dificuldades na coleta, registro, arquivamento, preservação e uso de documentos obtidos sob a forma de saber histórico escolar, na cultura da escola foram os objetivos deste trabalho.

Quanto ao saber histórico escolar, pesquisas a partir de Chevallard⁶, utilizadas por Monteiro,⁷ mostram que o saber escolar é um tipo de saber diferente do saber acadêmico, que embora relacionado, possui certa autonomia em relação a este. Um saber acadêmico, para que possa ser ensinado, precisa sofrer transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. Esse trabalho, que de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado transposição didática.

Pode-se dizer que existe certa invisibilidade em relação ao existir do saber ensinado. O próprio Chevallard⁸ (1991, p. 18) o analisa, mostrando que esse é um saber considerado exilado de suas origens, separado de sua esfera de produção do saber acadêmico, legitimando-se como um saber que não é de nenhum tempo e de nenhum lugar.

Esta invisibilidade e naturalização podem explicar, em parte, a pouca importância dada a produção cultural que nasce na cultura da escola, sob a forma de saber histórico escolar e que não é valorizada e preservada como patrimônio. Esta produção cultural pode ser articulada às aulas de História, como foi escrito anteriormente, por intermédio de textos, charges, desenhos, reflexões, e outros meios produzidos por alunos e professores; histórias de vida, depoimentos de moradores sobre suas experiências e memórias; vários tipos de documentos da comunidade local, doados ou reproduzidos. Os próprios professores, muitas vezes, não se sentem sujeitos da produção desse saber escolar, deixando de defendê-lo, de valorizá-lo e de registrá-lo, talvez porque nos discursos e nas práticas oficiais transpareçam a supervalorização do saber acadêmico, do saber científico.

Portanto, uma vez situados os conceitos de patrimônio cultural e de saber histórico escolar, a trajetória metodológica será exposta a seguir. Foram selecionadas para este estudo quinze Escolas Municipais de Araucária, que ministram o ensino fundamental da educação básica, de 1.^a a 8.^a série. Inicialmente, utilizou-se uma entrevista exploratória com o diretor ou o pedagogo, tendo dois objetivos: primeiramente, informar e apresentar ao diretor ou ao pedagogo as da pesquisa, esclarecendo dúvidas e estabelecendo com ele uma relação dialógica para a sua realização e, então, fazer uma sondagem sobre as práticas dos professores em relação ao objeto desta investigação.

Procurou-se observar a biblioteca da escola, seu horário de atendimento e ambiente de funcionamento, o perfil do profissional responsável e sua formação, e a existência ou não em seu acervo de alguma fonte de informação sobre a memória, os saberes locais e as produções culturais da comunidade escolar, coletada no trabalho dos professores com seus alunos.

Essa busca partiu da crença de que, neste contexto, a biblioteca e o profissional que nela atua podem estar contribuindo não somente para os processos de tratamento, organização, conservação e acesso às informações, como também para – em ação coletiva com os demais sujeitos da escola – produzir e organizar fontes de informação. Embora partindo do reconhecimento teórico de que existe uma distinção conceitual entre o que se considera arquivo e biblioteca, impossível negar a precariedade de condições das próprias bibliotecas escolares e o fato de que, em algumas das escolas do país elas se constituem apenas em depósitos de livros velhos, quando existem. Essa realidade torna ainda mais remota a idéia de constituição de arquivos em locais apropriados, razão pela qual o espaço biblioteca pode se tornar um lugar de memória e práticas culturais.

A idéia de biblioteca é apropriada, neste trabalho, em seu sentido lato, de ambiente informacional ou unidade de informação atuante como repositório de documentos preservados e organizados para acesso e uso. Não está em jogo adentrar a discussão das especificidades conceituais e operacionais dos campos da Biblioteconomia e da Arquivologia, que se aproximam – mas não se confundem – ao tratar da questão da

memória documental. Nessa trajetória metodológica, para melhor compreensão do objeto, num segundo momento foram enviados questionários para todos os 629 professores, de 1.^a a 8.^a séries, das quinze escolas, com o objetivo de mapear, caracterizar as práticas e as dificuldades encontradas nesse trabalho. Em seguida, com os questionários respondidos, foram organizados seus dados quantitativos e qualitativos para que fosse então possível proceder-se a análise dos mesmos.

De início houve uma aposta inicial de que os professores minimizam o trabalho com a memória e a produção cultural da comunidade local e escolar. Mas o estudo exploratório realizado foi surpreendente, pois se acreditava que a história oral era pouco utilizada. Cerca de 85% das escolas confirmaram trabalhar nesse sentido. Portanto, a minimização das práticas em relação à obtenção de fontes orais não se comprovou. Além disso, nas respostas da segunda fase, o trabalho com o patrimônio cultural edificado e o uso de documentos variados tem sido utilizado pelos professores na construção do saber histórico escolar. Portanto, elas já existem significativamente, embora não se possa afirmar o mesmo em relação ao arquivamento e uso dessas fontes obtidas nas práticas, em outros momentos, em outras turmas.

As respostas afirmativas ao registro, arquivamento e uso das entrevistas chegaram a 26%, mas a frequência desse arquivamento é muito pequena frente à urgência da preservação e uso. Preservação para, juntamente com outros elementos, construir/reconstruir a identidade do aluno e uso, para o valor dos documentos locais na construção do saber histórico escolar. Frente a essas demandas, a frequência desse arquivamento é muito pequena. Dos 34% de professores que responderam objetivamente, a metade destes só realizou a prática “uma vez por ano” e, 2% disseram ter realizado a prática apenas “uma única vez.”

Quanto ao arquivamento das produções dos alunos, detectou-se um número significativo de respostas, no entanto, esse arquivamento – na maioria das vezes – é temporário. Seus objetivos são, por exemplo, verificar o progresso do aluno ou guardar para a exposição de trabalhos. O arquivar na perspectiva da preservação teve somente 9% das

respostas de professores que admitem guardar o material como fonte de pesquisa na biblioteca, e outros 9% que o consideram como fonte de pesquisa na escola. Entretanto, ambas as posturas são significativas para esta pesquisa, porque revelam a importância dada aos professores para o próprio fazer pedagógico na Educação Histórica, considerando o suporte da produção do aluno e permitindo o “pensar sobre” o “saber aprendido”.⁹

Nesse contexto a biblioteca e a Educação Histórica se entrelaçam. Ao se tomar por princípio que a Educação Histórica, “em primeiro lugar, deve construir a sensibilidade e a capacidade de apreensão por parte do aluno daquilo que diz respeito ao fazer histórico” e realizar “um trabalho com a construção da temporalidade”¹⁰ ambos fazendo parte do tecido da formação da consciência histórica,¹¹ percebem-se algumas implicações para o próprio ensino de História. Essas implicações vão desde o trabalho com documentos, com a formação de identidades, com as memórias plurais e, nesse sentido, com o patrimônio cultural. Tudo isso abarcado na perspectiva da produção do conhecimento pelo aluno, ou seja, a mera transmissão de conteúdos deveria ser apenas uma lembrança.

Por outro lado, a biblioteca tem entre seus objetivos: “providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que confrontem os alunos com idéias, experiências e opiniões diversificadas”, e “organizar atividades que favoreçam a consciência e a sensibilização para as questões de ordem cultural e social”¹². Estes objetivos, para serem atingidos, precisam se articular com a produção do conhecimento, superando ao modelo que prega a escola como mera transmissora de conhecimentos.

Segundo Monteiro¹³, este modelo de racionalidade técnica concebia o professor como um técnico cuja atividade profissional consistiria na aplicação rigorosa de técnicas e teorias cientificamente embasadas. A ação desse professor se resumiria em analisar as situações para aplicar os melhores recursos para atingir fins que já estavam determinados por outros, ou seja, nessas condições o professor era apenas um executor que aceitava a definição externa das metas que deveria atingir. Esse contexto se configura na escola, entendida como mera transmissora de conhecimentos.

Acredita-se que tanto a biblioteca como o ensino de História – na esteira das mudanças de perspectivas nascidas na Educação Histórica, assim como na própria Educação – precisam superar o modelo da racionalidade técnica para que ambos potencializem o caráter formativo da educação aos alunos. Caráter esse que é possibilitado no fazer histórico.

A biblioteca, ao ser construída e ter seu conceito ampliado para um lugar de memória,¹⁴ constitui-se numa possibilidade de materialização da memória da comunidade, do patrimônio cultural local, um local de práticas, para selecionar, arquivar e articular a produção do saber histórico escolar. E é nesse sentido que se pretende trazer um início de contribuição para o trabalho escolar e, mais especificamente, para o ensino de História, apontando alguns critérios para a seleção do que fará parte desse arquivo.

Um dos critérios baseia-se na própria concepção de patrimônio cultural adotada pela Constituição Brasileira de 1988, no artigo 216, que inclui as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações artísticas, científicas e tecnológicas. Dessa maneira, as memórias da produção cultural que nasce da experiência cotidiana e plural dos homens, mulheres e crianças, obtidas nas entrevistas e depoimentos coletados por alunos e professores, deverão ser arquivadas. Assim como, as charges, paródias, desenhos, histórias em quadrinhos e outros, produzidas pelos alunos, acompanhados ou não de reflexão do professor.

As categorias do ensino de história indicam também, o que deverá ser selecionado. A formação da consciência histórica no aluno é uma das categorias centrais que exigem o estabelecimento da relação presente/passado, com nexos significativos. Dessa forma, tudo o que puder ser utilizado na sala de aula para favorecer tal relação, atendendo alguns cuidados como datação, autoria, veracidade, clareza, deverá ser preservado na biblioteca para utilização na produção do saber histórico escolar.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, professora de História da Secretaria Municipal de Educação de Araucária, Paraná, e da Escola Estadual Guilherme Pereira Neto, em Curitiba, Paraná.

² Grupo de Professores de História que se reúnem regularmente desde 1992, para estudos, trocas, assessoramentos, pesquisa em colaboração, elaboração de currículo e outras atividades. À medida que a Rede de Ensino se expande, os novos professores se juntam ao Grupo.

³ Curso ministrado por Maria Auxiliadora Schmidt, sobre a importância e possibilidade do uso do documento histórico na sala de aula.

⁴ BUFREM, L. S. O livro: juventude e memória coletiva. Curitiba: 1998 (texto avulso)

⁵ FENELON, D. Políticas culturais e patrimônio histórico. In: Ciclo de Debates sobre Cultura e Memória: perspectivas de educação pública brasileira hoje. Brasília: ENAP, 1993.

⁶ CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: AIQUE, 1991.

⁷ MONTEIRO, A. M. F. da C. Ensino de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

⁸ CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: AIQUE, 1991.

⁹ MONTEIRO, A. M. F. da C. Ensino de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

¹⁰ MIRANDA, S. R. O que significa educar para a compreensão da história? Um olhar a partir de um programa de avaliação educacional. IN: História e Ensino, Londrina, v. 9, 301-323, out. 2003.

¹¹ RÜSEN, J. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de : Estevão de Resende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

¹² Veja: <<http://www.dapp.min-edu.pt/rbe/documentos/manifesto-be-unesco.doc>>

¹³ MONTEIRO, A. M. F. da C. Ensino de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

¹⁴ Veja NORA, Pierre. Lês Lieux de Mémoire. Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux. Paris: Gallimard, 1997.