DOI 10.5216/o.v15i1.34720

Patrimônio cultural e ensino de História: experiências na formação de professores

Carmem Zeli de Vargas Gil[*]
Caroline Pacievitch[**]

Resumo: Este artigo tem por objeto as relações entre formação de professores de história, patrimônio cultural e ensino de história a partir de experiências realizadas na disciplina de Estágio de Docência em História III – Educação Patrimonial, no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trata-se de reflexões sobre aulas desenvolvidas em espaços da cidade, compreendendo que o ensino de história pode ocorrer em diversos contextos e de diferentes formas. As escolhas teóricas sobre formação de professores estão ancoradas em AntonioNóvoa e Joan Pagès, que nos instigam a buscar novos espaços e tempos para a aprendizagem dos futuros professores. Para esta comunicação, optamos em discutir uma dessas experiências desenvolvida em um bistrô-antiquário de Porto Alegre. O tema foi memória, patrimônio e objeto gerador, pautado nos seguintes objetivos: discutir os objetos como evocadores de memórias e dialogar com os conceitos estudados nos textos de referência, de Francisco Régis Lopes e Ecléa Bosi. A experiência permitiu avaliar as potencialidades dos espaços da cidade que ajudam a problematizar temas relevantes do currículo da história na Educação Básica. Portanto, é fundamental proporcionar aos licenciandos vivências com esses elementos, que acompanhadas das contribuições de pensadores, podem se transformar em conhecimentos que fundamentem práticas futuras.

Palavras-chave: Formação de professores; patrimônio e educação; ensino de história.

[*]Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: carmemz.gil@gmail.com

[**]Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: pacievitch@gmail.com

Cultural Heritage and History Teaching: Experiences in History Teachers' Education

Abstract: This article focuses on the relations among history teachers' education, cultural heritage, and educational history, from experiences in the subject History III Teaching Internship - Heritage Education in the Licentiateship in History from the Federal University of Rio Grande do Sul. These are reflections on lessons developed in city spaces, understanding that the teaching of history can occur in different contexts and in different ways. Nóvoa Antonio and Joan Pagès served as a base for the theoretical choices on teachers' training, which encourage us to seek new spaces and times for the learning of future teachers. For this presentation, we have decided to discuss one of these experiences developed in a Porto Alegre antique bistro. The themes were memory, heritage, and object generator, based on the following goals: to discuss the objects as evocative of memories and dialogue with the concepts studied in reference texts, Francis Regis Lopes and EcléaBosi. The experience enabled us to evaluate the potential of city spaces that helped us discuss relevant topics of the history curriculum in Basic Education. Therefore, it is essential to offer undergraduates experiences with these elements, which together with the contributions of thinkers, can turn into knowledge to justify future practices.

Keywords: Teachers education; heritage and education; history teaching.

Patrimonio cultural y enseñanza de historia: experiencias en la formación de profesores

Resumen: Este artículo tiene por objeto las relaciones entre formación de profesores de historia, patrimonio cultural y enseñanza de la historia, a partir de experiencias realizadas en la asignatura "Estágio de Docência em História III – Educação Patrimonial" de la Licenciatura en Historia de la Universidad Federal del Río Grande del Sur (Porto Alegre – Brasil). Se trata de reflexiones sobre clases que se pasan en distintos espacios de la ciudad, bajo la comprensión de que la enseñaza de historia puede ocurrir en distintos contextos y de distintas formas. Las elecciones teóricas sobre formación de profesores están basadas en Antonio Nóvoa y Joan Pagès, que nos movilizan a buscar nuevos espacios y tiempos para el aprendizaje de los futuros profesores. En esta presentación, optamos en discutir una de esas experiencias, desarrollada en un *bistró-anticuario* en Porto Alegre. El tema de la clase fue memoria, patrimonio y objeto que generador, pautado en los siguientes objetivos: discutir los objetos como evocadores de memorias y dialogar con los conceptos estudiados en los textos de referencia, de Francisco Régis Lopes y Ecléa Bosi. La experiencia ha permitido evaluar las potencialidades de los espacios de la ciudad que ayudaron a problematizar temáticas relevantes del currículum de historia en la Educación Básica. Por lo tanto, es fundamental proporcionar a los licenciandos vivencias con esos elementos, que acompañado de las contribuciones de pensadores, se pueden transformar en conocimientos que fundamenten sus prácticas futuras.

Palabras-claves: Formación de profesores; patrimonio y educación; enseñanza de la historia.

[...] Sinto uma dor infinita
Das ruas de Porto Alegre
Onde jamais passarei...
Há tanta esquina esquisita,
Tanta nuança de paredes,
Há tanta moça bonita
Nas ruas que não andei
(E há uma rua encantada que
nem em sonhos sonhei...) [...]

Mario Quintana, O *mapa*.

Introdução

Este artigo tem por objeto as relações entre formação de professores de história, patrimônio cultural e ensino de história a partir de experiências realizadas na disciplina de Estágio de Docência em História III – Educação Patrimonial (EDU02X12), ministrada pelas autoras, no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A partir da publicação da Resolução do CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, o Curso de História da UFRGS tem sua carga horária reorganizada e passa a ter a seguinte configuração, no que diz respeito às disciplinas da área de Ensino de História: Introdução à Prática e Estágio de História: discute autores e temas relativos ao ensino da História. Estágio de Docência em História no Ensino Fundamental, Estágio de Docência em História no Ensino Médio e Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial. Assim, a carga horária contempla dois estágios em ambiente escolar, permitindo vivenciar a realidade do ensino de História também com jovens, o que possibilita discutir expressões das culturas juvenis. A grande inovação, nesse momento, foi a criação de um estágio em espaços não escolares.

A disciplina de Estágio III – Educação Patrimonial explora arquivos, memoriais, centros culturais, museus, acervos particulares com acesso permitido, exposições permanentes ou temporárias, bibliotecas históricas de visitação livre, prédios históricos abertos ao público, etc. Também discute questões de ordem teórica, apoiada nas noções de memória, de ensino de história e de patrimônio cultural. A carga horária dessa disciplina está distribuída em três momentos: atuação nas instituições culturais, aulas presenciais na Universidade e orientação individual ou em grupo. Nos espaços de atuação, o acadêmico realiza observações, monitoria e docência em História, acompanhando as atividades cotidianas das instituições culturais, em especial as ações educativas (acompanhar o mediador nas visitas guiadas, participar das reuniões de estudos organizadas pela instituição e propor atividades com o acervo). Algumas das instituições têm reservado uma parte da carga horária para a formação dos estagiários promovendo debates, leituras e estudo das ações educativas que, em alguns casos, encontram-se sistematizadas e publicadas (GIL; TRINDADE, 2014).

A disciplina possibilita, de certa forma, encontros entre o ensino de história e o patrimônio cultural, o que tem suscitado questões e propostas para a educação básica. As questões que percorrem as discussões nas aulas: o que é o patrimônio no contexto do ensino de história? Quem define os critérios que elegem os patrimônios? Quem participa dessas escolhas? Quem está representado nessas escolhas? Quem está ausente? Quais as diferentes identidades frente ao patrimônio? E, por fim, como pensar o patrimônio como documento para ensinar história? Tais questões instigam a produção de práticas criativas e inovadoras de nossos alunos como o estudo de lugares de memória e a morte a partir do Cemitério da Santa Casa de Porto Alegre (considerado um museu a céu aberto) e de perfis em redes sociais, de pessoas já falecidas, ainda ativas. Outro trabalho analisou os temas presentes e ausentes nas fotografias guardadas em arquivos escolares, debatendo as escolhas da escola e introduzindo questões sobre a escrita da história e as características da fotografia como documento. No Museu de História da Medicina, o estagiário problematiza a expografia do museu, marcada por uma abordagem evolutiva da medicina, a partir do uso de reportagens e fotografias atuais mostrando epidemias, filas nos postos de saúde, sucateamento de hospitais, ajudando os alunos a romper com a ideia de que a medicina caminha do atraso para o progresso. No Museu da Comunicação, duas estagiárias, ao explorar o acervo, encontraram gravações de radionovelas, escritas na década de 1950, a "época de ouro" do rádio brasileiro, e regravadas na década de 1990. Nessa oficina, os alunos ouviam trechos de radionovelas e reescreviam seus finais, discutindo a história a partir de objetos (rádios de diferentes épocas) e refletindo sobre conceitos de patrimônio e a função do museu para preservar e disponibilizar fontes para o estudo do passado. Em 2013, o livro *Patrimônio Cultural e Ensino de História* reuniu uma parte das experiências desenvolvidas entre 2011 e 2013 nos museus, arquivos e memoriais de Porto Alegre.

Provocadas por essas questões e essas experiências, no segundo semestre de 2014, optamos por explorar a docência compartilhada. Nosso ponto de partida foi perceber que tínhamos crenças e objetivos em comum e que trabalhar juntas seria uma forma menos incerta de lançarmo-nos em novas experiências.

Acreditamos que formar professores de história passa por alguns elementos mínimos, embora não se restrinjam a eles. Um deles é a erudição teórica, seja historiográfica, seja de conceitos básicos atinentes a outras ciências humanas e sociais. Incluímos aí o necessário conhecimento sobre educação: currículo, teorias de aprendizagem, psicologia, sociologia da educação (NÓVOA, 2009). Outro desses elementos mínimos é a didática da história, entendida como o conjunto de conhecimentos que permitem refletir sobre a produção, veiculação e usos sociais de conhecimentos históricos em situações escolares e não escolares (BERGMAN, 1990). Essa noção expandida do ensino de história vincula-se com a disciplina de Estágio de Docência em História III – Educação Patrimonial, devido à atenção a estratégias de ensinar e aprender história em tempos e espaços distintos do escolar.

A literatura acadêmica sobre formação de professores de história no Brasil aposta fortemente na formação inicial (PAIM, 2005; RICCI, 2003; MESQUITA, 2008; MONTEIRO, 2007). Nesses estudos, é possível notar que os autores aspiram a um ensino de história com base na construção de conhecimentos e na formação de espírito crítico e democrático. Para que isso ocorra, é preciso que os professores de história abracem esses mesmos objetivos

e tenham condições de trabalho para realizá-los. Porém, como garantir que esses objetivos tornem-se comuns a todos os docentes? Entraria aí o papel da formação. Por isso, no fundo das utopias do ensino de história, parece residir uma profunda esperança (BLOCH, 2005) no poder da formação dos professores. Sabemos dos problemas e dos potenciais da formação inicial. Porém, ainda sabemos pouco sobre quem é o agente dessa formação. Quem assume a responsabilidade para preparar o professor? O currículo? As políticas públicas? A pesquisa universitária? O professor universitário? O próprio licenciando? Talvez possamos indagar de outra forma: que ensino de história é possível fazer nas condições que temos?

Não procuramos aqui por uma resposta única. Acreditamos que todos os aspectos mencionados no parágrafo acima são relevantes e se concretizam na trama um com o outro. É preciso lembrar que o professor e a professora iniciaram sua formação desde seus primeiros contatos com a escola. As memórias do tempo de aluno, as representações sociais sobre ser professor e as próprias utopias políticas e educacionais ajudam a forjar as escolhas que cada futuro docente constrói ao longo de sua formação – que se estende por toda a vida profissional. Talvez uma síntese interessante já tenha sido oferecida por Elison Paim (2005), com sua proposta da formação de professores como um contínuo "fazer-se professor". Tornar-se professor se refere, em sua visão, a processos complexos em que memórias e saberes se amalgamam de forma sensível, aos poucos constituindo a profissionalidade almejada. Assim, a tarefa de formar professores não se restringe a transmitir conhecimentos, a oferecer modelos, ou a momentos de reflexão.

Nessa parte do artigo, nos concentramos sobre o papel da professora formadora como aquela que personifica a instituição universitária, a pesquisa e a erudição acadêmica. Somos aquelas que interpretam um currículo estabelecido por um colegiado de professores num determinado tempo que, por sua vez, se embasa em resoluções nacionais (que também se integram a tendências mundiais) e se adapta aos recursos e espaços de cada instituição. Tentamos conhecer nossos alunos e programar uma disciplina adequada às suas expectativas e necessidades e também às demandas sociais sobre o professor de história, principalmente na região em que irão atuar. Selecionamos os referenciais teórico-metodológicos que orientarão as leituras e, assim, privilegiamos uns aspectos e recusamos outros. Definimos as estratégias para a rotina das aulas ao longo do semestre e formulamos os critérios para a avaliação que orienta nosso trabalho. É impossível separar, aqui, afetos de sentimentos e ressentimentos; o "sonhar desperto" do ceticismo de professoras e estudantes. Acompanhamos a hipótese formulada em escritos recentes da historiadora Vera Lúcia Sabongi De Rossi (2010), para quem constituímos o "eu" e o "outro" na troca de olhares e no encontro. Para De Rossi, é possível pensar a existência da produção política de sentimentos em educação, quando "[...] a experiência educativa de partilha de vida, de amor e de r*esponsabilidade pelo mundo* (conforme expressão de Arendt), é negociada, segundo padrões de distância e de proximidade do outro" (DE ROSSI, 2010, p. 185).

Acreditamos que universidade, políticas públicas, tendências filosóficas, historiográficas e econômicas regionais, nacionais e mundiais se encontram, nesse conjunto de tarefas, como elementos que compõem a complexa trama de formar um professor. Não são influências que se poderiam hierarquizar. A mirada, nesse caso, se dirige ao microcosmo da disciplina de Estágio, considerada, por alguns, como o lugar privilegiado para a formação dos professores (IMBERNÓN, 2010).

Com essas premissas em comum e com o entusiasmo de um "sonho desperto" para promover um pensar histórico significativo para os jovens, decidimos planejar a disciplina em conjunto, por volta de maio de 2014. Revisitamos a ementa da disciplina e seus objetivos e começamos a arrolar textos, estratégias e questões norteadoras. Isso nos lembrou de filmes, romances, poemas e músicas que nos ajudavam a pensar e que gostaríamos de sugerir para nossos alunos. Também propusemos saídas de estudo que provocassem diferentes leituras do patrimônio cultural visto pelos temas da cidade e dos objetos.

Nossas reuniões aconteciam na universidade, nas nossas casas ou caminhando pelas ruas de Porto Alegre, experimentando a cidade que, de certa forma, era nova para as duas professoras. Decidimos ampliar as oportunidades de aproximação e crítica aos conceitos estudados, possibilitando aos alunos encontros e reflexões na e com a cidade. Acreditamos que trabalhar com patrimônio e ensino de história é tratar da cidade e seus espaços de memórias, saberes, fazeres.

Assim, planejamos aulas que ocorreriam em museus, arquivos, centro da cidade, mercado público, praças, bistrô e na própria universidade, compreendendo que a educação ocorre em diversos contextos e de diferentes formas. Proporcionar experiências e reflexões sobre as relações entre patrimônio cultural e ensino de história não poderia ocorrer somente nas salas de aulas fechadas. A cidade com seus sons, cheiros, sabores, lugares, edificações e pessoas se apresenta como potente para tais reflexões. Portanto, procurávamos ser coerentes com nossas concepções sobre ser e fazer-se professor de história e também com os referenciais teórico-metodológicos escolhidos para a disciplina.

Walter Benjamin (1985) é uma das inspirações para a estrutura que construímos na disciplina. A leitura de "Rua de mão única" e "Infância em Berlim por volta de 1900" ajuda a entender como memória e história se relacionam, sem necessariamente criar hierarquizações entre elas. Quando Benjamin descreve seus passeios, a casa da avó e as noites de Natal, sua narrativa coteja a lembrança infantil com a crítica e o estranhamento do adulto àquele tempo sem, necessariamente, desprezar o passado. Ao contrário, ele recorda e estabelece sentidos e significados para o passado, ao mesmo tempo em que o denuncia. É pela relação sensível com a memória e com os objetos e a cidade que se faz história: "[...] meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho. Renovar o velho de modo que eu, neófito, me tornasse seu dono – eis a função das coleções amontoadas em minhas gavetas" (BENJAMIN, 1985, p. 124).

Contamos com a ajuda de intérpretes benjaminianos como Maria Carolina BovérioGalzerani (2012) cujos escritos sobre memória/esquecimento, história e cidade denunciam o capitalismo desagregador e reivindicam a produção de conhecimentos sensíveis na escola, com base nas experiências que as cidades e suas camadas de tempo proporcionam.

> [...] até que ponto a valorização das memórias tem corroborado para movimentos sócio-culturais inovadores (produtoras de rupturas do *status quo*) e/ou para o fortalecimento da sociedade de mercado, produtora de imagens mercantilizadas, hierarquizadas culturalmente, ou, mesmo, de simulacros? Para tal debate, voltamo-nos para a reflexão em relação ao micro-cosmo da cidade – lugar complexo, multifacetado, polimorfo, polifônico, da sociedade moderna/pós-moderna. Mônada concebida como a cristalização das tensões (Walter Benjamin), onde se inscrevem práticas sócio-culturais, plurais, contraditórias,

> dentre as quais chamamos a atenção para as educativas, aqui concebidas em sentido amplo.(GALZERANI, 2012, p. 1).

Galzerani (2012) posiciona-se por uma apropriação do pensamento de Walter Benjamin que favoreça a construção de projetos para o ensino de história que valorizem as memórias de todos os grupos sociais na construção da história, tarefa que pode ser viabilizada pela manipulação da ideia de mônada. Segundo Petrucci e Ramos (2008, p. 569): "[...] numa perspectiva benjaminiana, mônadas são pequenas crônicas que guardam consigo fragmentos de histórias mas que, juntas, exibem a capacidade de dar sentidos a um contexto maior". Assim, recorrer a memórias individuais não significa apenas valorizar cada visão pessoal, mas possibilitar a interlocução com outras histórias e construir narrativas sobre a cidade que são sensíveis, porque emergem das experiências e interrogações das pessoas envolvidas com o tema. Novamente na esteira de Galzerani (2012), seria uma forma de tornar consequente o conselho que Benjamin ofereceu aos historiadores em suas teses sobre o conceito de história: "escovar a história a contrapelo". Privilegiar as memórias dos que não estão nos livros didáticos nem nos monumentos oficiais é, certamente, uma forma instigante de ensinar história. Outro aspecto de interesse no pensamento benjaminiano seria pensar a cidade com seus passados, que parece ganhar atenção justamente quando mais se fala em globalização e desterritorialização. Será uma incoerência? Para Sonia Miranda e Lana Siman (2013), não. Hoje, o Brasil é um país urbano e a maioria dos estudantes da escola básica transita por realidades urbanas. A cidade, que já foi tema na literatura como lugar de futuros perfeitos, é hoje entendida como, no ensino de história, espaços com história e memória que ajudam a materializar, de certa forma, relações entre presente, passado e futuro em seus distintos testemunhos: muros, ruas, construções e habitantes. A cidade como palimpsesto, com camadas de tempo que podemos destacar ou confundir, oferece balizas temporais e fontes de significados distintos, conforme os espaços que se abrem ou se interditam aos cidadãos. A cidade é também ágora, lugar de disputa, de ócio e de protesto. Identidades se mesclam e fluem pelas ruas. A cidade é problema: pobreza e riqueza em encontros pacíficos ou não. Civilidade, cidadania, urbanidade, política: palavras possíveis nos jogos entre cidade, ensino de história e patrimônio cultural.

Para aprofundar a relação entre cidade e ensino de história, ZitaPossamai (2010), no seu artigo "Cidade: escritas da memória, leituras da cidade", nos convida a caminhar no centro da cidade de Porto Alegre e observar suas ruas, prédios, como o Paço Municipal, a Biblioteca Pública, a Confeitaria Rocco, o Palácio Piratini, o Museu de Artes; também o imponente viaduto da Borges de Medeiros, os sebos com seus belos livros, os cafés, o comércio de rua, os ofícios antigos que resistem na Praça da Alfândega, como a movimentação dentro e fora do Mercado Público. Inspiradas em Paul Ricoeur (2007), podemos observar o mesmo centro e pensar nos abusos e esquecimentos da memória. Abusos nos nomes das ruas que remetem ao barão, conde, duque, coronel, marechal ou nos suntuosos prédios que foram residência de ilustres personagens ou centro administrativo de um determinado período histórico. Ao mesmo tempo, os revides da memória que insiste que a Rua dos Andradas é a Rua da Praia.

Alunos e professores podem caminhar pela cidade como se ela fosse apenas a superfície onde acontece a vida. Mas também podem ir até ela como o *flaneur*, juntando o ócio e o estudo, a apreciação e a crítica, exercitando o estranhamento. Que tal olhar, para o lugar em que se

vive, como estrangeiro? Trata-se de um exercício importante, pois as rápidas transformações das cidades provocam mudanças na forma de ver. O mundo visual sobrepõe-se ao mundo de sentidos e significados, deixando o homem perdido em meio a tantas informações. "Não se pode mais olhá-lo como fazia o pintor, com seu cavalete armado no alto de uma colina: como de uma janela" (PEIXOTO, 1988, p. 9). Reside aí o olhar estrangeiro proposto por Peixoto: ser "[...] capaz de ver aquilo que os que lá estão não podem mais perceber [...]. Ele é capaz de olhar as coisas como se fosse pela primeira vez e de viver histórias originais [...]. Contar histórias simples, respeitando os detalhes, deixando as coisas aparecerem como são" (PEIXOTO, 1988, p. 363).

Nesse ponto é que fica mais evidente a relação entre patrimônio cultural, cidade e ensino de história. Ensinar a história de nossas utopias (significativa, crítica e emancipadora) quer dizer tomar a cidade como "documento/monumento", quem sabe a partir de questões socialmente vivas (TUTIAUX-GUILLON, 2011). Não se trata de usar a cidade para impor conceitos ou para conscientizar para noções estáticas de preservação. Talvez seja algo bem menos ousado: pensar – historicamente – a cidade com os jovens. Evidentemente, não aquela história de fatos, acontecimentos, homens e datas que nem sempre fazem sentido para os jovens alunos. Apreender a cidade com o que ela nos oferece a ler, ver, escutar e sentir para perder-se na cidade (BENJAMIN, 1985) e, com ela, questionar a história decifrando sinais, signos, objetos evocadores de memória.

Uma aula em questão

As concepções sobre formação de professores, cotejadas às relações entre memória, cidade e ensino de história apresentaram o pano de fundo diante do qual desenvolvemos as aulas da disciplina. Nesse tópico, abordamos elementos teórico-metodológicos de uma aula, em que um lugar específico da cidade foi escolhido para debater o tema dos objetos. O tema da aula: a memória, o patrimônio e o objeto gerador; os autores de referência: Francisco Régis Lopes (2004) e Ecléa Bosi (2003); a questão norteadora: o significado dos objetos está contido, não necessariamente em suas formas, mas nos sentidos construídos com eles e, sobretudo, nas diversas posições que ocupam em nossas trajetórias de vida. Apresentamos, então, o percurso da aula.

A aula ocorreu no Bistrô do Caminho, localizado na Rua Marechal Floriano Peixoto, no centro de Porto Alegre. A rua é cenário de antiquários e faz parte do projeto "O Caminho dos Antiquários",que mistura antiguidades, arte e lazer. Trata-se de um passeio cultural, que ocorre de segunda a sábado em um pedaço da cidade formado pela Praça Daltro Filho (a Praça do Capitólio), a Praça Marquesa de Sevigné e o Viaduto da Borges, onde se concentram aproximadamente 15 lojas de antiguidades. É um dos 21 programas de revitalização do centro da Prefeitura de Porto Alegre/RS (Projeto Viva o Centro).

No primeiro momento da aula, o proprietário do bistrô relatou a sua trajetória profissional, destacando a opção por ter um bistrô que também fosse um antiquário, dedicado à cozinha e à culinária. As explicações sobre os objetos e o processo de aquisição, restauro e venda, bem como da sua catalogação, suscitaram curiosidades e avivaram memórias dos estudantes, principalmente da convivência, na infância, com avós ou com o meio rural.

Após esse momento, cada aluno apresentou um objeto que trouxe de casa, considerado um objeto biográfico, que, para Ecléa Bosi (2003, p. 26):

> [...] são estes os objetos que VioletteMorin chama de objetos biográficos, pois envelhecem com o possuidor e se incorporam à sua vida: o relógio da família, o álbum de fotografias, a medalha do esportista, a máscara do etnólogo, o mapa-múndi do viajante... Cada um desses objetos representa uma experiência vivida, uma aventura afetiva do morador.

Lembramos de alguns objetos trazidos pelos alunos na aula: boneco *playmobil*, Barbie negra, pião artesanal, pote de açúcar, rádio de pilha, câmera fotográfica de filme, monóculos com fotos na praia, chuteiras, bicicleta, livros de histórias infantis, manual de RPG... São objetos que lembram episódios da vida de cada um e, por seu significado afetivo, têm valor especial na história de vida. Por isso são insubstituíveis e suas marcas conduzem a perceber a continuidade, justamente porque nos acompanham há tanto tempo.

A partir dessas apresentações, iniciamos um conjunto de reflexões sobre os objetos que nos cercam; que povoam nossas casas e nossos ambientes de trabalho. Trata-se de seguir o que sugere Francisco Regis Lopes (2004, p. 21) a respeito de uma pedagogia do objeto para ensinar história: "[...] se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas". O copo plástico tomado como fragmento do tempo monetário; um certificado de conclusão de curso de datilografia evidencia mudanças no mundo do trabalho; um disquete (objeto desconhecido para alguns alunos de 4º ou 5º ano) atesta as rápidas transformações nos suportes de armazenamento de informações que estamos vivendo. A sociedade de consumo favorece a aquisição constante de objetos.

Regis Lopes (2004) alerta ainda sobre o aumento dos objetos criados em desespero contínuo, para alimentar o consumo, igualmente desesperado. Ou, como diz Jean Baudrillard (1995, p. 15): estamos no tempo dos objetos, "os objetos viam o nascimento e a morte de gerações humanas. Atualmente, são os homens que assistem ao início e ao fim dos objetos". E Beatriz Sarlo (1997, p. 26) indica que o consumidor da atualidade é um "colecionador às avessas" que coleciona o ato de adquirir objetos. Objetos efêmeros, que nos escapam, porque não podemos consegui-los ou porque já os conseguimos.

Assim, objetos como indícios de mudanças e permanências, potencializam problemáticas para as aulas de história: discutir o presente como um tempo que nos desafia a mudar as coisas que fazemos e a maneira como as usamos. Necessário, então, construir modelos de vida mais sustentáveis, questionando procedimentos produtivos, necessidades de consumo e valores em relação ao mundo físico. Certamente, o pensamento histórico tem a contribuir também neste caso, como mostram alguns trabalhos de história ambiental articulados com interesses pedagógicos (MARTINEZ, 2004). Questões socialmente vivas que tornam o ensinar história mais próximo dos interesses dos estudantes e do compromisso social.

Outra discussão que foi potencializada com a atividade – aula no bistrô – diz respeito à dimensão pedagógica do museu, espaço da cultura material. Mais especificamente, discutimos os objetos no museu, o que implica debater escolhas: por que estes objetos estão no acervo, na exposição, nesta sala, nesta posição, próximo a outros objetos, com mais ou menos iluminação? Multiplicam-se as perguntas para pensar diferentes ligações entre ensino

de história, o museu e objetos. Em outros termos, instituir, com o estudo dos objetos, uma pedagogia da pergunta (LOPES, 2004, p. 55) e pensar o tempo da cultura: como ferramentas, roupas, máquinas, quadros, panelas, pratos, livros, entre tantas outras coisas, podem informar sobre o que os seres humanos são capazes de fazer? Estudá-los, é, sem dúvida, compreender nossa historicidade na feitura das coisas. O fazer do mestre e do aprendiz nas oficinas medievais, a máquina industrial que opõe proprietário e operário na produção das coisas e, hoje, tempos em que a máquina assume a produção.

Esse exercício com os objetos e as reflexões provocadas, suscitaram aprendizagens, explicitadas pelos alunos nos depoimentos abaixo:

> Sobre a experiência no Bistrô, foi bacana. Instigou a memória. Alguns objetos podiam ser relacionados com a nossa história particular, o que provocou uma aproximação com o espaço em que estávamos. Também devido ao ambiente não escolar ou universitário, possibilitou outro tipo de diálogo com o conteúdo que estava sendo estudado, além de buscar em nós parte da nossa trajetória que poderia ser contada através de objetos nossos ou semelhantes aos nossos (Depoimento escrito por estudante da disciplina – turma 2014/2).

> Achei a experiência de termos uma aula no Bistrô do Caminho muito positiva. Além dos aspectos mais 'óbvios', relacionados ao fato de estarmos explorando um espaço que é diverso da sala de aula, com suas dinâmicas próprias, foi interessante pensar o patrimônio em um ambiente que também possui esse cuidado. Instigou-me muito a forma bastante pessoal com que o proprietário do bistrô [...] lida com os objetos. Existe uma relação de afetividade com eles, além da sua funcionalidade decorativa e do seu valor de venda. Parece-me que a aula contribuiu para humanizarmos a relação sujeito-objeto que se discutia, para além dos textos, o que também ocorreu enquanto fazíamos a dinâmica de apresentação com o que cada um trouxe de casa (Depoimento escrito por estudante da disciplina – turma 2014/2).

Observando os depoimentos, destacaríamos dois aspectos interessantes para esta discussão: primeiro, a potencialidade do ambiente – um bistrô – como evocador de memórias a partir de objetos e sabores. Segundo, a possibilidade de refletir sobre diferentes espaços para se desenvolver uma aula. Em comentários informais, alguns estudantes sentiram-se motivados a fazer esses exercícios na Educação Básica.

Para finalizar essa reflexão, é importante pensar também no espaço escolhido para a aula: lugar da mesa, do encontro, dos sabores, da preparação de alimentos. Que problemáticas históricas também o lugar da aula nos possibilita formular? Muitas coisas neste espaço nos fazem pensar na habilidade das mãos: cozinheiros e artífices! Preparadores e construtores têm, de certa forma, seus fazeres imbricados. Lembramos que, na mesa dos chineses, o palito substituiu a faca, considerada instrumento da morte. Isso colocava ao cozinheiro chinês o seguinte desafio: que alimentos produzir que pudessem ser consumidos com os pacíficos pauzinhos, e não com a bárbara faca (SENNETT, 2012)? Mas, e o cozinheiro? Como preparar seus pratos? Que instrumentos utilizar para não danificar seus ingredientes, pois um legume esmagado não tem o mesmo uso. Talvez, essa necessidade tenha feito surgir facas específicas para a cozinha. O artífice domina a habilidade de modelar o ferro e pode, assim, construir o objeto necessário ao cozinheiro. Ampliando a reflexão, tais ofícios nos fazem refletir sobre a má fama da técnica que parece destituída de alma. "Mas não é assim que é vista pelas pessoas que adquirem nas mãos um alto grau de capacitação. Para elas,

a técnica estará sempre intimamente ligada à expressão" (SENNETT, 2012, p. 169). Como diz este autor, "fazer é pensar". Essa assertiva nos conduz a explorar o vínculo entre a mão e a cabeça. Dito de outra forma: e os professores? Como pensá-los junto a cozinheiros e artífices?

As representações que temos da docência parecem residir na separação entre o fazer, o pensar e o ser. Separação que não é de hoje, como mostrou Maria Cecilia Christiano de Souza (2000, p.15).

> Pouca atenção foi dada à irredutibilidade mútua existente entre o universo e a práxis e suas complexas mediações. A percepção da educação como 'aplicação de ciências' levou à ideia de que o olhar sobre a experiência docente necessariamente é objeto de crítica, e por crítica entende-se uma desqualificação preliminar. [...] As descobertas chamadas científicas, no fundo meramente técnicas, atropelaram a experiência das escolas, a história de alunos e de professores.

A dicotomia entre teoria e prática tem a ver com a forma como a riqueza é produzida hoje. Seguindo André Gorz (2005), sabemos que interessa aos detentores do capital o domínio da produção do conhecimento e o controle de sua expansão. Em outras palavras, a tarefa que é típica do professor – construir saberes que atinjam o maior número de pessoas e que permita sua recriação constante – pode ser um ato de resistência (GORZ, 2005).

Por isso, nosso interesse em proporcionar aos nossos alunos elementos para que sejam criadores de seus caminhos. Joan Pagès costuma comparar o professor de história a um cozinheiro. Segundo ele, o cozinheiro precisa saber muito sobre os ingredientes que tem à sua disposição: qual seu sabor, em que época do ano está disponível, qual é mais adequado para as primeiras refeições ou para um lanche reforçado, que técnicas são as melhores para cada tipo de alimento... Além disso, é ele que prepara o *menu* de forma equilibrada, sem salgar demais, nem deixar insosso. Em síntese, o professor/cozinheiro oferece saberes em dose suficiente: não para empanturrar-se de conteúdo, mas para saborear cada porção e nutrir-se adequadamente. Por isso, a aula no bistrô revestiu-se de vários significados para nós, pois dialogou com nossa concepção de professor e permitiu o contato direto com dois elementos fundamentais da discussão sobre patrimônio cultural e ensino de história propostos na disciplina: a cidade e os objetos.

Para continuar pensando a aula

Ensinar história com a cidade, ocupando seus cantos e recantos nos fez pensar no sentido da aula. Recorremos às palavras de Carlos Rodrigues Brandão (2002) para dizer que:

> Quando Roland Barthes proferiu sua conferência de ingresso no *College de France*, ele escolheu como tema de sua aula: a "aula". Isso mesmo. Ele tomou o tema de seu ofício – ser professor e "dar aulas" – como assunto de sua aula magna. Ao concluí-la, ele disse um último parágrafo do que veio a ser mais tarde um de seus livros. Transcrevo do que ele disse ao final de sua aula sobre a "aula", por agora, apenas a primeira parte: '*Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isso se chama pesquisar*'. (BRANDÃO, 2002, p. 68-69, grifo do autor).

A citação é interessante para pensar esse movimento de fazer a aula fora da "aula convencional", a sala. O estranhamento e a dúvida foram elementos impulsionadores para tal atividade. Aí reside um dos fundamentos do ensinar e do aprender. Ou, nas palavras de Barthes, a aula como pesquisa. Pesquisa como um movimento de busca, inquietude, curiosidade, tanto sobre "o que" se ensina, quanto sobre "o modo" pelo qual se ensina. Em síntese, estamos buscando religar a cidade e a sala de aula, propondo estratégias pedagógicas que instiguem a formulação de perguntas, base para a pesquisa em sala de aula.

Há nestes escritos também a tentativa de valorizar a cultura material como fonte para as aulas de história, marcadamente planejadas com a palavra escrita – os textos. Por que não acreditar que podemos também ensinar e aprender com objetos? Entre textos e objetos provocar leituras diversas da cidade e fazer das aulas palco de perguntas a muitas mãos, que, por sua vez, podem estimular novas formas de ler e escrever na disciplina de história. Lembramos aqui as palavras do personagem do filme "Sociedade dos poetas mortos":

> O que quer que lhes digam, palavras e ideias podem mudar o mundo... Subo aqui para me lembrar sempre de olhar as coisas de outra maneira. Daqui o mundo parece diferente! Quando pensam que sabem algo, procurem olhar de outra maneira. Mesmo que pareçam tolo, ou errado, devem tentar. Não considerem só o que o autor pensa. Considerem o que vocês pensam. (SOCIEDADE..., 1990).

Talvez um bom conceito para *aula* fosse pensá-la como um espaço que ajuda a ampliar o "olhar" de quem pergunta ou, dito de outra forma, de quem pesquisa para se tornar professor e, tornando-se, não deixa de ser pesquisador. Professor pesquisador é aquele que pensa sua profissão de forma crítica. Ele reflete, estuda, cria e atua sobre os temas que envolvem os processos de ensinar e de aprender e também sobre as relações entre sua profissão e a política (GIROUX, 1997). Não se trata de fazer pesquisa acadêmica paralela às atividades cotidianas da docência, como se existisse um saber "maior", que é a pesquisa, com a qual o professor tivesse de se ambientar.

Ao concluir esse relato, reafirmamos a crença na escola como espaço-tempo da ambivalência: da crise, da pobreza simbólica e do vazio a ilusão fecunda (SPOSITO, 1993). Lá, onde se pode aprender o que não está no lugar comum e que não se torna tão rapidamente ultrapassado quanto os conhecimentos de informática, por exemplo, pois é o lugar em que abrimos as janelas para a entrada das utopias, com sua "brisa anárquica" que nos permite seguir trabalhando (JACOBY, 2007).

Referências

ANSART, Pierre. História e Memória dos Ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da Unicamp, 2004, p.15-36.

BAUDRILLARD, Jean. **A Sociedade de Consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II – infância em Berlim por volta de 1900**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERGMAN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. Tradução de Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos R.**A Pergunta a Várias Mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2002.

DE ROSSI, Vera Lúcia. Educação Política da Dor da Felicidade dos Outros.In:VI ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES - RED EDUCACIÓN, CULTURA Y POLÍTICA EN AMÉRICA LATINA, 1., 2010, Puebla. **Anais...** Puebla, México: 2010. p. 184-198.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, Cidade e Educação das Sensibilidades. **Resgate**, Campinas, v. 20, n. 23, p. 1-6, jan./jun. 2012.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, RhuanTarginoZaleski (Org.). **Patrimônio Cultural e Ensino de História**. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GORZ, André. **O Imaterial**: conhecimento, valor e capital. Tradução de Celso Azzan Jr. São Paulo: Annablume, 2005.

IMBERNÓN, F. La Formación Inicial y Permanente del Profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo concepto de formación del profesorado. Íber**. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, Barcelona, n. 65, p. 67-74, jul. 2010.

JACOBY, Russel. **Imagem Imperfeita**: pensamento utópico para uma época antiutópica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LOPES, Francisco Régis. **A Danação do Objeto**: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

MARTINEZ, Paulo. Laboratório de História e Meio Ambiente: estratégia institucional na formação continuada de professores. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 233-251, 2004.

MESQUITA, Ilka Miglio. **Memórias/identidades em Relação ao Ensino e Formação de Professores de História**: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MIRANDA, Sonia; PAGÈS, Joan. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana (Org.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 59-92.

MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana. A Cidade como Espaço Limiar: sobre a experiência urbana e sua condição educativa, em caminhos de investigação. In: MIRANDA, Sonia; SIMAN, Lana (Org.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 13-40.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, Antonio. Para uma Formação de Professores Construída dentro da Profissão. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Professores**: imagens do futuro presente.Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PACIEVITCH, Caroline. **Responsabilidade Docente**:utopias de professores de história. Curitiba: Appris, 2014.

PAGÈS, Joan; GUTIÉRREZ, Marta. La formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes interdisciplinares. In: PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (Ed.). **Una Mirada al Pasado y un Proyecto De Futuro**: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: UAB, 2014. p. 261-284.

PAIM, ElisonAntonio. **Memórias e Experiências do Fazer-se Professor**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000379547>. Acesso em: 23 fev. 2012.

PEIXOTO, Nelson Brissac. O Olhar do Estrangeiro. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p.361-266.

PETRUCCI, Maria Inês; RAMOS, Tacita. Memórias e Odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez. 2008.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE [Homepage]. **Viva o Centro**. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/vivaocentro/>. Acesso em: 15 out. 2014.

POSSAMAI, Zita Rosane. Cidade: escritas da memória, leituras da história. In: POSSAMAI, Zita Rosane (Org.). **Leituras da Cidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

PRADO, Rossanna; NUNES, Cármen. **Ofícios Antigos de Porto Alegre**. Porto Alegre: Rossanna Prado, 2011.

QUINTANA, Mário. O Mapa. In: AAVV. **Porto Alegre Ontem e Hoje**. Porto Alegre: Movimento, 1971.

RICCI, Cláudia Sapag. **A Formação do Professor e o Ensino de História**:espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003). 2003. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. TraduçãoAlain François. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

SARLO, Beatriz. **Cenas da Vida Pós-moderna**: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997. 196 p.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SOCIEDADE dos poetas mortos [Deadpoet'ssociety]. Direção: Peter Weir. Produção: Touchstone Pictures. Intérpretes: Robin Williams, Robert S. Leonard, Ethan Hawke e outros. Roteiro: Tom Schulman. Música: Jimmie Driftwood. EUA: Touchstone, 1990. VHS. (128min), color. legendado.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Escola e Memória**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2000.

SPOSITO, Marilia Pontes. **A Ilusão Fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1993.

THORNTON, Stephen. Teacher as a Curricular-instructional Gatekeeper in Social Studies. In: SHAVER, J. (Ed.). **Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning**:a project of the National Council for the Social Studies. New York: Macmillan Publishing Company; Toronto: Collier Macmillan, 1991. p. 237-248.

TRINDADE, RhuanTarginoZaleski; AZEVEDO, Paulo Sergio de Souza.Museu de História da Medicina: "Cadêosdinossauros?".In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, RhuanTarginoZaleski (Org.). **Patrimônio Cultural e Ensino de História**. Porto Alegre: Edelbra, 2014. p.123-136

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. Les Qüestionssocialment Vives, un Repte per a la Història i la Geografía Escolars? In: PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (Coord.). **Les Qüestionssocialment Vives i l'ensenyement de les CiènciesSocials**. Barcelona: UAB, 2011. p. 25-44. Disponívelem: <dialnet.unirioja.es/descarga/libro/503646.pdf>. Acesso em: 21 set. 2014.

ZANIRATI, Mauri. Vasculhando Papéis: documentos escolares no ensino de História. In: MEINERZ, Carla *et al.* (Org.). **Caderno Pedagógico do PIBID História/UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pibid/>. Acesso em: 21 set. 2014.

Recebido em 29 de março de 2015
Revisado em 28 de agosto de 2015
Aceito em 30 de agosto de 2015