

Educação Patrimonial, Ensino de História e BNCC: relações possíveis

Educación Patrimonial, Enseñanza de la Historia y BNCC: Relaciones Posibles

Paula Lorena Cavalcante Albano da Cruz

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Natal-Brasil

Luana Costa Viana Montão

Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

Belém-Brasil

Resumo

O presente trabalho discute sobre as proximidades possíveis entre a Educação Patrimonial, o ensino de História e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem por objetivo discutir como o Ensino de História e a Educação Patrimonial dialogam dentro da BNCC no Ensino Fundamental I. É uma pesquisa de caráter bibliográfico e qualitativo. A fundamentação teórica está embasada em Souza e Thompson (2016); Silveira e Bezerra (2007); Florêncio (2015) e Pinto (2019); Bittencourt (2009) e Rüsen (2015) e Silva (1999). Como resultados da análise, observou-se que as aproximações entre Ensino de História e Educação Patrimonial possibilitam diferentes perspectivas. Em relação a BNCC, observou-se a ausência de conceitos de Educação Patrimonial, bem como do trabalho direto com a temática do Patrimônio Histórico-cultural durante toda a seção dedicada a História nos Anos Iniciais. Contudo, possui eixos temáticos, que podem colaborar com essas aproximações.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Ensino de História; BNCC.

Resumen

El presente trabajo discute la posible proximidad entre la Educación Patrimonial, la enseñanza de la Historia y la Base Curricular Común Nacional (BNCC) en los primeros años de la Enseñanza Fundamental. Tiene como objetivo discutir cómo dialogan la Enseñanza de la Historia y la Educación Patrimonial en la BNCC en la Enseñanza Fundamental I. Se trata de una investigación bibliográfica y cualitativa. La fundamentación teórica se basa en Souza y Thompson (2016); Silveira y Bezerra (2007); Florencio (2015) y Pinto (2019); Bittencourt (2009) y Rüsen (2015) y Silva (1999). Como resultado del análisis, se observó que las aproximaciones entre la Enseñanza de la Historia y la Educación Patrimonial permiten diferentes perspectivas. En cuanto a la BNCC, se observó la ausencia de conceptos de Educación Patrimonial y que no trabaja directamente con el tema del Patrimonio Histórico-cultural en toda la sección dedicada a la Historia en los Primeros Años. Sin embargo, tiene ejes temáticos, que pueden colaborar con estas aproximaciones.

Palabras llave: Educación Patrimonial; Enseñanza de la Historia; BNCC.

1. Introdução

O presente artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica que versa sobre as aproximações da educação Patrimonial, do ensino de História e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Seu objetivo é discutir como as relações existentes entre o ensino de História e a Educação Patrimonial dialogam dentro da BNCC.

Compreendemos que a noção de Educação Patrimonial é algo recente, remonta a meados do século XX. Sua existência se originou a partir de discussões sobre a importância de aproximar a sociedade dos patrimônios histórico-culturais em um processo educacional como meio de sua preservação e valorização. Contudo, existem diversas discussões sobre a sua definição e finalidades, juntamente a essas questões observamos que é uma área pluridisciplinar, pois abarca o diálogo com diferentes áreas do saber, inclusive a História.

O ensino de História e a Educação Patrimonial constituem áreas interdisciplinares que dialogam entre si, mas também com outras disciplinas. O ensino de História numa perspectiva para além dos ‘grandes fatos’, ‘grandes personagens’ e centrada em ‘grandes centros’ se apresenta com novas possibilidades, inclusive voltar o seu olhar para o local, ou seja, para entender a História a partir da realidade do discente, buscando, assim, contribuir na construção da cidadania e da identidade. Dessa forma, a proximidade do Ensino de História com o estudo dos patrimônios histórico-culturais, na perspectiva de Educação Patrimonial, são meios relevantes na formação da consciência histórica, na construção identitária dos sujeitos históricos.

Dentro da nossa análise buscamos identificar e discutir três categorias, a saber: Educação Patrimonial, ensino de História e Currículo. Escolhemos desenvolver a metodologia da pesquisa, a partir de levantamento bibliográfico do tema, que foi analisado através da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1977). Como fundamentação teórica, buscamos apoio em autores que discutem sobre a Educação Patrimonial, a saber: Souza e Thompson (2016); Silveira e Bezerra (2007) e Florêncio (2015). Na área de Ensino de História, as leituras que embasaram nossa fundamentação foram Pinto (2019); Bittencout (2009) e Rüsen (2015) e, para compreender melhor sobre currículo, recorreremos a Silva (1999).

A pesquisa se torna relevante diante do contexto de discussão da BNCC, que ainda está na sua fase de implantação, quanto à adequação das instituições educacionais ao novo currículo, das propostas que a mesma traz para a Educação Básica, bem como para o ensino de História no Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Fundamental I). Além disso, ainda se faz

necessário refletir sobre os diálogos possíveis de serem desenvolvidos entre o Ensino de História e a Educação Patrimonial, pois é uma temática recente que carece de mais pesquisas. Ao refletir sobre a relação dessas com a BNCC, observamos que por ser um documento recente ainda necessita de muitas análises, incluindo a que pretendemos neste texto.

Pudemos compreender que o diálogo existente entre o ensino de História (na perspectiva do local) e a Educação Patrimonial é profícuo, pois possibilita diversos ângulos de entendimento e abordagens. A relação entre as duas áreas, proporciona a construção de pertencimento dos sujeitos aos bens culturais da sua região, das identidades, inclusive a identidade histórica, bem como a formação da cidadania, da preservação dos patrimônios e do sujeito histórico. Dessa forma, esta análise também possibilita ampliar a compreensão do universo social, cultural e a trajetória histórica e temporal dos discentes, desde os Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante da relevância da Educação Patrimonial e com a mudança no currículo da Educação Básica brasileira, podemos nos questionar se houve espaço para tal temática na Base Nacional Curricular Comum. Observamos que, na BNCC, a temática sobre Patrimônio aparece ao longo do texto, trazendo unidades temáticas e objetos do conhecimento que possibilitam refletir sobre o cotidiano escolar e a aproximação com a Educação Patrimonial, por mais que o documento não cite o termo em nenhum momento.

Ao analisarmos a BNCC, pudemos observar que o documento traz essa preocupação com a Educação Patrimonial dentro do Ensino de História para o Ensino Fundamental I. Concluímos que, em determinados momentos, o documento apresenta temáticas relacionadas ao Patrimônio histórico-cultural, através de unidades temáticas e objetos de conhecimento que contemplam o tema, contudo, não se apresenta de forma homogênea em todos os anos, embora a abordagem privilegie alguns anos do Ensino Fundamental I.

2. A construção da pesquisa: entre os caminhos escolhidos

A fundamentação teórico-metodológica de uma pesquisa se apresenta como um caminho que se percorre com a finalidade de chegar a um lugar. Nesse trajeto é necessário fazer escolhas quanto ao que iremos levar e para que direção queremos seguir para chegar no lugar esperado. Nesse sentido, o caminho teórico-metodológico é percorrido a partir da escolha do tema a ser pesquisado, passando pelos instrumentos de apoio, pelos procedimentos adotados para a realização da pesquisa e pelo aporte teórico que, como um

guia, são a bússola que nos apoia no percurso a trilhar.

Como caminho metodológico escolhemos realizar uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo a partir da leitura de obras a respeito da temática e da análise do documento curricular da BNCC – o que possibilitou um aprofundamento no assunto, bem como as bases da construção da pesquisa. Seu caráter qualitativo possibilita trabalhar o universo dos significados, correspondendo a um espaço mais profundo de compreensão dos processos e fenômenos que não podem ser mensurados (MINAYO, 1984, p. 12), bem como oferecem a possibilidade de compreender um dado contexto. Então, entendemos que esse tipo de pesquisa atenderia melhor os objetivos da pesquisa pretendida.

Para realizarmos a coleta de dados e análise dos mesmos, buscamos as contribuições de Laurence Bardin (1977), entendendo que esse método faz parte da abordagem qualitativa, possibilitando a interpretação dos dados, oscilando entre dois polos, a saber: o do rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade (BARDIN, 1977).

No primeiro momento, realizamos uma pesquisa no Google Acadêmico sobre artigos acerca da temática, em seguida, fizemos a seleção das obras que iriam compor a construção do trabalho contribuindo para a fundamentação teórica. Após o levantamento bibliográfico e leitura dos textos, incluindo a BNCC, iniciamos a análise dos mesmos a partir das unidades de registro apresentadas por Laurence Bardin (1977), estas, por sua vez, correspondem às unidades de significação que se pretende analisar e devem estar relacionadas aos objetivos da pesquisa, são de natureza variada, podendo ser palavras ou temas.

Nesta pesquisa, optamos pela análise temática, pois corroboramos com Bardin (1977) ao considerar que esse tipo de análise possibilita descobrirmos os “núcleos de sentido” que fazem parte da comunicação e que a identificação frequente de termos relacionados ao tema pode possuir significado para os objetivos escolhidos pelo pesquisador.

Os temas escolhidos para serem identificados e analisados foram os seguintes: Patrimônio Histórico-cultural e Ensino de História. Entendemos que a partir dessas temáticas norteadoras possibilitaram-se a análise e as conclusões acerca da pesquisa.

Para melhor compreendermos e analisarmos as unidades de registro temáticas escolhidas, buscou-se desenvolver alguns conceitos e discussões acerca de Educação Patrimonial e ensino de História Local. Além disso, para analisar essas temáticas dentro da BNCC em relação aos Anos Iniciais do Fundamental, buscou-se compreender mais sobre currículos.

A respeito da Educação Patrimonial, observamos ser uma temática que ao longo dos tempos tem apresentado diferentes opiniões acerca da sua definição e finalidades. No Brasil, segundo Souza e Thompson (2016), o próprio Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) foi criado através do Decreto Lei Nº 378, de 13 de janeiro de 1937, e vinculado ao Ministério de Educação e Saúde. Dessa forma, apresentando, desde os seus primórdios, a sua relação educacional.

A utilização do termo Educação Patrimonial teve seu uso iniciado a partir da década de 1980 em meio a discussões sobre patrimônio histórico-cultural. Segundo Silveira e Bezerra (2007), tal expressão foi formulada no Brasil pela primeira vez no ano de 1983, ligada a um evento realizado no Museu Imperial-RJ. As discussões que estiveram presentes no evento traziam a influência de ações pedagógicas desenvolvidas na Inglaterra desde os anos de 1970, chamado *Heritage Education* e que buscavam relacionar o uso de monumentos como instrumento didático no ensino de História nas escolas inglesas.

O resultado dessas discussões, ao longo da década de 1980 e 1990, foi a construção do Guia Básico de Educação Patrimonial (1999). O documento foi publicado pelo IPHAN em parceria com o Museu Imperial, tornando-se um marco sobre a temática e trazia em sua base as concepções de educação patrimonial inglesa.

Para o Guia, a definição de Educação Patrimonial,

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo... A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (HORTA, 1999, p. 4).

Apesar do esforço em definir o termo Educação Patrimonial, observamos que com o passar dos anos, diante de diferentes posicionamentos político-ideológicos, teóricos questionaram essa definição e finalidade apresentada pelo Guia. Alguns autores compreendem que não é possível definir o termo em questão.

Silveira e Bezerra (2007) afirmam que a Educação Patrimonial está no interstício de diferentes disciplinas, áreas do saber, o que lhe confere um caráter dialógico. Assim, optam por não construir uma definição fechada de Educação Patrimonial, mas acreditam que

o conceito de Educação Patrimonial deva servir como sinal que nos obriga a questionar o papel da educação na constituição do patrimônio, o papel do

Educação Patrimonial, Ensino de História e BNCC: relações possíveis.

patrimônio no processo educativo e a função de ambos na dinâmica social que articula a lembrança e o esquecimento (SILVEIRA; BEZERRA, 2007, p. 93).

Dessa forma, os autores supracitados entendem que a Educação Patrimonial precisa ser um lugar para se pensar o papel do patrimônio na educação estar inserida na dinâmica social. Os teóricos em questão discordam também da utilização do termo “alfabetização cultural” empregada pelo Guia, por compreenderem que as sociedades se expressam constituindo sua cultura, o que inviabiliza que sejam considerados analfabetos culturais, pois já a possuem e estão inseridos nela. Dessa forma, compreendem que o termo utilizado pelo Guia se apresenta como uma violência simbólica, pois desconsidera a realidade cultural construída e vivenciada pelos grupos sociais, bem como se apresenta como algo a ser inserido.

Sônia Florêncio (2015), na mesma linha dos autores citados anteriormente, não apresenta um conceito fechado sobre Educação Patrimonial, mas também problematiza o assunto afirmando que o conceito precisa ser pensado a partir de um

[...] conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo. O reconhecimento desse fato, certamente, inserido em um campo de lutas e contradições, evidencia a visibilidade de culturas marginalizadas ou excluídas da modernidade ocidental, e que são fundamentais para o estabelecimento de diálogos interculturais e de uma cultura de tolerância com a diversidade (FLORÊNCIO, 2015, p. 24).

Observamos nas duas últimas discussões sobre Educação Patrimonial, que não há a pretensão de defini-la, mas de refletir considerando as suas finalidades, ou seja, como um lugar de diálogo, mas também de resistência e de valorização da diversidade cultural, incluindo aquelas que antes não eram contempladas, mas marginalizadas. Nesse sentido, percebe-se uma ampliação dos significados de Educação Patrimonial, saindo de uma perspectiva de definição única para polissêmica. Essa mudança ocorre juntamente com a ampliação das noções de Patrimônio cultural, que tiveram seus enfoques ultrapassando as fronteiras dos chamados patrimônios de “Pedra e Cal” como prédios, sítios arqueológicos e históricos; e incluindo aspectos históricos e culturais como as práticas, objetos, a culinária, as tradições populares, as oralidades entre outros elementos que constituem a cultura e a história dos grupos sociais. Tais noções têm suas raízes na Constituição de 1988, que define o que são considerados patrimônio cultural brasileiro:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade

brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagens (BRASIL, 1988, s/n).

Portanto, em meio aos diversos debates sobre Educação Patrimonial, compreendemos que ela está embasada nessa compreensão que a legislação traz, ampliando o significado que antes estava restrito aos chamados patrimônios de “Pedra e cal”. Ao observarmos a Lei, podemos compreender as possibilidades abertas à diversidade cultural existente no Brasil e as formas de se trabalhar isso através da Educação Patrimonial por meio da sua aproximação com o ensino de História, que já se apresenta desde os seus primórdios com a experiência inglesa. Compreendemos que a educação histórica pode assumir um papel significativo na educação patrimonial, proporcionando a compreensão do passado (PINTO, 2019).

Pensar essas aproximações nos faz refletir sobre a importância de se aprender a historicidade do lugar em que se vive, percebendo-se como sujeito histórico, partícipe da sua própria realidade, assim, com esse intuito, o ensino da História local se torna relevante.

Corroborando com essa perspectiva, Alain Bourdin (2001) defende a importância do local na problematização histórica, explicando que o espaço de experiências da vida cotidiana de homens e mulheres, o lugar de atuação de diferentes sujeitos, esse se torna, um espaço privilegiado para problematizar as relações homem/espaço. Nesse mesmo sentido a historiadora Circe Bittencourt afirma que:

a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer – igualmente por situar os problemas significativos da história do presente (BITTENCOURT, 2009, p. 168).

Neste contexto, a História local se torna necessária por ter capacidade de suscitar a reflexão passado/presente. Esta análise possibilita ao aluno a visão de continuidades e mudanças, a partir do seu lugar refletir sobre a própria realidade que o cerca.

Helena Pinto (2019, p. 12) afirma que, “uma abordagem local dos conteúdos pode estimular os alunos a aprender de forma reflexiva e crítica, envolvendo-se tanto na vertente teórica como na prática, pois implica também ligação à comunidade”. Explica ainda que:

Em História – e outras áreas curriculares – é possível ensinar e aprender a partir do local para captar o quadro nacional, analisando fontes locais como microcosmos. Ao

mesmo tempo, a história local proporciona oportunidades de exploração de questões sobre identidades e o processo de pesquisa histórica (PINTO, 2019, p. 12).

A História local apresenta aos alunos uma história que parte de um cotidiano que eles conhecem e, assim, permite-lhes relacionar os acontecimentos locais com os acontecimentos globais.

Desta forma, essa compreensão possibilita deslocar hierarquias e sobreposições entre nacional e regional, bem como repensar as relações entre as categorias centro/periferia.

A reflexão sobre a realidade que cerca os alunos, contribui na configuração identitária destes. É o marco inicial para que o aluno compreenda as diferentes construções identitárias numa sociedade em permanente mutação. Para Rüsen (2015), a construção da Identidade histórica é a culminância de uma diversidade de identificações articuladas em perspectiva temporal. Tais identidades se manifestam através de diferentes culturas, possibilitando uma história plural, onde os sujeitos tenham voz. Nessa perspectiva, entende-se que a educação patrimonial caracteriza a identidade étnica, a autoafirmação racial e cultural dos sujeitos (VIDEIRA *et al.*, 2019).

Sendo assim, o ensino de história sendo desenvolvido na perspectiva da educação patrimonial, possibilita a construção identitária dos sujeitos, suas identidades étnicas proporcionando o reconhecimento de si e da sua cultura, num movimento de acolher e assumir a sua identidade histórico-cultural e étnico-racial.

As reflexões realizadas permitem que a história plural seja observada nos diferentes patrimônios culturais que constituem um lugar, desde construções, saberes populares, celebrações, objetos, espaços naturais ou a oralidade. Na interação entre a História local e a perspectiva da Educação Patrimonial é possível desenvolver essa pluralidade.

É relevante destacar que as reflexões acerca da Educação Patrimonial e do ensino de História local indicam que não constituem disciplinas autônomas nos currículos escolares, mas podem estar diluídas no ensino de História, disciplina que apresenta autonomia dentro do currículo escolar.

Ao pensar sobre currículo, o compreendemos a partir das discussões realizadas por Silva (1999, p. 150), ao afirmar que “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, é percurso [...] O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”

Nesse sentido, concordamos com o autor que o currículo se apresenta como um

espaço de construção social de embates pelo poder no processo de seleção cultural. Ao estudar um currículo educacional é preciso considerar tais questões. Não é um território neutro, mas de disputas em que os conhecimentos escolhidos fazem parte de um processo de embates que definem o que deve ou não estar no currículo.

Dessa forma, “o currículo não pode ser compreendido sem a análise das relações de poder nas quais ele está envolvido (SILVA, 1999, 148). Tais relações, explica Silva (1999), não se encontram mais em um único centro, mas espalhadas por toda rede social, trazendo forças antagônicas, mas também aquelas que se imbricam na disputa pela construção do currículo.

Para Fernandes (2014), o currículo é um instrumento organizador da prática educacional a partir dele se determina desde as políticas educacionais até as atividades realizadas dentro de sala de aula, o que denota a relevância do currículo para a educação e a necessidade de compreender o processo de sua construção, bem como de sua execução. Observa-se que o currículo possui uma natureza abrangente com múltiplas dimensões, tendo o poder de interferir em todos os âmbitos da educação escolar. É através desse documento que se percebe as finalidades para as quais a educação em determinado momento está sendo desenvolvida.

Contudo, a autora traz uma perspectiva importante no que diz a respeito dos possíveis posicionamentos dos docentes em relação ao currículo, afirmando que

currículo cumpre, portanto, uma função ideológica na escola e, como sujeitos capazes de produzirem currículos, os educadores assumem responsabilidades científicas, artísticas, éticas, políticas e econômicas nas atividades educacionais. Os programas institucionais e culturais construídos por nós podem ser, também por nós, reconstruídos. (FERNANDES, p. 10, 2014).

O posicionamento assumido pelos professores diante do currículo pode fazer perdurar a função ideológica dele ou (re)construir possibilidades que questionem o que foi imposto para ser realizado na escola.

Nesse contexto de produção do currículo, a BNCC, como currículo educacional brasileiro na atualidade, está inserida nessa dinâmica e precisa ser compreendida dentro dela para assim os educadores poderem refletir acerca das possibilidades de uso do currículo e até mesmo da construção de táticas de resistência às concepções impostas pelo currículo.

3. A bncc e as possibilidades de educação patrimonial através do ensino de história

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi um processo de inúmeras disputas políticas de diferentes setores da sociedade e teve três versões, sendo a última aprovada em 2017. A versão final foi estruturada a partir da influência da Pedagogia das Competências, que tem se tornado a tendência da educação brasileira na atualidade (ZWIRTES; MARTINS, 2020).

Pautada na Pedagogia das Competências, da aprendizagem ativa, a BNCC utiliza as noções de competências e habilidades na mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares (conceituais, procedimentais, valorativos e atitudinais) a partir das referências para educação preconizadas pela UNESCO. Dessa forma, “Percebe-se aqui uma predominância do aprender a aprender para o saber fazer. Os quatro pilares do conhecimento definidos no Relatório Delors de 1996, organizado pela UNESCO” (COSTA; MOLINA, p.8, 2020).

Diante das influências das concepções pedagógicas de cunho ativo e produtivistas (SAVIANI, 2019) algumas críticas são realizadas à versão aprovada, afirmando que a mesma foi escolhida diante de pouca abertura para discussão, com o predomínio de influência de setores privados ligados à educação. Dessa forma, sua estrutura está embasada no viés político do neoliberalismo (VASCONCELOS; MAGALHÃES, 2021).

A BNCC é um documento normativo que já era previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394 de 1996) e no Plano Nacional da Educação (PNE). É um documento que apresenta o currículo básico a ser seguido pelas escolas brasileiras, trazendo as concepções nas quais está lastreada a Educação Básica. A Base tem o objetivo de garantir as aprendizagens essenciais aos alunos brasileiros, ou seja, garantir que seja ensinado em todo o território o que se considera essencial na aprendizagem das crianças e jovens. Abre espaço, também, para que a partir da Base, cada estado e município construa seus documentos referenciais, acrescentando conhecimentos locais (BRASIL, 2017).

O documento apresenta a normatização curricular para as três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Na Educação Infantil, se organizou o currículo de acordo com os eixos estruturantes, que são: Interações e brincadeiras. A BNCC estabelece cinco campos de experiências, a saber: o eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017). Em cada campo de experiências estão organizados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em relação ao ensino de História, percebemos que o saber histórico está diluído dentro dos eixos,

mas aparece mais inserido no campo O eu, o outro e o nós, no qual são trabalhados alguns conceitos como identidade, diferenças e modos de vida.

O Ensino Fundamental está dividido em Anos Iniciais (Fundamental I) e Anos finais (Fundamental II). O currículo está organizado em áreas do conhecimento, componentes curriculares, competências específicas do componente curricular, unidade básica, objetivos do conhecimento e habilidades (BRASIL, 2017).

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, observamos que a disciplina História está inserida na área de conhecimento das Ciências Humanas, juntamente com Geografia. Nessa etapa da educação, a História se apresenta como disciplina autônoma. Identificamos que nessa fase algumas noções que fazem parte do conhecimento histórico passam a ser ampliadas como a noção de tempo histórico e espaço, bem como conceitos como fonte histórica, memória, formas de registro da história e patrimônio (BRASIL, 2017).

A respeito do objeto de conhecimento “Patrimônio”, a Base ressalta a necessidade de trabalhá-lo dentro do componente curricular História, porém não se limita a estar presente apenas nesse componente, aparecendo em outras disciplinas. Contudo, na História se propõe a trabalhar a identificação e o reconhecimento dos patrimônios históricos e culturais (BRASIL, 2017).

Ao analisarmos o documento da BNCC, podemos perceber que não é utilizado o termo Educação Patrimonial, o que identificamos como uma ausência significativa, pois quando se propõe o tema (quando aparece no corpo do texto como proposta) favorece para a ampliação do debate e do interesse pelos leitores. Contudo, observamos que o objeto de estudo “Patrimônio” aparece diversas vezes ao longo de todo o documento, sendo acompanhado por expressões como artístico, cultura, natural e histórico e inserido nas diferentes áreas de conhecimento, sendo que na disciplina História é privilegiado os termos cultural e histórico.

Para a BNCC (BRASIL, 2017), logo na introdução sobre o ensino de História na etapa dos Anos Iniciais do Fundamental, afirma que a disciplina busca trabalhar o reconhecimento do “Eu” e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida familiar e da comunidade.

Retomando as grandes temáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada

Educação Patrimonial, Ensino de História e BNCC: relações possíveis.

entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida (BRASIL, 2017, p. 404).

Pensar o reconhecimento do ‘Eu’ e o sentimento de pertencimento possibilita uma aproximação maior com estudos dos patrimônios histórico-culturais, pois é possível trabalhar o pertencimento à comunidade, explorando os patrimônios existentes no bairro, na região em que se vive. É uma oportunidade de se construir a identidade histórica, a compreensão de sujeito histórico, em que sua existência está relacionada à sua comunidade e às diferentes expressões e espaços históricos e culturais do seu entorno.

No componente curricular História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o termo ‘patrimônio histórico-cultural’ aparece apenas em unidades temáticas do 3º e 5º ano como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 1: Patrimônio Histórico-Cultural na disciplina História – E. F. Anos Iniciais - BNCC

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
3º ANO	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
3ª ANO	O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. (EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.
3ª ANO	O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.
5ª ANO	Registros da história: linguagens e culturas	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

Fonte: (BRASIL, 2017).

O Quadro 1 foi construído a partir da tabela que discrimina as unidades temáticas, os objetos de estudo e habilidades apresentadas na seção destinada ao ensino de História, em que se identificou o termo patrimônio Histórico-cultural mencionado. Através dessa

construção, podemos observar que somente a partir do 3º ano é que aparece o termo Patrimônio histórico e cultural, sendo abordado em duas unidades temáticas de um total de três. Depois, o termo só irá aparecer novamente no 5º ano apenas em uma unidade temática.

Ressaltamos que a BNCC não aborda a temática Patrimônio Histórico-cultural desde o 1º ano. Isso nos leva a questionar os motivos deste silenciamento, já que é possível trabalhar a Educação Patrimonial desde cedo, podendo-se iniciar noções sobre patrimônio, aproximando-a da realidade da criança, alargando para outros entendimentos. Contudo, observamos que os estudos sobre Patrimônio Histórico-cultural, ao se iniciar com o 3ª ano, inferem que a ideia concebida pelo documento sobre Patrimônio ainda está muito ligada às grandes estruturas patrimoniais. A organização das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento acompanham uma linha evolutiva que se inicia no 3º ano com os patrimônios relacionados à cidade onde a criança reside até chegar em patrimônios materiais e imateriais da humanidade. Dessa maneira, a BNCC cumpre com a sua perspectiva para os Anos Iniciais de ampliação de escala e percepção do “eu”, do “Outro” e do “nós”.

A análise realizada identificou limitações na abordagem da temática “Educação Patrimonial” que poderia ser contemplada em todos os anos do Ensino Fundamental I. No entanto, mesmo na ausência do termo Patrimônio em todos os anos dessa etapa, é possível que um professor mais atento à temática, consiga se apropriar das unidades e objetos do conhecimento apresentados inserindo a Educação Patrimonial.

Destacamos que as temáticas do 3ª ano desenvolvidas na BNCC apresentam uma significativa aproximação da Educação Patrimonial com a História local, trazendo a perspectiva de inserir o estudante no seu entorno.

O desenvolvimento da habilidade EF03HI03 de identificar e comparar pontos de vista sobre eventos, condições sociais e a distintos grupos sociais e culturais, privilegiando as culturas africanas, indígenas e de migrantes, possibilita ao professor trabalhar a diversidade e a pluralidade cultural brasileira a partir da sua realidade. Possibilita entender que muitas das práticas cotidianas fazem parte dos bens culturais daquela comunidade, daquela cidade e que estas não são práticas homogêneas, uma vez que dentro de uma mesma comunidade existem diferentes grupos sociais. (BRASIL, 2017).

Neste contexto, podemos inferir que a habilidade pretendida sobre identificar semelhanças e diferenças entre as comunidades da cidade pertencente ao objeto de

conhecimento “A produção dos marcos de memória: formação cultural da população” (BRASIL, 2017, p. 408) possibilita aprofundar essa compreensão de diversidade e pluralidade cultural. Contudo, observamos que o desafio atribuído ao discente de apenas descrever sobre o papel dos grupos sociais que formaram a cidade como orientado no documento, acaba por esvaziar a potencialidade do desenvolvimento da criticidade que poderia ser trabalhada em sala de aula. Descrever é uma habilidade importante, mas se faz necessário problematizar e proporcionar uma reflexão sobre esse ‘papel’ desenvolvido pelos grupos para que não se reproduza uma visão de dominação e de marginalização de grupos sociais, que se privilegiem uns em detrimento de outros.

No objeto de conhecimento “A produção dos marcos de memória: os lugares de memória” é importante trabalhar o contato direto com esses espaços como afirma Pinto (2019, p.19):

O contacto direto com artefactos e edifícios do passado é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre pessoas, lugares e acontecimentos, mas deve permitir algo mais do que isto. Os alunos podem construir a sua interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas também é desejável que eles formulem questões investigativas e hipóteses explicativas.

Contudo, para além dos patrimônios de “Pedra e cal”, destacados no trecho acima, se faz necessário alargar a compreensão de espaço, que vai além do espaço físico. Para ampliar a visão a respeito deste tema, é importante trazer discussões sobre a construção desses lugares, das diferentes contribuições e embates que possibilitaram tal existência, as possíveis exclusões e inclusões de grupos sociais, bem como as mudanças ao longo da história, as diferentes representações dadas aos espaços estudados.

No espaço destinado ao 5º ano, podemos identificar a unidade temática “Registros da história: linguagens e culturas” (BRASIL, 2017, p. 414). Nessa unidade, percebemos um deslocamento para além da História local, quando se apresenta como objeto de estudo os patrimônios materiais e imateriais da humanidadeⁱ, trazendo uma perspectiva global e cumprindo a proposta da Base para essa etapa, de partir do “Eu” para o “Nós”, do individual para o global. Contudo, partindo da relevância da História local, por aproximar a história e os bens culturais da realidade do aluno, o professor pode colaborar para a capacidade do discente de identificar e analisar as mudanças e permanências dos patrimônios, a partir dos bens existentes na sua região ou país que são considerados patrimônio mundial.

Por fim, podemos compreender que construir uma relação entre Educação Patrimonial e o ensino de História traz variadas possibilidades de formação do sujeito, bem como da sua relação com o entorno, construindo o sentimento de pertencimento desde a infância. Um dos elementos que devem ser explorados é o conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio – o que gera o cuidado e preservação dos seus bens culturais.

A aproximação entre Educação Patrimonial e o ensino de História colabora no reforço à autoestima dos indivíduos, que compreendem a sua cultura como valorizada e, ao terem contato com outras culturas, as percebem múltiplas e plurais, trabalhando assim, o respeito às diversidades culturais. Esse reforço na autoestima, bem como o contato com outras manifestações culturais diferentes das do indivíduo contribuem na construção das identidades, inclusive a identidade histórica e da cidadania. Além disso, amplia a compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que os alunos estão inseridos, que se inicia com o estudo do entorno e se amplia na relação desse com outros espaços e tempos históricos e culturais.

4. Considerações finais

Ao buscarmos realizar esta pesquisa, procuramos compreender como a temática da Educação Patrimonial aparece dentro da disciplina História no novo currículo da Educação Básica brasileira, a BNCC, bem como refletir sobre as aproximações possíveis de serem feitas a partir do que nos é exposto na Base.

As reflexões sobre a BNCC permitiram verificar que ela apresenta propostas para trabalhar as questões sobre patrimônio histórico-cultural nos anos iniciais do Ensino Fundamental na disciplina História. Contudo, o documento não contempla o tema em todas as fases dessa etapa. Além disso, não traz o termo Educação Patrimonial em nenhum momento no documento, tampouco traz referenciais teóricos que possibilitem suscitar, fomentar ou ampliar a discussão sobre a temática, aparentando deixar para o leitor tal análise.

No entanto, em meio às unidades temáticas e aos objetos de conhecimento no componente História, que trazem a temática sobre o Patrimônio Histórico-cultural, encontramos uma aproximação com o ensino de História local. O documento compreende a importância de se trabalhar os bens históricos e culturais a partir da realidade do aluno,

apresentando as possibilidades de discussão sobre os patrimônios locais, sejam materiais ou imateriais, produzidos pelos grupos sociais que fazem parte da comunidade a qual pertence.

Essas possibilidades de aproximações da Educação Patrimonial, dos estudos sobre os patrimônios histórico-culturais e o ensino da História local, favorecem o alcance de alguns objetivos da História enquanto disciplina. Entre eles podemos citar a contribuição para a formação da cidadania, da construção da identidade social e histórica, bem como do sujeito histórico. Além disso, a História possibilita desenvolver a partir do trabalho com o patrimônio, algumas noções basilares da História como tempo/espaço; permanências/mudanças e fontes históricas.

Portanto, ao trabalharmos o patrimônio histórico-cultural no componente História a partir dos direcionamentos da BNCC, se faz necessário pensar essas possibilidades de aproximação, de desenvolvimento de noções históricas e da formação do sujeito social, cultural e histórico que são os discentes. Enquanto docentes, estudiosos da área, nos apropriarmos mais sobre a Educação patrimonial e construirmos possibilidades de ensino para além das limitações da Base Nacional Comum Curricular.

Compreendemos que se faz necessário estudar sobre as relações existentes entre a Educação Patrimonial e o ensino de História diante da sua relevância para a formação dos sujeitos na sociedade. É um terreno de possibilidades de análise, de construção de metodologias, de relatos de experiências, bem como de discussões sobre o lugar da Educação Patrimonial no currículo educacional. Por fim, as discussões levantadas neste artigo, não têm a pretensão de se encerrar. Elas visam a fomentar ainda mais a importância de novas investigações e análises sobre a temática, dada a importância da disciplina História e da Educação Patrimonial na formação social, bem como a necessidade de se conhecer mais a BNCC, entendendo-a como um espaço de embates políticos em busca de uma construção social.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. França: Presses Universitaires de France, 1977.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOURDIN, Alain. **A questão do local**. Tradução de Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

COSTA, Raquel da.; MOLINA, Adão Aparecido. Elaboração e implementação da BNCC (2015/2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário político-ideológico da UNESCO. **Revista Cocar**, Belém, v. 14 n. 29, p. 477-497, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3389/1530> Acesso em: 10 out. 2023.

FERNANDES, Tânia da Costa. A escola e o currículo em tempos de neoliberalismo e globalização: apontamentos de uma formação continuada de pedagogos. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 16, p. 125-136, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/373/358> Acesso em: 10 out. 2023.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: algumas diretrizes conceituais. In: PINHEIRO, A. R. S. (org.). **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. (Série Cadernos do Patrimônio Cultural; v. 1). Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf. Acesso em: 13 jul. 2022.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PIEDEDE, Lino Videira; CUSTÓDIO; Elivaldo Serrão; SILVA, Delcirene Videira da. Educação Patrimonial no contexto escolar: uma proposta pedagógica para o Centro de Atendimento Infantil Vó Olga/Amapá. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 5., p. 05-27, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2343/1104> Acesso: 10 out. 2023.

PINTO, Helena. Educação patrimonial e ensino de História: leituras do passado através do patrimônio cultural local. **Opsis (online)**, Catalão-go, v. 19, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br>. Acesso em: 25 jul. 2022.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: UFPR, 2015.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias pedagógicas**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: autêntica, 1999.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da. BEZERRA, Marcia. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. In: FILHO LIMA, M. F.; ECKERT, C.; BELTRÃO, J. F. (org.). **Antropologia e Patrimônio Cultural: Diálogos e Desafios Contemporâneos**. RJ: Nova Letra Gráfica & Editora, 2007.

SOUZA; I. A. N.; THOMPSON A. A educação patrimonial no âmbito da Política Nacional de Patrimônio Cultural. In: TOLENTINO, A. B.; BRAGA, E. O. (org.). **Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. (Caderno Temático; 5). Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2022.

VASCONCELOS, C. de M.; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS – Rev. Científica**, São Paulo, n. 58, jul./set. 2021.

ZWIRTES, P.; MARTINS, M. L. A BNCC em evidência: Aproximações do currículo com a proposta de Tyler e a Pedagogia das Competências. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/issue/view/191>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Nota

i Patrimônios da Humanidade são aqueles bens considerados significativos para a humanidade, independente do seu lugar de origem. Esse termo foi adotado pela Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Sobre autores

Paula Lorena Cavalcante Albano da Cruz

Doutora e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em História (licenciatura e Bacharel) pela UFRN e graduada em Pedagogia pela FAEL. Realiza pesquisas na área de História da Educação brasileira; História do Ensino de História e Ensino de História. E-mail: paulalcac@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6838-6857>

Luana Costa Viana Montão

Doutora e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Fisioterapia (UNAMA) e Pedagogia (ULBRA). Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia. Realiza pesquisas na área de História da Educação e da saúde. E-mail: luana.viana@ufra.edu.br e luanapedagogafisio@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1806-2430>

Recebido em: 22/06/2023

Aceito para publicação em: 20/10/2023