

*Práticas educativas nas fortalezas
catarinenses: possibilidades de um
diálogo plural e intercultural*

*Educational practices on the catarinense
fortifications: possibilities of an plural
and intercultural dialogue*

Pedro Mülbersted Pereira*
Elison Antonio Paim**

Resumo: O presente artigo analisa práticas educativas que têm sido desenvolvidas por professores da rede municipal de ensino de Florianópolis, nas fortalezas catarinenses tuteladas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a fim de apontar possibilidades de um diálogo intercultural, em torno do patrimônio. Objetiva relacionar estas práticas educativas com as configurações do campo do patrimônio no Brasil, a

Abstract: This article analyzes educational practices that have been developed by school teachers in Florianópolis (Santa Catarina, Brazil) on the fortifications guarded by Federal University of Santa Catarina (UFSC), in order to point out possibilities for an intercultural dialogue about the cultural heritage. The article aims to relate these educational practices to the configurations of the cultural heritage in Brazil, based on the theoretical

* Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Está vinculado ao Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação da (UFSC) e ao Grupo de Pesquisas Rastros (USF). Contato: pedro.mulbersted@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria. Professor adjunto na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), lotado no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Educação; professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Vice-líder do grupo de pesquisa “Patrimônio, Memória e Educação” (Pameduc – UFSC). Vice-líder do grupo de pesquisas “Rastros” (USF). Membro do grupo de pesquisa “Kairós” (Unicamp). Contato: elison0406@gmail.com

partir do referencial teórico de Walter Benjamin (2012), no diálogo com autores que lidam com a relação entre patrimônio e ensino de História, por meio de três entrevistas realizadas com professores da rede municipal de ensino de Florianópolis. Apontamos a possibilidade de estas fortalezas serem espaço de diálogo plural e intercultural, garantindo, assim, a efetiva democratização destes bens culturais.

Palavras-chave: Ensino de História. Interculturalidade. Patrimônio Cultural.

reference of Walter Benjamin (2012) in the dialogue with authors who deal with the relation between cultural heritage and history teaching, through three interviews with school teachers in Florianópolis. We point out the possibility of these fortifications become a space of plural and intercultural dialogue, thus guaranteeing the effective democratization of these cultural assets.

Keywords: History Teaching. Interculturalism. Cultural Heritage.

Introdução

Em 1738, José da Silva Paes, engenheiro militar e também primeiro governador da capitania de Santa Catarina, projetou as fortalezas de Santa Cruz de Anhatomirim, Santo Antônio de Ratonos, São José da Ponta Grossa e Nossa Senhora da Conceição da Barra do Sul de Araçatuba. As fortalezas foram construídas entre 1739 e 1742, iniciando a formação do sistema defensivo da Ilha de Santa Catarina.¹ Estas fortalezas, mais o Forte Santana, foram tombadas como patrimônio histórico, em 1938, pelo então recém-criado Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan, hoje, Iphan).²

Durante a década de 1970, deu-se início ao que Roberto Toner (2005) chama de “a redescoberta das fortalezas catarinenses” pelo Iphan, com o restauro do Forte Santana, ainda no final da década de 1960, e o início das obras de restauro da Fortaleza de Anhatomirim. Em 1979, a Universidade, em “iniciativa pioneira e singular no Brasil” (TONERA, 2005, p. 5), assumiu a tutela da Fortaleza de Anhatomirim, através de convênio assinado entre esta universidade, o Iphan e a Marinha do Brasil; o mesmo se deu também nas fortalezas de Ratonos e da Ponta Grossa, na década de 1990: mediante uma parceria entre a UFSC e a Fundação Banco do Brasil (FBB). Foi lançado o projeto “Fortalezas da Ilha de Santa Catarina: 250 anos de História Brasileira”, que tinha, como uma de suas ações, viabilizar o restauro destas duas fortalezas, bem como concluir o restauro de Anhatomirim.

Hoje estas fortalezas são uma das “maiores atrações do turismo cultural do Sul do Brasil” (TONERA, 2005, p. 1), sendo um dos mais visitados pontos turísticos durante a temporada de verão no Litoral catarinense, na região da Grande Florianópolis.³ Além de turistas de todas as regiões do Brasil e do Exterior,⁴ estudantes de diferentes níveis de ensino de escolas da região, bem como estudantes universitários de diferentes áreas de formação, são visitantes frequentes desses espaços.

O uso dessas fortalezas, tanto como ponto turístico quanto para ações voltadas para a Educação, já era previsto desde o seu processo de patrimonialização – sendo o encontro destas duas a proposta de “Turismo Educativo” desenvolvida pela Universidade Federal de Santa Catarina, entre as décadas de 1980 e 1990, de acordo com as concepções de Patrimônio, História, Educação e, conseqüentemente, Educação Patrimonial em voga naquele período. (PEREIRA, 2016). Desde então, a UFSC, através dos agentes vinculados ao Projeto Fortalezas da Ilha de Santa Catarina e ao Projeto Fortalezas Multimídia, têm desenvolvido diferentes ações, visando a ampliar o trabalho de preservação do patrimônio cultural, através de diferentes ações.

Neste artigo, analisamos exemplos de ações educativas voltadas para o patrimônio, que têm sido desenvolvidas por três professores da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC), nas fortalezas catarinenses tuteladas pela UFSC. Temos como objetivos: a) relacionar as práticas educativas desenvolvidas pelos educadores, com as configurações do campo do patrimônio no Brasil, na interface com os campos da História e da Educação, a fim de identificar as concepções de patrimônio e história, presentes nestas práticas; b) problematizar se tais práticas se pautam por uma perspectiva intercultural ou se contribuem para a continuidade de uma perspectiva eurocentrada no ensino de História, consolidando, assim, a preservação de uma memória colonizada, marcada pela hierarquização dos sujeitos e das memórias – bem como o silenciamento, a subalternização ou exclusão destes. Por fim, apontamos possibilidades para outras práticas educativas que, considerando a dimensão imaterial do patrimônio, imbricadas com as memórias sensíveis, se pautem em uma leitura que evidencie outras memórias e outros sujeitos até então subalternizados.

Apostamos na possibilidade de as fortalezas catarinenses, como bens culturais patrimonializados, serem espaços de diálogos interculturais, a partir do reconhecimento destes outros sujeitos – com suas memórias, experiências,

sentidos e valores – no passado, para que sejam, também, atores sociais no uso destes fortalezas, no presente, garantindo, assim, a efetiva democratização destes bens culturais. Para tanto, a escola, por intermédio das práticas desenvolvidas pelos educadores, na relação com estudantes, pais e comunidade, pode se tornar um espaço que potencializa esta efetiva democratização. Isso significa que as análises aqui desenvolvidas têm como pressuposto o reconhecimento da atuação destes professores em sala de aula, bem como a valorização dos saberes produzidos por estes, junto a seus estudantes.

Utilizamos como fontes três entrevistas realizadas com professores que atuam em escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis. Adotamos como referencial teórico-metodológico as contribuições de Walter Benjamin (2012) para a discussão de História, Memória e Cultura, na interface com alguns de seus interlocutores, como Mate (2011); Galzerani (2008, 2013, 2018), Pereira (2012, 2015), Pereira (2017), Guimarães (2015), que lidam com a relação entre o patrimônio e ensino de História; e autores com uma proposta intercultural e/ou decolonial, como Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Mignolo (2010), Quijano (2009) e Walsh (2008, 2009, 2013).

1 Patrimônio cultural e ensino de História: práticas educativas de três professores da rede municipal de Florianópolis

“Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”, questionava Walter Benjamin (2012, p. 124) em 1933. Essa questão tem sido apropriada, ressignificada e repensada por diferentes pesquisadores das relações, entre o patrimônio e o ensino de História.

Pereira e Oriá (2012, p. 163) afirmam que “preocupação com a dimensão educativa do Patrimônio Histórico encontra-se presente desde sua formulação moderna, em meados do século XVIII”.

Preservar o patrimônio histórico da nação constitui, antes de tudo, uma missão educativa, pois o que se pretende com essa ação é levar ao conhecimento das gerações futuras o passado nacional, com o objetivo de fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento dos cidadãos. Em última instância é a herança cultural das gerações passadas que se lega à posteridade e isso nada mais é do que, em sentido mais amplo, promover a educação. (PEREIRA; ORÍÁ, 2012, p. 163).

A partir da dimensão educativa do patrimônio histórico, surge o conceito de Educação Patrimonial, que desenvolveu-se no Brasil em meados dos anos 1980, “tributário das lutas sociais e institucionais pela preservação dos registros patrimoniais”, situado em um “contexto histórico de lutas pela manutenção, conservação e registro de bens de natureza material, uma luta, digamos, contra a destruição dos registros históricos nacionais”. Entretanto, Pereira e Oriá (2012, p. 164) consideram este modelo como “meramente instrumental” ao se concentrar na “análise do objeto museológico em si, preterindo outras dimensões importantes do processo educativo, ou seja, os sujeitos da aprendizagem e que são, também, sujeitos históricos”. Desde então, as “concepções acerca do Patrimônio Cultural e, por suposto, a Educação” têm sido profundamente marcadas por “transformações sociais, políticas, educacionais e culturais”.

A partir de 1979, vemos a ampliação do conceito de patrimônio cultural para outros bens outrora não consagrados, valorizando a diversidade cultural do País, a partir da experiência de outros órgãos, que passam a integrar o cenário: o Centro Nacional de Referências Culturais (CNRC) e a Fundação Nacional pró-Memória (FNpM). E, desde 2003, vigora uma nova configuração que contempla o patrimônio imaterial ou intangível, avançando para novas concepções, categorias, ampliando o leque de bens culturais e as abordagens a estes bens.

Assim, esta ampliação do conceito de Patrimônio Histórico, “para além da sua dimensão *pedra e cal*, ou seja, aquela restrita aos bens materiais edificados, que foram alvo prioritário da ação preservacionista do Estado, em contextos de destruição” para uma “noção mais abrangente de Patrimônio Cultural”, contribuiu para romper a “visão elitista que considerava apenas objeto de preservação cultural as manifestações de classes historicamente dominantes”, para incorporar os “registros e modos de expressar a cultura de diferentes grupos étnicos e sociais, que contribuíram e contribuem para a formação da sociedade brasileira”; as práticas de preservação do patrimônio histórico e cultural passaram a ser pautadas pelos “referenciais culturais dos povos, pela percepção dos bens culturais nas dimensões testemunhais do cotidiano e das realizações intangíveis”, o que levou, também, ao surgimento de uma “nova abordagem educativa do patrimônio, convocada pela dinamicidade e processualidade da cultura”. (PEREIRA; ORÍ, 2012, p. 165-166).

Para tanto, é fundamental compreender o patrimônio como processo, permanente, e não como um produto final; compreender que, em um bem cultural patrimonializado, se inscrevem disputas e tensões sociais que se manifestam na forma de disputas de memória, entre diferentes valores, sentidos e significados atribuídos a um bem ou objeto. Assim, um “objeto cultural é compreendido no universo relacional e nas sucessões, dinâmicas, inter-relações temporais e espaciais, em trajetões culturais anteriores ou exteriores ao museu”, o que nos leva à compreensão que a história “atravessa os objetos culturais”. (PEREIRA, 2015, p. 80).

É também necessário levar em consideração a dimensão imaterial do patrimônio. Conforme Pereira (2015, p. 81), a “convocação da imaterialidade da cultura nos registros patrimoniais vem solicitar e suscitar uma mudança de orientação no foco educativo, colocando o tempo presente na centralidade do processo”.

Guimarães (2015, p. 94) aponta que, no trabalho com o patrimônio cultural – em sua dimensão material e imaterial –, é preciso atentar para a “existência de memórias e histórias plurais, de relações de poder imbricadas em apagamentos, esquecimentos e silenciamentos produzidos por diferentes práticas socioculturais”. Esta autora nos alerta também para o que chama de uma “versão monolítica e saudosista do passado” – que não contempla a “pluralidade de memórias e histórias” de diferentes sujeitos que viveram e vivem na cidade. Por isso, a mesma nos instiga a pensar a “construção da *interface* entre patrimônio cultural e ensino de história”, como um “processo político e coletivo de produção de conhecimento, matizado por intencionalidades, interesses e relações de poder”, para além de (mas que se expressa em) uma “metodologia e procedimentos que buscam a valorização e a preservação de bens culturais (materiais e imateriais)”.

Na relação entre o patrimônio cultural e o ensino de História, podemos perceber a escola como um “lugar que propicia a emergência, no processo educacional, de relações dialógicas e criativas”, como um espaço em que se “acolhem várias vozes e sujeitos históricos, envolvidos com a construção do conhecimento e a percepção, o uso e a fruição de bens culturais (materiais e imateriais)”; nesta perspectiva, o processo educacional “tende sempre a extrapolar os muros da escola e ir ao encontro da comunidade e do lugar em que a escola se localiza”. (GUIMARÃES, 2015, p. 92).

A partir de Galzerani (2008, 2013, 2015), acreditamos que o ensino de História pode ser ressignificado, a partir de uma abordagem que valorize

a memória e as sensibilidades dos diferentes sujeitos que fazem a História – tanto no passado como no presente –, a fim de trabalhar com as identidades construídas pelos estudantes em suas famílias, comunidades e com a cidade.

Pensar o ensino da história a partir de novas perspectivas significa, ainda, querer que nossos alunos entendam que o passado pode ter sido diferente do que foi; que sejam capazes de indagar sobre o tempo em que vivem e que possam nele deixar marcas; que possam dialogar com os colegas e professores a partir de suas culturas, de suas etnias, de suas memórias e de suas linguagens. (GALZERANI; FORTUNA, 2015, p. 50).

Amaral (2015, p. 12, 44), a partir de contribuições da proposta decolonial, lança um outro entendimento possível sobre os patrimônios culturais desde a Constituição Federal de 1988 – a partir da qual é possível “inscrever memórias e saberes historicamente subalternizados e que a gestão das políticas públicas da área tenham espaço para a participação da comunidade que os vivencie”. Com a inserção da noção de referência cultural na prática da preservação dos patrimônios culturais, a partir da década de 1970, torna-se possível estabelecer um diálogo intercultural em torno do patrimônio, à medida que passa-se a considerar os bens culturais não consagrados, como “paisagens, edificações, objetos, fazeres, saberes e crenças que configurem uma referência à memória e à identidade dos diversos grupos sociais”. Através de uma “nova relação epistemológica e de poder”, estes grupos, assim chamados “detentores das manifestações culturais”, são incluídos na “elaboração e gestão de políticas públicas e na construção de conhecimento sobre suas práticas e saberes”. Estas novas relações abrem possibilidades para outras práticas com os bens culturais patrimonializados, por meio de um diálogo intercultural, que ganha novo impulso a partir da proposta decolonial.

Através deste giro epistemológico, podemos problematizar como a *colonialidade* está presente no patrimônio cultural, notoriamente a colonialidade do *ser*, do *saber* e do *poder* (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007; MIGNOLO, 2010; QUIJANO, 2009; WALSH, 2008, 2009, 2013), com a adoção de uma cosmologia eurocêntrica e eurocentrada para selecionar, pensar e gestar o patrimônio – o que se expressa tanto nas políticas públicas como nas diversas práticas (institucionalizadas ou não) com os bens culturais (consagrados ou não).

A partir destas reflexões, surge a necessidade de pensarmos como as “questões da memória e patrimônio estão presentes nas aulas, especialmente as de História, da educação básica e de jovens e adultos”. (PAIM, 2017, p. 7). Esta foi uma das questões norteadoras da pesquisa *Escola e patrimônio cultural: entretecendo memórias e histórias da/na ilha de Santa Catarina*,⁵ que teve como perspectiva “integrar estudos da memória, patrimônio, história, formação de professores, história da educação, saberes docentes e práticas pedagógicas”, com o objetivo de investigar como o “patrimônio, a memória e a educação patrimonial estão ou não presentes nas Escolas de Educação Básica e Núcleos de Educação de Jovens e Adultos, nas redes públicas municipal, estadual e federal” em Florianópolis. A fim de atingir estes objetivos, foram entrevistados professores de História que estão atuando em diferentes escolas localizadas nesta cidade.

Selecionamos para este artigo as experiências de três professores de História entrevistados: R.P., B.Z. e A.Z., que têm desenvolvido diferentes atividades voltadas para o patrimônio, a partir das escolas em que estão inseridos – dentre as quais, *visita pedagógica* ou *saída de campo* às fortalezas de Anhatomirim e Ratonés. Inicialmente, apresentaremos os professores, no que diz respeito à sua trajetória e como as fortalezas catarinenses estão presentes em suas aulas. As práticas desenvolvidas por estes professores guardam semelhanças e especificidades nas diferentes escolas onde estes docentes têm atuado. Procuramos explicitar, na fala destes professores, como são feitas as visitas: como é a organização no âmbito escolar (as negociações com a direção, com os pais e com os alunos); a distribuição do trabalho docente; a relação entre a visita e os conteúdos de História, e o trabalho em sala de aula, antes e depois da visita.

2.1 “Fazemos esse jogo de passado e presente: o que é, o que era, como era, como é”

O Professor R.P. é graduado em História pela UFSC (1997); começou a lecionar em 1999, tendo trabalhado em escolas da rede estadual e da rede municipal; hoje está lotado em duas escolas da rede municipal de Florianópolis: Escola Básica Municipal Batista Pereira, no Ribeirão da Ilha, e Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro, no Morro das Pedras.⁶ No momento da entrevista, estava em vias de concluir Mestrado Profissional em História pela UFSC.

Em sua entrevista, o Professor R.P. foi pontuando como as questões de cidade, patrimônio e memória estão presentes em suas aulas de História, no Ensino Fundamental, na escola Batista Pereira. O professor relata que começou a trabalhar com as questões de memória e patrimônio mais sistematicamente a partir de 2013, quando foi estabelecida uma parceria entre a Escola Batista Pereira e o projeto Pibid História da UFSC.⁷ De acordo com esse professor, “através deste projeto Pibid, eu entrei em contato com o conceito de patrimônio, e comecei a pensar em função disso. Mas, antes disso, eu já trabalhava com patrimônio, sem usar o conceito”.

A partir de então, esse professor se dispôs a trabalhar com história local e com memórias da comunidade no Ribeirão da Ilha, onde a escola está inserida, bem como tem desenvolvido outras atividades envolvendo a história local, mediante parceria com o projeto Santa Afro Catarina (UFSC)⁸ e com o Escola do Mar.⁹ Com o convênio entre a escola e o projeto Escola do Mar, é possível prover o transporte necessário para deslocar as turmas escolares até as fortalezas – escuna e ônibus.

A gente não chega a entrar nas fortalezas, só na de Anhatomirim; mas passa na frente da São José da Ponta Grossa, na de Ratoles. E em Anhatomirim a gente desce, visita a ilha. [...] Então levei a turma; tenho levado a turma em alguns momentos, nisso aí, que é um período colonial ainda, “né”. Embora Anhatomirim tenha mais história, mas, quando eu levo, é para tratar dessa questão das fortalezas, das defesas. (R.P., 2017).

Quanto à metodologia, o trabalho com as fortalezas se divide em três etapas: previamente a visita, a visita, e, posteriormente, à visita. Nesta primeira etapa, anterior à saída [visita], o professor trabalha as questões em sala de aula. A primeira fase o professor denomina *contextualização*, com a leitura de textos, para ir “delineando o tempo histórico em que a gente está”. Nesta fase preparatória, o professor divide a turma em pequenos grupos ou duplas, e distribui uma variedade de textos para que cada grupo ou dupla faça a leitura; em seguida, desenvolve atividades de interpretação. Sempre que possível, procura trabalhar com imagens através de projeção. O professor relata que o foco maior desta fase é a “contextualização de época”: “Quando essas fortalezas foram feitas, e por quê; que sociedade era essa que vivia aqui e que necessitava destas fortalezas. A gente entra no período da colonização do sul” (R.P., 2017).

O segundo momento consiste na saída a campo – a visita propriamente – com o deslocamento das turmas até as fortalezas. Durante a visita, o professor adota a dinâmica de dividir a turma em grupos, os quais ficam responsáveis por observar e analisar um aspecto ou uma edificação da fortaleza. No relato do professor R.P.:

E depois, eles fazem a visitação. Eu peço para eles, tem alguns pontos que eu considero mais importantes, dentro da fortaleza. Aí eu divido a turma em grupos; cada um estuda, por exemplo: tem o portal, é um local importante dentro da fortaleza; tem as baterias de canhões, tem Casa do Comandante, tem, enfim... Tem a masmorra. E cada grupo... aí, eu levo um texto sobre esses tópicos; e aí cada grupo (às vezes em dupla, ou em três alunos) faz uma leitura, conhece, aí entra um período de interpretação. A gente discute em grupo; e, quando vai lá, esse grupo vai procurar informações, no local, a respeito desse tópico que ele pegou para estudar.

Então ele vai bater fotos; vai perguntar para o guia, tentar extrair o máximo de informações que eles puderem trazer. E, depois, levam em sala de aula; mais ou menos, fazemos esse jogo de passado e presente: o que é, o que era, como era, como é (R.P., 2017).

No terceiro momento, após a saída a campo, o professor R.P. trabalha com os alunos um estudo comparativo, em que intercala as impressões prévias e os registros feitos durante a visita. Nas palavras do próprio professor: “E a gente chega em sala de aula, a gente conversa a respeito, e elabora, pensa uma forma de apresentação em que eles possam comparar o passado com o presente. E aí essa atividade, geralmente... é sempre feita em grupo.”

2.2 “A gente fala de história local não como uma coisa particularizada”

O professor B.Z. é graduado em História pela Udesc (2009); começou a lecionar em 2009, tendo trabalhado em escolas da rede municipal de São José e Florianópolis, e, hoje, está lotado na Escola Básica Municipal Batista Pereira, no Ribeirão da Ilha. No momento da entrevista, estava em vias de conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de História pela Udesc.

O professor B.Z. também avalia positivamente a parceria entre a escola e o Pibid – História da UFSC, especialmente para “pensar o patrimônio do Ribeirão da Ilha”. O professor relata, na entrevista, que tem trabalhado com o patrimônio imaterial em suas aulas, sobretudo a questão dos saberes-fazeres da comunidade do Ribeirão da Ilha. A partir destas experiências, este professor avalia que os alunos reagem às atividades com história local, de forma diferente com relação às atividades com história geral:

Acho que a resposta da História tem a ver mais com a história local, ela é mais interessante. Não sei se porque a história local, aqui, ela tem umas peculiaridades que acabam ajudando nessa... a própria narrativa, “né”? Essa coisa dos piratas, e do Dias Velho, e dos assassinatos [...] E a gente consegue, obviamente, ter uma percepção material quando a gente faz, por exemplo, o sétimo ano (que aí já é uma constante na escola) para uma Ilha de Anhatomirim, por exemplo. [...] É óbvio que a gente fala de história local não como uma coisa particularizada; é um momento, e está dentro do contexto nacional e internacional. Mas, é interessante saber que o velhinho que está no ponto de ônibus é tal cidadão, e por que ele está ali, qual é a história dele, e tal. Acho que tem um apelo maior (B.Z., 2017).

Embora este professor priorize como questões de patrimônio cultural a história local, voltada para a comunidade do Ribeirão da Ilha, bem como as questões étnico-raciais, a visita às fortalezas também constam como uma das práticas educativas desenvolvidas pelo professor B.Z. Esse professor nos relatou que não tem acompanhado as turmas, nas saídas a campo, para as fortalezas há algum tempo; porém, relatou outros momentos em que desenvolveu a visita.

O professor B.Z. nos conta que dá preferência para as turmas do sétimo ano, nas visitas, porque “é onde o conteúdo também ajuda, cronologicamente, na organização tradicional, inclusive, a poder trabalhar isso”. Podemos dizer que, nas práticas deste professor, a visita às fortalezas está atrelada a uma forma de organização do conteúdo histórico-escolar próprio de uma dada organização curricular.

O professor B.Z. adota uma metodologia com três etapas: anterior à visita; a saída a campo; e, por fim, após a visita. Na primeira etapa, o professor trabalha com uma preparação prévia à visita: “Sempre as aulas

versam sobre isso, de forma contextual; e, depois, no retorno a gente ainda trabalha um bom tempo.” O professor ressalta a importância desta etapa de preparação anterior à saída a campo com os alunos, em sala de aula: “[Eu] já incorri esse erro: ir nessa saída, a gente faz toda uma preparação, mas: “ah!, vamos lá, a gente ver tudo, não sei o que”; chega lá, cada dez passos que os alunos dão é uma verborragia de dez minutos! Isso cansa eles, horrivelmente!” (B.Z., 2017). Esta preparação tem como objetivo otimizar a saída, especialmente para “treinar” o olhar dos alunos para o sítio histórico que visitarão:

Então, a gente tem feito uma preparação forte. Mas, preparando eles para fotografar, para anotar algumas coisas que estão pelas placas, para prestar atenção nas pessoas que já vão de guias – que, geralmente, a Escola do Mar já disponibiliza guias. Então, já tem o guia deles, ou a guia deles falando; então, a gente tenta [...] dar foco em alguns lugares: *Olha, prestem muita atenção nesse lugar, ou naquele outro lugar ali; mas façam fotografias, tragam as dúvidas de vocês, prestem muita atenção no que as pessoas falam* (B.Z., 2017).

O professor B.Z. relata também como desenvolve o trabalho posterior à saída de campo, em sala de aula. Nesta etapa, o professor sistematiza e sintetiza o conteúdo aprendido previamente com a experiência de visita:

Uma vez retornando, a gente pega todo esse material, e, aí sim, trabalha de uma forma mais sistematizada ainda. Por quê? Porque eles passaram por uma introdução; viveram o local e, depois, retornaram. Porque a gente nota que é infrutífero você preparar demais, para falar sobre tudo o que vai ser visto lá, porque eles vão ver, lá. Ou, mesmo no *in loco*, você está para adolescentes, “né” – talvez para pessoas de mais idade funcione melhor –, a gente vê os grupos “né”. Sempre que a gente vai lá no verão, tem um monte de grupo lá, “né”. É mais frutífero daquela forma. Eles também, em geral, nessas saídas de estudo, eles têm uma boa carga de Biologia, de Geografia, enfim, de todos os assuntos correlatos dessas disciplinas, tanto a parte costeira, de mar, de ocupação urbana que a gente vê lá: canos, e o Jurerê Internacional (quem a gente vê do barco, tem uma outra visão). E, então, é uma saída muito rica, mas, ao mesmo tempo, ela pode ser extremamente... pode ser uma

salada de frutas gigantesca, se não tiver uma sistematização depois. A gente tenta fazer essa sistematização depois justamente por causa disso (B.Z., 2017).

O professor B.Z. afirma que a escola consegue se organizar para levar duas turmas a cada visita. Afirma que, embora o professor de História seja aquele que, comumente, estimula que a saída a campo aconteça e, ele mesmo, esteja presente em uma ou duas visitas, também oportuniza que outros professores da escola acompanhem as turmas durante a visita: “A gente sempre vai com mais uns dois ou três profissionais, que se revezam para não deixar a escola, também, desguarnecida. As outras turmas que estão tendo aula, também, não ficarem desassistidas demais.” Além disso, a presença dos professores de outras disciplinas visa à interdisciplinaridade, para que haja um diálogo em comum entre os demais professores, pois, em sua visão, “não é só uma questão de dentro de sala de aula”.

2.3 “Eu acho que eles precisam deixar de ser provincianos”

O professor A.Z. é Graduado e Mestre em História pela UFSC (2013), e também cursou Turismo, em uma universidade privada; começou a lecionar em 2013 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Florianópolis; hoje está lotado na Escola Básica Municipal José Amaro Cordeiro, no Morro das Pedras.

Perguntado sobre como trabalha as questões de patrimônio nas suas aulas, o professor explicitou as escolhas pedagógicas que faz, quanto ao trabalho com patrimônio cultural nas suas aulas de História:

Então, em relação à comunidade, eu penso isso: eu acho que eles precisam deixar de ser provincianos, nesse sentido, sabe? Porque a gente conhece coisa do local onde a gente nasce, sem ter ido à escola. A gente conhece! A gente conhece. É melhor levar a escola do norte da Ilha para lá, do que a que está no sul da Ilha. É mais ou menos isso! Sabe? É melhor levar as crianças ali, para a Escola do Mar, ali, para o passeio das fortalezas, do que a escola de Canasvieiras! Eles já escutaram alguma coisa sobre aquilo ali, mesmo que não... o segredo não é *ver*, embora seja muito legal. [...] Eu não quero que eles sejam provincianos! Sabe? Eu não quero que ele fique agarrado só ao patrimônio... é um patrimônio, como eu disse: tenho noção que daquilo ali pode ir para o mundo... mas,

as vezes, eu prefiro as coisas dos outros lugares do que aquelas coisas que estão ali – mesmo que estão no dia a dia, que eles nunca vão parar. Mas eu acho que se eu colocar uma relação com o texto, trazer outras coisas, eles são capazes, naturalmente “Opa! Peraí!” (A.Z., 2017).

O professor A.Z. afirma que prefere trabalhar com os textos em sala de aula do que levar os estudantes em passeios; também por uma questão pessoal: “Eu não me sinto muito confortável em ficar responsável pelas crianças em passeios assim.” E justifica:

Porque as crianças, elas não são muito fáceis! É um problema, do tipo, nesse, da escola. E é uma questão logística que influencia na decisão do professor levar ou não levar. [...] É uma confusão danada. E tu é, legalmente, o professor é o responsável, mesmo que tenha um bilhetezinho do pai autorizando (A.Z., 2017).

Ao longo da entrevista, o professor A.Z. afirma que prioriza trabalho com textos em sala de aula – material didático selecionado pelo próprio professor, a partir de matérias jornalísticas para serem problematizadas; ou, ainda, textos produzidos pelo próprio professor. Seu objetivo é que os estudantes desenvolvam uma relação com o texto e com a leitura por acreditar que, desta forma, poderão entender a realidade que os cerca com outros olhos – e o patrimônio está inserido e vinculado a essa realidade.

2.4 Que história é essa?

Ao longo das entrevistas, os professores relataram as práticas que adotam nas atividades voltadas para o patrimônio – especialmente a saída de campo para as fortalezas catarinenses. Podemos identificar as escolhas teórico-metodológicas feitas por esses educadores e, a partir disso, percebemos quais concepções de Patrimônio e História estão presentes em tais práticas, o que nos indica que há um movimento duplo de continuidades e rupturas, com relação às configurações do campo do Patrimônio no Brasil. É possível perceber que a presença ou não de temas voltados para a cidade, a memória e o patrimônio, bem como a abordagem dos educadores nestes temas, possui relação direta com a formação destes professores, isto é, se estas questões estiveram presentes na sua formação.

O professor R.P. preza pela construção do conhecimento de maneira coletiva, através do diálogo, da troca de ideias entre os estudantes; é o que percebemos quando este professor prioriza o trabalho coletivo (em grupos), em detrimento do aprendizado individualizado. O diálogo é estimulado durante as atividades que antecedem a visita, bem como as posteriores, quando os estudantes discutem as observações e os destaques que fizeram na fortaleza.

O professor B.Z. trabalha a partir da perspectiva da interdisciplinaridade, mediante diálogo com os professores de outras áreas do conhecimento; é o que inferimos quando, em sua fala, o professor relata que os professores das outras disciplinas participam da saída a campo, não apenas acompanhando os estudantes nas visitas, mas, também, estabelecendo uma relação com os conteúdos que trabalham em suas disciplinas.

Nas aulas do professor R.P. o patrimônio é lido como um documento; o monumento é utilizado como fonte histórica para a construção do saber histórico-escolar. O professor procura alternativas para que os estudantes a percebam como o passado e o presente se entrecruzam no bem cultural patrimonializado. Entretanto, não podemos inferir se o professor problematiza com os estudantes que esta história do patrimônio é uma construção, a partir da seleção de um passado em detrimento de outros, de uma história, de uma memória, de uma sensibilidade, em detrimento de outras. (CHUVA, 2009).

Tanto o professor R.P. como o professor B.Z. estabelecem uma relação entre a saída a campo para as fortalezas com o conteúdo histórico escolar do período colonial do Brasil. Quando o professor R.P. relata que as visitas têm como objetivo “tratar dessa questão das fortalezas, das defesas”, e quando o professor B.Z. afirma que o conteúdo do sétimo ano “ajuda, cronologicamente, na organização tradicional”, percebemos que estes professores enfocam a construção das defesas da Ilha de Santa Catarina, no contexto das disputas entre Portugal e Espanha pelo Sul da América do Sul, durante o período colonial; trata-se, portanto, de uma história que se insere na História da colonização, a qual relacionamos com conteúdo histórico escolar da História do Brasil Colonial – e, dentro deste, Santa Catarina. As fortalezas catarinenses, no período colonial, é um tema abordado por autores vinculados a um dado momento da produção historiográfica catarinense – como Lucas Boiteux, Oswaldo Rodrigues Cabral, Carlos Humberto Corrêa, Evaldo Paulo, Walter Piazza (PEREIRA, 2016) que pode ser caracterizada

como “uma História narrativa, baseada especialmente em fontes oficiais – mas, no caso de Santa Catarina, também muitos em relatos de viajantes –, normalmente referenciada nos fatos políticos” – dentre os quais, a invasão espanhola (1777) e a Revolução Federalista e os fuzilamentos em Anhatomirim (1984) – e “cujos personagens são os chamados grandes homens”. (CAROLA; WOLFF; SILVA, 2011, p. 304). Uma História sacralizada dos mitos fundadores da Pátria, com suas figuras heroicas, exaltadas nos livros didáticos como “aqueles que fazem a História”; uma narrativa histórica linear, progressista, determinista, que se limita a “estabelecer um nexo causal entre vários momentos da história”, narrando os fatos como quem desfia entre os dedos as contas de um rosário. (BENJAMIN, 2012, p. 252).

A esta História, Nilton Mullet Pereira (2017, p. 230) chama de *história maior*: uma narrativa “estrutural, que recobre, em regra, tempos longos e descreve tempos contínuos e sequenciais, excluindo as descontinuidades e as diferentes alternativas, que se apresentam a cada momento”; uma narrativa “baseada na descrição de grandes arranjos estruturais e sistêmicos, que conduz à constituição de esquemas explicativos de uma época e de um período determinado”. É a História da *História do Brasil* ou da *História de Santa Catarina*, esquematizada ou dividida em “períodos, em ciclos, todos dotados de uma lógica única”.

A partir de um referencial teórico decolonial (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007; MIGNOLO, 2010; QUIJANO, 2009; WALSH, 2008; 2009; 2013) inferimos que esta História se pauta em uma dada episteme, em que está presente a colonialidade do poder, do saber e do ser. Trata-se de uma história que celebra a memória do poder (CHAGAS, 2003), ao se fixar nos eventos políticos e militares relacionados ao Estado – no caso, ao poder do Estado português e, posteriormente, a sua continuidade com a construção do Estado nacional brasileiro. É uma história narrada a partir *do alto*, que se vincula a uma história europeia: a ocupação e conquista dos territórios e povos americanos, durante a empresa colonial na América, narrada do ponto de vista português, mediante fontes produzidas por agentes ligados ao poder colonial, bem como à elite local herdeira deste poder. Desta maneira, esta História procura encaixar o Brasil colonial em uma História moderna, dentro da *hierarquia do poder global*, reforçando o papel e a posição do País dentro deste *sistema-mundo ocidentalizado/cristianocêntrico, moderno/colonial, capitalista/patriarcal*. (GROSFUGUEL, 2008; 2012).

Esta narrativa histórica, pautada por um referencial *científico*, se afirma a partir de uma racionalidade europeia e eurocentrada – excluindo ou subalternizando outras formas de pensar não pautadas na razão iluminista e, desta forma, invisibiliza outras fontes para a construção do saber histórico, como as memórias dos sujeitos ou grupos subalternizados (como os escravizados, os indígenas e, mesmo entre os europeus e eurodescendentes, as classes mais pobres). Mesmo quando adota uma narrativa *épica*, esta História seleciona os valores, significados e sentidos do colonizador em detrimento do colonizado. Trata-se, portanto, de uma história que consolida e justifica a colonização, e, colateralmente, reforça a colonialidade do ser e do saber.

No ensino de História, a colonialidade do saber evidencia-se quando se descartam a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos, que não sejam os do homem branco europeu ou europeizado (WALSH, 2008, p. 137),¹⁰ sendo estes outros saberes relegados à categoria de *estórias*, *lendas* ou *causos*. Nesta perspectiva, as “estórias contadas pelo povo” sobre as fortalezas catarinenses não recebem a mesma validação que as histórias contadas pelos memorialistas, cronistas e por outros autores vinculados aos lugares de poder (como as universidades e os Institutos Históricos). (UCHÔA, 1992).

Os professores R.P. e B.Z. não mencionam se tratam das fortalezas catarinenses em outros períodos da história brasileira, ou se abordam outras narrativas históricas a respeito destes bens culturais; os professores também não contemplam em suas falas quais textos, fontes e outros materiais didáticos selecionam para trabalhar com este tema, ou a bibliografia que adotam.

Com relação às práticas do professor B.Z., inferimos que este busca trabalhar o patrimônio como uma possibilidade de construir outro saber, a partir das memórias e experiências das comunidades, nas quais as escolas estão inseridas; portanto, este professor aborda em suas aulas outras histórias, outros passados – em outras palavras, há uma outra relação com a História, para além do que está presente nos livros didáticos. O diferencial, nesta perspectiva, não está quanto ao material didático utilizado, mas sim no uso deste em sala de aula: quais relações se estabelecem entre uma história (dada, muitas vezes, como “a História”) e outras histórias da cidade, das comunidades, das famílias (dadas, muitas vezes, como “estórias”).¹¹

O professor A.Z., por outro lado, tem outras escolhas teórico-metodológicas: prioriza que os estudantes conheçam o patrimônio cultural de outros lugares – tanto da cidade quanto de outras cidades, estados, países – em vez daqueles próximos ao seu cotidiano. Este professor não afirma se ele se envolve ou não nas saídas a campo para as fortalezas; porém, expressa sua preferência, por motivos pessoais, de não acompanhar as visitas. O mesmo afirma, ao longo de toda a sua entrevista, que o objeto central das suas aulas é o texto escrito – sejam estes produzidos pelo próprio professor, publicações jornalísticas ou veiculados em páginas da internet, excertos de livros, entre outros –, com o objetivo de que os alunos desenvolvam alguma relação com a leitura.

Entretanto, não podemos falar em uma não presença do tema do patrimônio na sala de aula, mas de uma escolha deste professor em como trabalhar este tema em suas aulas de História, através de uma relação indireta entre os estudantes e os bens culturais (sejam esses de quaisquer natureza) mediada pelo texto escrito. Entendemos que esta escolha traz uma série de facilidades para o professor, tanto do ponto de vista metodológico quanto do ponto de vista organizacional para a comunidade escolar, como um todo – para a direção, a coordenação pedagógica, o corpo docente, os funcionários da escola, os estudantes e os pais.

Chama a nossa atenção, na fala destes professores, a ausência de uma problematização com os estudantes da própria patrimonialidade das fortalezas: assume-se que as fortalezas *são* bens culturais tombados como patrimônio histórico, mas não procuram – ao menos nas narrativas – problematizar com os estudantes o processo de patrimonialização destes bens. Assim, fica preterida uma abordagem didática do patrimônio como processo, mas como um produto finalizado. Dessa maneira a abordagem didática desses conteúdos não prioriza o entender da dinamicidade e processualidade da cultura, mas sim através da naturalização na sua patrimonialidade. Desta forma, estes professores, ainda que indiretamente, reforçam a colonialidade que permeia os saberes e as sensibilidades que dão sustentação a esta patrimonialidade, isto é, as memórias históricas materializadas nestas fortalezas através do processo de patrimonialização, assumidas como a versão *oficial* da História.

Esta abordagem valoriza a dimensão material do patrimônio, dentro da noção de “pedra e cal”, cujo sentido é dado a partir de uma *história maior*. (PEREIRA, 2017). Assim, ainda que indiretamente, contribuem para

o silenciamento de outros grupos sociais e sujeitos que também contribuíram para a construção desta história. Muito se fala sobre José da Silva Pae,¹² mas pouco se fala sobre os soldados que serviram naquelas fortalezas, ou da mão de obra escravizada que serviu para a sua construção.

Esta *história maior* leva ao silenciamento e à invisibilidade das memórias individuais, de grupos e de povos que não são contempladas pela *grande memória*. Dessa forma,

é como se a história maior fixasse o olhar apenas numa linha, que é produto da colonialidade, uma vez que é progressiva e evolucionista, impedindo os desvios, os acontecimentos, as vidas e os corpos de terem um lugar de memória ou fazendo com que seus lugares de memória sejam negligenciados pelos (as) estudantes. (PEREIRA, 2017, p. 231).

A essa *história maior*, Nilton Mullet Pereira (2017) contrapõe a *história menor*, “uma forma narrativa que se volta para histórias pouco contempladas no movimento longo e lógico das estruturas. É uma narrativa que, distante de realizar uma longa descrição de um período, se ocupa das formas de expressividade dos corpos”, isto é, uma história que contempla a experiência dos sujeitos, ou, melhor, as diferentes experiências de uma gama de sujeitos. Os sujeitos são levados em conta integralmente, como seres racionais e sensíveis, e não apenas como personagens de uma trama que lhes é superior. A *história menor* vem na perspectiva da “transformação dessas memórias subterrâneas em narrativa histórica”, de forma que os grupos subalternizados, silenciados e invisibilizados na sociedade “possam se ver pertencendo às salas de aula e às histórias do Brasil e da humanidade, afirmativamente”. (PEREIRA, 2017, p. 239).

Estas práticas conservam uma continuidade com a instrumentalidade que Pereira e Oriá (2012) apontam para o conceito de Educação Patrimonial formulado nos anos 1980, pois tais práticas se concentram na leitura e apropriação das fortalezas catarinenses, como objetos históricos, como se as memórias e as histórias ali materializadas, bem como os valores sentidos e significados, atribuídos a estes bens, lhes fossem intrínsecos, relacionando-se, assim, a uma concepção de patrimônio presente nas primeiras configurações deste campo no Brasil. Esta continuidade se dá porque as questões de cidade, memória e patrimônio, bem como as discussões sobre

interculturalidade, não estão presentes ou tardam a adentrar as formações de professores; ainda que estes sejam temas de discussão, em diversos encontros nacionais e internacionais de pesquisadores do ensino de História e outros, o que há, muitas vezes, é um entendimento errôneo de que os espaços de memória deveriam trabalhar o que a escola não trabalha, ou, de que há uma concorrência entre o trabalho educativo desenvolvido nestes espaços. (PAIM, 2017).

O passado ocupa posição central nestas práticas educativas, ao privilegiar uma narrativa histórica factuálista, linear, que valoriza aos acontecimentos políticos e militares do século XVIII, bem como as práticas socioculturais vinculadas a estes setores, em detrimento de uma outra leitura histórica, que leve em conta a relação entre passado e presente, a partir deste último. Assim, contribui para consolidar o que Guimarães (2015) chama de uma “versão monolítica do passado”, tanto quanto contribui para o silenciamento e o esquecimento de uma pluralidade de memórias e histórias de outros sujeitos – especialmente os subalternizados.

As práticas educativas desenvolvidos por esses professores não se utilizam de todo o potencial dessas fortalezas, como patrimônio cultural, à medida que a visita às fortalezas assume um caráter mais ilustrativo do conteúdo didático da História – ou de um saber histórico escolar –, definidos a partir de uma dada organização do currículo, em vez de serem geradoras de questões a trabalhar em suas aulas de História.

3 Considerações finais: possibilidades de diálogos interculturais nas fortalezas catarinenses

Acreditamos que as fortalezas catarinenses, na condição de patrimônio cultural, oferecem uma gama de possibilidades para a construção de um diálogo intercultural. Para isso, essa construção requer o engajamento de diferentes grupos e indivíduos, dos diversos setores da sociedade, dentre os quais: a escola, com os diferentes agentes sociais que a compõem (estudantes, professores, servidores, coordenação pedagógica, direção, pais); as comunidades do entorno destas fortalezas (comunidade da Praia do Forte, em Florianópolis, no entorno da Fortaleza de São José da Ponta Grossa; comunidade da Vargem Grande e do Ratonos, em Florianópolis, próximos às ilhas de Ratonos Grande e Ratonos Pequeno; as comunidades das praias do município de Governador Celso Ramos próximos à Ilha de Anhatomirim), reconhecidas como portadoras de histórias e memórias

relacionadas a estes bens culturais, tanto quanto aquelas produzidas nos espaços reconhecidos socialmente (tais como o Instituto Histórico e as universidades), e a UFSC, como tutora das fortalezas de Anhatomirim, Ratonés e Ponta Grossa, como espaço privilegiado de construção do conhecimento, através do tripé ensino-pesquisa-extensão, e pela sua responsabilidade social.

O restauro destas fortalezas, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, foi possível a partir do estabelecimento de parcerias entre diferentes instituições públicas e privadas do Estado de Santa Catarina e do Brasil – estabelecidas devido à atuação de agentes sociais, que se engajaram na “causa” das fortalezas (PEREIRA, 2016; MARTINS; GONZAGA, 2017). Toner (2005, p. 6) infere que o “processo de resgate e revitalização das fortificações catarinenses, que já dura mais de três décadas, vem sendo coroado com o trabalho de documentação, sistematização, valorização e divulgação de sua história, empreendido pelo Projeto Fortalezas Multimídia”, que, através das ações que têm desenvolvido, “vem contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento e para a otimização do potencial educacional, cultural e turístico daqueles monumentos históricos”. Concordamos com Toner e acrescentamos que, para que haja plena otimização das experiências com estes monumentos, e para que haja uma efetiva democratização destes espaços, é necessário que as ações de preservação do patrimônio estejam concatenadas com a valorização da pluralidade de saberes, histórias e memórias, a partir do reconhecimento dos diferentes grupos e sujeitos que compõem esta História.

Práticas educativas, como as desenvolvidas pelos professores aqui analisadas, têm a capacidade de se somarem na construção de um diálogo plural e intercultural, em torno das fortalezas – e do patrimônio cultural como um todo –, a partir da inserção do tema do patrimônio como temas sensíveis e como questões socialmente vivas nas aulas de História. A partir destas perspectivas, é possível superar uma dada concepção de ensino de História racionalista, factual, linear e conteudista, de modo que as “visitas aos espaços de memória” sejam realizadas pelos professores não apenas para “ilustrar o que trabalham ou o que está nos livros de História”, mas como experiências pedagógicas capazes de mobilizar os diferentes saberes presentes na sociedade, como detonadores de questões a serem problematizadas e trabalhadas.

É preciso questionar as ausências, os silenciamentos, os esquecimentos – que estão ligados, intrinsecamente, às disputas de poder em torno do patrimônio. É preciso se perguntar sobre as histórias não contadas – as *histórias menores*, desvalorizadas como *causos, estórias, lendas, mitos*, mas cuja narrativa traz outras expressões, uma história que contempla as diferentes experiências de uma gama de sujeitos, que são levados em conta integralmente, como seres racionais e sensíveis, e não apenas como personagens de uma trama que lhes é superior. A história menor vem na perspectiva da “transformação dessas memórias subterrâneas em narrativa histórica”, de forma que os grupos subalternizados, silenciados e invisibilizados na sociedade “possam se ver pertencendo às salas de aula e às histórias do Brasil e da humanidade, afirmativamente”. (PEREIRA, 2017, p. 239).

Estas perspectivas requerem um olhar sensível dos professores, para que sejam capazes de identificar estas questões, a fim de que possam ler o que não está escrito e escutar o que não está sendo dito; em outras palavras, para que possam identificar a barbárie inscrita na cultura. Benjaminianamente falando, é preciso identificar vida entre os escombros, projetos frustrados entre as ruínas – ainda que (ou especialmente quando) estas tenham sido restauradas. (MATE, 2011).

É preciso reconhecer que as fortalezas também são lugares de memória popular, inscritas em outros tempos que não aquele “homogêneo e vazio”, da linearidade marcada pela sucessão de fatos, mas em um tempo preenche de possibilidades – “tempos de agora” – que “relampejam” diante de nós no “momento de perigo”. (BENJAMIN, 2012). Este momento bem pode ser uma aula de História, ou, uma visita pedagógica. É preciso reconhecer, também, que a dimensão imaterial do patrimônio se inscreve na sua materialidade; que os bens de “pedra e cal” conservam expressões, referências culturais, saberes e fazeres concatenados às variadas identidades dos sujeitos que compõem um cenário vasto e diverso socialmente, como é o caso das fortalezas catarinenses, em seus mais de dois séculos de existência.

Assim como Pereira, nós nos vinculamos...

[...] aos que consideram que a história não admite narrativas totais, que o passado não é tela fixa ou estável, que o patrimônio não é neutro, mas arbítrio culturalmente realizado, que a memória não é revivenda, mas refazenda, com admissão de um ensino de

História, neste cenário em transformação, orientado pela criatividade, pela convivência, pela potência do lembrar-se do momento vivido com outro e pela partilha na aprendizagem da cultura e porque não, também, das sensibilidades e contradições próprias a todo devir histórico. (2015, p. 88).

A partir disso, é possível, por uma nova abordagem educativa do patrimônio, buscar a produção de conhecimento em procedimentos e metodologia pelos quais os sujeitos pertencentes a estas comunidades tradicionais vão à escola, não apenas para aprender, mas, também, para ensinar; não apenas para ouvir histórias, mas, também, para que possam contar suas próprias histórias; não apenas para valorizar as sensibilidades consagradas, mas para que as suas sensibilidades sejam, também, valorizadas. Assim, é possível haver uma efetiva *interação social*.

Notas

¹ Posteriormente, este sistema fora acrescido de outras fortificações: os fortes de Santana do Estreito (1761), São Francisco Xavier da Praia de Fora (1761), São Luiz da Praia de Fora (1771), Santa Bárbara da Praia da Vila (antes de 1774), Nossa Senhora da Conceição da Lagoa (1775) e São João do Estreito (1793); a bateria de São Caetano da Ponta Grossa (1765), entre outras. Ao todo, este sistema chegou a contar com duas dezenas de fortificações de diferentes classificações: fortalezas, fortes, fortins, baterias, trincheiras.

² O órgão teve diferentes nomes ao longo da sua história: fundado como Sphan, passa a ser chamado Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN) de 1946-1970;

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) de 1970-1979, quando é dividido em SPHAN (Secretaria), na condição de órgão normativo, e na Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM), como órgão executivo. Em 1990, ambos são extintos e dão lugar ao Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC) que, em 1994, assume definitivamente a alcunha de Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

³ A Região Metropolitana de Florianópolis é constituída por nove municípios, dentre os quais Governador Celso Ramos, onde se localiza a Fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim, maior e mais visitada das fortalezas catarinenses.

⁴ Toner (2005, p. 6) afirma que houve um salto no número de visitantes nas fortalezas, de “3,5 mil pessoas em 1986 para a marca recorde de 270 mil visitantes, em 2000”.

⁵ O projeto de pesquisa “Escola e patrimônio cultural: entretecendo memórias e histórias da/na ilha de Santa Catarina” (2015-2017) teve como proposta entrecruzar cidade, memória, patrimônio, educação patrimonial e ensino de História, com o objetivo de investigar os diferentes saberes, fazeres e experiências amalgamadas na produção do conhecimento histórico-escolar, como, também, identificar como a cidade, a memória e o patrimônio são agenciados na produção dos saberes escolares, a partir da investigação do trabalho docente em instituições públicas de educação básica. Nesta indagação pretendemos ampliar o campo de pesquisa sobre o ensino de História, procurando identificar o conjunto de saberes que formam a cultura escolar e em que medida as políticas oficiais, os projetos dos professores, os livros didáticos, as práticas docentes e as políticas públicas da educação se aproximam ou se distanciam da cidade, das memórias e dos patrimônios. A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc)

⁶ O Ribeirão da Ilha e o Morro das Pedras são bairros localizados no sul da Ilha, ao sul da porção insular do município de Florianópolis (SC). As fortalezas de Anhatomirim, Ratonas e Ponta Grossa situam-se em ilhotas na barra norte da Ilha de Santa Catarina.

⁷ O Projeto Pibid História da Universidade Federal de Santa Catarina foi criado em 2012 pelas professoras Andréa Ferreira Delgado (MEN/CED) e Mônica Martins da Silva (MEN/CED) em

parceria com professores das Escolas Básicas Municipais “Dilma Lúcia dos Santos” e “Batista Pereira”, ambas localizadas no sul da Ilha de Santa Catarina, promovendo atividades de observação, reflexão e pesquisa sobre a cultura escolar e o cotidiano da escola e da sala de aula, inter-relacionando o ensino e a pesquisa, no processo de formação docente. Atualmente, o projeto está sendo desenvolvido na Escola Básica Municipal “Professora Herondina Medeiros Zeferino” localizada no bairro Ingleses, que fica no norte da Ilha de Santa Catarina. (PIBID UFSC História [online], s.a., s.p.).

⁸ O Projeto Santa Afro Catarina é um projeto de extensão da UFSC, criado em 2011, que tem como objetivo “promover a identificação, a valorização e a difusão do patrimônio cultural associado à presença dos africanos e afrodescendentes em Santa Catarina”, através de ações de educação patrimonial como a “elaboração de narrativas temáticas e de roteiros de visita sobre a história dos africanos e afrodescendentes em Santa Catarina, baseados em pesquisa de arquivo sob a perspectiva da História Social”, visitas guiadas a partir de roteiros históricos, oferecidas mensalmente, e o “desenvolvimento de atividades de educação patrimonial associadas ao ensino de História, dando ênfase à articulação entre patrimônio e história local”. (SANTA AFRO CATARINA [online], s.a., s.p.).

⁹ A Escola do Mar de Florianópolis é uma instituição da Prefeitura de Florianópolis, que tem como objetivo trabalhar com a educação marinha e costeira, sustentabilidade, bem como temas do meio ambiente, através de parcerias com as escolas da rede municipal.

¹⁰ Em relação direta e radical com a epistemologia decolonial, Ramon

Grosfoguel (2009, p. 385) defende que há um fundamentalismo na colonização dos saberes. Para ele “todo o fundamentalismo tem em comum (incluindo o eurocêntrico) a premissa de que existe apenas uma tradição epistêmica, a partir da qual pode-se alcançar a Verdade e a Universalidade”.

¹¹ Percebemos, na entrevista com este professor, que um dos seus objetivos é que os estudantes possam se reconhecer como sujeitos pertencentes a um lugar, na relação com outros lugares que constituem a cidade em que vivem – e, por extensão, o estado e o País.

¹² José da Silva Paes (25 de outubro de 1679 – 14 de novembro de 1760) foi um militar português responsável pelo projeto das fortalezas de Santa Cruz de Anhatomirim, Santo Antônio de Ratonés, São José da Ponta Grossa e Nossa Senhora da Conceição da Barra do Sul (ou de Araçatuba) em Santa Catarina, bem como de outras dezenas de fortificações no Brasil. Sua atuação política e militar, no Sul do Brasil durante o período colonial, teve impacto significativo, o que levou-o a ser considerado “estruturador do Brasil Meridional” por Walter Piazza (1988).

Referências

A. Z. A.Z.: depoimento [mar. 2017]. Entrevistador: Elisa Antonio Paim. Florianópolis (SC), 2017. Cassetes sonoras. Entrevista concedida à Proposta de Turismo Educativo, desenvolvida pela UFSC.

AMARAL, João Paulo Pereira. *Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial*. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2015.

B. Z. B.Z.: depoimento [mar. 2017]. Entrevistador: Elisa Antonio Paim. Florianópolis (SC), 2017. Cassetes sonoras. Entrevista concedida à Proposta de Turismo Educativo, desenvolvida pela UFSC.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).

CAROLA, Carlos Renato; WOLFF, Cristina Scheibe; SILVA, Janine Gomes. A historiografia de Santa Catarina: olhares sobre os últimos 50 anos. In: GLEZER, Raquel et al. *Do passado para o futuro: edição comemorativa dos 50 anos da Anpuh*. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colombia: Siglo del Hombre, 2007.

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. *Os arquitetos da memória: sociogênese das*

práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940). Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2009.

GALZERANI, M.C.B.; PACIEVITCH, C. (Org.). *Memória, sensibilidades e saberes*. Campinas: Alínea, 2015.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de história. *Cadernos do CEOM* (UNOESC), Chapecó, v. 28, p. 15-30, 2008.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. *Pro-Posições*, v. 24, n. 1, ano 70, p. 93-107, 2013.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. Patrimônio cultural e ensino de história. In: ZAMBONI, E.; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; FORTUNA, Cláudia Prado (Org.) *Práticas de memória, tempo e ensino de História. Memória, sensibilidades e saberes*. Campinas: Alínea, 2015.

MATE, Reyes. *Meia-noite na história: comentários às teses de Walter Benjamin "Sobre o conceito de história"*. São Leopoldo (RS): Ed. da Unisinos, 2011.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. (Colección Razón Política).

PAIM, Elison Antonio. Ensino de História, memória e patrimônio na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. In: PAIM, Elison Antonio (Org.). *Patrimônio cultural e escola: entretecendo saberes*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

PEREIRA, Júnia Sales. Ensino de história e patrimônio na relação museu-escola. In: ZAMBONI, E.; GALZERANI, M.C.B.; PACIEVITCH, C. (Org.). *Memória, sensibilidades e saberes*. Campinas: Alínea, 2015.

PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológicos da relação educação e patrimônio. *RESGATE*, v. 20, n. 23, p. 161-171, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história e resistência: notas sobre uma história menor. In: PAIM, Elison Antonio (Org.). *Patrimônio cultural e escola: entretecendo saberes*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

PEREIRA, Pedro Mülbersted. *O processo de patrimonialização de fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim: discursos, restauro, usos (1970-1992)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016. 1 v. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1227-D.pdf>>

PIAZZA, Walter. *O Brigadeiro José da Silva Paes: estruturador do Brasil Meridional*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

PIBID UFSC História [online]. Disponível em: <<http://ufscpihidhistoria.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 74-117.

R. O. R.P.: depoimento [fev. 2017]. Entrevistador: Elison Antonio Paim. Florianópolis (SC), 2017. Cassetes sonoras. Entrevista concedida à Proposta de

Turismo Educativo, desenvolvida pela UFSC.

SANTA AFRO CATARINA [online]. Disponível em: <<http://santaafrocatarina.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

TONERA, Roberto. O sistema defensivo da Ilha de Santa Catarina – Brasil: Criação, abandono e recuperação. In: SEMINARIO REGIONAL DE CIUDADES FORTIFICADAS, 1., 2005, Montevideo. *Atas Virtuais*, p. 2. Disponível em: <<http://tinyurl.com/beaoldg>>. Acesso em: nov. 2012.

WALSH, Catherine Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In:

WALSH, Catherine (Org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, 2013. p. 23-68. Tomo I.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 131-152, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

