

Educação Patrimonial: uma Experiência em Busca de uma Inovação no Ensinar e no Aprender

Adriana Campam

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Aborda uma proposta pedagógica desenvolvida durante o estágio curricular do curso de Pedagogia, com alunos da segunda série de uma Escola Estadual de Porto Alegre-RS. Baseada na teoria crítica de currículo, esta proposta buscou uma abordagem de ensino e aprendizagem que se diferenciasse da proposta curricular tradicional escolar e, ao mesmo tempo, trabalhou os princípios educativos da Preservação Cultural discutidos pela Educação Patrimonial. Constatou-se a importância de se pensar a prática educativa com um olhar crítico sobre a estrutura curricular e os saberes escolarizados, além de proporcionar elementos para a formação de uma consciência cultural mais crítica.

Introdução

O presente texto refere-se a uma proposta pedagógica desenvolvida durante o estágio curricular de 7º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com alunos da segunda série do primeiro grau de uma Escola Estadual da cidade de Porto Alegre-RS (Brasil).

Esta proposta pedagógica foi norteada por alguns princípios daquilo que muitos historiadores chamam de *Educação Patrimonial*. Sabe-se que, hoje, o discurso de preservação do patrimônio histórico é governamental, no entanto, saliento que o objetivo desta temática extrapola esta simples bandeira. Mais do que isso, a importância está nos motivos pelos quais devemos preservar e o que esses representam na construção de uma sociedade mais crítica. Ao trabalhar com a Educação Patrimonial foi possível, também, desenvolver um trabalho diferenciado, no que diz respeito a uma concepção de currículo, de ensino e aprendizagem, de relação professor-aluno e de processo avaliativo.

O estágio, por ser curricular, teve o acompanhamento da equipe de estágio das séries iniciais do curso de Pedagogia e procurou seguir uma linha de atuação que correspondesse às exigências tanto da equipe de estágio quanto à da escola que cedeu o estágio. Tendo em vista a incompatibilidade teórica entre a escola e a equipe de estágio, optei por desenvolver um trabalho que contentasse ambos os lados. Era uma tarefa difícil, pois o estágio tinha a finalidade de me fornecer experiências de prática de ensino e, ao mesmo tempo, ele deveria oferecer aos alunos um bom trabalho pedagógico. Como realizar um bom trabalho se era a primeira vez que eu estava entrando numa sala de aula como docente?

Esta questão talvez possa ser respondida juntamente com algumas reflexões que farei ao longo deste texto. Na intenção de apresentar algumas questões relativas à proposta pedagógica que foi realizada durante o estágio curricular, abordarei, inicialmente, os princípios teóricos que incentivaram a sua realização e, então, apresentarei um recorte da prática docente com o objetivo de demonstrar as intenções e o caminho metodológico para a realização do trabalho.

Alguns apontamentos teóricos sobre currículo

Quando se fala em currículo, remete-se, normalmente, à listagem de conteúdos distribuídos disciplinarmente no conjunto de uma grade curricular,

cujo intuito é o de orientar o professor no que ele deve ensinar numa sala de aula. No entanto, sabemos que os elementos que implicam o ensinar e o aprender numa sala de aula não estão somente ligados aos conteúdos curriculares, mas também no que eles representam na organização das disciplinas, no discurso e nas relações de poder do professor-aluno entre outros.

Nesse sentido, o currículo pode ser entendido como um divisor de águas que dá oportunidade aos alunos de aprenderem determinados conteúdos de determinadas formas em detrimento de outros conteúdos e formas possíveis. Sob essa perspectiva, o currículo instrumentalizaria o professor a dizer o que o aluno deve saber e o que ele não deve saber. Neste sentido, os princípios que norteiam a organização curricular sempre vão priorizar o ensino de alguma coisa de uma certa forma, *excluindo* o ensino de uma outra coisa de uma outra forma. Para Apple (1994a, p. 59), o currículo "nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo."

Partindo do princípio de que o conhecimento é um produto social formado por diferentes contextos, paradigmas, disciplinas, pesquisas e teorias, entendo que o currículo produz efeitos sociais através da natureza de organização desse conhecimento. A educação, em sala de aula, seria então uma relação social que significa diferentes construções de conhecimentos feitas por sujeitos historicamente construídos, singulares e distintos. Todavia, esse processo de construção de conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo, passa ao largo da concepção curricular institucionalizada, porque parte de um único ponto de vista a si mesmo proclamado único e verdadeiro, desconhecendo a diversidade existente e inerente ao processo educativo. Sendo a educação essa relação social que significa diferentes construções para diferentes pessoas, é necessário pensar-se em um currículo que a considere como tal, sob o ideário de uma educação mais justa, pois, como diz Connell (1995), para haver justiça na educação é necessário que haja justiça curricular.

Uma estrutura curricular que se proponha mais justa deveria pautar-se pela reflexão de duas questões de fundo: *Que tipo de pessoas somos e que tipo de pessoas queremos ser?* (Giroux, Simon, 1994). Responder a estas questões implica um projeto curricular que abranja intenções políticas e pedagógicas tendo como perspectiva a pluralidade e as demandas culturais emergentes na sala de aula.

As críticas sobre o currículo são pertinentes à medida que buscam romper com uma concepção moderna e positivista de ensino dentro da escola. Basta saber até que ponto é possível ampliar tal reflexão sobre o currículo para uma análise do processo de ensino e aprendizagem dentro de um contexto educacional mais amplo. Considerando que o ensino moderno se atrela a uma organização de currículo disciplinar, seu rompimento se encontra na mudança dessa organização. Esta mudança deixa em aberto novas formas de organização do conhecimento possibilitando a produção de novos saberes, e ao currículo apropriar-se de outros conhecimentos não somente do campo científico. Podemos relacionar essa apropriação de outros conhecimentos com aquilo que Santos (1994) chama de "reconfiguração de saberes", na qual os saberes da vivência de cada sujeito são reconfigurados juntamente com os saberes científicos que a escola tanto valoriza. Na reconfiguração dos saberes práticos com os científicos surgem os conhecimentos reconfigurados porque são trabalhados em uma multiplicidade de olhares, fontes e subjetividades, sob as estratégias e as diferentes racionalidades. Na lógica de Santos (1994), a ciência pós-moderna valoriza outras formas de conhecimento, "deixando-se penetrar por ela o senso comum".

Como se ensinaria e aprenderia dentro dessa lógica?

Para responder a esta questão é preciso entender que não existe uma única resposta determinista e metodológica que possa ser aplicada literalmente. Até porque se houvesse, algo estaria incoerente com tudo que foi exposto até o momento, em relação a uma pedagogia crítica de currículo. Porém,

como tentativa praxiológica de reflexão sobre a teoria, penso ser relevante comentar sobre uma experiência que tive com alunos de 8 a 10 anos de idade de uma segunda série, cuja escola e a natureza desta experiência já foram ditas na introdução.

Acredito que tais posturas críticas em relação à organização curricular induziram-me a um trabalho pedagógico que questionasse a estrutura curricular oferecida pela escola. Compreendi a necessidade de uma proposta pedagógica que construísse momentos de aprendizagens além da sala de aula, buscando espaços diferenciados. O desafio centrava-se na elaboração de uma prática pedagógica que garantisse aprendizagens não contempladas pelo planejamento escolar, sem desconsiderá-lo. Para além desse, pretendia abordar conteúdos que não estivessem contemplados pelo currículo ou, se estivessem, mereceriam ser abordados de uma forma diferenciada.

É importante salientar que o fato de ser estagiária e não ter a credibilidade da instituição dificulta qualquer trabalho, principalmente quando esse questiona os princípios da instituição em que se está estagiando. A preocupação da escola centrava-se na sistematização do conhecimento, já que os alunos precisavam ser avaliados para chegar a um "determinado nível de sabedoria". Contudo, a intenção não era desvalorizar o ensino dos conteúdos previstos pelo currículo formal, mas contextualizá-los de forma a torná-los mais significativos para os alunos. A minha preocupação era garantir um salto qualitativo nas suas aprendizagens e isso só era possível, ao meu ver, envolvendo-os num trabalho investigativo, numa temática que provocasse descobertas e não somente informações abstratas.

De todo modo, tomei a liberdade de selecionar alguns conteúdos que, naquele momento, considerei relevante. Para Fourquin (1993), "toda a educação supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos ensinados e isso será sempre arbitrário". Mas, acredito que esta seleção proporcionou uma compreensão mais significativa das transformações sociais nas quais o aluno, necessariamente, está inserido, pois esta organização do conhecimento que busquei trabalhar se diferenciou e, conse-

qüentemente, abordou conteúdos diferentes dos propostos da escola. A questão não está somente na diferença de conhecimento, mas no tipo de saber diferenciado que esse conhecimento possa produzir.

A partir desses pressupostos, elaborei uma proposta pedagógica norteada por uma temática cultural¹ que denominei "Educação Patrimonial: a criança (re)significando o seu espaço a partir do patrimônio cultural". Para evitar ambigüidades que o título possa vir a causar, deve-se dizer que objetivo deste trabalho não foi buscar uma consciência coletiva de preservação do patrimônio cultural, e sim oportunizar aos alunos uma participação no conhecimento histórico das suas culturas. Segundo Horta(1991, p. 12), o objetivo da educação patrimonial está no "conhecimento da herança que recebemos e sobre a qual construímos o nosso presente e nosso futuro, do patrimônio visto como fundo contra o qual podemos traçar o perfil da nossa identidade, individual e coletiva". Para tanto, foi necessário oportunizar momentos de aprendizagens considerando as certezas e as incertezas individuais dos alunos, para que cada um valorizasse o seu saber, o seu espaço e sua memória, componentes relevantes da sua *cidadania cultural* (Fernandes, 1993, p. 275).

Com este tema, pretendi que o grupo de alunos conhecesse não somente o espaço físico e temporal da sua escola e do seu bairro, mas que percebesse a construção histórico-social da sua cidade como algo diretamente relacionado com o desenvolvimento do seu dia-dia, na sua escola e na sua casa. Quis oportunizar uma compreensão histórico-social das relações inerentes ao cotidiano dos alunos e trabalhar no sentido de identificar a dinamicidade dessas relações, para permitir que esses alunos compreendam "por que as coisas são como são e como vieram a se tornar assim; tornar o familiar estranho e o estranho familiar" (Giroux, Simon, 1994).

Procurei, através da troca de experiências entre sujeitos de espaços e tempos sociais diferenciados, induzir os alunos a perceberem que nem tudo

¹ Segundo Corazza (1995), o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação, contestação e transgressão. Para tanto, é necessário que o currículo seja comprometido com temas que discutam a multiplicidade cultural de uma sociedade.

foi sempre assim como é hoje e que seus desejos ou expectativas do futuro estão necessariamente atrelados ao seus passados e aos seus presentes. Mais do que isso, o reconhecimento de que eles são agentes de toda esta dinamicidade social. Talvez um breve relato do trabalho com o Mercado Público de Porto Alegre possa melhor exemplificar esses princípios.

A história do mercado público

Entre muitos locais históricos existentes em Porto Alegre, escolhi o Mercado Público. Imagino que um dos motivos seja a minha própria identificação com ele. Fourquin (1993) assinala a importância de nos identificarmos com o conhecimento que estamos trabalhando e, por consequência, selecionando. O outro motivo foi o fato de o Mercado ser uma referência cultural de várias gerações, e que, naquele momento, estava sendo restaurado. De uma certa forma, pensei levar os alunos a um lugar diferente daqueles que as escolas costumam visitar, um lugar de conhecimento público, mas de afeições particulares. Um lugar que trouxesse lembranças, pois não bastava conhecer a história ou a função de um local, precisava haver identidade e ter uma leitura própria dele.

No primeiro momento, anterior à visita, busquei trabalhar com as crianças toda a história do Mercado através de fotos, textos e objetos de diferentes épocas. Fomos vendo a que transformações o Mercado foi submetido ao longo do tempo. Nessa perspectiva, as relações sociais e as transformações da cidade foram também sendo trabalhadas.

Durante a visita, uma das coordenadoras do projeto de restauração do Mercado Público conversou conosco a respeito de aspectos como: as bancas mais antigas, a variedade de produtos e a forma de venda dos mesmos, e os fatos que ocorreram no mercado, como o incêndio por volta de 1930 e a enchente em 1941. Dentro do próprio mercado, foi retomada e complementada a sua história.

Também observamos os seus aspectos físicos: a sua arquitetura, as bancas, os produtos. Conversamos com os vendedores, buscando, enfim,

uma relação mais íntima com o mercado. Mas, a curiosidade dos alunos acentuou-se mais com a variedade de produtos que eles, moradores de Porto Alegre, nunca tinham visto, como os diferentes tipos de feijão, as esponjas, as formas exóticas dos porongos,² as estátuas de santos, os animais, etc.

Enquanto passávamos pelo mercado, mesmo após sucessivas reclamações do tipo: "ai! que nojo!", "que fedor!", o interesse se voltou para os balcões das peixarias. Ver os peixes à venda, cortados ao meio, com as vísceras expostas, foi algo novo para quem só os via fritos, cozidos ou em aquários. A resistência dos alunos em visitar o Mercado, devido ao mau cheiro, foi vencida pelas diferentes curiosidades despertadas na peixaria durante a visita.

Nas bancas de frutas, o espanto veio pelos diversos tipos de fruta e o preço das mesmas. Quando passamos por uma banca que vendia uma fruta desconhecida, uma aluna comentou: "Que fruta cara!" Só consegui explicar o porquê da fruta ser tão cara: ela não existe aqui e tem que ser importada da Argentina, tendo que se pagar impostos e transporte. Quanto ao tipo de fruta, o vendedor foi o professor...

Na passagem pela banca de porongo, boa parte dos alunos não sabiam para que serviam estes objetos, e as suas formas exóticas chamavam bastante atenção. O vendedor se aproximou e começou a explicar para eles para que servia um porongo e de onde ele vinha.

Outro momento curioso aconteceu quando passamos por uma loja de artigos religiosos. Os alunos, do lado de fora, começaram a apontar para os artigos e a demonstrar curiosidade, mas não se atreviam a entrar na loja. Foi quando o Thiago, praticante da religião umbandista, entrou e demonstrou o seu conhecimento de causa. Ele sabia o nome de todos os "santos" e o que cada um simbolizava. Durante a explicação do Thiago, todos pareciam estar surpresos, pelo conhecimento que certamente não faz parte da vida deles, ou pelo menos da maioria, e ainda mais pelo fato de esse conhecimento estar vindo de um colega historicamente conhecido como um aluno "fraco" e pouco aceito pelo grupo.

Porongo é o fruto de uma planta cucurbitácea do qual se fazem cuias para chimarrão.

Após a visita ao mercado, uma das atividades realizadas foi desenhar "o Mercado Público que queremos". Vários desenhos apresentaram algumas modificações internas no Mercado, *sugerindo* a construção de montanha-russa, campo de futebol e uma loja de *videogame*, mas preservaram a peixaria, as bancas de frutas, as estátuas de santos e a sorveteria. Outros alunos resolveram desenhar a parte externa do Mercado, sugerindo uma ampliação do espaço físico, mas preservando a sua arquitetura.

Esse momento no Mercado Público oportunizou aos alunos demonstrarem aos seus pares os bens culturais e naturais que formam suas identidades, havendo uma revelação de saberes que permitiu aos alunos se sentirem sujeitos históricos. Acredito que para se sentir sujeito histórico é necessário que este sujeito se identifique com as suas vivências. Logo, é necessário que se criem condições de aprendizagens para que alunos como o Thiago, por exemplo, se identifiquem com algo pertencente a suas culturas. Penso que esse tipo de identificação deva ocorrer durante todo o período de aprendizagem escolar e não somente em momentos isolados, como uma atividade extracurricular. Não se pode deixar que a criança pense que a sua cultura, os seus costumes ou a sua religião não sejam inerentes ao processo histórico-social em que vive.

Em que medida este trabalho pedagógico inovou?

Ao analisar as atividades realizadas, como a visita ao Mercado Público de Porto Alegre, por exemplo, foi constatado que os alunos apontaram aspectos diversos nas suas aprendizagens, confirmando que ao se trabalhar com diferentes olhares numa temática, os significados produzidos necessariamente serão diferenciados. Com isto não se pode esperar uma aprendizagem homogênea e, muito menos, nivelamentos de conhecimentos.

Na visita ao Mercado Público, percebi que houve uma participação investigadora por parte dos alunos, ante as curiosidades despertadas em relação à religiosidade, à diversidade de alimentos que o mercado oferece, à

forma como são vendidas as mercadorias, aos fatos que ocorreram no mercado (enchente, incêndio, etc), enfim, um olhar mais interessado por aspectos bem peculiares. Nos acontecimentos que vivemos, nos passos, nos olhares... estão os exemplos de que o crescimento (aprendizado) do aluno não se limita aos conteúdos da sala de aula. A mistura de vivências, das lembranças e da cultura de cada aluno, da professora, da coordenadora e de cada vendedor do mercado com quem falamos, permitiu uma troca de conhecimentos e saberes que estão para além das paredes da escola.

Esse trabalho pedagógico possibilitou, de uma forma ou outra, uma revelação de saberes pertencentes a cada história de vida dos sujeitos participantes e demonstrou que, apesar de pertencerem a uma mesma classe social e de freqüentarem a mesma escola, as memórias, as identidades, as histórias deles são diferentes e produzem culturas, desejos e subjetividades distintas. Compreender, também, que a aprendizagem do aluno não está restrita aos conteúdos dados em sala de aula, e que é possível aprender envolvendo elementos que fazem parte das vivências, dos conhecimentos e da cultura de cada aluno e, principalmente, conhecimentos/saberes que estão fora da sala de aula. Neste caso, dou razão a H.E. Bates (apud Funari, 1993, p. 17) quando diz que "a criança aprenderá tudo o que precisa no campo ou nas ruas; à medida que grande parte do seu tempo livre, e capacidade de especulação infinita, saberá logo tanto quanto seus colegas mais velhos que estão confinados às carteiras escolares"(sic).

Partindo dessas conclusões, questiona-se: existe dentro da atual organização curricular disciplinar da escola a possibilidade de produzir diferentes significados para diferentes pessoas? Tal questionamento permite uma reflexão sobre o ensinar e o aprender e, também, em que medida está se inovando esta relação de ensino e aprendizagem. Parece-me que estamos tocando numa questão de fundo epistemológico. Mais que simplesmente informar ao aluno como é que se faz, é preciso que ele conheça o significado dessa informação. E esse significado é construído junto com o aluno, numa ação contínua e não em conteúdos organizados de forma fragmentada numa grade

curricular. Maturana (1995) define conhecer, de uma forma simples e ao mesmo tempo complexa: "todo o conhecer é ação efetiva, ou seja, efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo."

Seguindo a lógica de Santos (1994), inovar será, pois, "romper com a primeira ruptura paradigmática e procurar o patamar da segunda ruptura, da reconfiguração de saberes por comunidades interpretativas nos horizontes dos espaços histórico-sociais institucionais educativos, para além das barreiras disciplinares e organizativas impostas pela modernidade". Neste caso, a inovação se insere na segunda ruptura paradigmática que caracteriza os horizontes de incertezas da pós-modernidade.

Pode-se dizer que o trabalho realizado nesta proposta pedagógica buscou, de certa forma, *romper* com um currículo disciplinar e envolver os alunos numa temática cultural, a qual não exige e, muito menos, aponta conceitos científicos, mas, simplesmente, busca através de uma ação comunicativa, *valorizar o senso comum* de cada indivíduo participante do trabalho, permitindo uma ressignificação do conhecimento já produzido.

A partir das descobertas e inferências feitas pelos alunos durante a visita ao Mercado, pude verificar o quanto eles sabiam sobre os conteúdos considerados legítimos pela escola. A diferença estava nas formas de representação desses conhecimentos: Quando uma aluna escreve um texto sobre as suas descobertas/curiosidades em relação ao Mercado, não só estou tendo a oportunidade de conhecer a sua escrita e de incentivá-la a escrever melhor, se for o caso, mas estou dando-lhe a oportunidade de se expressar sobre algo que lhe interessa, sobre algo que naquele momento lhe faz algum sentido.

Quando um aluno faz o seguinte comentário: "Antigamente não existia esgoto porque a vida era mais difícil", é um ótimo momento para perceber que esse aluno já está estabelecendo relações de tempo e espaço a partir de um problema social retratado nas fotos que ele viu, nos relatos históricos de seus pais, na aula do museu, etc.

Visitar o Mercado Público não foi só uma vivência, um "grande final" de trabalho. Foi, também, ressignificar o tempo e o espaço social em que vivemos e querer se identificar com algo que não é só meu, ou nosso, mas de todos.

Referências bibliográficas

- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo : Cortez, 1994a.
- _____. Repensando ideologia e currículo. In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo : Cortez, 1994b.
- CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- CONNELL, Robert William. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C. (Org.). *Reestruturação curricular : teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.234 p.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Temas culturais : apontamentos*. Porto Alegre : UFRGS/Faculdade de Educação, 1995. 8 p. Curso de Verão, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, cópia xerox.
- D'ALÉSSIO, Márcia Mansor. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 97-103, ago. 1993.
- FERNANDES, José R. Oria. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino em história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 265-277, ago. 1993.
- FOURQUIM, Jean-Claude. *Escola e cultura : as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205 p.

- FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. Memória histórica e cultura material. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 17-31, ago. 1993.
- FUNDAÇÃO CENTRO BRASILEIRO DE TV EDUCATIVA. *Qualificação profissional para o magistério : integração social*. Livro 7. Rio de Janeiro, 1987.
- GIROUX, A. Henry, SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo : Cortez, 1994. p. 93-124.
- HORTA, M. L. Parreiras. *Educação patrimonial*. [S.l.: s.n.], 1991. Comunicação apresentada na Conferência Latino-Americana sobre Preservação do Patrimônio Cultural, jun. 1991. cópia xerox.
- LOURO, Guacira Lopes. A escola na pluralidade dos tempos e espaços. In: ESCOLA básica na virada do século. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 1995. p. 64-69.
- MATURANA, H., VARELA, F. *A árvore do conhecimento : as bases epistemológicas do conhecimento humano*. Campinas: Ed. Psy II, 1995. 279 p.
- McLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia In: SILVA, T. T. da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto : Afrontamento, 1994. 348 p.
- _____ *Uma introdução à ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro : Graal, 1989. 175 p.

Recebido em 21 de maio de 1996.

Adriana Campani é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

This text approaches a pedagogical proposition developed in the practical training on teaching education, involving second-year students in a public elementary school at Porto Alegre-RS (Brazil). Based on the "critical theory of curriculum", this proposal aimed to work with different teaching and learning approaches and with the educational rudiments of Cultural Preservation discussed by "Patrimonial" Education at the same time. The importance of conceiving educational practice with a critical outlook over curricular structure and scholar skills became evident, moreover to provide elements to the formation of a more critical cultural consciousness.

Ce texte présente un programme pédagogique développé avec des élèves de deuxième année du cours élémentaire d'une école publique de Porto Alegre-RS (Brésil), pendant le stage final du cours supérieur de pédagogie. Ce programme, appuyé dans les apports de la "théorie critique sur le curriculum", a proposé un nouvel abordage d'enseignement et d'apprentissage scolaire en travaillant des principes éducatifs de la "Preservation Culturelle" proposés par l'Education "Patrimoniale". L'importance d'organiser la pratique éducative dans une perspective critique a propos de la structure de l'enseignement et des savoirs scolaires a été démontrée. En même temps, l'expérience a fourni des éléments appropriés pour orienter la formation d'une conscience culturelle critique chez les élèves dès le début de leur éducation formelle.

Este artículo ofrece una propuesta pedagógica desarrollada durante la práctica curricular de la carrera de Pedagogía, con alumnos del

II ano de enseñanza básica pertenecientes a una escuela estatal de Porto Alegre-RS (Brasil). Esta propuesta basada en la teoría crítica del curriculum, busco una perspectiva de enseñanza-aprendizaje que se diferenciara de la propuesta curricular tradicional y al mismo tiempo, trabajó los principios educativos de la "preservación cultural" discutidos por la Educación "Patrimonial". Se percibió la importancia de pensar la práctica educativa con un punto de vista crítico sobre la estructura curricular y los saberes escolares, más allá de dar elementos para la formación de una conciencia cultural más crítica.