



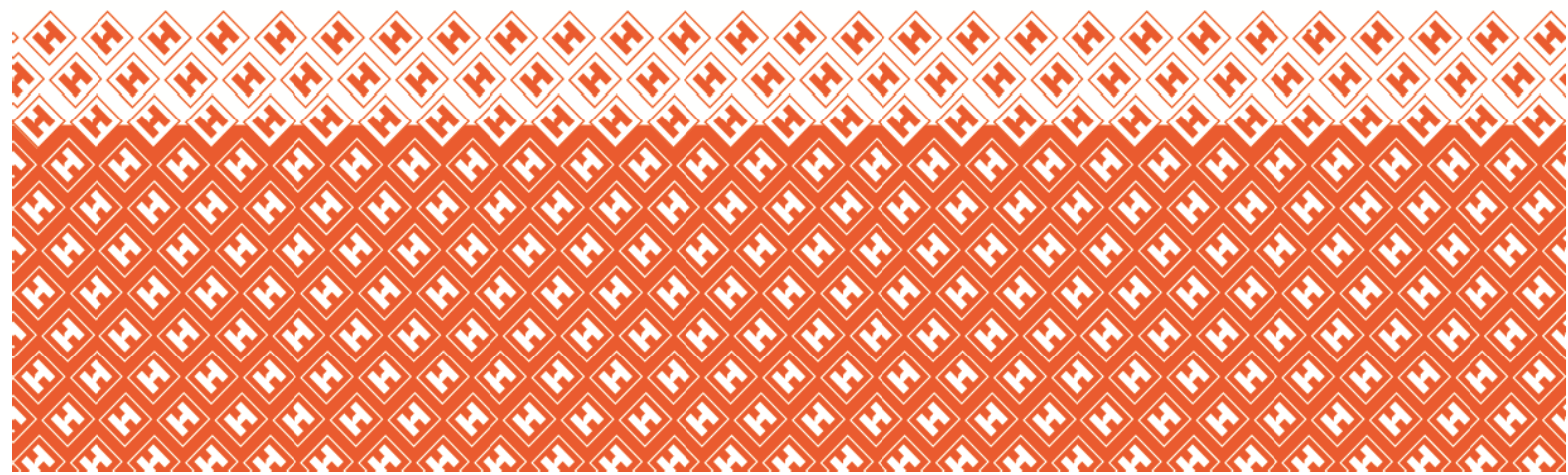
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FLAVIANO OLIVEIRA DOS SANTOS

PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: uma pesquisa-ação
com estudantes da Escola de Ensino Médio Doutor Júlio de Carvalho em Viçosa do
Ceará, Ceará, Brasil

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUI
agosto / 2024



FLAVIANO OLIVEIRA DOS SANTOS

PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: uma pesquisa-ação com estudantes da Escola de Ensino Médio Doutor Júlio de Carvalho em Viçosa do Ceará, Ceará, Brasil

Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Piauí.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Áurea da Paz Pinheiro

S237p Santos, Flaviano Oliveira Dos.

Patrimônio cultural e ensino de história: uma pesquisa-ação com estudantes da Escola de Ensino Médio Doutor Júlio de Carvalho em Viçosa do Ceará, Ceará, Brasil / Flaviano Oliveira Dos Santos. - 2024.

182f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira - Parnaíba, Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, 2024.

"Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Áurea da Paz Pinheiro".

"Área de concentração: Ensino de História".

1. Ensino de História. 2. Patrimônio e Educação Cultural. 3. Pesquisa-ação. 4. Viçosa do Ceará. I. Pinheiro, Áurea da Paz. II. Título.

CDD 907

FLAVIANO OLIVEIRA DOS SANTOS

PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: uma pesquisa-ação com estudantes da Escola de Ensino Médio Doutor Júlio de Carvalho em Viçosa do Ceará, Ceará, Brasil

Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Piauí.

Área de concentração: Ensino de História

Aprovada em: 30 de agosto de 2024

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Áurea da Paz Pinheiro
Universidade Federal do Piauí – UFPI (Orientadora)

Prof. Dr. Felipe Augusto dos Santos Ribeiro
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Prof.^a Dr.^a Carmem Gessilda Burgert Schiavon
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Aos amores da minha vida, Iara e Aira,
que me mantêm de pé.

A meus pais, Sr. Francisco e Da. Odete, a
quem devo minha caminhada na vida.

AGRADECIMENTOS

Este é um dos momentos mais significativos de um trabalho. Aqui reafirmamos o “ser” através do “somos”. Aqui estou porque até aqui não estive sozinho. Muitas pessoas me sustentaram nessa caminhada, e por elas expresso minha imensa gratidão.

Ao Ser que nos permite viver, reviver e sonhar a cada dia, agradeço pelo dom da vida. As experiências no ProfHistória fazem parte desse sonho. Independente do seu nome, acredito em sua força criadora, pois ela sempre esteve e sempre estará comigo.

Os mais puros e profundos agradecimentos a meus pais, Francisco e Odete, que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos. Agradeço a minha amada companheira de vida Iara Raquel, pessoa que luta, sofre, sonha e conquista comigo. Obrigado por sempre acreditar no meu potencial, você me fortalece e não permite que eu desista. Incalculável gratidão à minha filha Aira, que, ainda sem ter consciência do que faz, concede força, esperança e vida. Amo vocês.

Aos professores do ProfHistória da Universidade Estadual do Piauí, em especial àqueles com quem tive a oportunidade de compartilhar conhecimentos e aprender, os quais cito agora: Mary Angélica Tourinho, Fabrícia Teles, Danilo Bezerra, Thiago Reisdorfer, Gustavo Durão, Felipe Ribeiro e Fernando Botton. Eles são poder, transformam vidas.

À Profa. Dra. Áurea da Paz Pinheiro, minha orientadora, por seu olhar cuidadoso, atencioso, comprometido, desde os primeiros diálogos, e por ter subsidiado minha caminhada na construção segura da pesquisa desenvolvida. Posso felizmente dizer que fui acolhido e aprendi com uma grande educadora, comprometida com a realidade e a transformação social por meio da educação, disposta a compartilhar e a incentivar a produção de saberes. Meu muito obrigado, professora, minha imensa gratidão.

Aos professores Felipe Ribeiro e Carmem Schiavon, por aceitarem compor a Banca de Qualificação e Apresentação Final deste trabalho, dedicando esforços na melhoria das reflexões e ações desenvolvidas na pesquisa. Acredito que o compartilhamento de escritos e leituras são muito importantes, pois compartilham um pouco da pessoa. O cuidado e a sensibilidade que tiveram na análise do meu trabalho possibilitaram o vislumbre de outros horizontes.

Aos meus amigos da Turma 2022 do ProfHistória-UESPI, companheiros aguerridos que, mesmo em meio às múltiplas dificuldades, sempre me estenderam as mãos. Aprendi muito

com vocês, que certamente estão presentes neste trabalho. Gratidão e carinho.

À minha irmã de orientação, Milca Fontenele de Sousa, um agradecimento especial, perdi a conta de quantas vezes suas palavras abriram caminhos nessa jornada. Muito obrigado, pelo compartilhamento, leituras atentas, sugestões, apoio e os “um bora lá”, eles foram essenciais.

Aos meus colegas de profissão e batalha cotidiana das escolas Doutor Júlio de Carvalho e Deputado Manoel Rodrigues. O desafio da pesquisa e da jornada integral em três turnos foi possível graças às forças que também vieram de vocês no ambiente de trabalho.

Aos meus estudantes, em especial, pois, mesmo sem saber, incentivaram minhas reflexões e meu desejo de continuar. A razão da docência eu encontro em vocês. Aos participantes da pesquisa-ação, o nosso “Lab. De História”, meu agradecimento, carinho e admiração, por tornarem o processo uma das melhores experiências que já vivi.

Às políticas públicas que permitem e fortalecem a existência de iniciativas transformadoras como a do ProfHistória. Continuo acreditando na força transformadora da Educação, e o ProfHistória certamente faz parte dessa força.

A todos aqueles que colaboraram nessa trajetória e eu não citei aqui. Não estamos isolados no mundo, e triste seria se assim fosse. Esse trabalho tem a participação de muitas pessoas e a todas eu expresso o meu “muito obrigado”!

RESUMO

Esta pesquisa-ação investiga as relações entre Ensino de História e Patrimônio Cultural, por meio de ações de Educação Patrimonial, realizadas com um grupo de estudantes da Escola de Ensino Médio Doutor Júlio de Carvalho, no município de Viçosa do Ceará, no Estado do Ceará, localizado na região Noroeste do Estado, reconhecido como Patrimônio Cultural Nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Verificamos, como professor da referida escola, que, apesar desse reconhecimento e de suas potencialidades para o Ensino de História, durante as aulas, o tema é alvo de estranhamento entre os estudantes. Diante dessa realidade, questionam-se as formas como a comunidade escolar e os residentes se relacionam com esse patrimônio cultural. A pesquisa articula conhecimentos teóricos e prática docente, por meio de percepções e análises durante as atividades e ações realizadas, apoiando-se em estudos teóricos e experiências com o Patrimônio Cultural, História Local e Educação Patrimonial. A pesquisa também compõe a análise de documentos e produções historiográficas de narrativas sobre a história da cidade de Viçosa do Ceará e do processo de patrimonialização, com a análise dos documentos que direcionam a educação de Ensino Médio no Estado do Ceará. Por fim, através da observação participante e da análise do diário de campo, construídas durante as atividades realizadas, refletimos sobre as experiências que envolvem o patrimônio cultural nas aulas de História. O recurso educacional desta pesquisa, intitulado “Como visitar um conjunto histórico”, resulta da experiência desenvolvida com os estudantes e consiste em um material direcionado para professores onde são apresentadas reflexões para o desenvolvimento de ações que envolvam o Ensino de História e o Patrimônio Cultural em conjuntos históricos. Espera-se que esta pesquisa e recurso educacional contribuam para a aproximação entre Ensino de História e Patrimônio Cultural no processo de formação educacional e para o aprimoramento das ações educacionais que entendem essa relação como uma forma de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, a autonomia, criticidade e a ação dos estudantes.

Palavras-chaves: Ensino de História. Patrimônio e Educação Cultural. Pesquisa-ação. Viçosa do Ceará.

ABSTRACT

This action research investigates the relationships between History Teaching and Cultural Heritage through Heritage Education actions carried out with a group of students from the Doutor Júlio de Carvalho High School, in the municipality of Viçosa do Ceará, in the state of Ceará, located in the Northwest region of the state, recognized as National Cultural Heritage by the National Institute of Historic and Artistic Heritage. We found, as a teacher at the said school, that despite this recognition and its potential for History Teaching, during the classes, the theme is the object of strangeness among the students. Faced with this reality, the question is about the ways in which the school community and residents relate to this cultural heritage. The research articulates theoretical knowledge and teaching practice through perceptions and analyzes during the activities and actions carried out, based on theoretical studies and experiences with Cultural Heritage, Local History and Heritage Education. The research also includes the analysis of documents and historiographic productions of narratives about the history of the city of Viçosa do Ceará and the patrimonialization process, along with the analysis of the documents that guide high school education in the state of Ceará. Finally, through participant observation and the analysis of the field diary built during the activities carried out, we reflect on the experiences involving cultural heritage in History classes. The educational resource of this research, entitled "How to visit a historical site", results from the experience developed with the students and consists of a material aimed at teachers where reflections are presented for the development of actions that involve History Teaching and Cultural Heritage in historical sites. It is hoped that this research and educational resource will contribute to the approximation between History Teaching and Cultural Heritage in the educational training process and to the improvement of educational actions that understand this relationship as a way to enhance the teaching-learning process, autonomy, criticality and the action of students.

Keywords: History Teaching. Heritage and Cultural Education. Action Research. Viçosa do Ceará.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EP	- Estudante Participante
APA	- Área de Proteção Ambiental
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRC	- Documento Curricular Referencial do Ceará
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPHAN	- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
ProfHistória	- Mestrado Profissional em Ensino de História
SPHAN	- Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TA	- Trilha de Aprofundamento
UCE	- Unidade Curricular Eletiva

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Patrimônio cultural na Matriz de Conhecimentos do DCRC	70
Quadro 2	- Calendário de encontros e assuntos do Laboratório de História.....	81
Quadro 3	- Perguntas do primeiro questionário sobre a cidade e o patrimônio cultural de Viçosa do Ceará.....	86
Quadro 4	- Perguntas para a construção da narrativa na Oficina de objetos e sentidos.....	88
Quadro 5	- Bens apresentados durante a Oficina de objetos e significados.....	90
Quadro 6	- Perguntas do questionário sobre a visita ao Centro de Artesanato do Sítio Tope.....	95
Quadro 7	- Perguntas do questionário sobre a visita ao Centro Histórico de Viçosa do Ceará.....	107
Quadro 8	- Perguntas do questionário sobre a visita à Casa dos Licores.....	111
Quadro 9	- Perguntas do questionário sobre a visita ao Memorial Clóvis Beviláqua	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Localização de Viçosa do Ceará no mapa do Estado do Ceará.....	16
Figura 2	- Recorte da Evolução Urbana de Viçosa do Ceará (1695-1700).....	60
Figura 3	- Plano da Vila Viçosa Real D'América por Francisco Freire Alemão (1861).....	62
Figura 4	- Entrada da Escola de Ensino Médio Doutor Júlio de Carvalho.....	77
Figura 5	- Capa e verso do Caderno de Registro dos estudantes participantes do Laboratório de História.....	82
Figura 6	- Chuva de palavras sobre patrimônio - 1º Encontro de estudos do Lab. de História.....	84
Figura 7	- Mapa do percurso realizado da Escola DJC até o Centro de Artesanato do Sítio Tope.....	91
Figura 8	- Entrada do Centro de Artesanato do Sítio Tope.....	92
Figura 9	- Postagem da aula integrada de História e Geografia no Centro de Artesanato do Sítio Tope.....	94
Figura 10	- Mapa do percurso realizado no Centro Histórico com os estudantes....	97
Figura 11	- Ginásio Municipal Prefeito Antônio Honório Passos.....	98
Figura 12	- Câmara Municipal de Viçosa do Ceará.....	99
Figura 13	- Igreja Matriz de Nossa Senhora da Assunção em Viçosa do Ceará.....	100
Figura 14	- Entrada da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Assunção em Viçosa do Ceará.....	101
Figura 15	- Pinturas do forro sobre o altar-mor da Igreja de Nossa Senhora da Assunção em Viçosa do Ceará.....	102
Figura 16	- Quadro de Descartes Gadelha exposto no Memorial Pe. Antônio Vieira.....	103
Figura 17	- Estátua de Clóvis Beviláqua localizada na praça com o nome do jurista.....	104
Figura 18	- Biblioteca Pública Municipal de Viçosa do Ceará.....	107
Figura 19	- Casa dos Licores.....	110
Figura 20	- Memorial Clóvis Beviláqua.....	113
Figura 21	- Chuva de palavras sobre patrimônio - 10º Encontro do Lab. de História.....	116

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO FRUTÍFERO.....	23
2.1	Patrimônio cultural: herança, narrativas e sentidos.....	24
2.2	Ensino de História e a História Local: a trilha por outro caminho.....	33
2.3	Ensino de História e Educação Patrimonial.....	42
3	VIÇOSA DO CEARÁ: ARTICULAÇÕES ENTRE O PASSADO COLONIAL E O DOCUMENTO REFERENCIAL CURRICULAR DO CEARÁ (DCRC).....	54
3.1	A lembrança da Aldeia: narrativas e História de Viçosa do Ceará.....	55
3.2	Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC), o Ensino de História e o Patrimônio Cultural.....	64
4	DESCOBRINDO VIÇOSA DO CEARÁ: O PATRIMÔNIO CULTURAL ATRAVÉS DE UMA PESQUISA-AÇÃO COM ESTUDANTES DA ESCOLA DOUTOR JÚLIO DE CARVALHO.....	74
4.1	Pesquisa-ação: uma pesquisa com os estudantes.....	75
4.2	Laboratório de História: A experiência na pesquisa-ação.....	79
4.2.1	Oficina de objetos e significados, “a vida não é feita só de prédios antigos, mas também de lembranças e ursinhos”.....	88
4.2.2	Centro de Artesanato do Sítio Tope: “afetividade no olhar ... muito além do trabalho”.....	91
4.2.3	Conjunto Histórico e Arquitetônico de Viçosa do Ceará: “foi ali que começou”.....	97
4.2.4	Casa dos Licores: “uma história dos sentidos”.....	109
4.2.5	Memorial Clóvis Beviláqua: “memória, passado e presente”.....	113
4.2.6	O Lab. de História chega ao fim: considerações finais de uma pesquisa-ação....	116
5	CONCLUSÃO.....	119
	REFERÊNCIAS.....	124
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE A CIDADE E O PATRIMÔNIO CULTURAL DE VIÇOSA DO CEARÁ.....	130
	APÊNDICE B - INSTRUÇÕES E QUESTIONÁRIO DE REGISTRO DA ATIVIDADE OFICINA DE OBJETOS E SIGNIFICADOS.....	133
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOBRE A VISITA AO CENTRO DE ARTESANATO DO SÍTIO TOPE.....	136
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO SOBRE A VISITA AO CENTRO HISTÓRICO DE VIÇOSA DO CEARÁ.....	139
	APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO SOBRE A VISITA À CASA DOS LICORES.....	142
	APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO SOBRE A VISITA AO MEMORIAL CLÓVIS BEVILÁQUA.....	145
	APÊNDICE G – DIMENSÃO PROPOSITIVA “COMO VISITAR UM CONJUNTO HISTÓRICO”	148

1 INTRODUÇÃO

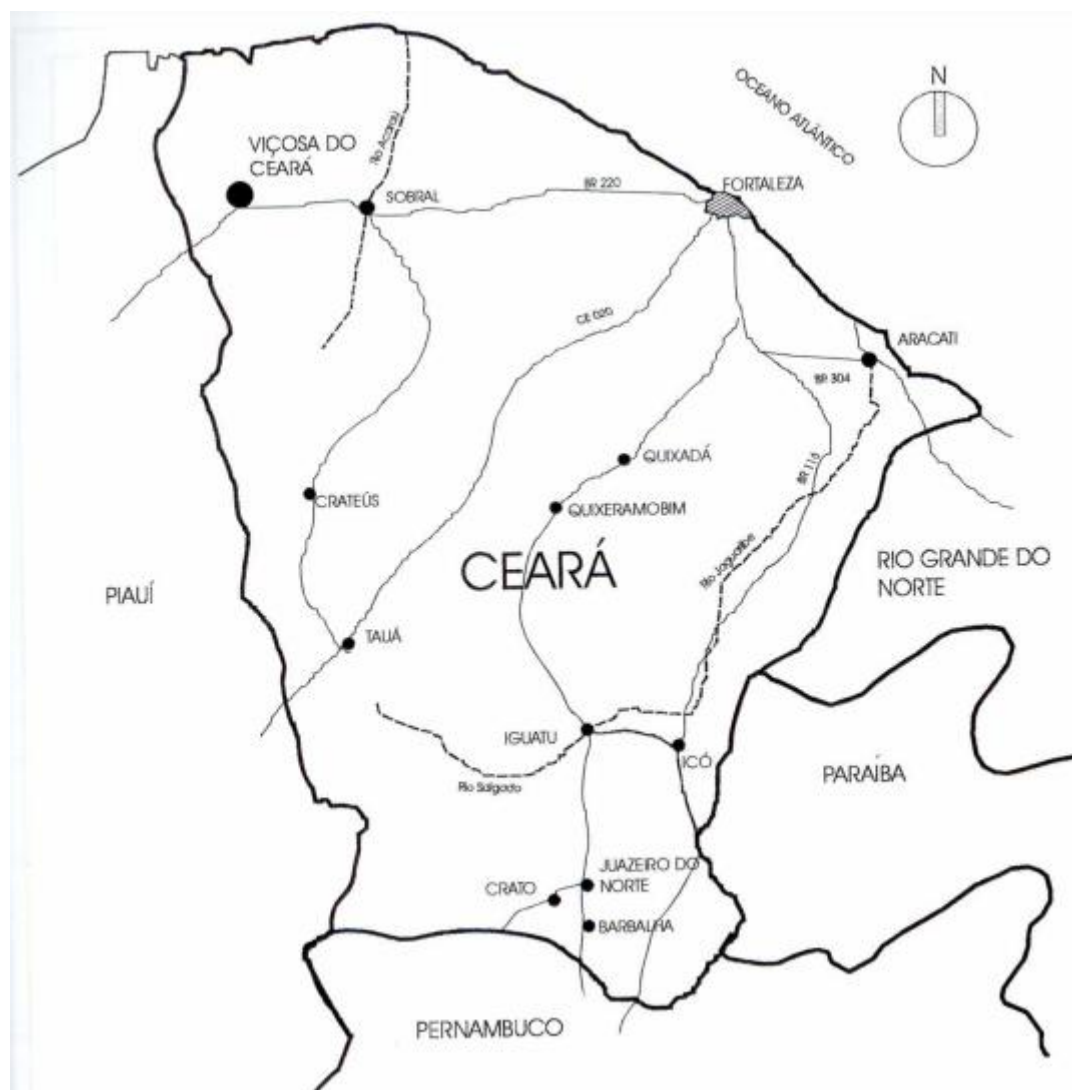
Refletir sobre o passado é sempre um exercício que pode aflorar a imaginação e ampliar a percepção de mundo. Ainda que não se perceba, o olhar sobre o passado está ancorado no momento em que se vive, tomando como referencial o que é produzido e compartilhado em sociedade. A movimentação realizada em direção ao conhecimento de outras temporalidades transforma aqueles que propõem locomover-se, alterando o próprio presente.

Da mesma forma que levamos algo conosco em uma viagem e a entendemos de um modo, ao retornar estaremos diferentes, ora porque acrescentamos elementos nesse retorno, ora porque desconstruímos, transformamos ou deixamos o que estava conosco na viagem (apesar de ser complicada a ideia de deixar), ora porque as duas situações aconteceram na mesma viagem. Assim é o movimento reflexivo sobre as ações dos seres humanos no tempo, as narrativas do passado que nos constroem da mesma forma que as construímos.

Envolvido neste movimento, o presente trabalho discute a abordagem do patrimônio cultural por meio da Educação Patrimonial no Ensino de História no município de Viçosa do Ceará a partir de uma perspectiva da História Local e propõe um material didático para auxiliar no desenvolvimento de ações em conjuntos históricos. O desenvolvimento da relação entre patrimônio cultural e Ensino de História possibilita a implementação e discussão da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como uma possibilidade eficaz para um ensino significativo e o desenvolvimento de uma consciência histórica pelos estudantes.

O espaço de estudos e intervenção desta pesquisa é o município de Viçosa do Ceará, localizado na região Noroeste do Estado do Ceará (Figura 1). Em uma área de 1.311 km², o município é dividido politicamente em sete distritos, mais o seu centro administrativo, a cidade. Além disso, Viçosa do Ceará compõe, com mais oito cidades, a região da Serra da Ibiapaba, que faz parte do território da Área de Proteção Ambiental Serra da Ibiapaba (APA Serra Ibiapaba). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através do Censo Demográfico 2022, o município conta com uma população de 59.712 habitantes (IBGE, 2023).

Figura 1 - Localização de Viçosa do Ceará no mapa do Estado do Ceará



Fonte: 4ªSR/IPHAN. Estudo para Tombamento Federal do Conjunto Arquitetônico e Urbanístico da Cidade de Viçosa do Ceará. 2002.

A primeira cidade da Serra da Ibiapaba tem sua trajetória intimamente ligada às comunidades indígenas que habitavam a região e ao processo colonizador empreendido pelos europeus, principalmente os portugueses. Viçosa do Ceará, na atualidade, tem visibilidade estadual e nacional por suas características climáticas, com temperaturas médias entre 22° e 24°, uma média abaixo da estadual (IPECE, 2023). Outra característica está no seu conjunto de bens edificados, reconhecido como patrimônio nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no ano de 2003, e o crescente movimento do setor turístico que dialoga com a trajetória histórica da cidade e o contexto climático.

Quanto a minha trajetória, esta se relaciona com a do município, por motivos que fogem às características climáticas ou ao fato de ter sido um dos primeiros núcleos que compôs o empreendimento colonizador no atual Estado do Ceará. Andar pelas ruas, estradas e localidades

de Viçosa do Ceará sempre significou, para mim, a entrada em outro mundo. Por ser natural de Fortaleza, capital do Estado, foram muitas as viagens realizadas, desde a infância, para a cidade natal de meus pais, carinhosamente chamada de “interior”. Viagens que sempre proporcionaram grandes expectativas, pois, além de esperar pelo novo, com o tempo, fui entendendo a cidade como uma extensão do meu lar. Assim, com a constituição do presente, da importância da investigação aqui realizada, dos saberes discutidos e das ações propostas, este trabalho significa também razão afetiva, por me haver influenciado na escolha da cidade como lugar de moradia e atuação profissional.

Atuo no município como docente de História desde o ano de 2021, quando passei a refletir de maneira mais específica sobre o contexto histórico do município, durante as aulas de História em uma das escolas públicas de Ensino Médio da cidade, a Escola Estadual Doutor Júlio de Carvalho.¹ Percebi com os estudantes como a temática do patrimônio cultural é objeto de desconhecimento, mesmo sendo o patrimônio um tema interdisciplinar, pontuado nos documentos regulamentadores da Educação no Brasil, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e no Estado do Ceará através do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), em mais de uma área de conhecimento. Tal percepção contrasta ainda com o fato de o município ter o reconhecimento de patrimônio nacional pelo Iphan e ter entre suas cidadãs uma Mestra da Cultura, Dona Francisca, reconhecida pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará como patrimônio vivo do Estado.² Diante dessa problemática, as estratégias educacionais de promoção e preservação, a longo prazo, do patrimônio enquanto componente da identidade e elemento de reflexão, são centrais neste estudo.

Associada à questão do patrimônio cultural da cidade, a análise do currículo escolar e minha prática docente no Ensino Médio provocaram questionamentos sobre o quanto as aulas de História necessitam de abordagens que dialoguem com a realidade dos estudantes. Os materiais didáticos disponibilizados discutem contextos distantes, que a primeira leitura não apresenta relação com o contexto próximo aos estudantes, com seleções que mais atendem a uma linearidade europeia e nacional centrada em grandes feitos e personagens de destaque na História oficial. Diante do exposto, nos questionamos: As aulas de História atrairiam o interesse dos estudantes caso abordassem aspectos relacionados às suas realidades?

¹ A Escola de Ensino Médio Doutor Júlio de Carvalho é uma instituição pública estadual localizada no [Bairro Centro](#) da cidade de Viçosa do Ceará, oferta o [Ensino Médio](#) regular na cidade [nos](#) períodos matutino e vespertino, além de atender estudantes residentes nas localidades de General Tibúrcio, Manhoso e Oiticicas-Lambedouro, através da utilização de edifícios da rede municipal de ensino [no](#) período noturno.

² Francisca Rodrigues Ramos do Nascimento, Dona Francisca, é reconhecida como Mestra da Cultura desde 2005 pelo [Estado](#) do Ceará. Residente no Sítio Tope, zona rural de Viçosa do Ceará, a [Mestra](#) Dona Francisca é reconhecida em seu saber-fazer com a arte cerâmica como Tesouro Vivo da Cultura.

Dessa forma, além de surgir de uma inquietação da prática docente em História na cidade, que congrega os pontos elencados, esta proposta busca também refletir sobre a composição desse patrimônio, entendendo-o mais amplo e composto por narrativas invisibilizadas ao longo do tempo.

Para além do que é indicado como oficial, o patrimônio cultural se faz presente nas relações, no cotidiano das pessoas, nas trajetórias familiares e nos modos de ser e existir de cada sujeito. Ao tempo em que o patrimônio é formado historicamente, ele, “[...] de certo modo, constrói, forma as pessoas” (Gonçalves, 2009, p. 31). Trazer estudos e intervenções sobre o patrimônio cultural para a sala de aula e concomitante transpor os limites físicos desse espaço é entendê-lo de forma ampliada, contribuindo para a formação e para a vida dos estudantes.

A construção de possibilidades de aproximações entre a escola, espaço formal de ensino, com o meio no qual está inserida proporciona o diálogo e a construção de conhecimento com base nas experiências dos estudantes. Práticas de ensino que priorizem o diálogo e a construção conjunta dos saberes são essenciais para a desmistificação do ambiente escolar como um local hierarquizado, no qual os(as) alunos(as) cumprem apenas o papel de “aprender o que o professor ensina”, sem questionar ou relacionar com o mundo além da escola.

O processo de aprendizagem do saber histórico deve ser dinâmico, colaborativo e significativo para os participantes, dialogando com suas realidades e possibilitando a construção da capacidade de leitura de mundo (Knauss, 2001, p. 28).

A considerar as especificidades dos saberes da área de ciências humanas, a aproximação entre espaços formais e não-formais de ensino surge como uma possibilidade de oportunizar momentos de aprendizagem que ampliem o processo de ensino para além do denominado “ensino tradicional de história”, ligado a procedimentos de memorização e leituras de textos por vezes incompreensíveis, o que reforça os casos de apatia e o entendimento do componente curricular História como enfadonho, acumulador de fatos e datas. Neste sentido,

Para as disciplinas de História, Geografia e Artes, o ‘meio social e físico’ corresponde a um laboratório de ensino. A sociedade, em suas relações temporais e espaciais, normalmente apresentada por textos escritos ou pela iconografia, situa-se em outra dimensão e profundidade ao ser observada diretamente, pois neste caso surge a oportunidade de dialogar com pessoas, identificar construções privadas e públicas, atentar para fatos cotidianos que geralmente passam despercebidos e transformá-los em objeto de estudo, de análise, de descoberta (Bittencourt, 2008, p. 274).

Ao serem analisadas as conexões entre os espaços formais e não-formais de aprendizagem, a abordagem do patrimônio cultural nas aulas de História auxilia os estudantes a terem um olhar diferenciado e a problematizar o patrimônio em perspectiva histórica, a

entendê-lo como componente de sua história, possibilitando uma ação crítica e consciente frente ao meio em que habita.

Tratar sobre o patrimônio cultural nas aulas de História possibilita aos docentes momentos em que o conhecimento seja entendido pelos estudantes como algo construído e passível de reconstrução, eliminando a ideia de um conhecimento pré-definido, universal e imutável. Neste sentido, entendemos aqui que a ideia de se trabalhar com o patrimônio cultural nas aulas de História está relacionada à ação:

[...] de confundir processo de aprendizagem com processo de construção de conhecimento. E processo de construção de conhecimento requer pesquisa – neste caso científica – [...]. A pesquisa é assim entendida como o caminho privilegiado para a construção de autênticos sujeitos do conhecimento, que se propõem a construir sua leitura de mundo (Knauss, 2001, p. 29-30).

A percepção do meio extraescolar como objeto de estudo e campo de conhecimento faz emergir o entendimento de que o conhecimento é construído em espaços diversos. A ruptura com a educação bancária está em movimento quando consideramos os saberes dos estudantes, entendendo-os também como construtores de conhecimentos. Considerado um saber essencial à prática docente, devemos sempre atentar para o fato de que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

Viabilizar a percepção dos estudantes enquanto agentes ativos no processo histórico, simultaneamente como sujeitos e objetos dos saberes, mas também como aqueles que o podem produzir, contribui para um processo de ensino significativo e que tenha sentido para todos os participantes.

Nesse ponto, a abordagem do patrimônio cultural, entendendo-o também como componente da História Local, é uma potencialidade para as aulas de História, pois possibilita o desenvolvimento de processos de pesquisa e estudo, com base na realidade compartilhada pelos estudantes, incentivando a autonomia dos mesmos.

Seguindo essa perspectiva, torna-se importante possibilitar aos públicos que têm contato com o patrimônio a problematização, o questionamento e a capacidade de distinguir falas e narrativas, perceber contradições e identificar posições diferentes que se expressam no processo histórico (Chuva, 2013, p. 208).

A pesquisa aqui desenvolvida tem como uma de suas etapas a realização de uma pesquisa-ação com um grupo de estudantes. A pesquisa-ação enquanto uma forma de ação-investigação que considera a identificação e resolução colaborativa de uma problemática presente na vida dos participantes dialoga com os preceitos e as atitudes relacionadas a um

processo educativo significativo. A proposta de participação ativa dos estudantes durante todos os momentos da ação altera as bases de um ensino tradicional.

A pesquisa-ação propicia o compartilhamento do saber e a sua horizontalização, engajando os envolvidos no processo de planejamento, execução, avaliação e intervenção da pesquisa. Em razão de envolver todos os participantes, a pesquisa-ação também se adequa à proposta investigativa ao construir um relacionamento recíproco entre a prática e a pesquisa. Nessa relação um favorece o aprimoramento do outro (Tripp, 2005).

Por meio da dimensão pedagógica desta Dissertação e Recurso Educacional (RE), buscamos intensificar as reflexões e diálogos ligados ao patrimônio cultural presentes nos lugares de vivência, com enfoque para esta percepção junto aos conjuntos históricos. Para auxiliar os docentes que pretendem desenvolver ações em tais espaços de memória, o RE resultante desta pesquisa, intitulado “Como visitar um conjunto histórico” (APÊNDICE G), consiste num livro em formato digital que apresenta ideias e reflexões que podem contribuir no momento de realização de tais ações. O RE ficará disponível no portal eduCapes junto a esta dissertação.

O livro é direcionado para ser utilizado por docentes de História e de demais áreas que queiram incluir os conjuntos históricos em seus objetivos de aprendizagem. As reflexões apresentadas no RE resultam do processo de pesquisa teórica e da experiência da pesquisa-ação desenvolvida com estudantes no município de Viçosa do Ceará. Dessa forma, o RE pretende colaborar para processos de aprendizagem que desenvolvam a construção de saberes junto com os estudantes, como também um instrumento para aproximar a sociedade com o meio em que habita.

Pensando em âmbito social, buscamos também trazer para o campo das discussões nas aulas de história e para o meio escolar outras narrativas da sociedade através do patrimônio cultural. Percepções que, por múltiplas questões, foram preteridas, invisibilizadas, soterradas, escondidas do discurso vigente, denominado oficial.

Por entender o cotidiano da prática docente, estes discursos não-hegemônicos são apresentados de forma tímida na narrativa historiográfica presente na produção didática do Ensino Básico, apesar de recentes avanços. Para tal problemática, consideramos a abordagem do patrimônio cultural como um dos caminhos que podem alterar esse contexto, pois, ao trabalhar com o patrimônio, os estudantes se deparam com sentidos ocultos, não visíveis em primeira análise, mas que estão soterrados pelas narrativas e sentidos hegemônicos.

A investigação e o descortinar de sentidos buscam contribuir para o desenvolvimento da capacidade de ver e entender a sociedade em suas múltiplas temporalidades e espacialidades,

constituída por agentes diversos. Em uma sociedade que apresenta níveis elevados de desigualdade entre seus integrantes, como é a sociedade brasileira, as ações de conhecimento em prol de representatividade, ocupação de espaços sociais e garantias de direitos pelos múltiplos grupos formadores são essenciais e devem agir em benefício da diminuição da disparidade social. Desta forma, enquanto possibilidade de mudança social, a relação Patrimônio e Ensino de História contribui de forma significativa nos processos de conquistas sociais e lutas por direitos.

Prestes a atender a uma pesquisa e a elaboração de um RE que tratem da temática de forma crítica e consciente, desenvolvemos aqui reflexões que relacionam o Ensino de História com o conceito de Patrimônio Cultural e o campo teórico em torno da História Local. O constante diálogo e os conhecimentos produzidos sobre essa relação têm demonstrado a validade da sua utilização para a formação, para a cidadania, por meio do reconhecimento do seu lugar no mundo e da sua capacidade de ação frente à realidade.

Os diálogos desenvolvidos junto aos saberes sobre patrimônio cultural têm importância capital nas reflexões deste trabalho, sendo o patrimônio cultural não somente um conceito, mas um campo de saber permeado por um processo histórico de disputas. Nesse sentido, compreender o conceito de patrimônio cultural permite uma articulação adequada neste trabalho.

Com a abordagem do patrimônio cultural nas aulas de História, a análise a partir das reflexões e os modos de agir a partir da História Local estabelecem um diálogo potente.

[...] a história local possibilita a inserção do estudante na comunidade da qual faz parte e permite criar a historicidade e a identidade histórica deste sujeito. A história local tem como potencial a geração de atitudes investigativas, mobilizadas com base no cotidiano do estudante e o ajuda a refletir acerca do sentido histórico da realidade social em que se insere (Fronza, 2022, p. 136).

A História Local e seus preceitos de abordagem favorecem a aproximação e o entendimento dos estudantes enquanto sujeitos históricos, produtores e partícipes do processo histórico. Buscando romper com o predomínio de uma história única que parece ser imutável, a consideração tanto do Patrimônio Cultural como da História Local movimenta as estruturas estabelecidas, as tensionam através da problematização e como resultado as constroem e recriam.

Consoante a estas reflexões, compreendendo a importância dessas discussões sobre o campo teórico neste trabalho, o primeiro capítulo, intitulado “Patrimônio cultural e Ensino de História: um diálogo frutífero”, é dedicado a refletir sobre os aportes conceituais utilizados para embasar esta pesquisa. As discussões deste capítulo têm foco na compreensão dos campos do

Patrimônio Cultural, História Local e Educação Patrimonial e suas contribuições para o Ensino de História.

No segundo capítulo, intitulado, “Viçosa do Ceará: articulações entre o passado colonial e o Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC)”, nos detivemos nas reflexões sobre o espaço do município de Viçosa do Ceará, debatendo aspectos de sua história e as múltiplas narrativas presentes na cidade acerca de sua constituição e a de seu patrimônio histórico, discutindo as memórias e narrativas presentes no município sobre o seu passado. Neste capítulo, também refletimos sobre o currículo de História, proposto para o Ensino Médio e como este dialoga e opera com o patrimônio cultural e a história local.

Por fim, no terceiro capítulo, “Descobrimos Viçosa do Ceará: O Patrimônio Cultural através de uma pesquisa-ação com estudantes da Escola Doutor Júlio de Carvalho”, discutimos as características de um processo de pesquisa-ação, estratégias de abordagem delimitadas para a experiência com os estudantes. Ainda nessa seção, a escola local da ação e seu ambiente foram apresentados, de modo que o ambiente de desenvolvimento da ação seja compartilhado com o(a) leitor(a). Em seguida, descrevemos e discutimos a pesquisa-ação realizada com os estudantes da DJC. Ao avaliar as ações, o diário de campo, os questionários aplicados e os demais materiais produzidos pudemos compreender como a realização de atividades relacionando o Ensino de História e o Patrimônio Cultural podem favorecer experiências pedagógicas efetivas, potencializando a formação de cidadãos conscientes.

Partindo de uma problemática encontrada em sala de aula e que pode estar presente na realidade de professores e professoras pelo Brasil, com este trabalho desejamos contribuir para as discussões sobre o Ensino de História e suas relações com o Patrimônio Cultural em face de momentos de ensino e aprendizagem mais significativos e que façam sentido para os envolvidos, servindo como instrumento de ação e orientação frente às múltiplas realidades.

2 PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO FRUTÍFERO

Durante os diversos contextos encontrados nas salas de aula de História, espalhadas pelo Brasil, um dos desafios presentes no cotidiano dos docentes é tornar inteligível aos estudantes a visualização e, por vezes, a materialização das relações existentes entre passado e presente. Possibilitar o entendimento e a capacidade de compreensão do mundo a partir da diversidade temporal, espacial, social e cultural nas formas de organização do ser humano, o que demanda dos docentes planejamento e grande esforço.

Pensando nesse desafio de possibilitar processos significativos, a abordagem, nas aulas de História, da relação entre passado e presente através do patrimônio cultural é uma opção viável. Trazer para a sala de aula elementos do presente que possibilitem a reflexão e a articulação de conhecimentos em diferentes contextos é uma ação que proporciona a construção de sentidos no ensino de História. Nesse ponto, o patrimônio enquanto integrante do cotidiano dos estudantes apresenta potencial ao ser articulado ao processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com as reflexões ao redor do patrimônio cultural, contribuindo para a aproximação mencionada, o desenvolvimento do ensino de História com base na ótica da História Local complementa e potencializa as reflexões. O local enquanto objeto de estudo e ponto de partida para a análise das ações dos seres humanos no decorrer do tempo ressignifica o modo de ver e entender a própria História.

O posicionamento apoiado no diálogo entre História Local e Patrimônio Cultural nas aulas de História aproxima a realidade vivenciada e compartilhada pelos estudantes com os assuntos e saberes dialogados em sala. O desenvolvimento de atividades de forma direta, aproximada e compromissada com a realidade vivida e compartilhada pelos estudantes é uma das formas de subverter as possíveis adversidades e empecilhos vivenciados na educação.

Nesse contexto de práticas voltadas para o patrimônio cultural, como forma de fortalecer o processo de aprendizagem em História junto ao diálogo primeiro com a História Local, o campo de saber-fazer da Educação Patrimonial desponta como instrumento de convergência entre os elementos. Entendendo a incorporação desse diálogo na prática docente como uma alternativa que traz potencialidade para o ensino de História, nos tópicos a seguir, teremos o debate sobre esses campos e o diálogo será aprofundado.

2.1 Patrimônio Cultural: herança, narrativas e sentidos

Palavra permeada de sentidos e inserida em situações temporal e espacialmente diversas, patrimônio é um termo que recebeu diferentes significados ao longo do tempo, ganhando adjetivações que revelam características que ajudam a entender as sociedades que as atribuíam.

Enquanto uma palavra que é utilizada pelo ser humano em diferentes contextos, devemos considerar a sua historicidade e seus usos durante o tempo, entendendo que para falar de patrimônio na contemporaneidade precisamos considerá-lo um termo polissêmico, resultante de um complexo processo de significações cercado por intencionalidades.

Falar sobre a noção de patrimônio é sempre um desafio: como escolher os caminhos para tratar de um termo polissêmico, adjetivado de inúmeras formas ao longo da história, envolvido em políticas públicas de memória, e superdimensionado na atualidade, capturado por modismos e pelo mercado? (Chuva, 2020, p. 17).

Apropriada por diversas áreas do conhecimento e presente no cotidiano, inclusive nas cadeiras e mesas utilizadas em sala de aula, a palavra patrimônio parece não encontrar limites de sentidos e situações na contemporaneidade (Gonçalves, 2009, p. 25). A característica polissêmica do termo pode e deve ser explorada nas aulas de História, considerando sempre a dinamicidade das reflexões desenvolvidas e o caráter histórico do termo. No entanto, os diálogos com o patrimônio não devem se ater apenas ao processo de mudanças e permanências através da palavra.

Durante o processo de aprendizagem histórica, o patrimônio deve ser visto como elemento de reflexão entre as múltiplas experiências desenvolvidas pelo ser humano durante o tempo, auxiliando na compreensão dos sentidos e modos de ver e entender o mundo em diferentes tempos e espaços.

A constatação dos múltiplos sentidos da palavra por vezes pode ocasionar indefinições em relação ao conceito. Nesse sentido, para o início de diálogo e melhor compreensão em relação a este, vale apresentar sua etimologia e sentido primeiro. Patrimônio, “de origem latina (*patrimonium*), designa os bens recebidos por herança paterna, familiar [...]” (Fonseca, 2012, p. 14), entendido enquanto um direito na sociedade romana. Em primeiro sentido, patrimônio tem o significado de herança, bem ou conjunto de bens que são passados de geração em geração, constituídos por atos de transmissão, um desejo de continuidade.

No decorrer do tempo, a essa herança recebida foram incorporados outros significados, ultrapassando a ideia dos bens que vêm diretamente da família. Entendendo a herança indicada pelo patrimônio enquanto elemento formador do ser, a palavra foi sendo complementada por

inúmeros adjetivos, que especificam o tipo de herança passada pelas gerações anteriores: genético, financeiro, ecológico, natural, nacional, mundial, local, arquitetônico, artístico, material, imaterial, cultural, paisagístico, sensível, difícil, dentre outros. Tais classificações mostram a complexidade das discussões que envolvem o patrimônio e os esforços realizados para organizar e compreender o campo de saberes do patrimônio em suas múltiplas relações na contemporaneidade. A atenção que o ser humano detém ao patrimônio configura um conjunto de reflexões sobre as marcas de outras temporalidades e os seus sentidos no presente.

Apesar de sua origem na sociedade romana, a utilização da palavra ganhou força social no momento de formação dos Estados nacionais, período em que essa herança, entendida não mais como unicamente familiar, precisaria ser garantida para as gerações futuras enquanto elemento de afirmação e identificação dos Estados nacionais que surgiam. “A noção de patrimônio é, portanto, datada, produzida, assim como a ideia de nação, no final do século XVIII, durante a Revolução Francesa [...]” (Fonseca, 2017, p. 31), momento em que o Estado em formação “[...] assumiu, em nome do interesse público, a proteção legal de determinados bens a que foi atribuída a capacidade de simbolizar a nação [...]” (Fonseca, 2017, p. 49).

Envolvido em um contexto de incertezas de um processo revolucionário no qual a palavra de ordem era mudança, o princípio da noção de patrimônio emergiu da necessidade de preservação de bens, da garantia de sobrevivência e continuidade frente ao perigo de destruição. O desenvolvimento dos ideais de desvinculação da organização política e social anteriormente vigente lançou um alerta em relação ao que comporia a nova sociedade em construção pelo momento revolucionário. Naquele momento, a permanência dos bens foi compreendida como uma continuidade material através da adoção dos critérios artísticos e históricos, mesmo que esses representassem aspectos do mundo que estava sendo contestado. Dessa ação preservacionista despontam os dois adjetivos que ocuparam lugares centrais nos sentidos atribuídos ao patrimônio no período, com fortes reverberações na ideia que se tem sobre o patrimônio na contemporaneidade. Os valores históricos e artísticos dos patrimônios ganharam ares hegemônicos naquele momento.

O patrimônio era passível de preservação por ser um testemunho das práticas do ser humano em momentos anteriores. A justificativa para a eleição de determinado bem partia de sua importância histórica enquanto representante de momentos do passado considerados “gloriosos”, de grande desenvolvimento e representativo de poder pelos agentes de seu tempo, como também por constituir uma obra de arte, segundo os padrões daqueles que tinham o poder de decidir o que seria preservado e o que seria destruído. A priorização dos critérios histórico e

artístico na constituição do patrimônio perduram em uma das imagens que se tem dele na contemporaneidade, imagem esta, por vezes, predominante no senso comum:

A imagem que a expressão ‘patrimônio histórico e artístico’ evoca entre as pessoas é a de um conjunto de monumentos antigos que devemos preservar, ou porque constituem obras de arte excepcionais, ou por terem sido palco de eventos marcantes, referidos em documentos e em narrativas dos historiadores (Fonseca, 2009, p. 56).

Dessa forma, a necessidade de manter presente o que foi vivido e realizado pelos antepassados, por meio do esforço da preservação, mesmo ocasionando uma cristalização do bem, sua parada no tempo, foi uma ideia que permeou os primeiros sentidos do patrimônio. Nesta construção, “A ideia moderna de patrimônio está ligada ao impulso de preservação de bens materiais e imateriais que emergem do social. É uma forma de relação com o passado, um sentimento que revela o desejo de eternizar traços e marcas dos grupos humanos” (D'Alessio, 2012, p. 79). Importante pontuar que esse movimento preservacionista da modernidade europeia é direcionado para um olhar sobre si na sua trajetória enquanto agrupamento social. Tal forma de proceder neste movimento também faz parte da trajetória brasileira enquanto sociedade que historicamente se constituiu como devota desta tradição, priorizando-a frente a contribuição de outros grupos. O esforço de preservação desse alinhamento europeu-moderno não considera os elementos provenientes de outras culturas.

Sob outro ponto de vista, frente ao posicionamento que indica a constituição do sentido de patrimônio construído na modernidade, Gonçalves (2009) chama a atenção para o caráter milenar do patrimônio, distanciado da centralidade moderna-europeia, ao entendê-lo como categoria de pensamento, com capacidade de transição analítica entre diferentes culturas e sociedades.

Ela não é simplesmente uma invenção moderna. Está presente no mundo clássico e na Idade Média. A modernidade ocidental apenas impõe os contornos semânticos específicos assumidos por ela. Podemos dizer que a categoria 'patrimônio' também se faz presente nas sociedades tribais (Gonçalves, 2009, p. 26).

Ao refletir sobre a trajetória da sociedade ocidental na qual as nações europeias auto proclamaram o seu modo de conceber o mundo como “correto”, não é difícil de compreender o porquê da reivindicação do termo. Percebemos, assim, que a própria palavra patrimônio é objeto de disputas.

No Brasil, a atenção para o patrimônio teve maior enfoque a partir da década de 1930, quando da criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em 1937 e do lançamento do Decreto-Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937, que instituiu as primeiras normativas para as práticas de preservação em território nacional (Brasil, 1937). As formas de

acautelamento e proteção previstas naquele momento guardavam estreitas relações de sentido com as práticas realizadas na França de fins do século XVIII, com olhares atentos para os valores históricos e artísticos dos bens em prol de um discurso formador da nação.

Os principais instrumentos de preservação eram, portanto, os tombamentos, as restaurações e as revitalizações. Para que houvesse o tombamento de um edifício público ou privado eram considerados exclusivamente os valores artístico, arquitetônico e histórico (Pinheiro, 2012, p. 86).

O desejo de formar, fortalecer e preservar uma imagem da nação foi o direcionamento tomado pelo Estado brasileiro, este que fez parte também do movimento de inserção e validação da nação numa lógica europeia, moderna e ocidental. “Numa perspectiva histórica, a construção da ideia de patrimônio no Brasil, como em vários países da América Latina, surgiu da emergência de constituição nacional, notadamente na década de 1930” (Nogueira, 2000, p. 290).

As escolhas direcionadas aos monumentos que receberam o título de patrimônio nacional estavam alinhadas a um ideal de construção da história nacional, iniciado anteriormente já na fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e expresso através do primeiro discurso dessa instituição. A construção da história da nação passaria necessariamente pelo trabalho de “resgate” e valorização dos grandes feitos e monumentos nacionais (César, 2004). Funcionando como forma de mostrar aos países “doutos” que no Brasil também existia patrimônio histórico e artístico, o processo de afirmação carregou forte relação com o pensamento colonialista, baseado em referenciais europeus.

Uma leitura unívoca do patrimônio nacional se formou nas primeiras décadas de atuação do órgão [SPHAN], que contou com a presença de intelectuais consagrados ligados a diferentes vertentes do modernismo brasileiro, dentre os quais o escritor Mário de Andrade e o arquiteto Lucio Costa. Nesse contexto, o barroco e a arquitetura colonial das cidades históricas da região de Minas Gerais tornaram-se a primeira referência da imagem da nação, tendo sido então tombado um vasto conjunto de bens desse tipo ou nele referenciados. A concepção de patrimônio estava baseada na ideia de um valor intrínseco aos bens, revelado pelos especialistas, capazes de identificá-lo pela perspectiva estética. Era assim garantida a inserção da produção artística brasileira na linha da história da arte universal – europeia e ocidental (Chuva, 2009 *apud* Chuva, 2020, p. 19).

Durante os primeiros anos de atuação do SPHAN, as políticas de patrimonialização no Brasil se voltaram para esse alinhamento preservacionista, ligado aos bens edificados, os denominados bens de pedra e cal, em que o instrumento do tombamento ganhou destaque. Aconteceu, naquele período, o predomínio da consideração de características estéticas dos bens, determinadas pela autoridade dos especialistas, em sua maioria ligados à arquitetura, e a inscrição de bens nos livros de tombo sem maior atenção para os critérios adotados no ato de inscrevê-los (Fonseca, 2017, p. 128-129). O desenvolvimento de uma atuação junto ao

patrimônio, dessa maneira, se constitui como um obstáculo para a iniciação cultural das diferenças, sendo uma ação contrária à consideração da pluralidade das narrativas nacionais (Demarchi, Scifone, 2019, p. 8).

A ação do tombamento, voltado para a garantia de preservação de um bem, ao mesmo tempo que institui juridicamente uma ideia de proteção e preservação, também apresenta problemáticas que ultrapassam a questão da discussão do patrimônio enquanto bem público e bem privado, pois, ao ser praticada:

Singulariza alguns elementos do patrimônio, valorizando-os e dando-lhes de alguma forma um 'status' de obra de arte, o que exclui outros elementos e constitui um patrimônio 'extraordinário'. Este tende a se tornar, no espírito de todos, políticos assim como habitantes, o único patrimônio digno de qualquer atenção: as estratégias turísticas são orientadas para ele e os visitantes se precipitam em massa sobre pontos frágeis e dificilmente compreensíveis fora de um contexto maior e complexo (Varine, 2013, p. 49).

Dessa forma, somente a garantia legal do tombamento não é suficiente para a preservação que este pressupunha garantir. Em via de garantir a continuidade de bens representativos da história nacional, por meio de decisões tomadas majoritariamente sem o diálogo com a sociedade civil, o processo de definição do que seria representativo das coletividades acabava por recair na representação de apenas um grupo componente da sociedade.

A limitação, durante mais de sessenta anos, dos instrumentos disponíveis de acautelamento teve como consequência a produção de uma compreensão restritiva do termo 'preservação', que costuma ser entendido exclusivamente como tombamento. Tal situação veio reforçar a ideia de que as políticas de patrimônio são intrinsecamente conservadoras e elitistas, uma vez que os critérios adotados para o tombamento terminam por privilegiar bens que referem os grupos sociais de tradição europeia, que, no Brasil, são aqueles identificados com as classes dominantes (Fonseca, 2009, p. 64).

A afirmação das bases nacionais, através do patrimônio, perpetuou o protagonismo da matriz europeia na História do Brasil. A trajetória do patrimônio no Brasil, entendendo-o em constante processo de construção, descortina o seu sentido enquanto campo de disputa, eminentemente político (Meneses, 2009, p. 38).

Dessa forma, inserido em um campo de disputas, que também é formador, um momento de relevante mudança nos sentidos do patrimônio no Brasil aconteceu quando foi integrada a concepção de intangibilidade dos bens, ou como comumente é denominada, a imaterialidade na ideia de patrimônio. Apesar da dicotomia entre material e imaterial servir mais a um objetivo jurídico do que ao entendimento do próprio conceito de patrimônio, configurando-se esta uma falsa divisão (Chuva, 2012, p.147), com a ampliação e o olhar para a imaterialidade, agregou-se ao campo do patrimônio o foco nas relações e nos sentidos construídos através dos bens,

entendendo como significativo o que está presente nas práticas sociais. “De certo modo, essa noção expressa a moderna concepção antropológica de cultura. Segundo ela, a ênfase está nas relações sociais ou mesmo nas relações simbólicas, mas não nos objetos e na técnica” (Gonçalves, 2009, p. 30).

Possibilitado por uma mudança de perspectiva dos órgãos de acautelamento, com ênfase para o Iphan, sucessor do SPHAN, esta revisão foi fruto de reivindicações de movimentos sociais que contestavam a definição e o domínio de bens patrimoniais em maioria brancos, europeus e masculinos, estes que não representavam a diversidade da população brasileira.

A partir da década de 1970, os critérios adotados pelo Iphan para a preservação e salvaguarda do patrimônio começaram a ser reavaliados. Naquela época, chegou-se à conclusão que o patrimônio não se restringia apenas ao grande monumento, aos testemunhos oficiais da história, que privilegiavam a memória social de uma elite; procurou-se estender a política de patrimônio às manifestações culturais de grupos sociais diversos, dentre eles negros, índios, imigrantes etc. (Pinheiro, 2012, p. 86).

Após a virada do campo cultural com as contribuições dos saberes produzidos pela Antropologia, e a consideração das diversas práticas, saberes e modos de ser no mundo, o patrimônio incorporou o adjetivo que alargou sua concepção para ultrapassar a consideração primeira de valores históricos e artísticos. Ao compreender a contribuição cultural, o agora designado patrimônio cultural passa a se referir a toda produção do ser humano, em contato com o seu meio, e que faça referência aos modos de entender e ser no mundo, proporcionando forte caráter de identificação e reconhecimento na sociedade, representativo de memórias e ações dos diferentes grupos, possibilitando o contato e reconhecimento das ligações existentes entre passado e presente, como também a compreensão do ontem como elemento de entendimento e constituição do hoje.

Alinhada com esta perspectiva, a legislação nacional através da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, fixa a definição dos bens que são considerados como patrimônio cultural brasileiro:

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

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).

O estabelecimento dessa definição pautada nas referências culturais dos diversos grupos que formam a sociedade atende à superação, em nível legal, da ideia de patrimônio como um elemento monumental e de excepcionalidade, assim como firmada em 1937 (Demarchi; Scifone, 2019, p. 8-9). Complementar aos artigos presentes na Constituição Federal, o Decreto nº. 3.551 de 4 de agosto de 2000 fortaleceu a concepção abrangente de patrimônio cultural ao instituir as formas de Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e deter atenção a articulação de ações voltadas para o patrimônio imaterial no Brasil.

Nesse sentido, o patrimônio cultural é constituído pelo conjunto de bens transmitidos de forma geracional, de natureza material e imaterial, e que fazem referência à sociedade na qual foi produzida, como também às sociedades que sucederam esta origem, portando sentidos múltiplos e servindo como elemento de identificação, memória e pertencimento de seus componentes junto à sociedade que habitam. Entender o patrimônio como elemento importante na formação do cidadão é considerar que ao mesmo tempo em que a sociedade forma o seu patrimônio, o patrimônio também forma a sociedade, constrói, estabelece relações entre as diferenças, aproxima e auxilia na identificação dos múltiplos sujeitos, sendo utilizado também para agir (Gonçalves, 2009, p. 31).

A semântica do termo já nos sugere uma relação com um tempo que nos antecede, e com o qual estabelecemos relações mediadas por intermédio de objetos que acreditamos pertencer a uma herança coletiva. Assim, esses objetos que acreditamos pertencer ao patrimônio de uma coletividade, e, hoje, até mesmo da humanidade, estabelecem nexos de pertencimento, metaforizam relações imaginadas, que parecem adquirir materialidade a partir da presença desse conjunto de monumentos. O termo patrimônio supõe, portanto, uma relação com o tempo e com o seu transcurso. Em outras palavras, refletir sobre o patrimônio significa, igualmente, pensar nas formas sociais de culturalização do tempo, próprias a toda e qualquer sociedade humana. É através desse trabalho de produzir sentido para a passagem do tempo que as sociedades humanas constroem suas noções de passado, presente e futuro, como formas históricas e sociais de dar sentido para o transcurso do tempo” (Guimarães, 2012, p. 98-99).

Ao atribuir sentidos e eleger um patrimônio, a sociedade define o que é importante e o que não carrega importância naquele momento. Assim, ao entender o patrimônio como herança, não podemos compreendê-lo tal qual como estava no momento de seu surgimento. Deve-se visualizar o patrimônio inserido em processos históricos, sendo construído e reconstruído, por meio da atribuição de sentidos, levando em consideração que o patrimônio cultural carrega os múltiplos valores que as sociedades atribuem durante o tempo, composto em sua constituição por sua capacidade de mutabilidade.

Aqui está, pois, o coração de nosso problema: falar e cuidar de bens culturais não é falar de coisas ou práticas em que tenhamos identificado significados intrínsecos, próprios das coisas em si, obedientemente embutidos nelas, mas é falar de coisas (ou práticas) cujas propriedades, derivadas de sua natureza material, são seletivamente

mobilizados pelas sociedades, grupos sociais, comunidades, para socializar, operar e fazer agir suas ideias, crenças, afetos, seus significados, expectativas, juízos, critérios, normas etc. etc. — e, em suma, seus *valores* (Meneses, 2009, p. 32).

Componente e representativo de passados que permaneceram na atualidade através de escolhas, os diversos tipos de patrimônio que compõem a contemporaneidade carregam consigo um complexo processo histórico que acaba por apresentar e definir uma narrativa do passado para o presente. Entender o patrimônio enquanto processo é ter consciência que o mesmo está presente numa arena onde são disputadas inúmeras memórias, narrativas e representações.

O ato de transformar um bem em patrimônio cultural é uma ação que evidencia uma escolha e ao mesmo tempo uma atribuição de valor, adicionando novos usos e sentidos. O uso inicial do patrimônio passa a dividir espaço com a sua nova atribuição enquanto referência cultural. Em relação ao uso inicial do bem que foi transformado em patrimônio cultural:

[...] antes de lhe darmos este nome, é aquele para o qual cada um desses elementos foi feito: morar, rememorar, alimentar-se, praticar uma religião e tantas outras coisas que pertence à nossa vida e ao nosso meio ambiente. Enquanto esse uso 'primário' existir, todos os outros usos possíveis serão secundários e não poderão ser priorizados, mesmo que a propriedade moral comunitária de que falávamos anteriormente seja válida e autorize o inventário, o empréstimo, a visita, a comunicação no quadro do desenvolvimento (Varine, 2013, p. 83).

Nessa disputa de espaço por usos e sentidos, a finalidade inicial do bem é a sua utilização prática no cotidiano, da produção e reprodução da vida, esta que deve ser alinhada com os usos acrescentados a partir da escolha do bem enquanto patrimônio (Meneses, 2012, p. 29). A integração entre as múltiplas funcionalidades do patrimônio precisa estar disposta de modo que o patrimônio seja compreendido também como um elemento de desenvolvimento social.

O patrimônio, enquanto recurso, deve servir concretamente a todos e ao conjunto das dimensões do desenvolvimento, isto é, não apenas à cultura e ao turismo, mas também à sociedade em seu todo, à economia, à educação, à identidade e à imagem, ao emprego ou à inserção social etc. (Varine, 2013, p. 83).

Com possibilidades múltiplas de usos, esse campo dinâmico é fruto de negociações instáveis, ocorridas tanto no passado como no presente. A ação de transformar algo em patrimônio é fruto de um processo de separação entre os bens que são considerados representativos para a comunidade e os que não são, configurando uma escolha, uma ação política (Chuva, 2020, p. 28). Os atos políticos do passado que elegeram patrimônios e projetaram seus usos no presente descortinam a ideia da narrativa patrimonial como uma das narrativas sobre o passado ao qual temos acesso na contemporaneidade. Neste ponto, o patrimônio cultural assume seu caráter enquanto elemento para a interpretação do passado e do presente.

Se partirmos dessa primeira consideração, a de que a reflexão em torno do patrimônio pode ser considerada uma forma de escrita do passado, teremos, necessariamente, que tratar essa escrita a partir de uma perspectiva histórica. Isso significa dizer que as formas assumidas por essa modalidade específica de escrita do passado variam segundo as contingências temporais e sociais sob as quais ela se realiza. Não se trata de pensar numa evolução das formas de escrita patrimonial, mas antes de pensar nas diferentes maneiras sob as quais esses restos materiais do passado vieram a ser tratados sob a forma de patrimônio histórico (Guimarães, 2012, p. 97).

Representação do passado, ação no presente, a eleição de patrimônios também é um direito dos diferentes componentes da sociedade. Direito que é conquistado, batalhado no campo do patrimônio, constituindo processos de busca por direitos através do patrimônio, assim como o direito ao próprio patrimônio (Chuva, 2020). Entre os direitos relacionados está presente o direito à memória dos diferentes grupos que compõem a sociedade, estes que utilizam o patrimônio como instrumento de ação na luta por direitos diversos, frente aos diversos casos de silenciamentos sofridos.

Dessa forma, a eleição de um patrimônio no passado, por si só, não garante sua continuidade no presente e no futuro. Os sentidos e a atribuição de valores podem ser revistos e outros valores podem sobrepor os que outrora foram atribuídos. Nesta dinâmica, narrativas soterradas podem vir à superfície.

Entendendo que o patrimônio narra uma história, esta continuará sujeita aos processos de questionamentos provindos de diferentes lugares da sociedade e em diferentes períodos. O questionamento junto aos bens ocasiona rupturas na ideia de que o patrimônio cultural é constituído como um elemento em si próprio. A simples aceitação da história narrada através do patrimônio cultural não atende a um processo de reflexão e construção do conhecimento, mas sim a continuidade de uma narrativa intencional que foca em um ponto e tenta esconder, tornar invisível os outros.

A eleição de determinados bens culturais definidos como patrimônios nacionais escreve uma determinada história do país. Essa história é escrita de um determinado lugar e por determinadas pessoas. Isso significa que a configuração dessa história escrita – no caso do patrimônio cultural, materializada – está condicionada às influências desses fatores. Enquanto a representação desse passado recria uma narrativa para atingir interesses específicos, ela recalca outras tantas possíveis. Mas o recalcado sempre retorna (Demarchi; Scifone, 2019, p. 6).

O movimento de retorno do patrimônio cultural evidencia sua vivacidade e interação com o presente, ao tempo em que permite compreendê-lo como uma parcela da realidade que afeta as pessoas, que mexe, movimenta, e por que não dizer, que alimenta a vida daqueles com quem mantém contato. A capacidade de transformação do patrimônio permite entendê-lo como elemento do presente e também do futuro.

O patrimônio (natural e cultural, vivo ou sacralizado) é um recurso local que só encontra sua razão de ser em sua integração nas dinâmicas de desenvolvimento. Ele é herdado, transformado, produzido e transmitido de geração em geração. Ele pertence ao futuro (Varine, 2013, p. 20-21).

Dinâmico, o patrimônio cultural, além de símbolo de referência, herança e narrativa, é instrumento de orientação e ação no presente, este que estará lançando constantemente uma narrativa para o futuro. Sendo instrumento de leitura da realidade e uma produção dos seres humanos em seus diversos contextos, o patrimônio cultural também é elemento da História, e, por conseguinte, presente nas aulas de História.

2.2 Ensino de História e a História Local: a trilha por outro caminho

O Ensino de História no Brasil é permeado por uma série de questões que vão desde o âmbito institucional ao do conhecimento. Entre esses pontos de tensão que influenciam diretamente no processo de ensino na disciplina de História está o questionamento: Qual História estamos ensinando? O aprofundamento da breve pergunta é sempre válido e nos direciona para reflexões sobre qual História está presente na prática dos docentes espalhados pelo Brasil.

A reivindicação de aulas mais significativas, que envolvam os estudantes e que despertem interesse parte da contestação de abordagens que, por vezes, apresentam e edificam uma ideia de distância entre a realidade dos estudantes e aquela que está sendo proposta como objeto de conhecimento, não contribuindo para a construção da relação entre o que é estudado e o que é vivido pelos estudantes.

Uma das formas de mudar essas situações é através da proposição de abordagens a partir do meio dos estudantes, de seus espaços de convívio e entendimento da realidade, trabalhando com os seus conhecimentos prévios e compartilhados. Oportunizar momentos de efetiva participação dos estudantes ao instigar a reflexão sobre o que lhes é próximo é uma atitude necessária para um processo educacional compartilhado.

Como complemento, a prática de ensino deve ter como preceito a desnaturalização de uma ideia de hierarquia do saber na relação entre professores e alunos. O processo de ensino regulamentado no pensamento de que o professor é o agente que “dá o conteúdo”, e que o estudante é o que “recebe o conteúdo”, idealizado em sua passividade, precisa ser constantemente combatido.

Levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens” (Caimi, 2006, p. 24).

Neste sentido,

[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade) (Freire, 2013, p. 25).

A dinamicidade da área historiográfica, os debates e as reformulações que ocorrem em nível de produção acadêmica nas múltiplas universidades no país nem sempre são acompanhados pela História que é ensinada na Educação Básica. Apesar de as críticas lançadas ao modelo denominado história tradicional, dividido em períodos fechados, “idades”, o que é vivenciado na prática cotidiana das salas de aula ainda detém estreitas relações com este modo de entender as ações dos seres humanos no tempo.

Ao apresentar um modo de entender o tempo e o espaço, a narrativa com bases europeias, identificada como uma História Geral, assume a posição de uma narrativa oficial com caráter universal. Dessa forma, a narrativa histórica passa a ficar atrelada a um padrão europeu-moderno, este que é sobreposto às múltiplas realidades e entendido como natural. A referência passa a ser o modo eurocentrado de entender o processo histórico e a realidade.

O predomínio da estrutura eurocêntrica com raízes profundas no Ensino de História põe de lado discussões que tratam de temas que fogem da linearidade proposta, dificultando a compreensão da realidade a partir de outras perspectivas.

Essa divisão tradicional do tempo histórico, conquanto, pretensamente, seja aplicada a todas as realidades espaciais do planeta, está longe de corresponder às especificidades das sociedades humanas em toda sua diversidade. [...] Os livros de História que ainda centram a explicação dos processos históricos nessa compartimentação do tempo focada nas 'idades', pois, são resultado de uma maneira ocidentalizante de produzir o conhecimento (Macedo, 2017, p. 57-58).

Assim, a breve questão descortina inúmeras outras: Qual narrativa histórica nos é apresentada? Qual narrativa histórica apresentamos em nossas aulas? Quem as escreveu? Quem as deixou de escrever? Quem lá está representado? Como está representado? Por que apresenta determinada representação? Esta narrativa representa o todo? Como possibilitar o entendimento amplo do processo histórico? Como aproximar o saber histórico dos estudantes? Como relacionar o que está próximo dos estudantes com o que é ensinado na disciplina de História? Os questionamentos parecem não ter fim.

As múltiplas interrogações envolvidas nos direcionam para o desafio de possibilitar que o ensino de História faça sentido para os estudantes, permitindo que estes encontrem razão teórica e prática para o que vivenciam, transformando o saber histórico em instrumento de ação em suas vidas.

A continuidade do modo eurocêntrico de entender as experiências dos seres humanos, no tempo, na docência em História, está alinhada a uma prática pedagógica cristalizada, totalizante e hegemônica. Tais características compõem o que é denominado como narrativa-mestra nas aulas de História. A noção de que a disciplina de História proporciona apenas o conhecimento de uma linha temporal estruturada e de acontecimentos célebres é ainda bastante presente nos materiais didáticos apresentados para auxiliar os docentes do componente curricular da História, apesar de avanços frente ao aspecto exclusivamente mnemônico.

Deve-se considerar constantemente o papel dos(as) docentes de História enquanto combatentes dessa História única, produtora de estereótipos, limitante, por vezes perpetuadora de preconceitos e que negligencia as particularidades locais, componentes dos diversos âmbitos da realidade. No caso brasileiro, essa História tem ligação íntima com o processo colonizador e o modo de entender o mundo e a História com base no olhar europeu.

Frente a este desafio, uma das alternativas para possibilitar a construção dos sentidos é debater a História a partir da História Local, entendida como uma forma de abordagem teórico-metodológica tanto para a pesquisa quanto para o ensino (Melo, 2015, p. 30):

[...] uma metodologia, ou seja, uma forma de como o historiador trabalha em termos do seu campo de observação e das fontes que utiliza, [...] é pensar no modo de fazer adotado pelo historiador quando circunscreve a maneira como ele se apropria e observa a realidade [...] (Macedo, 2017, p. 63).

A mudança de compreensão da realidade pelo historiador proporciona mudanças não somente em suas práticas de pesquisa, mas também em suas práticas docentes. Referente a esta movimentação:

Enquanto estratégia metodológica para a pesquisa e o ensino, a história local pode garantir a produção de um conhecimento histórico a partir de atitudes investigativas da realidade cotidiana nas análises econômicas, políticas, sociais e culturais de forma mais próxima e clara, promovendo articulações entre o conhecimento local e o geral, sendo possibilitada, assim, a percepção das evidências históricas de permanências e rupturas, de conflitos, de continuidades e mudanças (Melo, 2015, p. 64).

A hegemonia da narrativa dos grandes fatos de uma linearidade subjugada ao modo de ver e existir europeu por muitas vezes prende os professores na lógica dos conteúdos indicados pelo currículo e presentes no livro didático, exercendo uma função disciplinadora ao apresentar tal perspectiva. Mesmo sob uma ótica de respeito às particularidades, este contexto produz de fato uma universalização que ignora as subjetividades dos alunos e particularidades regionais (Cruz; Cerri, 2021, p. 154). Nessa perspectiva:

Perceber, por exemplo, como os processos históricos se desenvolvem em nível local, nas suas conexões com as realidades regionais/nacionais/globais, configura-se, dessa maneira, como um bom caminho para essa “desmontagem” da versão eurocentrada da História.

Em outras palavras: conhecer a História Local é um dos pré-requisitos para se compreender melhor os processos históricos em nível regional, nacional e global, além do que, [...] contribui para o fortalecimento das identidades das pessoas para com os lugares onde nasceram/habitam (Macedo, 2017, p. 61).

Possibilitar o entendimento da multiperspectividade do processo histórico, dos múltiplos agentes, das conexões em diferentes escalas e dos diversos olhares contribuem para o desenvolvimento da criticidade e da capacidade de leitura de mundo dos estudantes.

Além disso, pode ser um instrumento idôneo para a construção de uma história plural, que valoriza a multiplicidade das vozes dos diferentes sujeitos da História fundamentando-se, assim, no princípio máximo da epistemologia da história: a multiperspectividade das experiências do tempo [...] (Fronza, 2022, p. 136).

Nesse ponto em específico, podemos afirmar que as discussões referentes à História Local desenvolvem também a sensibilidade do olhar para outras possibilidades, indo para além do olhar do outro e realizando o caminho contrário de direcionar o olhar sobre si. O processo de estudo do meio de compartilhamento de experiências pode ser revelador de contextos, problemas e soluções outrora não percebidos pela própria comunidade. Assim, tal perspectiva tem um impacto de transformação social em potencial ao possibilitar melhor compreensão do espaço no qual os estudantes estão inseridos.

A escola enquanto componente desse meio de vivência é espaço privilegiado para a compreensão da História como uma das formas de apreensão das ações dos seres humanos em realidades múltiplas temporal e espacialmente, potencializando uma práxis social (Melo, 2012, p. 60).

Seguindo tal intuito de tornar o processo o mais significativo possível, a proposta da História Local propõe a atenção primeira ao que está mais próximo, propõe o local não apenas como objeto de estudo, mas também como o lugar de partida dos conhecimentos (Costa, 2019, p. 132). Ao determinar o ponto de partida no local, esta proposta de caminho inverte a forma predominante de abordagem no saber histórico, que é iniciada a partir de considerações do macro para o micro, da análise do global para a de casos específicos.

A tendência de estudos que atendem aos grandes acontecimentos e que por vezes acaba por suprimir ou homogeneizar particularidades dos processos locais, como se tivessem ocorrido da mesma forma, dá lugar a outro modo de pensar a História. As ações dos seres humanos em sociedade passam a ser lidas e construídas a partir da inserção do local, do que é compartilhado pelo grupo menor, em diálogo relacional com o conhecimento de elementos compartilhados em escalas maiores.

Neste ponto, não tratamos de afirmar a preponderância de uma perspectiva local frente à global, ou do pequeno recorte frente ao grande recorte, mas sim de entender a não

hierarquização dos diferentes níveis de análise. A constituição da História é entendida como o diálogo entre os múltiplos níveis de percepção das ações humanas no espaço e no tempo.

Para Macedo, tal tomada de atitude está acompanhada de um processo de desaparego da História geral e dos recortes macros, porém, sem excluí-los (Macedo, 2012, p. 74). O desaparego proposto não é de fácil realização, pois consiste na ruptura de uma estrutura já firmada, além de exigir mais uma movimentação dos docentes sem a devida adequação de tempo pedagógico para planejamento e realização.

Praticado o exercício de desaparego, que também é uma transformação na práxis, no empreendimento de abordagens a partir da História Local:

[...] deve-se ter claro que uma realidade local não contém, em si própria, a explicação do processo histórico que se esteja estudando, ela se torna frágil se não definir marcos relacionais com o contexto mais amplo da história. Assim, entendemos que não deve existir uma hierarquia entre as variadas dimensões espaço-temporais, pois, da mesma forma que se evidencia e se propaga a importância da história regional e local vinculada à história geral, a história mais ampla também sofrerá equívocos se não atentar para as configurações locais (Melo, 2015, p. 63).

O entendimento de que não existe obrigatoriedade nem um compromisso perpétuo com a narrativa global, que ganhou ares hegemônicos, amplia o campo de possibilidades na prática docente, proporcionando uma reavaliação das práticas de ensino e constituição dos saberes. Ao visualizar outros contextos para a sua prática cotidiana, ao questionar e identificar as práticas realizadas constituídas por aspectos que geram inquietação, os docentes passam a agir e a se movimentarem. Após a tomada de consciência, a prática em sala de aula não tem como continuar a mesma de outrora.

A valorização das particularidades do local no processo de aprendizagem histórica e sua articulação com diferentes dimensões da sociedade nos distancia do erro de praticar uma história-reflexo, que analisa o local como uma forma de exemplificação e alinhamento a partir da referência global.

A abordagem reflexo é constituída por uma falsa ideia de articulação entre o local e o global, pois simula um foco no local que assume apenas um caráter ilustrativo, acabando por reforçar a discussão de um saber histórico no qual professores e estudantes não se veem inseridos. Assim como um reflexo na história global não é um caminho para o trabalho do local, a análise única e isolada do local também não significa a sua ocorrência. “Entendemos, assim, que apenas reduzir o objeto de estudo em escala não garante nem a construção, nem a compreensão da história” (Melo, 2012, p. 55).

Em razão de não visualizarem sentido prático no que é discutido, os estudantes têm dificuldade em articular conhecimentos distantes de suas realidades. A ideia de que as reflexões

do saber histórico têm aparente morada somente no passado reforçam o distanciamento entre teoria e prática, possibilitando que os momentos de diálogo sejam compreendidos bem mais como uma obrigação do que como um momento significativo para a formação.

Dessa maneira, a História Local é apresentada como modo de pensar historicamente, como um caminho a ser percorrido pelo professor-pesquisador, um *modus operandi* que permite trincar concepções que outrora pareciam indestrutíveis, contestar discursos generalizantes, conceber novas leituras de mundo, e estabelecer sentidos entre âmbitos que aparentavam não carregar qualquer tipo de ligação.

O uso do lugar (da História Local) como caminho para o mais amplo também pode ser instrumentalizado como meio eficaz para testar grandes teorias e generalizações acerca de uma realidade ou referência mais vasta - O Brasil ou o sistema escravista, por exemplo - de modo a verificar se a teoria ou a perspectiva que vinha sendo proposta ou adotada pela comunidade de cientistas sociais se aplica mesmo ou se precisa de reajuste (Barros, 2022, p. 30).

A iniciativa de tentar inserir múltiplas escalas nos momentos que envolvem o processo de ensino em História é um desafio que exige dos docentes, mas que também proporciona bons resultados, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia dos agentes envolvidos.

[...] para engajar-se num trabalho de história local, os professores vão provavelmente ter que realizar suas próprias investigações para coleta e produção de material. Isso quer dizer, por outro lado, que um trabalho de história local é uma ótima oportunidade para a atuação dos próprios professores e alunos como sujeitos produtores do conhecimento eleito como objeto de estudo, atendendo também às discussões psicopedagógicas que prezam por uma educação centrada na promoção da autonomia, da responsabilidade e da proatividade dos alunos (Costa, 2019, p. 134).

A produção do conhecimento pelos alunos enquanto sujeitos construtores do saber, inseridos também neste processo como participantes do saber histórico, constitui fator para a sua formação identitária ao possibilitar o contato com experiências diversas, por meio da narrativa dos outros e de si.

A compreensão da pluralidade do cotidiano no qual estão inseridos resulta também deste processo. “O autoconhecimento dos sujeitos é resultado da prática do narrar-se a si mesmo a partir da percepção das experiências dos outros no tempo, das interpretações históricas controversas que fornecem significados e valores [...]” (Fronza, 2022, p. 141).

O desenvolvimento da autonomia dos participantes e a tomada de outras perspectivas, outras escalas de análise também provocam modificações de conhecimentos, movimentações no modo de agir. Assim como expressa Jacques Revel:

Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama. Ou para recorrer a um outro sistema

de referências, mudar as escalas de representação em cartografia não consiste apenas em representar uma realidade constante em tamanho maior ou menor, e sim em transformar o conteúdo da representação (ou seja, a escolha daquilo que é representável). Notemos desde já que a dimensão “micro” não goza, nesse sentido, de nenhum privilégio especial. É o princípio da variação que conta, não a escolha de uma escala em particular (Revel, 1998, p. 20).

No entanto, alterar o conhecimento e o modo como entendê-lo não exclui outras formas de conhecimento nem outras narrativas produzidas. Desta forma, o trabalho com a História Local e seu caminho metodológico na prática docente não significa a negação da história global e de análises macro, mas sim a possibilidade de compreender o processo histórico e a realidade a partir de outros pontos de vista, realizando o diálogo entre os diferentes focos de análise, atendendo também a necessária percepção da totalidade.

A ideia de que a análise do local se restringe apenas a ela própria é enganosa. O estudo do local também atende a compreensão das múltiplas totalidades, auxilia e potencializa o entendimento de aspectos amplos. Seja através de sua correspondência com o local seja através de sua diferença, “ao examinar um lugar – ou seja, ao se fazer história local – podemos aprender algo também sobre a totalidade” (Barros, 2022, p. 29). Neste processo:

[...] também é importante que essa relação local e nacional (e/ou mundial) possa ser percebida nos seus entrelaçamentos mais cotidianos da vida urbana, principalmente, considerando que os estudantes ainda dependem de informações e vivências materiais para lançarem suas indagações aos planos mais conceituais de compreensão, que estruturam as perspectivas de análise mais gerais das sociedades (Fernandes, 2017, p. 308).

Destarte, os processos educacionais que envolvem tais escalas de análise primam pelo desenvolvimento de reflexões críticas sobre a realidade que possibilitem aos estudantes tanto a realização de conexões entre as múltiplas realidades como também o reconhecimento das diferenças. “Não existe, portanto, hiato, menos ainda oposição, entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. [...] uma versão diferente” (Revel, 1998, p. 28).

A respeito desse processo, torna-se necessário também o empreendimento de reflexões em relação à construção dessa História Local. Por vezes naturalizadas, as narrativas locais resultam de relações de poder que acontecem em diferentes âmbitos e escalas da sociedade.

A construção das narrativas locais, quando estas não são compartilhadas pela comunidade e seus diversos representantes, acontece a partir do olhar dos portadores da escrita local, os detentores da “caneta da história”, se assim podemos expressar. Pessoas que geralmente ocupam funções sociais consideradas de destaque, tais como médicos, advogados, políticos, entre outros, assumem a tarefa de edificar as narrativas locais. Entre as motivações para o empreendimento de narrar a história do local estão as demandas internas específicas a

cada local como também o desafio do pioneirismo de registrar e fixar a narrativa em um suporte para além da oralidade.

Cientes dessa constituição, tais narrativas devem ser percebidas a partir de análises cuidadosas, assim como os historiadores se debruçam sobre os diversos vestígios do passado, apoiados em preceitos teórico-metodológicos. Na concepção de Melo (2012), esta prática de história oficial está inserida em contextos de poder na sociedade, e enquanto produto de tempos e espaços diversos, deve ter trato crítico.

Deve-se buscar, então, a superação da prática de alguns indivíduos que assumiram a função de historiadores ou intelectuais oficiais das cidades – o médico, o padre, o bacharel em direito, o professor – e que, em suas produções, apresentam um grau exacerbado de factualismo e personalismo, em uma versão doméstica da história oficial na qual se apresenta uma listagem que exalta os grandes homens e os cidadãos ilustres que devem ser lembrados e reverenciados. Apesar desses materiais, em geral, excluírem a maior parte da população do seu conteúdo, independente da forma e da cientificidade ou não, destacamos que a sua importância para o historiador reveste-se daquilo que está no conteúdo apenas como possibilidade de fonte (Melo, 2012, p. 43-44).

Importante destacar que tais produções não devem receber exaltação nem desvalorização, mas sim a devida análise crítica com base em suas particularidades. Consoante ao assunto, é interessante ainda pontuar que a iniciativa de historiadores não profissionais de constituírem narrativas sobre suas cidades e localidades evidencia a tomada de uma demanda que não foi atendida pelos historiadores profissionais. Assim, as “lacunas” das localidades foram preenchidas primeiramente por estes sujeitos que se prontificaram à escrita, independente das múltiplas motivações para a ação.

Desta forma, mesmo com o desconhecimento dos preceitos teóricos e metodológicos construídos pelos historiadores, as produções dos historiadores não profissionais possibilitaram a sobrevivência de um modo de entender o passado e o presente, além de favorecer a continuidade de aspectos da sociedade que poderiam ter se perdido ao longo do tempo caso estes não tivessem empreendido a ação junto as diversas fontes.

Independente da existência volumosa de produções sobre a história local ou não, a atitude investigativa em relação ao local de vivência no ensino de História pode fornecer modos de entender o mundo que os trabalhos constituídos não abarcam. Neste sentido, o trabalho com os estudantes demonstra ser uma alternativa frutífera, potencializando o conhecimento a ser construído e proporcionando o desenvolvimento de saberes e habilidades ligados ao regime científico.

No entanto, como pontua Fernandes (2022), este caminho também tem armadilhas. Apresentado como alternativa, o estudo de história local, praticado de modo distanciado de

conhecimentos teóricos e metodológicos, pode levar à continuidade de uma abordagem histórica restritiva. Os devidos cuidados com as narrativas hegemônicas, acontecimentos “gloriosos”, pioneirismos, textos e referências consagradas devem ser tomados durante todo o processo.

A História Local não pode trabalhar com a concepção de narrativas, espacialidades e realidades soberanas, dadas previamente. O empreendimento do local trabalha com a constante construção e desconstrução do saber. Assim como pontua Barros (2022), as concepções prévias não determinam a análise na História Local:

Deve-se ter sempre em mente que a região ou a localidade dos historiadores não é a localidade dos políticos de hoje, ou da geografia física, ou da rede de sítios administrativos em que foi dividido o país, o estado ou o município. Toda região ou localidade é aqui, necessariamente, um 'lugar', no sentido mais sofisticado desta expressão; uma construção, enfim, do próprio historiador. Se esta construção vier a coincidir com uma outra construção que já existe ao nível administrativo ou político, isso será apenas uma circunstância. [...] Cada situação, objeto ou problema de estudo poderá requerer dele que elabore suas próprias 'áreas' e 'localidades', por vezes bem distintas em relação às localidades previstas na literatura geográfica tradicional ou nos atuais quadros institucionais-administrativos (Barros, 2022, p. 45).

Neste processo de constante construção, enquanto preceito teórico, a análise do local deve estar alinhada ao trabalho das ausências, daquilo que não é dito. Práticas de pesquisa têm sua validade quando assimilados ao processo educacional, e neste ponto a contemplação da diversidade de perspectivas silenciadas, de caminhos não trilhados devem ser considerados. Entretanto, assim como o diálogo entre as diferentes escalas de análise deve ser realizado, a consideração do que já está apresentado deve estar presente na análise, pois ambos são entendidos como aspectos de reflexão e construção do conhecimento.

A análise das lacunas existentes e dos sujeitos que não tiveram a possibilidade de expressar as suas memórias tornam-se pontos importantes dos estudos, estes que devem buscar abarcar a pluralidade das narrativas em sujeitos que no senso comum não são entendidos como sujeitos históricos.

A História local age também em um processo de considerar objetos e sujeitos que outrora não foram contemplados nas narrativas locais e que também não tiveram seus pontos de vista sobre a realidade contemplados. A História Local enquanto recurso teórico-metodológico de pesquisa revisita espaços, territórios e memórias silenciadas na narrativa histórica.

Assim, o exercício consiste em focar no que não foi focado pela lente expressa nas narrativas locais consolidadas. Para além dos grandes personagens e das famílias consideradas

tradicionais, os estudos podem e devem direcionar seu foco para os múltiplos sujeitos que vivem o meio que está sendo abordado.

A vida comum e personagens comuns como as lavadeiras, marceneiros, babeiros, carregadores, aguadeiros, vendedores de comida, donas de casa são sujeitos que vivem e sentem a cidade, fazem parte de seu cotidiano, constroem suas possibilidades e interferem em sua paisagem (Fernandes, 2017, p. 314).

Consoante ao que foi apresentado sobre as possibilidades de um ensino de História em diálogo com a perspectiva da História Local, entendemos, nesta proposta, um alinhamento com a abordagem do Patrimônio Cultural. Enquanto assunto a ser discutido nas aulas de História, esta relação possibilita a ocorrência de momentos de reflexão que ajudam a construir diariamente os sentidos e o entendimento das ações dos seres humanos como saberes que auxiliem nas tomadas de decisões cotidianas, servindo como instrumento de orientação para a vida.

2.3 Ensino de História e Educação Patrimonial

O patrimônio cultural, em suas múltiplas escalas, traz consigo uma série de valores e sentidos que nos possibilitam melhor compreensão de aspectos das diferentes sociedades do passado e do presente, como também funciona como fator de interpretação para a vida. O caráter ativo presente no patrimônio, entendendo-o como fruto da ação humana, de escolhas, produtor de narrativas e de silenciamentos, permite sua utilização nas reflexões desenvolvidas na disciplina de História, como também permite o alargamento do espaço de ação dessa disciplina, por vezes vista como naturalmente fixa dentro dos muros das escolas.

Tratado como fonte, o patrimônio cultural tem grande potencialidade para o ensino e aprendizagem em História. A sua reconstrução cotidiana nas dinâmicas sociais, e o diálogo com os múltiplos agentes e temporalidades possibilitam sua presença nas discussões desenvolvidas sobre os múltiplos assuntos tratados na disciplina de História.

Estando presente nos diferentes recortes sociais e escalas, permite que os estudantes experimentem de forma mais íntima a relação entre as mudanças e permanências na trajetória humana. Sendo elemento do presente, a apreensão dos múltiplos sentidos acontece de forma direta, mas nem sempre facilitada. O patrimônio cultural está ali, e está, também, além do que é visto, por isso, é preciso questioná-lo e desnaturalizá-lo, transformando os questionamentos em elementos impulsionadores do conhecimento.

Envolvido por uma série de conceitos, contextos e particularidades, a abordagem do patrimônio cultural, tanto no meio de educação formal (escolas, universidades, centros de

estudos) como informal (ruas, praças, bairros, cidades, dentre outros) tem-se valido do campo de saber-fazer da Educação Patrimonial. Compreendida por vezes como uma metodologia, a Educação Patrimonial ultrapassa este enquadramento e pode ser melhor identificada como um conjunto de práticas educacionais que têm no patrimônio cultural um elemento de reflexão sobre a realidade.

Inicialmente desenvolvida no contexto da Inglaterra, onde foi denominada de *Heritage Education*, as práticas de Educação Patrimonial eram desenvolvidas como uma série de propostas educacionais, junto ao patrimônio, que tinham como base a verificação do passado através dos elementos que sobreviveram ao tempo.

O modelo constituído a partir da ideia de “história baseada em evidências” tinha como propósito tornar o ensino de história atraente para estudantes de escolas de todo o Reino Unido, considerando para isso as fontes primárias disponíveis nos museus e sítios patrimoniais (Bezerra, 2020, p. 63).

Foi este modelo que inspirou as ações iniciais que receberam o nome de Educação Patrimonial. A concepção de um processo educacional junto ao patrimônio cultural foi um dos pontos presentes nas preocupações dos agentes nacionais do patrimônio cultural desde a instituição das primeiras políticas preservacionistas no Brasil.

A necessidade da construção de estratégias para promover a continuidade dos sentidos indicados pelos agentes técnicos ao patrimônio cultural era entendida como fator fundamental no processo de reconhecimento e preservação dos bens. Nestes moldes, a preservação e apropriação dos bens pelas sociedades que os detém viriam do processo educativo junto ao patrimônio cultural, indicado como sendo de todos.

Desde a sua criação, em 1937, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN manifestou em documentos, iniciativas e projetos a importância da realização de ações educativas como estratégia de proteção e preservação do patrimônio sob sua responsabilidade, instaurando um campo de discussões teóricas, e conceituais e metodologias de atuação que se encontram na base das atuais políticas públicas de Estado na área (Florêncio, 2014, p. 5).

Desta forma, a atenção com a efetivação de práticas educacionais junto ao patrimônio cultural é concomitante ao próprio momento de formação dos órgãos governamentais responsáveis e a constituição do próprio patrimônio cultural.

A introdução da expressão educação patrimonial começou a ganhar corpo nas “suas primeiras aplicações no Brasil a partir do 1º Seminário de Educação Patrimonial realizado no Museu Imperial, em Petrópolis, no ano de 1983” (Oliveira, 2019, p. 98). Contudo, ressalte-se que a introdução da denominação na década de 1980 não corresponde ao início da relação entre educação e patrimônio no Brasil.

Os diálogos desenvolvidos no seminário e a continuidade de ações tiveram suas bases fixadas com o lançamento do Guia Básico de Educação Patrimonial em 1996, obra de caráter pioneiro sobre o assunto no país e que resultou de um longo processo de capacitações e diálogos desenvolvidos por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro (Florêncio, 2014, p. 13).

As bases das ações de Educação Patrimonial, segundo o proposto pelas autoras, consistiam no desenvolvimento das seguintes etapas metodológicas frente aos bens em estudo: observação, registro, exploração e apropriação (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 9). Ao estabelecer um caminho e uma forma de abordar os objetos e fenômenos culturais “as autoras reivindicam a natureza processual das ações educativas, não se limitando a atividades pontuais, isoladas e descontínuas” (Florêncio, 2014, p. 13).

Apesar das inúmeras considerações críticas realizadas, este documento continua a ser uma referência presente para as ações de Educação Patrimonial no Brasil. Entre as críticas podemos citar o protagonismo atribuído ao monumental como um “bem excepcional”, reificado; como também a concepção de alfabetização cultural, dentre outros pontos que são abordados por pesquisadores da área, no qual destacamos as reflexões de João Demarchi (2018).

Vale pontuar que os pensamentos expressos no documento representam a temporalidade e o contexto de sua elaboração. Desde a publicação do Guia até o momento deste trabalho as concepções de patrimônio cultural e educação patrimonial foram alteradas, resultantes dos intensos diálogos e do fortalecimento do campo do patrimônio cultural. O pioneirismo está sujeito a estas muitas críticas, mas não está sujeito à desconsideração nem ao descarte. Enquanto componente importante do processo de constituição do campo de saber-fazer da Educação Patrimonial, o Guia deve ser considerado de forma crítica, levando-se em consideração suas contribuições e inconsistências. Desta forma, o Guia não deve ser visto como um fim, mas como parte dos possíveis caminhos.

O guia teve uma importância como marco da necessidade de afirmação de uma área nova dentro da tutela patrimonial e contribuiu fundamentalmente por sistematizar questões que estavam dispersas, tornando-se, assim, uma obra de referência no país. Mas qualquer conhecimento deve ser entendido como historicamente datado, como produto de um momento e das reflexões que foram possíveis produzir naquele momento. As práticas em Educação Patrimonial pedem, há muito tempo, que se avance em relação àquelas proposições (Scifone, 2012, p. 31-32).

Tratando-se da Educação Patrimonial como um modo de refletir sobre o patrimônio cultural, podemos afirmar que não existe uma “receita de bolo”, mas sim um caminho proposto. Enquanto campo de reflexões e ações, apresenta ideias norteadoras que alinham e direcionam

as ações das múltiplas áreas de conhecimento junto ao patrimônio cultural, lembrando aqui de seu caráter interdisciplinar.

Após os debates ocorridos na área e as múltiplas experiências desenvolvidas por todo o país, desde a elaboração do Guia Básico de Educação Patrimonial, o campo de reflexões sobre o assunto foi alargado e algumas premissas foram construídas a partir do processo. Tais premissas são expostas na publicação realizada pelo Iphan “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos”, publicada no ano de 2014. Unindo e apresentando as reflexões constituídas pelo campo de saber, esta obra pontua as diretrizes e o posicionamento do órgão nacional sobre uma nova concepção de Educação Patrimonial (Florêncio, 2014). Nesta publicação a concepção proposta:

Defende que a Educação Patrimonial se constitui de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (Florêncio, 2014, p. 19).

Dois anos depois, o contexto apresentado na obra é consolidado através da portaria nº 137, de 28 de abril de 2016 do IPHAN, que estabelece as seguintes diretrizes da Educação Patrimonial em seu artigo 3º:

Art. 3º São diretrizes da Educação Patrimonial:

- I - Incentivar a participação social na formulação, implementação e execução das ações educativas, de modo a estimular o protagonismo dos diferentes grupos sociais;
- II - Integrar as práticas educativas ao cotidiano, associando os bens culturais aos espaços de vida das pessoas;
- III - valorizar o território como espaço educativo, passível de leituras e interpretações por meio de múltiplas estratégias educacionais;
- IV - Favorecer as relações de afetividade e estima inerentes à valorização e preservação do patrimônio cultural;
- V - Considerar que as práticas educativas e as políticas de preservação estão inseridas num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais;
- VI - Considerar a intersetorialidade das ações educativas, de modo a promover articulações das políticas de preservação e valorização do patrimônio cultural com as de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas;
- VII - incentivar a associação das políticas de patrimônio cultural às ações de sustentabilidade local, regional e nacional;
- VIII - considerar patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar. (IPHAN, 2016).

Dessa forma, refletindo sobre o processo de constituição do próprio campo da Educação Patrimonial, Scifone (2022) pontua que as mudanças ocorridas nas concepções envolvidas nas

práticas educativas com o patrimônio cultural pautam-se na articulação dos princípios de autonomia dos sujeitos, dialogicidade e participação social.

Tais princípios fundamentam-se na ideia central de que o patrimônio cultural está nos espaços de vida dos grupos sociais, não como coisa, lugar ou prática imaterial simplesmente, mas como vetor de algo; ou seja, por meio dele, é possível lembrar e fortalecer identidades (Scifone, 2022, p. 4).

Vista em caráter processual, as ações de Educação Patrimonial são direcionadas para abranger a diversidade que forma a sociedade brasileira. Batendo de frente com uma concepção de patrimônio cultural construída apenas por técnicos e sujeitos que ocupam locais de destaque na sociedade, a definição elaborada entende o patrimônio a partir dos múltiplos referenciais que formam a realidade e da participação ampla das comunidades.

Ao objetivar um processo de sensibilização com o patrimônio cultural, práticas educacionais desenvolvidas nos ambientes de vivência das pessoas junto ao patrimônio são realizadas, tendo como possibilidade a construção do sentimento de pertencimento às referências culturais com as quais as pessoas estão em contato. O sentir-se ali possibilita também a construção do desejo de preservação, por meio do reconhecimento daquele aspecto da sociedade como sendo formador de sua identidade e do agrupamento social. Para além da percepção do “isto é meu” ou do “isto é nosso”, as práticas educativas junto ao patrimônio buscam construir a percepção do “isto é importante, faz parte de mim, faz parte de nós e ajuda a situarmo-nos no mundo”.

Desta forma, as práticas de Educação Patrimonial podem ser entendidas como um processo de tomada de consciência em relação ao patrimônio (Pinto, 2022, p. 12). Importante pontuar que esta tomada de consciência não faz referência a um processo de conscientização do outro para a preservação, mas sim a um processo de construção de conhecimento em constante diálogo. Assim como aponta Tolentino (2016), o ato de conscientização do outro implica em uma relação de poder na qual o conhecimento do outro é desconsiderado, momento em que a prática educacional assume apenas o caráter de transmissão.

A falácia da conscientização da população como determinante para a preservação do patrimônio cultural deve ser desconstruída. Conforme discute Scifone (2019), o conhecer não acarreta necessariamente no preservar, sendo esta uma “ideia fora do tempo”. Segundo a autora, a formulação do lema “conhecer para preservar”, entendido como uma justificativa para as ações educativas e um caminho certo para a garantia da preservação do patrimônio cultural:

Tem levado à despolitização do debate sobre o patrimônio e o papel da educação neste campo de atuação. Despolitiza porque, de um lado, credita à “ignorância” da população as mazelas do patrimônio, o que acaba por desresponsabilizar determinados sujeitos sociais ao atribuir a um conjunto geral, indefinido e ser genérico chamado de

“população”, a culpabilização pela situação dos bens culturais. Deixa de se explicitar e debater os processos que estão por traz destas intervenções, assim como os interesses políticos e econômicos e as formas de atuação para viabilizá-los (Scifone, 2019, p. 25).

Contra a despolitização do patrimônio, o processo tem que ir além do transmitir, tem que envolver, fazer sentido para a comunidade, deve focar nas pessoas e funcionar como elemento de reflexão crítica e de ação. Nesta linha de raciocínio, se faz importante entender que “a educação patrimonial não pode ser assumida na perspectiva de conscientização da população, em que é necessário levar a luz do conhecimento ao outro” (Tolentino, 2016, p. 42), pois a adoção de tal perspectiva acaba por reforçar a predominância de uma história única (Demarchi, 2018, p. 148).

Uma parcela do combate a essa história única passa pelo ato de conceber o patrimônio cultural enquanto elemento vivo da sociedade. Em sua abordagem, as comunidades que vivenciam o patrimônio em seu cotidiano devem ser entendidas como participantes de todos os processos que envolvem o bem. Antes do diálogo nas múltiplas escalas de abrangência, o patrimônio cultural dialoga com o local onde está inserido, reverberando na formação cidadã desta comunidade, ao tempo em que é significado e ressignificado por ela.

Deve-se, desta maneira, entender a comunidade como parte integrante da constituição do patrimônio cultural. O envolvimento deve acontecer desde a construção das propostas de intervenção até a sua execução, permitindo que os sujeitos mais afetados sejam aqueles que mais vivem o patrimônio cultural. Propostas que desconsideram os saberes e visões da comunidade acabam por transmitir uma ideia de neutralidade e cristalização do patrimônio cultural, entendendo-o como um elemento engrandecido pelo passado e que somente a ele pertence, naturalizado, dado a priori. A ocorrência desses casos acaba por perpetuar narrativas que foram construídas historicamente para favorecer determinados grupos da sociedade, auxiliando-os a subjugar outros.

Assim, a Educação Patrimonial tem em um país como o Brasil o grande desafio de lidar com o fato de que a população nem sempre se identifica ou se enxerga no conjunto do que chamamos de patrimônio cultural nacional. Isso é resultado histórico de uma fraca participação social em todo o processo, desde a eleição dos bens patrimoniais, passando pela definição de usos para esses bens, no caso de imóveis ou áreas públicas, culminando em projetos de restauração que nem sempre levam em conta a relação afetiva entre as comunidades e o seu patrimônio e, portanto, os valores sociais envolvidos em uma tarefa que não é meramente técnica e nem implica somente critérios de autenticidade. As consequências dessa fraca participação social são conflitos, tensões e, frequentemente, uma imagem negativa do patrimônio e dos órgãos de preservação, além do desconhecimento da população sobre os valores atribuídos a esse patrimônio cultural (Scifone, 2012, p. 36).

O incentivo do diálogo e do contato entre comunidade e bem permite que visões simplistas e distanciadas da realidade sejam desconstruídas e se entenda que o patrimônio cultural não está presente na vida daquelas pessoas enquanto elemento destoante, mas sim como elemento que faz sentido para a comunidade em seu cotidiano.

Para tanto, as políticas de preservação devem priorizar a construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes institucionais e sociais e pela participação das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais. Nesse processo, as iniciativas educativas devem ser encaradas como um recurso fundamental para a valorização da diversidade cultural e para o fortalecimento da identidade local, fazendo uso de múltiplas estratégias e situações de aprendizagem construídas coletivamente (Florêncio, 2014, p. 20).

Ao compartilhar o processo com a comunidade, é imprescindível que as ações e o direcionamento das propostas pedagógicas combatam a ideia de domínio de uma narrativa solidificada sobre o patrimônio cultural. Enquanto campo de conflito, o patrimônio cultural deve ser pensado pela sociedade com esta premissa. Seja em espaços de ensino formal ou informal, a atitude depositária do saber precisa ser combatida e substituída por processos que se caracterizam pela ação coletiva, o diálogo, a criticidade e a relação existente entre a sociedade e o patrimônio.

Para uma educação patrimonial que se pretenda problematizadora, cabe negar a leitura ingênua do patrimônio, que vem neutralizando o debate nesse campo ao transformar a complexidade dos problemas em uma única explicação generalista: a de que a população desconhece seu patrimônio. Uma educação patrimonial com orientação crítica significa compreender o universo conflituoso no qual o patrimônio se vê imerso, explicitando os interesses e tensões que estão no coração das políticas de preservação (Scifone, 2019, p. 26).

O patrimônio cultural não existe por si só nem é composto apenas pelo sentido que o tempo presente determina como correto. O apresentar, dar a conhecer, neste caso, deve ser sistematicamente repensado nas propostas de educação patrimonial. A finalidade de acúmulo de informações deve ser substituída pelo processo de construção coletiva na qual os propositores assumem um papel de mediação, instigando a reflexão e o debate sobre o patrimônio cultural enquanto componente da realidade. “Nesse sentido, é fundamental conceber as práticas educativas em sua dimensão política, a partir da percepção de que tanto a memória como o esquecimento são produtos sociais” (Florêncio, 2014, p. 23).

Tocando na importância da atitude do educador que busca romper com o sistema hierárquico da construção do saber, outra concepção que deve ser desconstruída nas propostas de Educação Patrimonial são as ideias que levam a entender as propostas enquadradas em espaços específicos.

No processo de construção do conhecimento com o patrimônio cultural, os múltiplos territórios apresentam possibilidades de reflexão singulares que podem acrescentar sentidos e valores que os locais “pré-determinados” não possibilitam.

Além dos locais, os objetos de estudo devem e podem ser ampliados para além do patrimônio cultural reconhecido. As possibilidades de trabalho com o patrimônio partem desde a casa dos estudantes e do trajeto que realizam para ir e vir para a escola, dentre outras. A vida das pessoas em sua amplitude pode e deve ser abordada no processo de construção em relação ao patrimônio.

Atuar com educação patrimonial é, sobretudo, fazer uma reflexão nesse sentido e não atuar de uma forma passiva em relação a um patrimônio fetichizado, que já vem pronto e determinado. É necessário compreender o patrimônio de uma forma crítica e não apenas contemplativa. Cabe, portanto, ao educador patrimonial, criar possibilidades para uma construção coletiva do que é patrimônio cultural, a partir do diálogo e da negociação, sabendo que, nesse processo, necessariamente pode haver consensos, dissensos, dilemas e conflitos (Tolentino, 2016, p. 44).

Outro ponto que deve ser levado em consideração nas práticas de Educação Patrimonial é o caráter interdisciplinar do patrimônio cultural. Ações educativas que envolvam mais de uma área do conhecimento potencializam a construção da capacidade de ler o mundo dos estudantes, facilitando o processo de conhecimento, ao tempo em que possibilitam o reconhecimento da construção plural deste conhecimento. Tratando da vida, quanto mais abrangente se fazem as discussões sobre o patrimônio cultural, mais próximo e significativo ele será para a comunidade.

Em vista do que foi pontuado, a Educação Patrimonial não deve ser abordada de forma simplista. Por desenvolver reflexões em meio a um campo de conflitos, este que reverbera nas ações da sociedade no presente, as ações devem ser problematizadoras, objetivando construir reflexões que ultrapassem o superficial. As múltiplas considerações atribuídas ao patrimônio cultural, entendendo-o como elemento complexo, devem ser estendidas às propostas de Educação Patrimonial.

A Educação Patrimonial tem, assim, um papel fundamental, colocando-se para além da simples divulgação do patrimônio: não se trata de estratégia de marketing ou de difundir conhecimentos e reproduzir informações e discursos a um maior número de pessoas possível. Trata-se, antes de tudo, de construir uma relação com as comunidades e os lugares, possibilitando a apropriação social de conhecimentos do qual o patrimônio é o suporte (Scifone, 2012, p. 37).

Ao concordar com esta relação existente entre patrimônio e sociedade, vislumbramos a Educação Patrimonial em diálogo favorável com o Ensino de História. Tratar sobre este assunto é acima de tudo tratar do papel do patrimônio cultural enquanto elemento para a educação, processo de formação do ser crítico. No campo do saber da História, este papel é acentuado,

levando-se em conta que desenvolver atividades educacionais que envolvam o patrimônio é desenvolver reflexões sobre memórias, narrativas e um conjunto diverso de ações nas múltiplas temporalidades em diálogo com o presente. Qual uma fonte que pertence originalmente ao passado e ao presente, pois é construído cotidianamente, o patrimônio cultural oferece uma perspectiva de reflexão fecunda para o Ensino de História.

No tocante ao processo de ensino e aprendizagem como também na constituição dos saberes do patrimônio cultural como o da própria História, a relação estabelecida permite a constituição de um sistema de trocas no qual a História ajuda a pensar o patrimônio cultural, assim como este auxilia no pensamento histórico que é desenvolvido. Uma via de mão dupla: a História tem o seu papel presente no patrimônio cultural e este na História.

Partícipe do processo de ampliação do conceito de patrimônio cultural, a História teve participação fundamental ao evidenciar novos atores, novos problemas e novos objetos, como também a historicidade referente ao patrimônio cultural. Ao historicizar as transformações do conceito, a História auxiliou no entendimento dos conflitos que envolvem o campo do patrimônio cultural. A problematização e desnaturalização do patrimônio cultural tem como um de seus autores a História (Oliveira, 2022, p. 26).

Contudo, ao pensar no outro sentido da relação, a inserção do patrimônio cultural no campo de análise da História permite ampliar o próprio campo histórico de análise, constituindo este mais uma forma de refletir sobre as ações humanas durante o tempo. Constituinte do presente, o patrimônio cultural permite a História uma experiência mais próxima com o passado, com as múltiplas memórias e as narrativas elaboradas sobre o passado e o presente.

As possibilidades de trabalho com o patrimônio cultural em prol do desenvolvimento do pensamento histórico crítico encontram em algumas características do patrimônio cultural elementos importantes. Almir Oliveira (2022), em artigo que trata do aprendizado de História em diálogo com o patrimônio cultural, apresenta e defende o lugar das discussões relacionadas ao patrimônio cultural nos livros didáticos de História, e consequentemente, no Ensino de História. Em sua argumentação o autor discute alguns motivos que nos ajudam a entender a validade e a potencialidade do patrimônio cultural no Ensino de História.

Um dos primeiros pontos a se considerar está presente no caráter educativo do patrimônio cultural quando utilizado como documento histórico, possibilitando a compreensão do processo histórico, dos embates, acordos, sobreposições e silenciamentos que compõem o patrimônio. A abordagem realizada com bases que questionem os bens culturais considerados patrimônios contribuem para a percepção da diversidade por meio de outras narrativas e a consciência da construção plural da própria história.

Outro ponto que pode ser um forte aliado ao processo de ensino e aprendizagem é o fator envolvente de o patrimônio cultural possibilitar uma viagem no tempo através do contato e de sua problematização.

Uma visita ou a utilização de um patrimônio cultural, seja aquele construído no século XIX, seja a visita a um museu histórico ou assistir a uma apresentação de um grupo de reisado ou de maracatu, pode se configurar como adentrar em uma '**máquina do tempo**' e se transportar ao passado e reconhecer práticas de saber e fazer realizadas nos tempos das nossas avós e avôs ou até mesmo antes deles [...] (Oliveira, 2022, p. 28).

Possibilitador de outras experiências, que podem ou não se ligar diretamente com a realidade dos estudantes, o patrimônio possibilita o contato e o reconhecimento de si e do outro, como também tem a capacidade de proporcionar a construção de relações de identificação com os diferentes grupos que compõem a sociedade. Com isso, não estamos indicando que o patrimônio cultural seja um elemento de apresentação e adequação às narrativas construídas, mas sim que ele é elemento de reflexão e de ação no presente. Compreender a complexidade da sociedade expressa através do patrimônio cultural também é saber posicionar-se frente aos sentidos ali presentes, como também saber agir, criando, e por vezes trazendo à tona outros sentidos.

Além do que já foi exposto, no meio educativo das aulas de História, o patrimônio cultural também é uma boa opção para a superação das linhas “traçadas” para o componente curricular da História. Ao dialogar com um âmbito da realidade, o patrimônio cultural permite e sugere a integração com outros componentes curriculares, outras formas de refletir e entender a realidade. A natureza interdisciplinar do patrimônio cultural no processo de ensino e aprendizagem é mais um atributo que nos leva a concordar com a presença do patrimônio cultural nas aulas de História.

Logo, podemos construir a ideia de um papel que pode ser exercido pelo patrimônio cultural nas aulas de História como um instrumento que auxilia na leitura de mundo dos estudantes, através da proposição de atividades que os levem a refletir sobre seu meio. Neste processo de reflexão, torna-se essencial, no contexto brasileiro, discutir o processo de formação do patrimônio cultural, suas intencionalidades, suas exaltações e ocultamentos, “considerando a função social do patrimônio, pois para trabalhar com patrimônio hoje é inevitável refletir sobre identidades submergidas por identidades nacionais ainda hegemônicas” (Chuva, 2013, p. 198).

O olhar atento e crítico sobre a realidade possibilita a percepção desta a partir da diversidade, superando as narrativas estabelecidas, e contribuindo para a construção do

conhecimento sobre o mundo pelos estudantes. Ao pautar o trabalho com o patrimônio através do entendimento de sua amplitude, assim como estabelecido em legislação sobre o assunto, o patrimônio cultural nas aulas de História deve primar pela percepção da diversidade. Neste contexto, a aula de História em diálogo com o patrimônio cultural atende a uma demanda social e “[...] inclui o direito à memória de diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, dentre eles os das culturas indígenas e africanas” (Pinheiro, 2012, p. 89). Trazendo para o diálogo estas memórias que ainda são preteridas frente a uma memória atrelada à experiência europeia:

A educação patrimonial, nessa perspectiva, compreende o patrimônio atrelado ao direito à memória: todos têm o direito de indicar suas referências culturais, que devem ser preservadas, e, dessa forma, ele deve contribuir para que todos os cidadãos e grupos sociais tomem a sua História nas mãos [...] (Demarchi, 2018, p 154-155).

Entendendo o patrimônio cultural como uma conquista, um direito (Chuva, 2020, p. 29), os estudantes têm a oportunidade de compreender a própria dinâmica das ações dos seres humanos em suas intencionalidades. Sendo conquista, durante o processo de ensino-aprendizagem em História que se utilize de diálogos com o patrimônio cultural, o desafio de superação dos patrimônios constituídos no modo de ver o mundo com bases hegemônicas, europeias, devem ter sua centralidade. Com isso, indicamos a necessidade de se trabalhar com o patrimônio cultural nas aulas de História de modo que seja considerada a patrimonialização das diferenças. Deste modo, frente às práticas eurocentradas e colonialistas que pautaram durante muito tempo as políticas dirigidas pelo Iphan, reverberando nas ações educativas direcionadas para o patrimônio cultural (Tolentino, 2018, p. 42), está posta a necessidade da:

[...] desconstrução de cânones forjados no moderno paradigma da Europa Ocidental, e o reconhecimento de diferentes tipos de conhecimento sem hierarquia. Trata-se, no meu entender, de um processo de descolonização do patrimônio, na medida em que agentes com saberes e cosmovisões distintas estabelecem diálogo com a agência de consagração, os especialistas. Não se trata, contudo, de um processo concluído, tampouco apaziguado. Ao mesmo tempo em que mexe com estruturas de pensamento e sistemas de reconhecimento e consagração institucionalizados, toca em passados sensíveis, cria desconfortos e expõe silenciamentos históricos e, principalmente, evidencia a existência de outras narrativas acerca de um bem consagrado por uma leitura unívoca” (Chuva, 2020, p. 31).

Assim, tomar a perspectiva decolonial como necessária e presente no ensino de História e na abordagem do patrimônio cultural é possibilitar aos públicos que têm contato com o patrimônio a problematização, a percepção de diferentes falas e narrativas, para auxiliar na percepção de posicionamentos, afirmações e contradições que se expressam no processo histórico.

A tomada de práticas de educação patrimonial decolonial é uma atitude que atende também ao que Demarchi (2022) aponta como refundação do patrimônio cultural e de seus sentidos.

É imprescindível à refundação do patrimônio brasileiro forjar métodos, paradigmas e temas que permitam a emersão desses grupos sociais excluídos da história hegemônica. É imprescindível que esse patrimônio refundado se constitua como “referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988), no plural, conforme determina a Constituição Federal de 1988 (Demarchi, 2022, p. 39).

Necessária para se fazer ouvir outros mundos, outros passados, a Educação Patrimonial deve ser comprometida com o combate a modos de ver e entender o mundo que desconsiderem a coletividade e a diversidade. Este processo conflituoso que pode causar desconforto e ansiedade por fazer surgir aqueles que foram postos em posições de não escuta (Maldonado-Torres, 2020, p. 33) tem sua pertinência ao desconstruir hegemonias para “construir pontes entre mundos, que (re)ligam histórias partidas, memórias silenciadas ou renegadas no presente” (Chuva, 2020, p. 32).

Neste processo, a Educação Patrimonial não deve ser vista como complemento ou um adendo, mas deve ocupar lugar central, destituindo o patrimônio cultural de seu pedestal e compreendendo como um componente para a formação cidadã. Com a Educação Patrimonial, assim como já dito, o foco não está no patrimônio, mas nas pessoas.

3 VIÇOSA DO CEARÁ: ARTICULAÇÕES ENTRE O PASSADO COLONIAL E O DOCUMENTO REFERENCIAL CURRICULAR DO CEARÁ (DCRC)

O presente conta uma história vivenciada, uma. A comunicação de um relato, uma perspectiva sobre o passado é um dos dispositivos de poder mais utilizado durante a história. Assim como discutido no primeiro capítulo, o patrimônio cultural apresenta grande potencialidade para a discussão das representações, construções de narrativas sobre o passado dos múltiplos lugares. As perspectivas do passado que saíram vitoriosas das disputas na sociedade e que são destacadas no presente têm seus suportes materiais e imateriais “preservados representação que foi consolidada ao longo do tempo, por meio de embates, conflitos, hegemonias e negociações”. Alguns desses suportes ou bens do passado receberam durante a trajetória histórica brasileira o título de patrimônio cultural, enquanto muitas outras, ainda fazendo referência aos grupos que compõem a sociedade, foram postas à margem, desvalorizadas, desacreditadas e, por vezes, como discutimos, foram soterradas.

Refletir sobre o patrimônio e o processo histórico é impreterivelmente trilhar um caminho no qual as certezas do presente mostram suas fragilidades em determinados momentos, e reforçam suas posições em outros. Viçosa do Ceará não difere nem escapa desse exercício que enunciamos no início do nosso texto. Para além de narrar, se faz necessário problematizar, discutir e avaliar as narrativas a fim de que tenhamos discernimento para agir adequadamente frente aos seus anúncios sobre o passado e o presente.

É preciso ter ciência de que pensamentos vigentes em outras temporalidades devem ser ponderados de modo cuidadoso, tal qual as narrativas que os expressam. Tais ações atuam como medida que pode impedir e combater atitudes que não condizem com o respeito à diversidade e ao desenvolvimento da vida em comunidade.

Para discutir estas ideias anunciadas por meio das narrativas sobre o passado, neste capítulo, vamos discorrer sobre a narrativa histórica construída em torno do patrimônio cultural reconhecido da atual cidade de Viçosa do Ceará. O debate sobre tal narrativa não está livre de choques entre concepções do passado e do presente, fato que demonstra a dinamicidade da História e o seu valor enquanto saber para a sociedade.

Também analisamos como a relação entre os saberes históricos e do patrimônio cultural é proposta no sistema de ensino público estadual. Em decorrência das recentes mudanças curriculares ocorridas no Ensino Médio, torna-se relevante o debate das proposições vigentes no município para o Ensino Médio. Considerando que o patrimônio cultural na condição de

elemento da História Local pode configurar como uma das formas de ampliar a percepção de mundo e o olhar crítico dos estudantes.

3.1 A lembrança da Aldeia: narrativas e História de Viçosa do Ceará

Viçosa do Ceará já teve muitos nomes, limites e tamanhos. Entre o aldeamento formado pelos jesuítas, em 1700, até a formação da cidade em seus limites atuais, são mais de três séculos de história. Ao estudar sobre a história de Viçosa do Ceará e suas reverberações no presente, nos deparamos com o destaque para os grandes nomes e fatos. Elementos que constroem uma história linear com atores específicos que consolidam hegemonias ao longo do tempo, como no caso das grandes famílias e grupos de destaque na sociedade. Pouco temos na narrativa histórica sobre aqueles que estão à margem do discurso oficial e dos espaços de poder.

Ao refletir sobre a história de Viçosa do Ceará, nos deparamos com uma narrativa histórica muito alinhada com os registros e destaques concebidos em uma ótica europeizante, contexto que não difere de muitos outros municípios brasileiros. O protagonismo da narrativa histórica do município recai sobre os padres jesuítas e portugueses que empreenderam a missão colonizadora na região. Com a continuidade da narrativa histórica, percebemos que o protagonismo continua com grupos identificados com esses agentes dos “tempos iniciais”, soterrando vestígios históricos de outras pessoas que também ocuparam a região e fizeram parte da dinâmica social, mas que nas relações sociais foram sistematicamente excluídos, tidos como inexistentes ou desconsiderados.

Aqui nesta discussão sobre a trajetória histórica de Viçosa do Ceará não pretendemos reconstruir uma narrativa linear detalhada de seus mais de 300 anos de trajetória, o espaço não o permite nem esta é uma discussão que atende à discussão geral da pesquisa. Ciente de que a narrativa histórica construída sobre o município e a ligação desta narrativa com o patrimônio cultural reconhecido na cidade, o debate neste tópico abordará a constituição da narrativa histórica e a memória sobre a cidade.

Região inicialmente ocupada por uma diversidade de grupos indígenas,³ Viçosa do Ceará é muito lembrada e tem como referência inicial de sua história o período em que foram instituídos, no território, os empreendimentos catequéticos. Assim como analisou Viana (2016),

³ A região da Serra da Ibiapaba foi local de vivência de diversos grupos indígenas, com predomínio dos [Tabajaras](#). Estes desenvolveram um contato mais próximo com os missionários jesuítas. Segundo Maia (2010), no período em que [se formou](#) a aldeia, a diversidade ainda se fazia presente: “A aldeia dos jesuítas comportava diferentes grupos indígenas, entre eles, os “Tapuia” *Anacé*, *Aconguaçu* e *Reriú*; e os Tabajara, do tronco linguístico Tupi e falantes da língua geral, representando estes últimos a maior parte dos índios aldeados” (Maia, 2010, p. 22).

as ações catequéticas e o empreendimento colonialista são valorados nos discursos do presente como um elo com o passado e um ponto de destaque de Viçosa do Ceará no cenário estadual e nacional. “O passado colonial da região é constantemente evocado e atrelado à cidade, como um modo de reforçar a ideia de uma identidade local” (Viana, 2016, p. 39).

As missões jesuíticas ocorridas na região da Serra da Ibiapaba, como nas demais áreas, tinham objetivos que ultrapassavam os fins religiosos. Atendendo também às necessidades colonizadoras de garantir a ocupação do território e de formar novos súditos para o rei de Portugal, os jesuítas tinham nas missões o dever de, com o ato catequizador, desenvolver o ato civilizador, transformando os modos de viver dos diversos grupos com os quais entraram em contato.

No entanto, a transformação desses grupos não aconteceu de forma pacífica e unilateral. Apesar de nos depararmos com narrativas que apresentam os jesuítas como os “corajosos heróis catequizadores” rodeados de “feras” (Viana, 2016, p. 29), estudos como os desenvolvidos por Xavier (2010, 2015), Maia (2005, 2010) e Costa (2012, 2016) apresentam outras perspectivas sobre estas imagens. Os estudos elencados ampliam o olhar sobre este passado, indo além da determinação de dois lados opostos, tornando-o dinâmico e plural.

Com isso, enfatizamos que a transformação das práticas cotidianas dos grupos indígenas, após o contato com os europeus, não foi resultado apenas da ação destes, mas também derivaram de formas de adaptar-se, resistir e negociar dos grupos que ali estavam. Os grupos indígenas que ocupavam o território foram agentes ativos neste processo. Desta maneira, queremos reforçar aqui a quebra da visão de passividade dos povos nativos no período colonial.

Apesar da narrativa oficial destacar a ação dos europeus, os personagens “civilizatórios”, como os principais agentes do período, a participação dos diversos grupos indígenas na dinâmica que construiu a narrativa histórica de Viçosa do Ceará deve ser acentuada também, quebrando assim os estereótipos e concepções que atribuem destaque e ação apenas a determinados sujeitos, dividindo os grupos em “bom” e “mau”, e, mais especificamente neste caso, em “civilizado” e “selvagem”.

Por se tratar de uma das primeiras áreas a serem ocupadas no atual Estado do Ceará, a região da Serra da Ibiapaba e o território onde hoje está Viçosa do Ceará acompanharam praticamente todos os acontecimentos em nível nacional e internacional que interferiram na organização política e social daqueles que se encontravam no território. No entanto, Viçosa do Ceará vive momentos particulares que diferem das decisões existentes em nível nacional, principalmente quando nos referimos ao período colonial e imperial, quando a comunicação e o acompanhamento exercido pelos órgãos do governo tinham mais fragilidades.

Referindo-se especificamente a Viçosa do Ceará, as primeiras notícias de contato entre os povos nativos e europeus acontecem entre o fim do século XVI e início do século XVII, quando franceses estabelecem contato com grupos indígenas da região, principalmente com finalidades comerciais. Já no começo do século XVII, os portugueses iniciam expedições de reconhecimento e ocupação do território, existindo durante este século três tentativas de ocupação na região.

Após o estabelecimento de jesuítas no território, no fim do século XVII fundou-se a Aldeia da Ibiapaba, acontecimento demarcado pela construção da Igreja de Nossa Senhora da Assunção, em 15 de agosto de 1700. Em 1759, a Aldeia é transformada em Vila, passando a ter uma administração laica, por meio do Diretório, este que teve sua estrutura mantida mesmo após a sua extinção no início do século XVIII. Permanecendo Vila, Viçosa foi elevada à categoria de cidade, no ano de 1882. Após sua promoção a cidade, Viçosa foi incluída na temporalidade nacional, acompanhando o ritmo de desenvolvimento urbano de forma mais acelerada e efervescente em seu contexto político.

Para compreender o início desta narrativa histórica de Viçosa do Ceará, se faz necessário, primeiro, nos situarmos no contexto histórico que perpassa este começo. O território onde hoje se encontra Viçosa do Ceará está intimamente ligado ao processo de colonização e ocupação do território brasileiro, mais especificamente a partir do século XVII. Data da primeira década deste século as primeiras tentativas de formação de um núcleo catequético na Serra da Ibiapaba. Em meio ao contexto de disputa entre Portugal e outras nações, pelo controle do vasto território e dos benefícios da exploração de seus recursos, a região da Serra da Ibiapaba constituiu-se como ponto estratégico da Coroa Portuguesa e para as ambições cristãs naquele contexto.

As razões seguiam a lógica da própria expansão colonialista, pois o planalto ibiapabano sempre se mostrou um obstáculo a ser superado, principalmente, se pensarmos que os caminhos por terra, entre o Estado do Brasil e o Estado do Maranhão e Grão-Pará, estavam ainda por serem realizados. De fato, o império português precisava expandir-se, uma vez que as ameaças de outras metrópoles europeias - sobretudo, holandesa e francesa - rondavam o litoral colonial, por isso o papel estratégico de Ibiapaba não era apenas para manter as possessões, mas também para a 'conquista espiritual' de regiões circunvizinhas das 'Capitanias do Norte' [...] (Maia, 2005, p. 219).

Visada principalmente por franceses, a ocupação da Serra da Ibiapaba era um ponto importante para garantir o domínio do território, como também a consolidação de sua exploração. As trocas comerciais já existiam no século XVII com o contato estabelecido com franceses, mesmo antes dos primeiros empreendimentos catequéticos na região. Envolvido neste contexto de disputa, os portugueses primeiramente enviaram uma expedição de

reconhecimento do território em 1603, sob o comando de Pero Coelho, uma ação que não obteve o sucesso esperado, deixando más lembranças de ações violentas contra os povos indígenas que entraram em contato com a expedição, incluindo aqueles que habitavam a região da Ibiapaba.

Após uma primeira impressão negativa, a Coroa portuguesa tentou uma nova forma de intervir na região, agora com o auxílio dos padres jesuítas. Durante o século XVII, os padres jesuítas empreenderam na região três tentativas de formarem um aldeamento indígena, no qual os povos nativos pudessem ser reunidos e incluídos na lógica civilizacional cristã e europeia.

[...] a vinda dos dois jesuítas objetivava a prática do evangelho aos índios, tornando-os aliados dos portugueses contra os franceses e constitui-se também numa ação reparadora, tentativa de feição diplomática visando sanear os efeitos da truculência praticada por Pero Coelho de Sousa, contra os índios, o que explicaria o fato de estarem todos desarmados e acompanhados de 60 índios, alguns dos quais Tabajaras, traídos e escravizados por Pero Coelho de Sousa, que retornavam na condição de repatriados, uma vez que durante sua passagem, Pero Coelho fez escravos entre Tabajaras ou Tupinambás de Ibiapaba, Potiguás do rio Jaguaribe e da região norte da Serra de Maranguape. (4ªSR/IPHAN, 2003, n. p.).

A primeira ação missionária foi realizada pelos jesuítas Luís Figueira e Francisco Pinto, padres que tinham como objetivo de contato promover uma ação de paz com aqueles povos que outrora foram violentamente atacados (Maia, 2005, p. 219). Esta primeira tentativa de contato missionário obteve relativo sucesso com os indígenas da região da Ibiapaba, mas terminou no assassinato do jesuíta Francisco Pinto pelos indígenas “caririjus”, quando estes se deslocavam para o Maranhão, episódio constantemente lembrado na narrativa e na memória sobre o município, depositando ênfase no dualismo já falado entre colonizadores e indígenas. Apesar deste último fato trágico para os jesuítas, a ação missionária foi vista como uma forma viável de estabelecer relações entre os colonizadores e os povos nativos.

A segunda expedição evangelizadora ocorreu entre 1656 e 1662, organizada por um número maior de padres, Pedro de Pedrosa, António Ribeiro e Gonçalo Veras, sob supervisão de pe. Vieira e resultou na formação da Missão São Francisco Xavier, esta que foi encerrada após desentendimentos entre indígenas e portugueses, fato que tornou insustentável a permanência dos padres no local.

Entre os fatores de desentendimento estavam tanto a resistência na concordância da soberania dos hábitos cristãos frente às práticas indígenas, quanto a visão de que os indígenas poderiam ter sua força de trabalho dedicada ao empreendimento colonizador.

Neste contexto, a ação de um líder indígena tornou-se crucial: “[...] o Principal Simão Tagaibuna foi o maior responsável pela expulsão dos padres, obrigando-os a desfazer a Missão São Francisco Xavier pela qual tanto haviam se esforçado” (Xavier, 2010, p. 22). Neste ponto,

os registros portugueses identificam a ação indígena como atos de rebeldia, discurso propagado para a posteridade e que esconde as dinâmicas sociais, negociações e objetivos dos grupos já estabelecidos no território.

Passadas quase três décadas, a terceira expedição aconteceu em 1691, período em que o comando da missão ficou sob a responsabilidade dos padres Ascenso Gago e Manoel Pedroso. Os padres conseguiram, por meio do diálogo e da prudência jesuítica, valendo-se das experiências anteriores, um resultado melhor que nas duas primeiras tentativas. Assim, com protagonismo jesuítico do Pe. Ascenso Gago, a Aldeia da Ibiapaba é fundada, esta que segundo o próprio Ascenso Gago, foi organizada da seguinte forma:

A Aldeia construiu-se em forma de quadra. Concluiu-se a igreja que estava principiada antes, formosa e grande. [...] As madeiras de serra, menos compridas do que se requeriam, não permitiam mais grandeza. Ergueu-se a residência dos Padres 'de madeira e barro', coberta de folhas de palmeira, o que é o mais que permite a pobreza destes sertões". "Os índios dispuseram-se assim: o Principal D. Jacobo de Sousa para a parte do nascente, com todos os seus vassallos; o principal Salvador Saraiva, com os seus para a parte do poente; e para a parte do sul, fechando a quadra da Aldeia, o principal D. Simão Taminhaba, com seus vassallos. 'Ordinariamente nas aldeias dos índios bastava uma quadra. Nesta não. Fizeram-se várias carreiras de casas com suas ruas e becos para melhor e mais fácil serventia dos aldeados' (4ªSR/IPHAN, 2003, n. p.).

Esta organização descrita por Ascenso Gago estabelece os contornos iniciais da Aldeia da Ibiapaba, ponto inicial da cidade. Foi a partir da estrutura da Aldeia que se iniciou a construção do atual território urbano de Viçosa do Ceará, assim como podemos observar no recorte cartográfico a seguir (Figura 2), retirado do Estudo para o Tombamento do Conjunto Arquitetônico e Urbanístico de Viçosa do Ceará, no qual aparece, no mapa do Centro Histórico da cidade, a área da Aldeia destacada em vermelho, com a área correspondente à atual Praça Clóvis Beviláqua ao centro, circundada pela Igreja Matriz, demarcada individualmente, e os três lados ocupados pelos líderes indígenas, chamados de Principais, e seus grupos.

A descrição espacial de formação da aldeia jesuítica feita pelo pe. Ascenso Gago, intrinsecamente ligada ao patrimônio hoje reconhecido na cidade pelo IPHAN, nos permite entender a dinamicidade e as negociações que estiveram inclusas na organização do espaço de formação da Aldeia. Como também nos permite identificar que o relato apresentado no presente sobre esta espacialidade não expressa os nomes, referências e ações ligadas aos povos indígenas. O destaque na cidade para o espaço tombado, identificado com as suas origens, apontando sua valorização histórica para a sociedade, recai sobre uma trajetória que expressa a memória e os feitos do colonizador.

[...] o primeiro e ponderável argumento em favor do tombamento da área definida pela 4ª Superintendência Regional do Iphan repousaria na necessidade de se preservar um

quadro de valorização da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Assunção, monumento de valor histórico e artístico de expressão nacional (Castro, 2016, p. 133).

Figura 2 - Recorte da Evolução Urbana de Viçosa do Ceará (1695-1700)



Fonte: 4ªSR/IPHAN. Estudo para Tombamento Federal do Conjunto Arquitetônico e Urbanístico da Cidade de Viçosa do Ceará. 2002.

A justificativa apresentada pelo parecerista que analisou o estudo para o tombamento do conjunto artístico e arquitetônico de Viçosa do Ceará tem foco nos vestígios materiais ao entorno da Igreja Matriz e das edificações que foram construídas a partir do século XIX nas proximidades da igreja. O conjunto urbano foi perdendo seus traços de aldeia, mas enquanto cidade ainda foi território dos povos indígenas.

Como discutido por Xavier (2010), os habitantes da aldeia, tanto jesuítas quanto indígenas, viviam em um contexto de negociações e acordos nos quais ambas as partes se utilizavam de estratégias e normas pertencentes a cultura do outro para alcançar seus objetivos.

[...] definir o que significou o aldeamento, quando da administração dos jesuítas, é algo complexo. Não foi apenas um ambiente de evangelização, nem somente um local de onde os nativos eram recrutados para servir de mão de obra ou guerrear, e sim um lugar de possibilidades plurais, dinâmicas e complexas e ao mesmo tempo de (re)elaboração contínua. Assim, a Aldeia da Ibiapaba deve ser percebida como um espaço de tensão, de negociação, de múltiplas facetas, um lugar em que diferentes sujeitos sociais tinham objetivos vários e construíam estratégias ou táticas diversas para alcançá-los (Xavier, 2010, p. 51).

O período de administração religiosa com base na organização jesuíta no território finda com a implementação das orientações políticas do Marquês de Pombal que, em 1759, expulsa os jesuítas do território da Colônia e substitui a forma de administração das aldeias através da criação dos Diretórios. Com esta forma de administração, as antigas aldeias de indígenas passariam à administração laica. Os diretores ficaram responsáveis pelo comando, auxiliados por outros colonos, das vilas que substituíram as aldeias. Desta forma, a Aldeia da Ibiapaba recebeu em 7 de julho de 1759 o título de Vila, denominada Vila Viçosa Real.

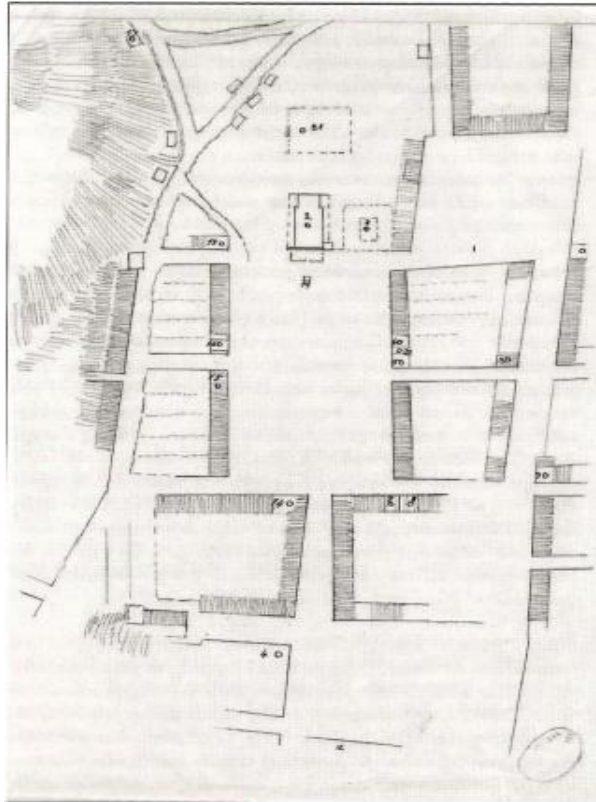
O período em que o Diretório organizou administrativamente o território e seus habitantes, em maioria indígenas, constituiu-se em um dos mais conflituosos da história de Viçosa do Ceará. As desavenças entre indígenas e portugueses marcaram o período, estando os portugueses em posições que os permitiam tentativas de dominação dos indígenas residentes, estes que com a saída dos jesuítas tiveram o poder de negociação prejudicado (Xavier, 2010).

Um fato que ilustra esse embate está no requerimento conjunto feito pelos Principais indígenas da Vila Viçosa e de Ibiapina, em 1814, denunciando à Rainha de Portugal os abusos e desmandos dos diretores e portugueses nas vilas indígenas da Ibiapaba (Xavier, 2010).

Durante o período imperial, a dinâmica entre povos indígenas e não-indígenas continuou. Nesse contexto, os habitantes indígenas de Viçosa eram muito visados enquanto força militar. Desde o período de aldeamento, a participação dos indígenas de Viçosa como força militar era uma realidade, sendo ainda requerida nos movimentos revolucionários do século XIX, com destaque para sua participação nas lutas pela independência e na Confederação do Equador.

A ocupação territorial da Vila era centrada na organização primeira do Aldeamento da Ibiapaba, porém com uma ampliação de vias e habitações, como podemos observar na representação da Vila (Figura 3), realizada por Francisco Freire Alemão, em 1861, quando esteve na Vila Viçosa.

Figura 3 - Plano da Vila Viçosa Real D'América por Francisco Freire Alemão (1861)



Fonte: Castro, 2001 *apud* Viana, 2016.

É neste século que Viçosa do Ceará inicia a aceleração de sua urbanização, erguendo seus primeiros edifícios em tijolos e atentando para os códigos de posturas estaduais que visavam alinhar e organizar a vida na urbe. Durante esse período, o poder local continuou nas mãos dos componentes das Câmaras Municipais e dos sujeitos que concentravam riquezas na região.

Em 1882, a Vila Viçosa Real foi transformada em cidade, continuando a sua administração nas mãos de grupos detentores de posses na cidade. A cidade teve seu nome completado com “do Ceará”, em 1943, como forma de diferenciar a cidade de outra Viçosa existente no Brasil. A partir da trajetória política realizada por Fontenele (2012), do final do século XIX em diante, foi possível perceber o domínio político de comerciantes, proprietários de terra, religiosos e militares nas instâncias administrativas da cidade.

Viana (2016), ao entrevistar moradores da cidade sobre as sociabilidades do século XX, conclui sobre a existência de uma dinamicidade, envolvendo os moradores da zona rural e urbana em Viçosa do Ceará. Ao passo em que a cidade se desenvolvia, sob os olhares da civilidade, dos traçados e espaçamentos das ruas e das normas de convivência, ela também não deixava de ter como característica marcante de sua sociabilidade a participação dos moradores da zona rural, estes que têm a cidade como local de encontros, estudos, festas, comércio e lazer.

De outra parte, os moradores da cidade também frequentavam a zona rural, vista como local de produção, elemento de refúgio e calmaria em relação ao movimento mais acelerado da cidade.

Nesta dinâmica de ocupação dos mesmos lugares, a autora identifica, por meio das entrevistas, em específico no diálogo desenvolvido na entrevista de Eônio Fontenele, a existência de traços de diferenciação entre os moradores do município:

O processo colonial, da aldeia à vila de índios, gestou a cidade com suas "famílias tradicionais" (cuja proveniência, geralmente, é atribuída a matrizes franco-lusas) e 'caboclos' (na tentativa de diluir as influências indígenas, bem como a presença de suas descendências). Das lembranças de Eônio Fontenele, temos que: "[...] no Centro, moravam as famílias mais abastadas, digamos assim, mais tradicionais. No Centro, em torno das praças! Sempre foi ali o reduto das elites [...]. Famílias que, proprietárias de terra e predominantes no ramo comercial, também passaram a exercer o poder político local (Viana, 2016, p. 49-50).

Dessa forma, a autora percebe que mesmo com as inúmeras disputas por espaços e memórias envolvidas na narrativa histórica do município, ela apresenta a pluralidade dos diferentes grupos que formaram o território. A anunciação de uma história ligada ao empreendimento colonizador não consegue apagar as outras perspectivas.

Apoiando-se nesta trajetória histórica, principalmente no núcleo primeiro da cidade e na representatividade histórica deste perímetro enquanto elo entre um passado primordial do município e o presente, Viçosa do Ceará passou a ser reconhecida como patrimônio nacional pelo Iphan em 2003.

Um testemunho do tempo, tanto em nível estadual como nacional, Viçosa do Ceará está valorada junto a outros centros urbanos cearenses, tais como Icó e Sobral enquanto evidência material dos tempos originários da nação e de seu processo de desenvolvimento. "O valor histórico desses Conjuntos Urbanos integra-se assim ao estoque patrimonial do Iphan por sua capacidade de "testemunhar" os vestígios materiais remanescentes da conquista do território pela interiorização dos sertões" (Lopes, 2023, p. 7).

Lembrando que o ato de tornar patrimônio é uma escolha e uma atribuição de valor, com o título recebido, Viçosa do Ceará passa a integrar uma lista de espaços nacionais que afirmam e contam uma história geral do empreendimento cristão-colonial.

Nessa escolha feita e na narrativa que a embasou, o motivo fundador da cidade (a missão jesuítica que formou a Aldeia da Ibiapaba) é apresentado como ponto central. Este ponto ressaltado no reconhecimento da cidade como patrimônio nacional é o mesmo presente na memória e nas ações do presente na cidade, assim como analisou Viana (2016).

Envolto nesse contexto, um dos grandes questionamentos no presente, manifesto em minha prática docente, acaba por recair na existência de outras cidades e memórias: Onde estão

as populações indígenas na cidade do presente? Onde está a população negra de um território que estava constituído durante o período escravocrata? Como elas aparecem? Como são representadas?

A Viçosa do Ceará que hoje mantém o traçado da outrora Aldeia da Ibiapaba, ou Aldeia de Nossa Senhora da Assunção, apresenta, visual e conceitualmente, no seu conjunto tombado, uma espacialidade sem esses povos que aqui estavam. Nas paredes dos edifícios tombados, encontramos referências às famílias tradicionais e aos seus moradores ilustres que ali habitavam, mas nenhum deles faz referência aos povos indígenas ou à participação negra na história da cidade.

Sobre a participação da população negra, que ainda se constitui como um ponto não-falado na narrativa histórica, trata-se de uma lacuna que merece ser investigada, que pode alterar as narrativas históricas sobre a cidade e reverberar no presente.

Pensando nos pontos aqui discutidos, talvez seja o momento de este movimento de outros olhares já iniciados em nível de pesquisas universitárias chegar à Educação Básica e na “boca do povo”, para que a partir daí o passado e o presente possam ser cada vez mais entendidos com base nos diferentes atores e pontos de vista.

3.2 Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC), o Ensino de História e o Patrimônio Cultural

O contexto educacional brasileiro, neste século, tem sido local de disputas, que ultrapassam o âmbito do conhecimento, relacionando-se à dinâmica política dos interesses econômicos e de ideias para um país com base no que é delimitado no currículo das escolas brasileiras. A instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto documento orientador para a constituição curricular dos sistemas de ensino no Brasil teve como objetivo unificar o que é estudado em todo o País durante a Educação Básica.

Pensando nesse contexto de alterações no currículo, na organização escolar e, por conseguinte, na prática docente, a reflexão sobre o lugar delimitado para a área de Ciências Humanas, que com a BNCC passou a ser denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), e, em específico, para o componente curricular História no contexto da escola pública de Ensino Médio no Ceará, constitui elemento integrador da discussão realizada nesta dissertação.

Ao objetivar a construção de uma base curricular mínima, com ressalvas para as decisões pedagógicas que buscam atender às necessidades regionais e locais, a BNCC propõe

a conciliação entre uma estruturação nacional da Educação Básica que, ao tempo em que unifica o currículo no território brasileiro, busca garantir o atendimento das especificidades de cada lugar, contemplando a construção curricular, de acordo com características locais, propiciando fatores de identificação.

No que concerne ao Ensino Médio, o processo de elaboração da BNCC para esta etapa de ensino constituiu-se de um processo que contou com três versões do documento, sendo a última apresentada sem o devido diálogo e consenso da população brasileira. Junto a nova realidade apresentada com a BNCC, o Ensino Médio vem passando por uma série de transformações após a Reforma do Novo Ensino Médio, instituída através da Lei 13.415/2017, determinando uma série de mudanças sobre a oferta desta etapa do Ensino Básico para as redes de ensino⁴.

Ressalte-se que o conjunto de mudanças proporcionadas pela reforma não foi debatido com a comunidade civil e os movimentos sociais, de modo que possamos indicar que tal processo tenha sido uma decisão condizente com o atendimento ao amplo diálogo (Vidal, 2022, p. 343). A trajetória e as discussões que fizeram parte da existência desses documentos e decisões por todo o País fazem parte de um conflito político-ideológico travado na sociedade brasileira, que se acentuou notadamente com o golpe concretizado pelo *impeachment* sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff em 2016. Assim como argumenta Melo (2021), a disputa e as relações de força envolvidas são amplas:

Tanto a Base como os Documentos Referenciais Curriculares resultaram de disputas e relações de poder no âmbito das instituições educacionais, especialmente no Ministério da Educação, no Conselho Nacional de Educação, nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e nos Conselhos Estaduais, o que pode ser identificado facilmente pelas idas e vindas da Base, disputada inclusive na grande imprensa. O resultado dessas disputas são definições curriculares que se transformam em uma grande máquina abstrata envolvendo as engrenagens do Governo Federal, dos governos estaduais, distrital e municipais, de Universidades e Institutos, das Secretarias de Educação, das Escolas da Educação Básica, de movimentos como “Todos pela Base” e de grandes institutos, fundações e consultorias como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA, Serviço Social do Comércio (Sesc) (Melo, 2021, p. 151).

Em meio a essa trajetória de mudanças e disputas, o Estado do Ceará, em atendimento à BNCC e à Reforma do Ensino Médio, reorganizou o funcionamento de suas escolas e

⁴ As mudanças no Ensino Médio brasileiro continuam e a reforma prevista através da Lei 13.415/2017 é assunto de debate. A partir do ano de 2025 uma nova proposta de organização dessa etapa da Educação Básica será colocada em prática. A Lei nº 14.945/2024 sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva define algumas mudanças em relação à lei de 2017. Entre as novas diretrizes destacam-se a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica de 1.800 horas anuais para 2.400 horas anuais e a respectiva diminuição da carga horária dedicada à parte diversificada do currículo, os itinerários formativos, estes que diminuirão de 1.200 horas anuais para 600 horas anuais.

construiu um currículo estadual alinhado às diretrizes nacionais e ações já desenvolvidas na rede estadual de ensino.

Respondendo às normativas expostas em nível nacional, o Estado do Ceará lançou, no ano de 2021, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) - Ensino Médio. Apresentado enquanto instrumento norteador da prática pedagógica para o Ensino Médio no Ceará, este documento demarca a organização curricular e escolar alinhada com as concepções expressas na BNCC e nos documentos referenciais anteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

O DCRC foi elaborado com o intuito de orientar a construção do currículo de cada escola, atendendo às particularidades e construções coletivas de cada comunidade escolar. Seguindo as orientações, as competências gerais e as habilidades previstas na própria BNCC, o documento cearense sugere e descreve objetos do conhecimento e habilidades específicas (Ceará, 2021a, p. 48).

Dessa forma, com a instituição do DCRC, que aconteceu de forma participativa (Vidal, p. 349, 2022), toda a rede estadual do Ceará passou a orientar suas ações no desenvolvimento de competências e habilidades ligadas às quatro áreas de conhecimento determinadas na BNCC: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ao entender o ensino agrupado por áreas de conhecimento, tanto a BNCC como o DCRC acabam por suprimir ações individualizadas dos componentes curriculares em áreas de conhecimento que preveem a articulação dos saberes de seus componentes. Desta forma, as críticas lançadas à BNCC se estendem em sua maioria ao DCRC, principalmente no que se refere à perda de espaço de componentes curriculares durante o Ensino Médio, supressão esta que atingiu as Ciências Humanas e o componente História.

Nesse contexto, apresentado como geral, o documento do Ceará estabelece como ponto de partida da prática pedagógica as necessidades encontradas na comunidade escolar, devendo este ser o fator que direciona todas as ações pedagógicas. A apresentação de tal perspectiva no documento estabelece como princípio a priorização de processos de ensino-aprendizagem que sejam significativos.

Nesse sentido, tais diálogos e reflexões buscam reconhecer a produção de outros conhecimentos fora de um padrão monocultural e etnocêntrico, valorizar outras identidades e vislumbrar o mundo como um complexo multicultural, tal qual ele se apresenta (Ceará, 2021a, p. 50).

A consideração dos estudantes enquanto sujeitos produtores do conhecimento é um dos pontos ressaltado no DCRC e que está alinhada com as ações recomendadas para a prática nas aulas de História. Uma prática docente que se utiliza do repertório cultural, compartilhado pelos

estudantes para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, pautada inicialmente no diálogo com a realidade que é próxima da comunidade escolar, acaba por incentivar a produção de saberes pelos estudantes, possibilitando sua autopercepção enquanto construtores do saber. A abordagem e o posicionamento realizado pelos estudantes possibilitam também o desenvolvimento de reflexões sobre outras perspectivas.

Acompanhado da concepção dos estudantes enquanto sujeitos do conhecimento está outro princípio expresso no DCRC e em acordo com a BNCC: o entendimento da pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio. A atitude investigativa, que caminha paralela ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes enquanto pessoas capazes de agir criticamente em relação ao meio em que vivem, é incentivada no DCRC, tanto enquanto prática pedagógica como ação praticada pelos docentes.

O pesquisar permite ao discente desenvolver a autonomia necessária para resolver questões que vai enfrentar ao longo da vida, no mundo do trabalho e nas relações estabelecidas na sociedade em que convive. Ao investigar e buscar respostas aos problemas que lhes estão postos, com sentido ético e consciente de suas ações, a pesquisa contribui para o desenvolvimento de uma série de capacidades, competências e habilidades [...] (Ceará, 2021a, p. 268).

Para além da ação do professor-pesquisador nos momentos de aprendizagem, entendemos como necessária a ação conjunta entre professores e estudantes. Desta forma, os docentes auxiliam e constroem junto aos seus estudantes todo o processo de conhecimento, oportunizando a autonomia e a percepção dos estudantes como sujeitos produtores de conhecimento.

Neste sentido, ao referir-se ao papel desenvolvido pelas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o DCRC indica a necessidade da elaboração dos currículos da área a partir da contextualização de cada instituição de ensino. Diferentemente do que é proposto para o Novo Ensino Médio, no documento cearense, a área de Ciências Humanas mantém o ensino dos quatro componentes curriculares da área durante todo o Ensino Médio público em suas escolas. As limitações de oferta na área de Ciências Humanas para o Ensino Médio, que no DCRC é apresentado como uma imprecisão a ser corrigida (Ceará, 2021a, p. 226), são minimizadas no DCRC, este que é visto como o início de uma ação de resistência que se prolonga no cotidiano curricular de cada escola:

Há, portanto, possibilidades de burlas entre as fissuras deixadas pelo documento e suas bases de fundamentação. Nesse jogo de poder e disposição de forças, a liberdade possível é conquistada no cotidiano, podendo ao mesmo tempo se apresentar como resistência (Melo, 2021, p. 158).

Dessa forma, o DCRC figura como lugar de resistência, adequando as orientações gerais ao contexto encontrado no Estado do Ceará. Ainda neste movimento, o documento apresenta perspectiva diversa ao determinar temas para cada componente curricular da área de Ciências Humanas de forma hierarquizada, relacionando assuntos com competências e habilidades. Desse modo, hierarquicamente, o:

DCRC se organiza por: competências gerais, competências específicas, habilidades, objetos de conhecimento e objetos específicos. O conceito de objetos de conhecimento se refere aos temas, problemas, conceitos, narrativas, fontes etc. que, de modo geral, devem ser trabalhados nas aulas de cada componente. Os objetos específicos tratam-se do detalhamento dos objetos de conhecimento, entendidos como direitos de aprendizagem dos alunos/as cearenses à luz da BNCC, devendo ser trabalhados com os discentes do Ensino Médio. O Estado do Ceará, assim, orienta que as escolas privadas e públicas observem, ao construir suas propostas curriculares, os objetos de conhecimento e objetos específicos que, diretamente relacionados às competências e habilidades, todas/os alunas/os devam aprender, já que são os seus direitos de aprendizagem (Ceará, 2021a, p. 226).

A subdivisão apresentada no documento delimita e relaciona saberes considerados essenciais a cada componente curricular, com as competências e habilidades apresentadas na BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Estas são integradas em outro documento referencial que auxilia os docentes, a Matriz de Conhecimentos Básicos (Ceará, 2021b).

Partindo para o que é previsto para o componente curricular de História, o DCRC lança uma discussão da trajetória do componente curricular e da História enquanto ciência para estabelecer algumas práticas para o Ensino de História segundo seu documento curricular referencial.

Os pontos levantados para o Ensino de História no Ensino Médio cearense perpassam desde uma discussão sobre a formação e percepção dos docentes enquanto agentes transformadores da realidade e conscientes do seu papel social; atitudes, conhecimentos e práticas realizadas pelos docentes de História, até as atitudes e práticas que devem ser desenvolvidas com os estudantes para que a História seja mais do que um componente curricular, transformando-se em objeto de reflexão e ação sob as múltiplas realidades.

Quando um dos primeiros pontos debatidos se refere ao lugar social do docente e de seu papel profissional, sua responsabilidade enquanto agente intermediador e facilitador de saberes, o documento aponta como essencial a consciência sobre a responsabilidade do papel docente.

A relação que se estabelece entre professores e alunas/os, portanto, é de elaboração conjunta, crítica, significativa, a partir do que se é e da própria consciência daquilo que se quer. O 'conhece-te a ti mesmo' é o ponto de partida para um ensino de história que possibilite a formação de seres humanos e cidadãos conscientes de seu papel como sujeitos históricos, pertencentes a uma temporalidade própria e capazes de refletir

sobre o mesmo na sua relação com o passado e na perspectiva de construção do presente-futuro (Ceará, 2021a, p. 231).

Dessa forma, uma das primeiras ideias colocadas para a História é a autopercepção do profissional, que, ao mesmo tempo, assume o papel de professor, pesquisador e muitos outros ligados a sua vida privada, age de forma consciente e reflexiva. Nesta perspectiva, deve existir um alinhamento de suas ações com as atitudes assumidas enquanto profissional comprometido com a educação e o pleno desenvolvimento de práticas cidadãs, democráticas e de respeito à diversidade.

Complementando este primeiro ponto, o documento também elenca exigências para a atividade docente. Vale destacar que o documento reforça a superação de uma concepção de conhecimento histórico conteudista, pautado apenas no fato histórico de forma isolada, alheio às reflexões sobre o presente. Na concepção do componente curricular, os docentes de História devem: ter o domínio dos referenciais teóricos da História; refletir constantemente sobre a responsabilidade de seu papel enquanto docente; efetivar uma postura teórica pautada pela ética, possibilitando a reflexão adequada dos estudantes em relação ao que é discutido; propor atividades que levem à reflexão e à ação prática dos estudantes enquanto sujeitos conscientes de seus lugares e papéis na realidade que os rodeia; compreender o processo educacional como uma ação complexa e compartilhada com os estudantes, organizando um sistema de cooperação que proporcione aos envolvidos o desenvolvimento de um processo de formação integral, múltipla, cidadã e sustentável (Ceará, 2021a, p. 232).

Ao analisar estes pontos, percebemos que o que está colocado no DCRC está alinhado com as discussões recentes sobre o Ensino de História, no entanto, alguns pontos não são aprofundados e o documento é insuficiente em uma discussão mais pontual sobre o desenvolvimento das capacidades interpretativas e críticas que envolvem o campo de debate sobre a prática docente em História.

Focando principalmente em recomendações de ação e postura dos docentes, a seção destinada à discussão do componente curricular História determina que:

Quanto ao professor de História, cabe a ele o exercício permanente de propor questionamentos ao conhecimento histórico organizado no currículo das escolas, à luz de um referencial teórico e de métodos e técnicas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e social do educando. Sempre tendo em vista o desenvolvimento de um ser consciente do seu papel na busca contínua por uma sociedade emancipada, igualitária, democrática e de respeito à diversidade. Afinal é sobre ele que se firma o sentido da aprendizagem, significativa e integradora do ser humano em suas potencialidades (Ceará, 2021a, p. 233).

Para os docentes de História o DCRC indica uma ação reflexiva constante sobre a prática. As ações dos docentes de História devem ser comprometidas com o desenvolvimento

da capacidade analítica dos estudantes em diálogo com o meio, de modo que possam intervir de forma consciente segundo a sua realidade.

Nessa reflexão constante, desenvolvida com todos os partícipes do processo de ensino e aprendizagem, dentre os assuntos debatidos para o conhecimento das ações dos seres humanos e o pensamento crítico sobre estas ações, o patrimônio cultural configura como um dos temas que deve estar presente no currículo como um todo, e não somente na área de ciências humanas. A interdisciplinaridade do patrimônio deve ser contemplada, potencializando assim saberes específicos ligados ao patrimônio e saberes que interagem com a concepção de patrimônio.

Ao analisar o DCRC em busca da palavra patrimônio, a encontramos no documento em quinze citações, das quais quatro ocorrências aparecem no texto dedicado a discutir a área de CHSA. Em meio à formação integral do ser humano do qual o componente de História faz parte, a Matriz Curricular do Ceará de CHSA propõe a abordagem específica do patrimônio cultural relacionado à competência específica 1, em sua habilidade 4.

Com base na hierarquia da Matriz curricular apresentada pelo DCRC, a temática do patrimônio cultural é apresentada no documento conforme visualizado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Patrimônio cultural na Matriz de Conhecimentos do DCRC

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	Competência Específica 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
HABILIDADE	Habilidade 4 (EM13CHSA104): Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
OBJETOS DE CONHECIMENTO DA ÁREA	Cultura material e imaterial, patrimônio e diversidade cultural.
	Os bens materiais e imateriais na construção de políticas de patrimonialização.
COMPONENTE CURRICULAR DO ASSUNTO	História
OBJETOS ESPECÍFICOS	Reconhecimento do patrimônio cultural, material e imaterial, da humanidade, percebendo-o como gerador de identidades nas diversas sociedades e discutindo a diversidade de sua constituição.

	Discussão e entendimento sobre a necessidade de preservação do patrimônio material e imaterial, por meio de ações individuais, coletivas e/ou estatais, pensando-o como elemento constitutivo da cultura nacional e da própria humanidade.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC (2021).

Como apresentado no Quadro 1, a discussão específica sobre patrimônio é indicada para o componente curricular da História, onde conceitos como memória, identidade, cultura e preservação são articulados na discussão em específico. Da mesma forma que tais conceitos, e seus assuntos correlatos, auxiliam no debate sobre o patrimônio cultural enquanto vestígio do passado e componente cultural, o patrimônio também pode ser articulado quando o foco do debate for outro. Tal perspectiva é enfatizada quando um dos deveres dos docentes da área de ciências humanas é “Valorizar o patrimônio natural, artístico cultural e toda produção sociocultural da humanidade” (Ceará, 2021a, p. 219).

Apresentado na matriz, a temática do patrimônio pode ser abordada em maior ou menor proporção nos diferentes estabelecimentos estaduais de Ensino Médio no Ceará, ficando esta decisão ao cargo dos profissionais que adequam cada currículo segundo a realidade na qual estão inseridos.

Ciente que currículo é um campo de disputa em várias escalas, é preferível que as decisões sobre o que é apresentado, discutido e pensado seja objeto de amplo diálogo, favorecendo um processo educacional conectado com a realidade e que seja significativo para todos os envolvidos. Neste ponto, concordamos com Caimi (2006), quando a autora pondera sobre a relação entre a quantidade de temas disponíveis e a oferta direcionada para a sala de aula.

Pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas (Caimi, 2006, p. 20).

Pensando ainda na priorização de atividades significativas, segundo cada realidade, na organização curricular do Ceará ainda encontramos espaços que podem ser considerados de resistência em meio a orientação curricular para o Estado, que é a parte diversificada. Segundo o próprio DCRC, é na parte diversificada que as particularidades locais devem ser atendidas. Frente a um possível “engessamento curricular” das escolas, mesmo reconhecendo sua dinamicidade e autonomia no que se refere à construção curricular, o DCRC recomenda que a flexibilização seja buscada fora da Formação Geral Básica:

A delimitação dos conteúdos, como presentes na organização do DCRC com os objetos de conhecimento e habilidades específicas, pode gerar um engessamento da organização dos saberes curriculares, assim como um possível controle, já que eles estão definidos. Contudo, partindo do pressuposto que o DCRC é um documento orientador, e não o currículo da escola, possibilitando outras formas de organização, a escola mantém a autonomia para organizar sua proposta em sintonia com a sua realidade. Contudo, uma flexibilidade deve ser buscada na parte diversificada do currículo, não na base curricular (Ceará, 2021a, p. 226).

Como forma de atender à necessidade de construir uma parte diversificada que desse conta de ofertar possibilidades múltiplas para as diferentes escolas públicas de Ensino Médio no Estado, a rede de ensino do Ceará implementou em suas escolas regulares as Unidades Curriculares Eletivas (UCE) e as Trilhas de Aprofundamento (TA), de forma gradativa a partir do ano de 2022. Para a constituição das UCE, a rede ampliou a oferta de disciplinas eletivas já existentes nas escolas integrais do Estado para as escolas regulares, que passaram a contar com as UCE na 1ª Série no ano de 2022, e elaborou a oferta de 4 TA para a 2ª Série durante o ano de 2023.

Para auxiliar os docentes no planejamento desses novos componentes curriculares a rede estadual do Ceará passou a emitir um Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas (2022, 2023, 2024), que antes era direcionado apenas para as escolas de tempo integral, onde são apresentadas ementas das UCE divididas por área de conhecimento. Já para as TA, foi lançado o Catálogo Trilhas de Aprofundamento (2023), apresentando a estrutura das quatro trilhas propostas: Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Sobre a parte diversificada do currículo recai em um dos pontos de interesse de nossa discussão, pois na rede estadual do Ceará são ofertadas algumas UCE que têm como temática central o patrimônio cultural, sendo elas “Educação Patrimonial” e “Educação Patrimonial Local”, além do fato de encontrarmos o patrimônio enquanto assunto presente em outras UCE presentes no Catálogo.

Levando-se em consideração que a oferta de uma UCE tem a temporalidade estabelecida em um semestre, os docentes que se propõem a desenvolver as reflexões sobre o patrimônio cultural têm muitos caminhos possíveis de serem trilhados. No entanto, a implementação dos Itinerários Formativos aconteceu nas escolas regulares sem o devido tempo pedagógico para a consolidação de um programa de curso condizente com a complexidade das temáticas propostas nas UCE, deixando os docentes sobrecarregados com as novas demandas, pois as ementas apresentadas no catálogo lançam programas curriculares que necessitam de maior

aprofundamento e adequação às múltiplas realidades. Neste sentido, os docentes que assumem as UCE lançam esforços a cada início de semestre para formular um programa de curso que demanda tempo e reflexão, ao tempo em que devem conciliar as demandas da parte diversificada do currículo com a FGB.

No entanto, mesmo frente a dificuldades, as UCE apresentam grande potencialidade para a oferta de experiências educacionais significativas, comprometidas com o estudante e o meio no qual está inserido.

Em síntese, a Educação brasileira e o Ensino de História aguardam pelos próximos capítulos no que se refere à organização curricular do Ensino Médio. Enquanto as mudanças vão acontecendo, os docentes vão sendo resistência quando se faz necessário ser. Inseridos em um contexto de diminuição de carga horária, fragmentação curricular e ataques contra a liberdade de ensinar, os(as) docentes de História continuam lutando e traçando estratégias para melhor adaptar as orientações institucionais aos contextos vivenciados em cada escola e sala de aula de modo que contribuam para uma educação crítica e reflexiva, compromissada com a superação das múltiplas problemáticas sociais, pautada na consideração das diferentes perspectivas sobre a realidade e no fortalecimento da democracia e do respeito aos diferentes modos de ser e viver condizentes com os direitos humanos.

4 DESCOBRINDO VIÇOSA DO CEARÁ: O PATRIMÔNIO CULTURAL ATRAVÉS DE UMA PESQUISA-AÇÃO COM ESTUDANTES DA ESCOLA DOUTOR JÚLIO DE CARVALHO

A possibilidade de construção de experiências e vivências que relacionem a História Local e o Patrimônio Cultural durante o Ensino Médio na cidade de Viçosa do Ceará foi uma das estratégias para relacionar a teoria e a vida dos estudantes de forma dinâmica e interativa. O tempo para o planejamento e a realização de ações e atividades parece estar cada vez mais limitado, transformando esse movimento docente/discente em um desafio não somente para o componente curricular de História, mas para todos os saberes que compõem o currículo.

O currículo diversificado do Ensino Médio é uma das alternativas frente à nova organização curricular. Ao pensar na articulação entre os saberes históricos ensinados na Educação Formal do Ensino Médio e a possibilidade aberta pela parte diversificada de focar e aprofundar conhecimentos que, por vezes, não são contemplados na Formação Geral Básica, neste capítulo, discutimos os temas que envolveram a prática educacional realizada com estudantes da Escola DJC.

Antes de discutir a experiência realizada com os estudantes, tratamos das especificidades da pesquisa-ação, método que usamos para a intervenção com os estudantes. A pesquisa-ação na Educação rompe com a concepção de que professores (as) e estudantes estão distantes na construção da problemática envolvida e na produção de conhecimentos.

A escolha da pesquisa-ação ocorreu em razão do rompimento que o método propõe em relação à construção do saber. Aproximando os participantes de questões pautadas na realidade; esse tipo de investigação-ação aproxima teoria e prática, impulsionando a ação e a capacidade resolutiva dos participantes.

Nesse processo é fundamental o conhecimento sobre os sujeitos envolvidos na ação e do contexto compartilhado por eles. Após discorrer sobre a pesquisa-ação, faremos uma breve apresentação do contexto escolar no qual esta ocorreu, apresentando a escola de modo que seja possível aproximar a percepção da pesquisa-ação da realidade na qual aconteceu. Os estudantes participantes também serão apresentados, respeitando os preceitos de confidencialidade da pesquisa.

Por fim, nos detemos na análise da experiência da pesquisa-ação realizada na cidade de Viçosa do Ceará, apresentando, discutindo, analisando e avaliando a trajetória das atividades realizadas, destacando principalmente a potencialidade e a viabilidade de vivências

educacionais que dialoguem com a realidade e o repertório cultural compartilhado pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Propostas que priorizam a realidade da comunidade escolar têm o grande potencial de operar como elemento de transformação da realidade, servindo à resolução de problemáticas.

4.1 Pesquisa-ação: uma pesquisa com os estudantes

As possibilidades de pesquisas no âmbito educacional são variadas, haja vista que podem ser direcionadas a diferentes âmbitos da educação. Ao pensar em uma pesquisa que problematize, discuta e construa conhecimentos em relação ao aprimoramento da prática docente, encontramos na pesquisa-ação uma alternativa que contempla nossas reflexões e desafios. A pesquisa-ação foi considerada a abordagem que melhor contemplou os objetivos deste trabalho.

A ação com estudantes da Escola DJC teve como uma de suas premissas a construção e a realização das etapas do processo científico de forma conjunta com estudantes, de modo que estes colaborassem com a investigação e as reflexões sobre a problemática investigada. Desta forma, a pesquisa-ação está em conformidade com este trabalho ao ser entendida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Compreendida ainda como um dos muitos processos de investigação-ação, a pesquisa-ação é uma forma de desenvolver a pesquisa simultaneamente à ação. Para Tripp (2005), pesquisa e prática não podem ser dissociadas no processo investigativo, sendo a pesquisa-ação uma das formas de agir sobre a prática, a fim de aprimorá-la.

Tanto a pesquisa como a ação são concomitantes, uma influenciando a outra, atribuindo assim a característica construtiva da pesquisa também durante a realização da prática. Na medida em que uma prática pode ser readequada em relação aos múltiplos contextos, a pesquisa também é passível de adequações. Em diálogo com esta concepção de aprimoramento da prática e de contextos, um dos principais objetivos da pesquisa-ação:

[...] consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído (Thiollent, 2011, p. 14).

A ideia de intervenções significativas e transformadoras no processo de ensino e aprendizagem passa pela necessidade da prática conjunta de pesquisa e ação de todos os sujeitos envolvidos na problemática identificada, neste caso, docente-pesquisador e estudantes, integrantes das aulas de História.

Para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa, as reflexões desenvolvidas por Michel Thiollent (2011), Maria Amélia Franco (2005, 2019) e David Tripp (2005) sobre a pesquisa-ação são fundamentais, entendendo a viabilidade da pesquisa-ação enquanto “uma metodologia de pesquisa, pedagogicamente estruturada, possibilitando tanto a produção de conhecimentos novos para a área da educação, como também formando sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos” (Franco, 2005, p. 501).

Ciente da relação da pesquisa-ação, as atividades desenvolvidas atendem ao cuidado de não pretender formar historiadores profissionais em miniatura, como bem adverte Bittencourt, dado que essa “[...] pretensão acarreta uma série de dificuldades ao ensino e contraria os objetivos da disciplina, cuja intenção maior é desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal [...]” (Bittencourt, 2008, p. 327-328).

A participação ativa dos alunos nos processos da pesquisa é entendida como uma ação que possibilita a criação de momentos e espaços de construção, expressão e comunicação do conhecimento. A pesquisa-ação viabiliza o desenvolvimento da dimensão crítica sobre a realidade na qual os participantes estão inseridos, possibilitando atitudes transformadoras.

Ligadas às perspectivas apresentadas pela pesquisa-ação estão as diretrizes pautadas na perspectiva da Educação Patrimonial, esta que prima pela participação de todos os envolvidos na temática.

A educação patrimonial na aula de História poderia promover um conhecimento escolar articulado à lógica histórica de construção da produção historiográfica. Isto porque existe a necessidade do professor-historiador, o qual deveria incorporar em suas aulas a operação historiográfica (os princípios e os métodos da ciência histórica) e ensinar aos estudantes modos de narrar historicamente” (Fronza, 2022, p. 132).

Por entender que a pesquisa-ação é uma forma de investigação inserida em um contexto específico, propondo a reflexão e proposições para uma problemática, torna-se necessária a apresentação deste contexto e de alguns pontos que auxiliam na compreensão dos aspectos dessa pesquisa em seu âmbito prático.

A presente pesquisa-ação foi desenvolvida conjuntamente com estudantes da Escola de Ensino Médio Doutor Júlio de Carvalho, localizada no município de Viçosa do Ceará, em seu distrito Sede, Bairro Centro. A seguir podemos visualizar a entrada da escola (Figura 4).

Figura 4 - Entrada da Escola de Ensino Médio Doutor Júlio de Carvalho



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Trata-se da instituição de ensino mais antiga da cidade, a escola é um espaço de memória para a população de Viçosa do Ceará. A escola em seu prédio sede é composta por seis salas de aula, Sala dos Professores, Sala da Coordenação Pedagógica, Sala da Direção, Sala da Secretaria Escolar e Refeitório. Todos estes espaços dispostos ao redor de uma quadra esportiva. Distanciada da quadra estão a Biblioteca com sua sala anexa (conhecida como “Sala dos Espelhos”), os banheiros, a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os laboratórios de Informática e Ciências da Natureza. Em decorrência das poucas possibilidades de ampliação dos espaços escolares, podemos caracterizar o espaço da escola como compacto.

Durante o ano letivo de 2023, o prédio sede da DJC disponibilizou a oferta de seis turmas por turno: - Primeiro Ano - duas turmas. Segundo Ano - duas turmas. Terceiro Ano -

duas turmas, em um total de 460 estudantes matriculados na sede. Sendo 233 no turno matutino e 227 no vespertino.⁵

Dentre tais turmas, minha prática docente aconteceu em nove turmas, por meio da regência do componente curricular História em todas as turmas que lecionei e de uma UCE na turma do 1º Ano C do turno tarde. Em específico, durante o ano de 2023, lecionei em todas as turmas de Primeiro e Segundo Ano e uma turma de Terceiro Ano no turno da manhã.

Atendendo à construção do questionamento com a pesquisa-ação, minha atividade docente nessas turmas possibilitou o reconhecimento do contexto e da problemática envolvendo o Ensino de História e o Patrimônio Cultural. Para Tripp, este é o início do ciclo da pesquisa-ação. “O reconhecimento é uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos” (Tripp, 2005, p. 453). Este momento inicial de levantamento é apontado por Thiollent como a fase exploratória, em que o diagnóstico é realizado. “A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas, e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (Thiollent, 2011, p. 56).

Desta forma, foi durante as aulas nessas turmas, e principalmente durante a UCE no primeiro semestre de 2023, na qual ministrei a Eletiva de Educação Patrimonial, que pude construir este campo de informações, questões, interesses e percepções dos estudantes sobre a relação entre o patrimônio cultural e o ensino do componente curricular de História.

A experiência com o Componente Eletivo também abriu espaço para um novo questionamento específico ao mesmo contexto, enquanto docente do ensino público estadual na cidade de Viçosa do Ceará, ou seja, a inexistência de materiais e de um direcionamento mais detalhado para a oferta dos componentes curriculares eletivos. Assim, os questionamentos foram reforçados sobre a relação existente entre o processo de ensino-aprendizagem em uma cidade que tem um núcleo reconhecido como patrimônio nacional e que foi lugar de múltiplas dinâmicas sociais durante a trajetória do município.

Nesse contexto do município, dialogado com os estudantes durante as aulas do primeiro semestre do ano de 2023, emergiu o questionamento de como o patrimônio cultural no município se relacionava com o processo de ensino-aprendizagem realizado durante as aulas de História. Seria possível articular vivências com o patrimônio cultural no município em meio ao currículo do Ensino Médio na cidade? A partir da problemática dessa relação entre esses dois

⁵ Informações de estudantes, matriculados em 2023, coletadas na Secretaria da EEM Doutor Júlio de Carvalho.

campos, a pesquisa-ação foi realizada com os estudantes da DJC, um processo que discutimos a seguir.

4.2 Laboratório de História: A experiência na pesquisa-ação

A prática pedagógica associada a esta Dissertação aconteceu durante o mês de novembro do ano de 2023, na Escola Doutor Júlio de Carvalho, com estudantes matriculados no 1º Ano C, do turno da tarde. Caracterizada como uma pesquisa-ação, as atividades aconteceram tanto nas dependências da escola quanto em espaços externos a ela.

Os espaços visitados durante a pesquisa foram dialogados e escolhidos com um objetivo em específico: compreender as relações existentes entre o patrimônio cultural no município, o ensino de história, as pessoas e como este patrimônio pode ser utilizado para a construção de conhecimento sobre a sociedade em diferentes temporalidades. O foco da discussão buscou o incentivo à compreensão do tempo presente e das diferentes realidades do município de Viçosa do Ceará, através do patrimônio cultural e dos conhecimentos históricos, entendendo-os como elementos que influenciam na vida das pessoas.

O patrimônio cultural e a realidade da qual faz parte contam versões da história, que, em determinados momentos, aparentam ser únicas. Para tanto, foi proposta, como um dos princípios da pesquisa, a análise das narrativas envolvidas nesses patrimônios. Um dos desafios indicado na ação foi a percepção da construção da realidade pautada na diversidade de sujeitos participantes, incluindo também aqueles que não ganham o devido destaque na narrativa principal. Indagações como: Qual história ele conta? Quem está nela? Quem não está? Como está? Por quê? Foram colocadas como prerrogativa para o desenvolvimento das reflexões durante a experiência educacional com os estudantes.

Em relação ao processo da pesquisa, os participantes da pesquisa-ação foram selecionados segundo alguns critérios que tornaram a experiência viável, sendo estes: estudantes participantes de turmas nas quais as aulas de História tivessem maior carga horária, possibilitando assim a integração de atividades relacionadas com a temática do patrimônio cultural com as ações da pesquisa-ação; dentre as turmas com maior carga horária, foi selecionada a turma na qual eu detinha o maior número de aulas, que, no caso, foi a turma do 1º Ano C, na qual a minha atuação docente acontecia tanto no componente curricular de História como durante a oferta de uma UCE por semestre, fator que permitiu um tempo maior de diálogo e troca de experiências com a turma. Após a definição da turma e de um levantamento prévio ocorrido durante o primeiro semestre do ano de 2023, com os estudantes da turma, foi realizado

o convite para a participação na pesquisa-ação a doze estudantes da turma do 1º Ano C que tinham demonstrado interesse na participação em um projeto que abordasse a relação entre História e Patrimônio Cultural no município de Viçosa do Ceará.

O primeiro encontro com os estudantes enquanto atividade específica da pesquisa-ação aconteceu para a apresentação dos objetivos das ações a serem desenvolvidas, incluindo a explicação das condições de participação e de seus direitos enquanto participantes da pesquisa, ponto este que foi consolidado com a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que seria entregue aos seus responsáveis legais para a assinatura.

A participação dos estudantes, menores de dezoito anos de idade, estava condicionada à permissão dos responsáveis. O TCLE de cada estudante foi entregue em duas vias, estas continham minhas assinaturas e rubricas enquanto pesquisador responsável. Os documentos foram assinados pelos responsáveis; estes ficaram de posse de uma das vias enquanto a outra foi entregue com as devidas assinaturas.

Após a entrega dos TCLE, os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), confirmando assim o interesse em participar da pesquisa-ação. Somente após todos esses procedimentos, os encontros do que ficou determinado como “Laboratório de História” ou “Lab. de História” tiveram início. A partir deste momento do texto, a pesquisa-ação será referida como Lab. de História, nome decidido pelo grupo de participantes.

Os estudantes participantes do Lab. de História aqui neste trabalho serão denominados como Estudante Participante, sendo eles numerados em ordem alfabética, de modo que as falas, passagens e produções sejam incluídas no texto de acordo com o princípio de sigilo dos participantes. Desta forma, os participantes serão referidos na redação do texto da seguinte forma: EP1, EP2, EP3, EP4, EP5...EP12.

As ações desenvolvidas no Lab. de História ocorreram durante o mês de novembro do ano de 2023, turno da tarde, com autorização da Direção da Escola e dos professores regentes no 1º Ano C. As atividades ocorreram durante o próprio turno de aula dos estudantes, em razão da impossibilidade de seu comparecimento no contraturno, momento considerado previamente como mais adequado. Residentes em sua maioria na zona rural do município, o maior impeditivo para a presença dos estudantes participantes no contraturno estava na distância de sua residência para a escola, além de os horários dos transportes não possibilitarem sua ida e volta entre os turnos, e na impossibilidade da garantia de tempo viável para uma alimentação adequada estudantes no horário do almoço.

Os encontros e atividades do Lab. de História ocorreram conforme apresentado no Quadro 2, a seguir, contendo as datas, a descrição de cada encontro e o local de ocorrência.

Quadro 2 - Calendário de encontros e assuntos do Laboratório de História

Encontro - Data	Atividades	Local
1º - 01/11/2023	- Apresentação da proposta de pesquisa-ação. - Entrega do TCLE.	Sala anexa à biblioteca da escola (Sala dos Espelhos).
2º - 06/11/2023	- Recebimento do TCLE. - Diálogo sobre os princípios de pesquisa e recorte da pesquisa-ação. - Primeiro encontro de estudos: discussão sobre os conceitos de patrimônio, patrimônio cultural e História.	Sala anexa à biblioteca da escola (Sala dos Espelhos).
3º - 10/11/2023	Atividade: Oficina de Objetos e significados.	Sala anexa à biblioteca da escola (Sala dos Espelhos).
4º - 13/11/2023	Segundo encontro de estudos: O campo do patrimônio cultural: divisão, reconhecimento, preservação.	Sala anexa à biblioteca da escola (Sala dos Espelhos).
5º - 16/11/2023	Aula de campo integrada com a turma do 1º Ano C: Visita ao Centro de Artesanato do Sítio Tope.	Espaço externo à escola: Sítio Tope - Zona Rural (Atividade junto à turma do 1º Ano C).
6º - 17/11/2023	Aula de campo: Visita ao Centro Histórico de Viçosa do Ceará.	Espaço externo à escola: Conjunto Histórico-Arquitetônico tombado de Viçosa do Ceará, em específico na Câmara dos Vereadores, Igreja Matriz, Memorial Padre Vieira, Praça Clóvis Beviláqua e Biblioteca Municipal.
7º - 20/11/2023	Aula de campo: Visita à Casa dos Licores.	Espaço externo à escola: Casa dos Licores - cidade.
8º - 22/11/2023	Aula de campo: Visita ao Memorial Clóvis Beviláqua.	Espaço externo à escola: Memorial Clóvis Beviláqua - cidade.
9º - 27/11/2023	Entrega das fichas de análise e diálogo sobre as aulas de campo.	Sala anexa à biblioteca da escola (Sala dos Espelhos).
10º - 29/11/2023	Encerramento das atividades, conclusões, depoimentos e confraternização.	Sala anexa à biblioteca da escola (Sala dos Espelhos).

Fonte: Elaborado pelo autor conforme as ações do Lab. de História.

Distribuído em dez encontros, o Lab. de História contou com atividades que congregaram momentos de observação, escuta, identificação; conhecimento dos lugares, monumentos, saberes e fazeres; e produção de conhecimentos e avaliações sobre as ações e os bens visitados.

Enquanto prática pedagógica, a pesquisa-ação realizada com os estudantes da Escola DJC aconteceu com um primeiro momento de diálogo no dia 6 de novembro de 2023, no qual

a proposta da pesquisa foi colocada em debate para que os participantes pudessem avaliá-la. O cronograma de ações foi apresentado aos estudantes, oportunidade em que estes contribuíram nas decisões das estratégias de abordagem da relação entre o patrimônio cultural e o saber histórico. Nesse processo de definição, os questionamentos lançados pelos estudantes giraram em torno do seguinte questionamento: Qual é o patrimônio de Viçosa do Ceará?

Ainda neste momento de diálogo, alguns pontos sobre a experiência no Lab. de História foram colocados por mim, como atitudes a serem seguidas durante a experiência. O primeiro ponto elencado foi a proposição de que o Lab. de História se aproximaria bem mais de momentos de diálogo, compartilhamento de percepções e conhecimentos do que de uma sistemática de aula em que os estudantes estavam acostumados. Assim, durante os encontros o diálogo, o compartilhamento de ideias e registros seriam incentivados entre todos os participantes, de modo que os estudantes se percebessem como componentes construtores das discussões.

Além de entender os encontros a partir da perspectiva do diálogo, eles receberam um caderno de registros (Figura 5) nos quais suas impressões, pensamentos e questionamentos poderiam ser registrados durante a experiência do Lab. de História. Acompanhando a existência deste caderno, ficou acordado com os participantes que eles procederiam de modo que suas experiências fossem registradas neste caderno. Foi explicado ainda que as informações registradas nos cadernos eram pessoais e que os cadernos seriam utilizados na análise deste trabalho somente com a entrega e autorização dos donos, com o fim único de análise e reflexão sobre a experiência de cada um. Ao final do Laboratório, apenas um(a) EP disponibilizou o caderno para análise.

Figura 5 - Capa e verso do Caderno de Registro dos estudantes participantes do Laboratório de História



Fonte: acervo do autor, 2023.

Quanto aos momentos em que saíssemos do espaço escolar, ficou acordado que todos os participantes adotariam uma postura de abertura para o novo, o que lembra a dinâmica existente entre o estranhar e o naturalizar o mundo vivido. Levando em consideração que eles seriam convidados a refletir sobre lugares, paisagens e práticas que alguns já conheciam, a atitude de estranhar o conhecido seria fator de encorajamento para o surgimento de novas considerações sobre aquele objeto, lugar, expressão, saber ou fazer.

Ainda sobre os momentos externos à escola, foi pedido que os estudantes tivessem atenção em relação ao que denominei como “a escuta do outro”. Sabendo que durante as ações externas os estudantes poderiam ter contato com outras pessoas que vivenciam o patrimônio cotidianamente, foi pedido que refletissem sobre o discurso e os modos de agir dessas pessoas, interagindo caso considerassem necessário e produzindo conhecimento através daquela interação. Mesmo que as observações tivessem como resultado pensamentos contrários aos dialogados no grupo do Lab. de História, os estudantes deveriam escutar e, se possível, propor o diálogo através de questionamentos que levassem à reflexão sobre o que era dito.

Assim como um turista registra e se maravilha com o novo, foi pedido que os estudantes exercitassem essa atitude “turística”, se assim podemos dizer. Estranhar e reconhecer, este foi o exercício pedido durante os diversos lugares e sentidos que seriam vivenciados no Lab. de História.

Em consonância com o preceito anterior, também ficou acordado com os EP que teriam como tarefa durante as vivências o desafio de entender os lugares por onde passassem com a utilização de todos os sentidos. Por sua vez, todos foram orientados a vivenciar as ações de modo a percebê-las a partir da utilização dos diferentes sentidos, utilizando-se do visual, olfativo, gustativo, sonoro e do tátil, nas oportunidades em que lhes parecessem propícias, seja de forma concentrada ou integrada.

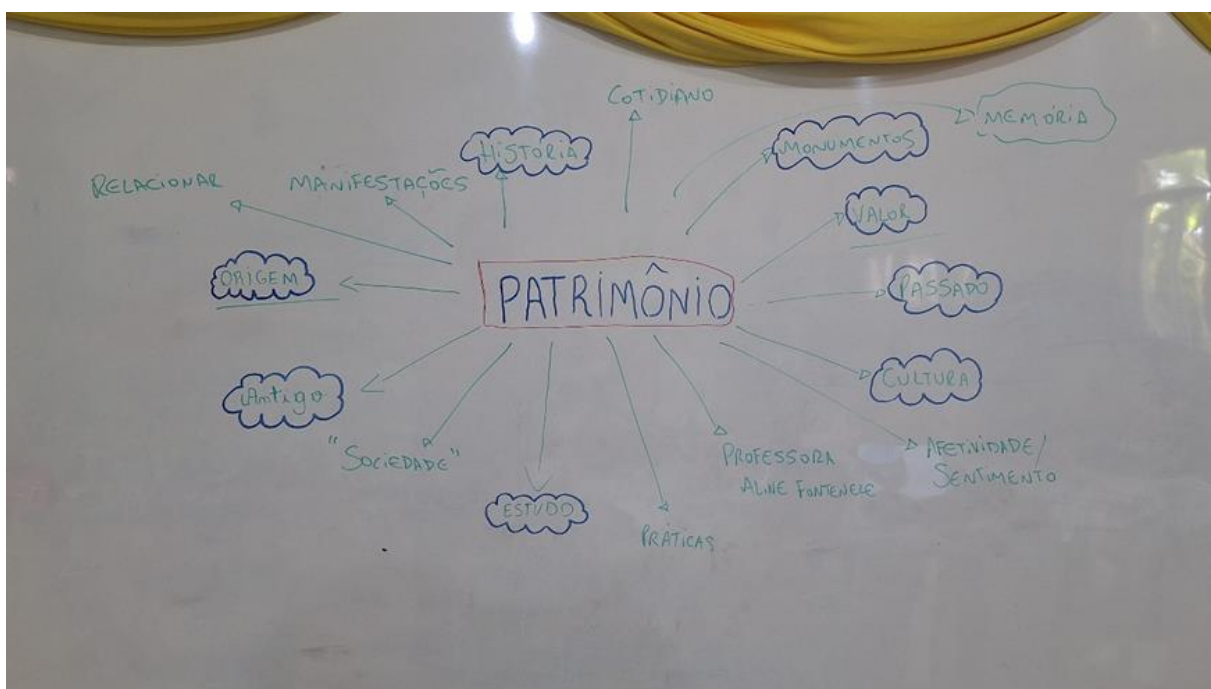
Após as recomendações, foi pontuada a necessidade de compartilhamento das percepções, questionamentos, conclusões e registros com o grupo sempre que fosse oportuno. Por entender que cada ser sente o mundo de uma forma, seria de suma importância que o grupo do Lab. de História proporcionasse aos seus participantes o máximo de perspectivas durante a investigação, munindo e instigando a capacidade interpretativa e reflexiva.

Pensando no âmbito de registros para a pesquisa, os participantes também foram informados que após cada atividade teriam que preencher um questionário elaborado por mim sobre a experiência vivida durante aquela visita. Estes questionários foram uma das formas de registrar as percepções e conhecimentos construídos durante o Lab. de História. Ainda neste primeiro momento de definições com os estudantes, foi apresentada a proposta com as

possibilidades de visitas aos espaços externos, pedindo que indicassem os lugares que mais queriam visitar e o motivo.

Estabelecidos os princípios que guiariam as ações durante o Lab. de História, ainda no mesmo encontro foi proposto o diálogo sobre o conceito de Patrimônio, Patrimônio Cultural e sua relação com a História. Para o início do diálogo, foi indicado que um estudante montasse uma chuva de palavras a partir do que os participantes entendiam, lembravam e pensavam quando liam a palavra patrimônio. O resultado desta chuva de palavras está presente na Figura 6, a seguir.

Figura 6 - Chuva de palavras sobre patrimônio - 1º Encontro de estudos do Lab. de História



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Inicialmente, os participantes expressaram timidez quando foram questionados sobre o que lhes lembrava a palavra patrimônio, no entanto, este acanhamento não durou muito tempo e logo iniciaram um diálogo movimentado sobre suas referências e lembranças. Desse diálogo, algumas palavras foram selecionadas para compor a nuvem, como: relacionar, origem, antigo, manifestações, sociedade, história, estudo, cotidiano, práticas, professora Aline Fontenele, monumentos, valor, passado, cultura, afetividade/sentimento e memória.

Sobre as palavras escritas, dois pontos são interessantes de comentar: Primeiro, a maioria das palavras escritas estão inseridas ou no campo da História ou do Patrimônio Cultural, fator que possibilitou perceber que os estudantes já tinham uma noção prévia dos assuntos que seriam tratados.

A percepção dos EP sobre os assuntos foi confirmada no primeiro questionário, quando perguntados se já tinham estudado sobre patrimônio cultural em sua trajetória escolar; a maioria dos participantes afirmou que já tinha estudado, seja durante o Ensino Fundamental ou no próprio Ensino Médio.

O segundo fator que gostaria de pontuar é o nome de uma professora citada quando a pergunta foi feita. Alguns participantes que tiveram aulas com a professora Aline Fontenele discorreram sobre experiências vividas durante as aulas de história, enfatizando as falas da professora sobre a temática.

O diálogo iniciado com a chuva de palavras teve continuidade com o debate sobre os conceitos de patrimônio, patrimônio cultural, história, identidade, memória, dentre outros. Para este momento, foi utilizada com os EP uma apresentação de slides que mesclava imagens locais e patrimônios nacionais. Buscou-se relacionar os conceitos debatidos com referências em diferentes escalas, de modo que a teoria envolvida na definição de um conceito pudesse ser aproximada dos EP através de elementos culturais compartilhados por eles.

Ao final do diálogo, foi lançada a proposta da atividade da oficina de objetos e significados, que trataremos em subtópico específico. Além da proposta da atividade, os EP receberam o primeiro questionário (Apêndice A) para ser respondido em casa sobre o que foi dialogado neste encontro.

O objetivo central do primeiro questionário foi conhecer um pouco dos estudantes através de informações básicas (nome completo, idade, sexo, local de residência, forma de locomoção para a escola e autodeclaração em relação à raça/cor) e de suas concepções sobre patrimônio cultural e a cidade de Viçosa do Ceará.

Sobre a resolução deste primeiro questionário pelos estudantes, alguns pontos merecem nossa atenção. Entre os doze EP, sete declararam já ter estudado sobre patrimônio, enquanto cinco declararam não ter estudado até aquele momento. Todos os participantes indicaram a cidade de Viçosa do Ceará como uma cidade histórica, enfatizando o fato de a cidade ter “diversos patrimônios” (EP6), sendo considerada como histórica.

Entre as considerações, o quantitativo de três EP relacionou a indicação da cidade enquanto histórica com sua trajetória histórica, focando no período colonial ao pontuarem o surgimento da cidade enquanto aldeia e espaço ocupado por portugueses e populações indígenas. Mesmo que todos os EP tivessem indicado a cidade como histórica, poucos foram os que conseguiram relacionar a cidade do presente com aspectos de sua trajetória histórica.

O Quadro 3, a seguir, mostra as perguntas realizadas aos estudantes neste primeiro questionário.

Quadro 3 - Perguntas do primeiro questionário sobre a cidade e o patrimônio cultural de Viçosa do Ceará

Pergunta 1	Você já estudou sobre patrimônio cultural na sua vida escolar antes deste projeto? Caso sim, quando aconteceu?
Pergunta 2	Você identifica Viçosa do Ceará como uma cidade histórica? Por quais motivos?
Pergunta 3	Para você, o que é patrimônio cultural?
Pergunta 4	Quais patrimônios culturais (lugares, objetos, prédios, saberes, práticas, acontecimentos etc.) da cidade Viçosa do Ceará você indicaria como significativos, como referência para a sua história ou de sua comunidade?
Pergunta 5	Explique os motivos que o fizeram escolher esses patrimônios?
Pergunta 6	Quais dos lugares ou práticas/ações indicadas você costuma frequentar ou realizar na cidade de Viçosa do Ceará?
Pergunta 7	Por que esses locais ou práticas despertam seu interesse?
Pergunta 8	Você gosta mais de estar na cidade ou na zona rural de Viçosa do Ceará? Em quais locais você gosta de estar, seja na cidade ou não? Tente explicar sua preferência.
Pergunta 9	Imagine que você tem o poder de escolher e conservar o patrimônio cultural de Viçosa do Ceará, conservando e garantindo sua permanência no tempo. O que você conservaria: lugares, ofícios, modos de saber-fazer, festas, celebrações. Justifique suas escolhas.

Fonte: Questionário 1 do Laboratório de História produzido pelo autor.

Os estudantes foram questionados sobre o que era patrimônio cultural, quais patrimônios na cidade indicariam como significativos e por quais razões. Em suas respostas relacionaram sentidos ligados à afetividade, ao passado e à identificação da população com a cidade. Neste ponto, os EPs expressaram a ideia de patrimônio como suporte de afetos atribuídos e ligados ao passado, reforçando que o patrimônio da cidade teria ganhado tal sentido em outros tempos.

A percepção dos EP é exemplificada quando indicam a Igreja Matriz como patrimônio da cidade, seja porque os pais falam da importância da igreja ou por conta da relação de tal edificação com a constituição da cidade, como podemos identificar na resposta do(a) EP10: “Só pelo fato de ser algo antigo e também porque parentes meus passaram por lá para fazer os sacramentos”.

Entre as respostas sobre essas questões, apenas um(a) EP identificou o patrimônio como algo mais abrangente do que bens materiais, como a Igreja Matriz. Para ele(a), “Patrimônio Cultural são manifestações culturais de identificação de um povo” (EP5). Sua resposta é complementada ao indicar como significativa “a prática de fazer farinha, a qual foi herdada dos

indígenas, prática que até hoje existe e que é bastante praticada na minha comunidade” (EP5). Nessas duas respostas a ideia de patrimônio é expressa não somente como mais abrangente, mas também como elemento da diversidade. A indicação da permanência e importância da prática em sua comunidade deixa explícita a relação feita entre o passado e o presente a partir de um componente da vida. O patrimônio também é reconhecido por seu sentido prático na vida, além de estabelecer elos com outras temporalidades e propiciar a formação identitária dos sujeitos.

Quando perguntados sobre qual patrimônio gostariam de preservar, caso tivessem o poder de decisão para tornar realidade a preservação plena do bem, os participantes indicaram a preservação das igrejas, do patrimônio natural (ênfasis na cidade como inserida no bioma da Mata Atlântica), festas e celebrações da população, “porque são o carisma da cidade” (EP3).

Em análise geral deste primeiro questionário, em que foram debatidos os conceitos de Patrimônio, Patrimônio Cultural e sua relação com a História, é possível perceber que os sentidos sobre patrimônio na cidade são divididos entre uma trajetória histórica da colonização e percepções que ultrapassam a força desta versão sobre o passado.

Mesmo reconhecendo a importância histórica, afetiva e social de igrejas, praças e casarões localizados na cidade, quando questionados sobre qual lugar preferem estar, os estudantes apontam como preferência suas localidades na zona rural do município ou a própria escola, esta que é indicada como um dos patrimônios que escolheriam para ser preservado. Assim, a noção de importância e a atribuição de patrimônio cultural aos elementos indicados pelos EP em poucas oportunidades foram ligadas à importância afetiva e atribuição de sentido desses elementos no presente. O fator histórico, a grandiosidade e o título de patrimônio cultural funcionam como elementos de indicação, mas para os estudantes, nem sempre de identificação.

O segundo encontro de estudos aconteceu no dia 13 de novembro, momento em que as especificidades sobre o campo do patrimônio cultural foram abordadas. Também com a utilização de slides, o diálogo foi aprofundado sobre a divisão do patrimônio, formas de reconhecimento e preservação, pontuando tanto o que está estabelecido em legislação como o que pode ser realizado a partir das recomendações legais.

Neste encontro, os EP puderam entender como o patrimônio cultural é tratado na sociedade brasileira e como um elemento da sociedade recebe a denominação de patrimônio cultural. Este encontro abordou, assim, alguns questionamentos surgidos durante as discussões passadas e pontuou a diferença entre patrimônio entendido em âmbito individual e coletivo. O aprofundamento da concepção sobre patrimônio enquanto atribuição de sentido e fator de

identificação já tinha sido realizada através da atividade de “Oficina de objetos e significados”, assunto do nosso próximo subtópico.

4.2.1 Oficina de objetos e significados, “a vida não é feita só de prédios antigos, mas também de lembranças e ursinhos”

Parte do título deste subtópico pertence a um trecho da fala de um dos EP do Lab. de História, quando foi convidado(a) a refletir sobre sua trajetória e seus patrimônios, o que lhe era significativo e importante. Este posicionamento representa bem a vivência da Oficina de objetos e significados, um momento significativo do Lab. de História.

Ainda no fim do primeiro encontro de estudos, após o diálogo sobre as concepções relacionadas ao termo patrimônio, os estudantes receberam a proposta de atividade (Apêndice B). O foco principal da atividade consistiu na identificação de um elemento da vida dos EP que pudesse ser indicado enquanto patrimônio. Eles deveriam pensar e selecionar algo que transmitisse as características discutidas durante o primeiro encontro, a ponto de poderem afirmar: este é meu patrimônio.

Para auxiliar os EP na escolha do que seria patrimônio para eles, foi entregue uma ficha explicativa junto a atividade. O desafio consistiu na resolução de alguns questionamentos que ajudassem na construção de uma narrativa de si e do bem escolhido. A referida narrativa deveria ser registrada na ficha e apresentada para o grupo. As perguntas presentes na atividade estão expressas no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Perguntas para a construção da narrativa na Oficina de objetos e sentidos

a) Descrição e definição (Como o objeto é? O que é? Quais suas características, tamanho, cores, formato etc.):
b) Natureza do bem escolhido (material ou imaterial):
c) Período em que o bem foi produzido e seus usos no passado (Quando o objeto surgiu e quais suas utilidades durante o tempo?):
d) Utilidade cotidiana do bem escolhido no tempo presente (Em qual ação este bem é usado? “Para que serve?”):
e) Significado para além do visual e do usual (Quais são os significados pessoais presentes no bem? Qual a sua importância? Qual sua trajetória? Como este bem fala de mim, expressa o meu modo de ser? Quais sentimentos estão relacionados a este bem?):
f) Relação do bem com o espaço e o tempo no qual está inserido (Como o contexto geral da sociedade explica a existência do bem? “O que é que isso tem a ver com o local onde vivo?”):
g) Frase em forma de conclusão que responda a seguinte pergunta: “Por que isso é um patrimônio para mim?”:

Fonte: Atividade Oficina de objetos e significados, elaborado pelo autor.

Junto ao roteiro de construção da narrativa, foram lançadas algumas recomendações sobre a escolha do bem, reforçando escolhas que atendessem ao respeito entre todos os participantes e à diversidade social como um todo, não sendo aceitos bens que, de forma direta ou indireta, fossem contra os princípios dos direitos humanos.

O documento como um todo foi lido ainda no primeiro encontro de estudos com o objetivo de explicar qualquer ponto que pudesse ocasionar dúvidas. Junto a escolha do bem e da construção da narrativa, foi pedido que os estudantes trouxessem o bem ou algo que o representasse para o próximo encontro, de modo que todos tivessem a oportunidade de apresentar seus patrimônios para os colegas.

Chegado o dia das apresentações, no momento de chegada na escola, foi solicitado que os EP colocassem seus objetos em uma grande caixa para que fossem retirados no momento das falas. A dinâmica das apresentações aconteceria com a retirada de um objeto aleatório de dentro da caixa por um dos participantes, este poderia falar sobre o objeto e depois perguntaria de quem seria este objeto. Em seguida, o(a) dono(a) do objeto o pegaria e falaria sobre ele de forma livre, tentando sempre incluir em sua fala os pontos levantados nas perguntas que lhes foram entregues. Além do momento da fala, todos teriam que devolver a ficha que lhes foi entregue com as respostas que os ajudaram a construir a apresentação sobre aquele bem.

Entre os doze EP, apenas um(a) não conseguiu comparecer no dia determinado. A média de tempo das apresentações ficou entre oito e doze minutos, tempo além do proposto na ficha. Os participantes expuseram uma diversidade de bens materiais, modos de saber, lugares e principalmente, memórias. Este foi um ponto muito bem abordado pelos estudantes: em todas as apresentações eles evidenciaram como a identificação de seus patrimônios pessoais estava relacionada ao ato de memorar, de reviver lembranças e sentimentos. A atividade cumpriu o papel de fortalecer a ideia de que patrimônio enquanto escolha está ligado ao significado e atribuição de sentido por quem o determina.

Considerada como proposta educacional, a oficina demonstrou ser uma valiosa atividade para incentivar a reflexão sobre si, a trajetória pessoal e social dos sujeitos, a construção da realidade a partir dos diferentes sentidos atribuídos, além de propiciar a experiência com a dinâmica histórica de análise e crítica das diferentes temporalidades a partir das rupturas e permanências constatadas quando se relacionam diferentes escalas da sociedade.

Por meio da atividade, os EP conseguiram elaborar conexões entre suas trajetórias de vida com a de suas comunidades, ampliando essas conexões para outras escalas. A identificação de aspectos do passado se transformou em fatores de compreensão de suas vidas no presente.

Em uma pequena sala de escola, os participantes refletiram sobre si e sobre os outros, entendendo a multiplicidade nem sempre imaginada por eles e elas de formas de ser, pensar e existir presentes no meio em que habitam. Considerando que os participantes da atividade compartilhavam a mesma sala de aula no cotidiano escolar, a atividade também cumpriu o papel de estreitar e fortalecer laços, desconstruindo visões sobre o outro ao compartilharem histórias, percepções e sentimentos.

No Quadro 5, a seguir, encontram-se os bens apresentados pelos participantes, dentre os quais me incluo. A diversidade de bens selecionados como patrimônio pessoal de cada um e os registros feitos nos permitem lançar a discussão sobre alguns pontos mais específicos da atividade.

Quadro 5 - Bens apresentados durante a Oficina de objetos e significados

PARTICIPANTE	BEM APRESENTADO
EP1	Cadeirinha de ferro
EP2	Fotografia
EP3	Não compareceu no dia
EP4	Álbum de fotografias
EP5	Lugar
EP6	Camisa
EP7	Cesta de bambu
EP8	Quadro
EP9	Medalha
EP10	Medalha de competição científica
EP11	Concha marinha
EP12	Urso de pelúcia
PROFESSOR	Fotografia

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Oficina de Objetos e Significados, 2023.

Nas apresentações, os participantes da atividade conseguiam ir além do visual. A capacidade interpretativa e imaginativa foi aguçada; a cada nova apresentação, os objetos ganhavam novos sentidos, contavam histórias, representavam pessoas, lugares, cores, texturas, memórias e sentimentos. Os participantes puderam entender a realidade com base em múltiplas sensações, desde o “som do mar”, proporcionado pela concha marinha do(a) EP11, da fofura do urso de pelúcia do(a) EP12, da delicadeza e força de uma cesta de bambu do(a) EP7, ao lugar narrado e construído no pensamento de cada um que estava na sala através da descrição feita pelo(a) EP5.

Ao final, o ponto-chave das apresentações estava na autoavaliação de cada participante sobre o seu patrimônio. A capacidade de definir algo como significativo, elemento de sua

identidade, proporcionava um encontro com a própria pessoa. O momento foi expresso nas palavras do(a) EP4: “Fotos, momentos, lembranças, alegria, um objeto esquecido, mas quando é visto, desperta um sentimento antigo, pra mim, é um patrimônio porque esse sentimento antigo por mim ainda é vivido.”

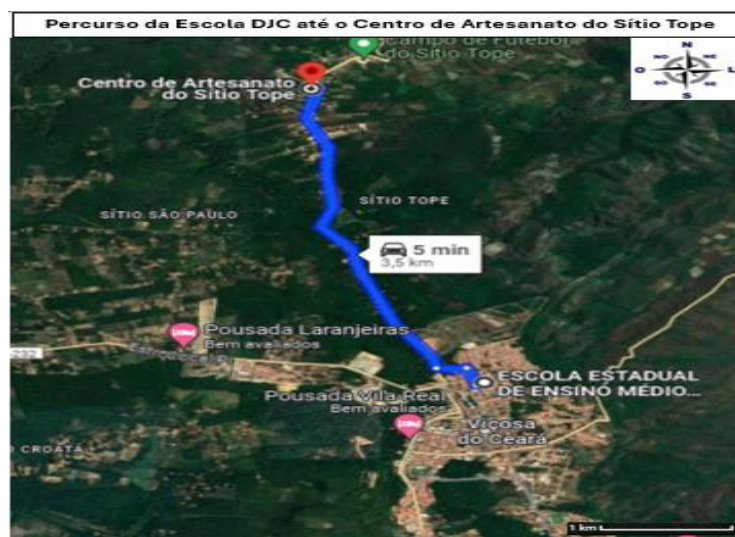
O contato íntimo com a ideia de patrimônio contribuiu para as demais ações do Lab. de História, seja ao “destravar” os participantes em relação à fala e ao posicionamento, seja para compreender que muito além de objetos e memórias, o foco está na vida das pessoas, que, no âmbito do patrimônio cultural, refere-se tanto ao individual como ao coletivo.

4.2.2 Centro de Artesanato do Sítio Tope: “afetividade no olhar ... muito além do trabalho”

A visita ao Centro Artesanato do Sítio Tope (ou Centro Ceramista), no dia 16 de novembro, foi uma atividade conjunta com Professora Diretora de Turma (PDT) do 1º Ano C, para uma visita da turma em aula integrada dos componentes curriculares de História, Geografia e Formação Cidadã. Aproveitando a visita e seu objetivo, foi pedido aos participantes do Lab. de História, com autorização da PDT, que pudessem desenvolver a análise da visita com foco nos saberes históricos e no patrimônio cultural, funcionando o questionário da visita como atividade para as disciplinas de Geografia e Formação Cidadã. Assim, agradeço aqui essa importante parceria para a realização desta ação.

A primeira análise de campo dos integrantes do Lab. de História aconteceu em perímetro externo ao da cidade. O Centro de Artesanato do Sítio Tope está localizado no Sítio Tope, zona rural de Viçosa do Ceará, com uma distância de 3,5 quilômetros da escola. No mapa, a seguir, podemos ver o trajeto realizado pelo ônibus que levou a turma do 1º Ano C (Figura 7).

Figura 7 - Mapa do percurso realizado da Escola DJC até o Centro de Artesanato do Sítio Tope



Fonte: Google Maps, 2023.

O Centro de Artesanato é constituído por dois espaços: no primeiro, acontece o preparo do barro, a modelagem, a queima no forno e o armazenamento para o resfriamento das peças; e, no segundo espaço, acontece a comercialização das peças. O local é ocupado por ceramistas da comunidade Sítio Tope, moradores da comunidade que dão continuidade a uma referência cultural local de produção de cerâmicas, para o uso cotidiano e também para fins decorativos. A seguir, podemos ver a entrada do Centro de Artesanato do Sítio Tope (Figura 8).

Figura 8 - Entrada do Centro de Artesanato do Sítio Tope



Fonte: Acervo do autor, 2023.

A cerâmica enquanto ofício das ceramistas teve seus sentidos alterados durante o tempo. Por fazerem parte do cotidiano das famílias no município, e para atender às necessidades de armazenamento de alimentos e líquidos, as peças de cerâmica foram, com o tempo, sendo produzidas como elementos de decoração, ganhando um novo sentido, atribuído ao original de atender às necessidades familiares. Enquanto referência cultural que auxilia no entendimento de uma comunidade, a produção de cerâmicas resiste ao tempo e as suas próprias transformações.

Com referência ao município de Viçosa do Ceará, o Centro de Artesanato do Sítio Tope representa tanto a resistência de uma prática como a força do saber reconhecido da Mestra da Cultura Francisca Rodrigues Ramos do Nascimento, mais conhecida como Dona Fransquinha ou Dona Francisca do Tope. Diplomada como Mestra da Cultura em Cerâmica e reconhecida como Tesouro Vivo da Cultura do Estado do Ceará no ano de 2005. Dona Fransquinha foi uma das responsáveis pela criação do Centro de Artesanato do Sítio Tope e pela continuidade da

prática na comunidade. Reconhecendo-se como loiceira, Dona Francisca se apresenta como herdeira de um dom deixado pelos indígenas, a arte de moldar a argila (CEARÁ, 2024).

A visita ao Sítio Tope atendeu também a uma das colocações expostas no momento da discussão do projeto, quando os EP concordaram que seria importante a possibilidade de o Lab. de História tratar do cotidiano não somente da cidade, mas também da zona rural de Viçosa do Ceará e de seus patrimônios, mesmo que não fossem reconhecidos pelos órgãos competentes. Desta forma, o planejamento dos componentes curriculares de História e Geografia foram conciliados com a proposta do Lab. de História.

Antes da saída para a atividade de campo, os participantes foram lembrados da necessidade de colocar em prática os princípios de análise acordados no primeiro encontro. As atitudes de percepção, registro, expressão e questionamentos foram faladas e estendidas para a turma como um todo, entendendo que a participação dos estudantes é essencial para tornar o momento significativo em suas trajetórias de aprendizagem.

Ao chegar ao espaço, fomos recebidos pela senhora Vanusa, filha de Dona Fransquinha, uma das ceramistas que trabalham no local. Por meio das palavras da senhora Vanusa, conhecemos todo o espaço e o cotidiano de produção das cerâmicas, além de conhecer sobre sua própria trajetória de vida e sua relação com a arte ceramista. Com essa fala, os estudantes puderam não somente conhecer como é feita uma peça de cerâmica, um processo árduo e ao mesmo tempo delicado, mas também puderam visualizar como esta prática expressa a comunidade de Viçosa do Ceará, suas próprias famílias, o passado e o presente.

Enquanto componentes do cotidiano, as cerâmicas eram elementos fundamentais nas residências das diversas comunidades de Viçosa do Ceará. Com finalidades que atendiam ao uso cotidiano para a alimentação e hidratação, as cerâmicas de barro foram entendidas pelos estudantes como elementos que ligam gerações: “Até o dia de hoje eu vejo potes de barro na casa da minha avó, e ela ainda faz muito uso dos potes colocando água” (EP7). “Desde a minha infância minhas avós tinham o costume de comprar pote ou cofrinho em formato de porca” (EP1).

O fator artístico do ofício como um modo de saber-fazer foi reforçado durante a visita, sendo pontuado na fala da senhora Vanusa como um fator que alterou a produção das cerâmicas. Segundo a loiceira, a produção de cerâmicas era uma atividade imensamente mais difundida no passado do município, perdendo espaço à medida que produtos industrializados foram “chegando” e tornando-se mais acessíveis. Com a pouca demanda, as loiceiras passaram a moldar outros objetos além de tigelas, potes e panelas. Assim, além de atividade econômica e de uma produção voltada para o atendimento de necessidades individuais no cotidiano das

residências, em Viçosa do Ceará, as cerâmicas a partir daquele momento atendiam também às finalidades artísticas.

Além da imaterialidade do saber envolvido na produção das cerâmicas, os estudantes puderam entender como as transformações sociais podem alterar os sentidos de uma prática. Deste modo, foram instigados a pensar sobre a continuidade dessa prática no presente, ponderando sobre os desafios envolvidos, as formas de promoção da atividade e como tal saber-fazer pode servir para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Levando em consideração que o presente é quem reafirma se algo é ou não é patrimônio, o desafio lançado consiste em uma avaliação complexa sobre a atividade ceramista no presente.

Durante a visita, para além do momento falado, os estudantes tiveram um momento prático. Um acontecimento significativo da visita foi quando os estudantes literalmente foram convidados a colocar a mão na massa, sendo considerada a melhor atividade da visita para metade dos participantes do Lab. de História, um “momento especial e único” (EP12). Assim como podemos ver em uma imagem publicada pela conta da escola em uma rede social (Figura 9), os estudantes sentiram efetivamente a prática de moldar a cerâmica, compartilhando um pouco da sensação e do ofício diário das ceramistas.

Figura 9 - Postagem da aula integrada de História e Geografia no Centro de Artesanato do Sítio Tope



Fonte: Página da Escola Doutor Júlio de Carvalho na rede social Instagram.⁶

⁶ Disponível em: https://www.instagram.com/p/CzudCptsJEj/?igsh=b2M2NXl4aXJwaWN1&img_index=1, 2023. Acesso em: 22 fev. 2024.

Ao final da visita, o questionário sobre o momento foi entregue aos estudantes participantes do Lab. de História. Enquanto primeiro questionário sobre ações de campo (Apêndice C), este mesclou questionamentos sobre vivências dos estudantes em atividades como aquela com questões relacionadas a visita ao Centro de Artesanato do Sítio Tope em específico (Quadro 6).

Quadro 6 - Perguntas do questionário sobre a visita ao Centro de Artesanato do Sítio Tope

Pergunta 1	Você já teve aulas em espaços externos à escola antes desta visita ao Centro de Artesanato do Sítio Tope? Caso sim, qual era o objetivo da aula, quando e onde aconteceu?
Pergunta 2	Você já conhecia o Centro de Artesanato do Sítio Tope? Caso sim, quando e em qual situação aconteceu?
Pergunta 3	O que mais despertou sua atenção durante a visita ao Centro de Artesanato do Sítio Tope durante a aula de campo com a turma do 1º Ano C? Explique o(s) motivo(s).
Pergunta 4	Qual foi o melhor momento da visita para você? Explique.
Pergunta 5	O que foi possível conhecer a partir da visita ao Centro de Artesanato do Sítio Tope?
Pergunta 6	Você identifica algum aspecto da produção das cerâmicas de barro com a sua trajetória ou de sua comunidade, seja no passado ou no presente? Qual(is)?
Pergunta 7	Qual a importância do Centro de Artesanato do Sítio Tope para a comunidade que a vive, tanto no presente como no passado? Qual a importância para você?
Pergunta 8	Caso fosse convidado(a) a argumentar sobre a continuidade da prática ceramista, você seria a favor ou contra a sua preservação? Como justificaria a sua decisão?
Pergunta 9	A atividade no Centro de Artesanato do Sítio Tope possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos discutidos durante os diálogos na escola sobre História e Patrimônio Cultural? Quais assuntos, debates, conceitos e ações você conseguiu relacionar entre os momentos dentro e fora da escola?

Fonte: Questionário do Laboratório de História sobre a visita ao Centro de Artesanato do Sítio Tope, produzido pelo autor, 2023.

Em relação às respostas dos estudantes sobre a pergunta 1, metade dos participantes declararam não ter tido nenhuma atividade fora do espaço da escola antes daquela visita, sendo aquela uma primeira experiência para a metade dos participantes do Lab. de História. Já sobre conhecer ou não o local, dois participantes indicaram já terem ido ao Centro de Artesanato do Sítio Tope.

Quando questionados sobre o aspecto que lhes teriam chamado a atenção, os estudantes como um todo destacaram algumas características da arte ceramista que não imaginavam, como o longo processo de criação e produção, assim como pontuou o(a) EP6: “O processo de formação dos objetos com barro, porque pensava que era mais fácil, mas na verdade é muito difícil”. Também foram enfatizados aspectos relacionados ao modo de saber-fazer das ceramistas, a beleza das peças produzidas, o ato artístico e a capacidade criadora das artesãs,

elementos que podemos identificar nos posicionamentos a seguir: “Foi a forma que ela mexe com o barro, de uma forma suave e bem delicada” (EP8). “O que mais chamou minha atenção foi o jeito como elas fazem as cerâmicas, como molda e rapidamente ganham forma e também como é feita a mistura do barro e de como é o processo para ele ficar no ponto ideal” (EP11).

Apesar de todos terem relacionado aquelas peças de cerâmica com algum momento de suas trajetórias de vida e de sua comunidade, os participantes expressaram desconhecer elementos sobre o processo de produção e os sentidos envolvidos naquela prática das artesãs. Os sentidos envolvidos na arte ceramista surpreendeu os estudantes ao serem levados a imaginar um contexto diferente do qual estavam familiarizados, possibilitando a formulação de opiniões que comparavam a sociedade em tempos diferentes: “Que antigamente os objetos de barro eram mais usados e apreciados, mas hoje em dia não é muito comum ver objetos de barro em casa” (EP7).

As palavras do(a) EP2 sintetizam bem a resposta do grupo de participantes sobre o que foi possível aprender com a visita: “Foi possível conhecer não apenas as peças artesanais em si, mas também a cultura, a tradição e a história da região” (EP2).

Em geral, os participantes se posicionaram favoráveis à preservação da prática e do local, mesmo não existindo unanimidade na indicação enquanto elemento importante e representativo para a comunidade de Viçosa do Ceará. Entendendo que nem sempre uma prática irá abarcar toda a sociedade, os estudantes manifestaram a percepção da importância de algo para outros sujeitos. Mesmo não existindo unanimidade sobre elementos de identificação, os estudantes indicaram o direito de preservação da prática para as loiceiras e a comunidade do Sítio Tope.

Entender o direito do outro e a importância da prática relacionada ao saber dos(as) ceramistas, identificando os sentidos envolvidos e a importância da continuidade de uma prática que demarca um elemento da identidade foram os principais pontos de reflexão da visita: “Eu não uso coisas feitas de barro, nem tenho algum tipo de contato com a prática, mas essas pessoas vivem disso, elas têm uma afetividade além de fazerem objetos de barro. Eu seria a favor [da preservação]” (EP4).

Em conclusão, os alunos consideraram o Centro de Artesanato do Sítio Tope e a produção de cerâmicas como um patrimônio cultural ao representar uma prática transmitida por gerações, com sentidos que trazem elementos culturais de identificação e relação com as múltiplas trajetórias da população viçosense. Ainda é indicado como patrimônio cultural ao reforçar uma prática ancestral de povos indígenas da região “Sim, porque traz consigo a história

dos povos indígenas e eles representa muito Viçosa e principalmente o Brasil. Isso vem das nossas verdadeiras raízes” (EP1).

4.2.3 Conjunto Histórico e Arquitetônico de Viçosa do Ceará: “foi ali que começou”

Um dia após a visita da turma do 1º Ano C ao Centro de Artesanato do Sítio Tope, estava determinada no cronograma do Lab. de História a visita ao Centro Histórico de Viçosa do Ceará. Por compreender que o Centro Histórico é composto por diferentes espaços, edificações e pessoas, a nossa ação ultrapassou os locais determinados na poligonal de proteção do Iphan em relação ao conjunto tombado nacionalmente. No entanto, mesmo ultrapassando esta poligonal, a ação não saiu da área entendida como o Bairro Centro da cidade de Viçosa do Ceará. Nesta ação, além dos participantes do Lab. de História, contamos com a participação em um trecho do roteiro de um docente de História da Escola DJC.

O percurso da visita foi composto por cinco paradas: 1 - Esquina do Ginásio Municipal com a Escola Doutor Júlio de Carvalho; 2 - Câmara Municipal de Viçosa do Ceará; 3 - Igreja Matriz de Nossa Senhora da Assunção; 4 - Praça Clóvis Beviláqua; e 5 - Biblioteca Pública Municipal Dep. Manoel Rodrigues. O percurso como um todo contabilizou uma caminhada em média de 700 metros, podendo ser visualizado no mapa a seguir (Figura 10):

Figura 10 - Mapa do percurso realizado no Centro Histórico com os estudantes



Fonte: Mapa elaborado pelo autor a partir do Google Maps, 2023.

A primeira parada do percurso consistiu logo na esquina da Escola DJC, em frente ao Ginásio Municipal, que pode ser visualizado na imagem a seguir (Figura 11).

Figura 11 - Ginásio Municipal Prefeito Antônio Honório Passos



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Nesta primeira parada, o percurso como um todo foi confirmado para os EP, momento em que foram convidados a olhar e perceberem a própria escola e seu entorno de uma forma diferente. Durante os encontros de estudo, alguns dos participantes tinham indicado a própria escola como patrimônio a ser preservado na cidade, levando em consideração tanto o seu tempo de existência, como a afetividade envolvida com o prédio por ser caracterizada como um lugar que é compartilhado cotidianamente pelos participantes.

Agora, do lado de fora da escola, os estudantes foram convidados a analisar o entorno da escola, refletindo sobre sua posição geográfica neste centro histórico e as dinâmicas sociais que aconteciam em seu entorno. Um dos pontos levantados por um dos participantes consistiu no fato de a escola aparentar ser um dos limites desse centro histórico, pontuando dois contextos diferentes: de um lado da escola estaria o Bairro Centro, enquanto do outro estaria o Bairro Santa Cecília, conhecido como Malvinas, onde a paisagem já é alterada em relação ao Centro.

Dando sequência à reflexão, foi levantado o diálogo sobre o contexto de moradia das populações dos dois bairros, onde casas do entorno da escola que ficavam no Bairro Centro ocupavam o mesmo espaço de várias moradias do Bairro Santa Cecília. A partir da esquina da escola os estudantes começaram a relacionar este patrimônio reconhecido com a vida da cidade como um todo. Entre os muitos pontos que poderiam ser levantados, o da moradia foi o principal assunto discutido neste primeiro momento.

Complementar à discussão, foi apresentada um pouco da história daquela paisagem que os estudantes estavam presenciando, pontuando que, mesmo aquele espaço sendo reconhecido como patrimônio cultural tombado, não estava livre de modificações ao longo do tempo, sendo um dos exemplos o próprio espaço onde estava o ginásio, que anteriormente fora praça, ponto

de partida de transportes para a zona rural e agora era Ginásio. Assim, os estudantes foram convidados a imaginar os diferentes contextos e paisagens contidas em um mesmo espaço geográfico.

Após o diálogo inicial, nos encaminhamos para a Câmara Municipal de Viçosa do Ceará (Figura 12), uma edificação que está localizada dentro do perímetro de proteção de tombamento e que além de câmara, já funcionou como Gabinete Viçosense de Leitura.

Figura 12 - Câmara Municipal de Viçosa do Ceará



Fonte: Acervo do autor, 2023.

A visita à Câmara Municipal tinha sido agendada para às 14h. Ao chegar, fomos recebidos pelo presidente e vice-presidente da Câmara, estes que nos apresentaram o edifício e falaram sobre as ações e o cotidiano da Câmara de Vereadores.

A visita à Câmara foi uma oportunidade de os estudantes conhecerem sobre a dinâmica política do município, relacionando temáticas ligadas aos direitos do cidadão e sua participação no regime democrático com o Patrimônio Cultural e a História. Estas discussões que fazem parte do currículo escolar em poucas oportunidades podem ser vivenciadas na vida prática dos estudantes como foi na visita à Câmara.

O contato com o edifício e sua historicidade foi outro fator a ser pontuado. A organização espacial do prédio difere da maioria dos edifícios que os estudantes estavam habituados a frequentar. Desta forma, a experiência de estar na Câmara, refletindo sobre as transformações e permanências do lugar, questionando e sendo questionados sobre todo o contexto fez entender a potencialidade da visita a um lugar que não estava no campo de vivência dos participantes. Torna-se importante pontuar que espaços como a Câmara eram vistos pelos

estudantes como locais que não poderiam ser ocupados por eles, um lugar no qual não imaginavam entrar.

Falando ainda em ocupação, um momento que mais chamou a atenção na visita foi quando os estudantes experimentaram ocupar as cadeiras dos vereadores no plenário da Câmara. Naquele momento, pude visualizar expressões nos rostos dos participantes que não tinha visto até o momento. A ocupação das cadeiras, do espaço em si, pode ter provocado projeções e pensamentos que em outros contextos dificilmente eles teriam.

Ainda sobre a visita à Câmara Municipal, um momento em especial chamou a atenção do grupo: durante a conversa com os dois vereadores presentes, o(a) EP5 questionou um dos vereadores sobre o não reconhecimento do governo municipal em relação ao seu patrimônio cultural, indagando inclusive o motivo pelo qual a Escola DJC não tinha recebido o reconhecimento enquanto patrimônio cultural da cidade. O(A) EP instigou a reflexão de todo o grupo com tal questionamento, este que foi objeto de diálogo após a saída da Câmara, quando os outros participantes questionaram: é possível professor?

Ao sair da Câmara, o próximo ponto do percurso era o lugar indicado como elemento central do patrimônio cultural de Viçosa do Ceará: A Igreja Matriz de Nossa Senhora da Assunção (Figura 13).

Figura 13 - Igreja Matriz de Nossa Senhora da Assunção em Viçosa do Ceará



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Além de ser o ponto de destaque deste conjunto de bens, era também um dos espaços mais frequentados pelos estudantes. Antes de entrarmos na igreja, o grupo recebeu uma rápida orientação sobre os aspectos que deveriam ser observados. Neste momento foi pedido que os participantes lembrassem da atitude de estranhamento frente ao conhecido, tentando despertar

outros olhares para um contexto familiar, principalmente referindo ao templo religioso, este que era um espaço ocupado não somente pelos estudantes, mas que atravessava as múltiplas trajetórias de seus familiares.

No espaço da igreja fomos recebidos pelo agente patrimonial responsável pelas dependências da edificação. Quando a ação foi planejada, consultamos a possibilidade de sermos recebidos pelo padre responsável, no entanto, este não teria disponibilidade no dia. Ao visitar a igreja, o agente patrimonial se disponibilizou a apresentar o espaço como um todo para os estudantes, uma vez que a Igreja era constituída por outros espaços além daqueles destinados aos devotos.

A visita à igreja foi permeada por uma sensação de viagem no tempo. Cientes de que estavam na igreja mais antiga do Estado do Ceará, os estudantes observavam o máximo de detalhes do edifício, uma atitude que, segundo os próprios, não era habitual quando eles a frequentavam nos dias de celebrações. Assim, os estudantes tiveram contato com elementos estruturais que nem sempre são percebidos pelos visitantes, como os elementos arquitetônicos e estruturais da Igreja (Figura 14), as pinturas presentes no forro sobre o altar-mor (Figura 15), a perspectiva do padre quando assume o seu lugar na celebração, a escada da torre da Igreja, dentre outros elementos.

Figura 14 - Entrada da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Assunção em Viçosa do Ceará



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Figura 15 - Pinturas do forro sobre o altar-mor da Igreja de Nossa Senhora da Assunção em Viçosa do Ceará



Fonte: Acervo do autor, 2023.

A cada local observado os questionamentos iam acontecendo, estes que envolviam tanto curiosidades pessoais quanto coletivas, como, por exemplo, a existência de “túneis secretos” na igreja, assunto que foi comentado pelo agente patrimonial. Ressalte-se que o agente patrimonial assume um papel no local além de suas funções, ao apresentar o espaço aos visitantes e discutir temáticas que envolvem a trajetória histórica do lugar e do município.

Entre os espaços da igreja que foram visitados, destacamos a oportunidade que os participantes tiveram de visitar o Memorial Pe. Antônio Vieira, localizado no espaço atrás do altar. O Memorial reúne documentos, quadros, esculturas e os mais diversos artefatos sobre a trajetória histórica da igreja e da própria cidade de Viçosa do Ceará. Pontuo este momento como um aspecto relevante na visita, pelo fato de o espaço estar fechado ao público, embora sua

situação conste, no Cadastro Nacional de Museus (CNM), como um espaço museal em pleno funcionamento e com o desenvolvimento de ações de visita intermediadas por um educador (Brasil, 2024).

A entrada no Memorial aconteceu de forma oportuna, em um momento no qual alguns funcionários da igreja estavam organizando as decorações natalinas na parte externa. Com a permissão e supervisão do agente patrimonial, conseguimos visitar o Memorial, momento bastante lembrado pelos estudantes: primeiro, por não imaginarem que ele existia; segundo, por se considerarem como aqueles que o reabriram; e, terceiro, pelo contato com fontes históricas expostas que também expressavam uma narrativa sobre a história de Viçosa do Ceará. A narrativa interpretada por meio de alguns elementos da exposição apresentava uma perspectiva diferente da qual os estudantes estavam acostumados a ouvir. Ao invés de uma história pacífica e de aceitação dos preceitos religiosos do cristianismo, que muitos relataram quando pensavam na Igreja Matriz, eles se depararam com itens na exposição que apresentavam uma perspectiva mais crítica sobre o passado do município e do próprio Brasil, uma narrativa que enfatizava o conflito, assim como podemos ver em um dos quadros ali expostos do pintor Descartes Gadelha (Figura 16).

Figura 16 - Quadro de Descartes Gadelha exposto no Memorial Pe. Antônio Vieira



Fonte: Acervo pessoal, fotografia feita pelo(a) EP5 no Memorial Pe. Antônio Vieira, 2023.

Após os registros e a exploração da Igreja Matriz, nos encaminhamos para o próximo ponto de reflexão: a Praça Clóvis Beviláqua. Localizada em frente à igreja, ao redor dessa praça, formou-se o aldeamento de indígenas da Ibiapaba, o “ponto de partida” da cidade. Nos dias atuais, é uma praça ampla e bastante arborizada, com árvores frutíferas. A Praça Clóvis Beviláqua leva o nome do jurista natural de Viçosa do Ceará que elaborou o Código Civil Brasileiro de 1916, este que é homenageado também com uma estátua localizada no centro da praça (Figura 17).

Figura 17 - Estátua de Clóvis Beviláqua localizada na praça com o nome do jurista



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Para além da importância do nome da praça, aos estudantes em específico foi pedido que falassem sobre a relação que tinham com o local, levando em consideração que a praça é lugar de passagem e de permanência de muitos deles nos dias em que vêm estudar na cidade.

Após pontuarem elementos que lhes eram destacados na praça, foi-lhes pedido que sentissem a praça em seus detalhes, buscando o aguçamento dos sentidos para que pudessem

vivenciar o momento a partir dos múltiplos sentidos. Alguns dos participantes experimentaram fechar os olhos, outros se atentaram para a leitura detalhada de algumas placas, e outros observaram o entorno da praça como um todo. Após este rápido momento foi pedido que registrassem suas percepções em seus cadernos de registro.

Esse foi o momento oportuno para lançar a questão da composição daquele espaço e seu entorno de forma mais efetiva. No centro da praça, foram elencados pontos da historicidade do local e da composição da cidade a partir daquele lugar. Os participantes foram questionados sobre quais passados estavam representados naquele espaço, quais pessoas ocuparam aquele espaço ao longo do tempo, e quais foram suas contribuições para aquela realidade que eles, estudantes, tinham acabado de sentir e ainda estavam a observar.

Em suas reflexões, o fato de ser um lugar onde se havia formado um aldeamento indígena e não expressar referências diretas sobre os povos indígenas foi uma das observações apontadas pelos estudantes. Mesmo sabendo da ocupação daquele espaço por indígenas, esses pareciam não estar ali, como se invisíveis fossem na história. Com tais posicionamentos, pude perceber que os estudantes analisaram de forma individualizada a constituição do espaço em que estavam.

O momento de reflexão propiciou uma compreensão mais abrangente sobre o lugar onde estavam, fazendo-os perceber que todos os elementos que formavam aquele lugar no presente eram resultantes da ação de diferentes pessoas e grupos, ainda que a narrativa encontrada representasse uma tradição ligada à cultura europeia. Quando perguntados onde existiam evidências dos povos indígenas naquele espaço, os estudantes encontraram na igreja um apoio para argumentar que os indígenas ali estiveram, seja enquanto construtores ou como frequentadores do espaço.

Determinado um tempo para que anotassem seus pensamentos nos cadernos de registro, nos encaminhamos para a Biblioteca Pública Municipal (Figura 18), espaço público que somente um dos participantes sabia que existia na cidade.

Localizada em uma das casas que compõem o entorno da Praça Clóvis Beviláqua, a ida à biblioteca contemplou pontos que ultrapassam os objetivos da pesquisa. Assim como entrar na Câmara Municipal fazia apenas parte do imaginário dos estudantes, conhecer uma daquelas residências era visto por muitos como algo improvável de acontecer. Instituída, outrora, em uma residência familiar, a biblioteca conta com um acervo diversificado de publicações que estão à disposição dos viçosenses.

Figura 18 - Biblioteca Pública Municipal de Viçosa do Ceará



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Logo na entrada, fomos recebidos pela bibliotecária responsável, que nos apresentou o espaço completo da residência, para além do espaço ocupado pelo acervo da biblioteca, explanou sobre o funcionamento do local e, por fim, discorreu sobre a história da casa onde atualmente a biblioteca está alocada. Este também foi um dos momentos de maior permanência no espaço, dada a possibilidade da exploração do acervo.

Ao fim desta visita, os estudantes puderam sanar a curiosidade de conhecer uma daquelas casas por dentro e entender que, mesmo protegido por lei de tombamento, tais espaços não estão parados no tempo. As apropriações do espaço de uma residência feita pela biblioteca demonstraram aos estudantes que o patrimônio cultural é dinâmico, se transforma e continuará se transformando, buscando atender as múltiplas necessidades da sociedade, mesmo que esteja envolvido em relações de força.

Finda a visita à Biblioteca Municipal, retornamos à escola por um caminho diferente do anterior, de modo que, durante o trajeto, os estudantes pudessem visualizar outras paisagens e realizar outros registros. Ao final do dia, os participantes tinham visitado uma parte do Centro Histórico de Viçosa do Ceará, onde conheceram, imaginaram outros contextos, compararam, refletiram e questionaram aquilo que viram. A apropriação é um dos últimos passos no processo de conscientização sobre o patrimônio cultural, mas antes desse passo que leva à prática de preservar, os anteriores são imprescindíveis para que a ação frente ao patrimônio cultural e à sociedade seja efetiva.

Assim como em todas as atividades de campo, a visita ao Centro Histórico também teve o seu questionário (Apêndice D) para que os estudantes pudessem registrar uma devolutiva de forma escrita sobre as suas experiências. As perguntas deste questionário focaram na percepção e interpretação dos estudantes durante o percurso, conforme se pode ver no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Perguntas do questionário sobre a visita ao Centro Histórico de Viçosa do Ceará

Pergunta 1	O que mais despertou sua atenção no percurso realizado no Centro Histórico? Explique.
Pergunta 2	Qual foi o melhor momento do percurso para você? Explique.
Pergunta 3	O que foi possível conhecer a partir do percurso realizado pelo Centro Histórico de Viçosa do Ceará?
Pergunta 4	Você identifica os lugares percorridos e os assuntos tratados durante a atividade de campo com a sua trajetória ou de sua comunidade, seja no passado ou no presente? Qual(is)?
Pergunta 5	Qual a importância dos locais visitados para a comunidade que os vive? Para a nação? Qual a importância para você?
Pergunta 6	Com base nas discussões desenvolvidas no percurso pelo Centro Histórico de Viçosa do Ceará, quais são os patrimônios que o compõem? O que podemos aprender com eles? Qual trajetória histórica ele representa? Esta trajetória é sua?
Pergunta 7	A atividade no Centro Histórico possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos discutidos durante os diálogos na escola sobre História e Patrimônio Cultural? Quais assuntos, debates, conceitos e ações você conseguiu relacionar entre os momentos dentro e fora da escola?
Pergunta 8	Partindo do conceito de patrimônio cultural dialogado no Laboratório, você considera os lugares percorridos como um patrimônio? Justifique seu posicionamento.

Fonte: Questionário do Laboratório de História sobre a visita ao Centro Histórico de Viçosa do Ceará, produzido pelo autor, 2023.

Ao analisar as respostas dos estudantes sobre o percurso realizado no Centro Histórico, o grande destaque das respostas recai para a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Assunção, com ênfase para a ruptura da narrativa envolvendo os povos indígenas. Como observado nos encontros anteriores e durante a visita, o pensamento prévio dos estudantes sobre o assunto estava firmado sobre a concepção de que os povos indígenas aceitaram o modo de viver europeu

quando estes chegaram, e, de certa forma, a partir desse momento, perderam o protagonismo na história.

Com a visita à Igreja Matriz e a análise das múltiplas narrativas existentes dentro da própria Igreja, com destaque para o que foi encontrado no Memorial Pe. Antônio Vieira, os estudantes passaram a refletir bem mais sobre a posição dos povos indígenas no processo de formação da Igreja e da cidade de Viçosa do Ceará. Tais reflexões estão expressas através de posicionamentos que questionam e avaliam o processo como complexo, violento e de resistência.

Os posicionamentos dos estudantes evidenciam o entendimento de um dos locais de maior afetividade para eles como um local delicado de se falar, um patrimônio que apresenta dificuldades, que traz à tona momentos sensíveis, de desconforto. Nesta perspectiva, dependendo do ponto de vista anunciado sobre o local e os questionamentos feitos, este pode ser entendido como um patrimônio difícil. “Os patrimônios difíceis – também conhecidos como patrimônios sombrios, marginais ou da dor – remetem a locais de intrincada fruição e estão associados ao sofrimento, à exceção, ao encarceramento, à segregação, à punição e à morte” (Meneguello, 2020, p. 245). Com isso não lançamos uma definição do lugar, mas uma perspectiva que vem à tona quando refletimos sobre o empreendimento colonial e de catequização dos povos indígenas.

Assim, quando perguntados sobre o que mais lhes teria chamado a atenção no percurso, os estudantes em sua maioria apontaram o momento vivenciado na Igreja Matriz, seja pelo motivo de ali terem aprendido “Mais sobre a cidade, mais sobre a população, quem vivia ali nos tempos antigos, sobre os povos indígenas” (EP2). “Um lado da história que eu não sabia, sobre os índios, sobre os primeiros padres” (EP4). Ou pelo fato de “Ao passar pela Igreja Matriz e ouvir a forma na qual eles se referem aos indígenas, dando uma imagem de que os indígenas eram selvagens” (EP5).

Por sua vez, os estudantes começaram a avaliar uma outra versão da narrativa histórica. A visita possibilitou o surgimento de novas perspectivas, entendendo que “ela traz bastante história que não é só amor [...]” (EP8).

Além da Igreja Matriz, outro ponto de interesse dos estudantes foi a Câmara dos Vereadores, misturando o interesse pelo lugar em si e pelo cotidiano da Câmara, revelando assim sua pouca familiaridade com as ideias relacionadas a uma Câmara de Vereadores.

Por outro lado, quando questionados sobre a importância dos lugares visitados, os estudantes indicaram o fator “antiguidade” como elemento principal, pois, sendo ali o “começo de tudo” (EP4), torna-se importante por representar uma longa trajetória, mesmo que nem todos

os atores estejam representados. Junto a antiguidade, a identificação de práticas ligadas à religiosidade foi apontada como fator de união de suas trajetórias e de suas famílias com aqueles espaços, e em específico com a Igreja Matriz.

Por fim, os estudantes indicaram que, com o percurso no Centro Histórico, eles puderam compreender melhor o fator “escolha” que está relacionado ao patrimônio cultural, levando em consideração que muitos elementos daquele espaço não eram considerados patrimônio por eles. Também foi destacado que o que se conta sobre o patrimônio nem sempre abrange a realidade acerca dos diversos pontos de vista.

Ao final, quando questionados se consideravam os lugares visitados patrimônio cultural, os posicionamentos dos estudantes foram distintos, indo desde uma consideração positiva, por estar representado o passado daquele espaço, os aspectos culturais de Viçosa do Ceará, até falas que reforçam o entendimento deste patrimônio como delicado, a ponto de não o considerar nem se reconhecer nele por conta dos assuntos sensíveis que trazem, conforme se pode ver nos relatos seguintes. “Considero sim, porque ambos trazem recordações antigas e também trazem no presente a cultura de Viçosa” (EP3). “Eu até consideraria se, ao contarem a história desses locais, fossem apresentadas as histórias reais, com o posicionamento de todos os lados” (EP5). “Não, porque para mim eu não me encaixo, de modéstia parte, na história, nesses patrimônios, porque é uma memória triste, por isso eu não considero patrimônio para mim” (EP12).

Assim, o percurso pelo Centro Histórico possibilitou um contato com lugares que colocaram em xeque concepções e narrativas sobre o passado e o presente. Permitindo que os estudantes analisassem, questionassem e se posicionassem sobre aqueles lugares para além do que eles expressam no presente e do que falam sobre eles. Neste ponto, os estudantes conseguiram estender seus olhares para além do que foi visto, conseguiram olhar as ausências, o que não está.

4.2.4 Casa dos Licores: “uma história dos sentidos”

Depois de termos percorrido uma série de locais em uma tarde, desta vez a atividade do Lab. de História se demorou um pouco mais no local. O lugar visitado desta vez foi a Casa dos Licores (Figura 19), um estabelecimento comercial próximo à Escola DJC e ao Centro Histórico.

Figura 19 - Casa dos Licores



Fonte: Acervo do autor, 2023.

A Casa dos Licores é um lugar dedicado à comercialização de licores, doces, geleias e outros produtos regionais, e que além do comércio abre as portas da residência onde funciona o estabelecimento para a visita ao público, este mergulha em um espaço repleto de memórias e afetividades relacionadas tanto à família proprietária, quanto à própria cidade. A proprietária responsável pelo estabelecimento, a senhora Tereza Cristina, entende a casa como viva, um museu orgânico que pulsa.

A ida à Casa dos Licores foi um dos lugares propostos para a visita, levando-se em conta a união de fatores ligados à preservação da memória, evidenciados no próprio local. A possibilidade de desenvolver as ideias de patrimônio cultural e reconhecimento por meio da vivência sobre o cotidiano de um lugar, de uma família consistiu em uma forma de instigar a percepção dos estudantes para a identificação de elementos da comunidade e dos sujeitos de modo individual.

Ao chegar no local, fomos recebidos pela senhora Tereza Cristina, esta nos apresentou todo o ambiente e narrou a trajetória tanto do estabelecimento quanto de sua família, possibilitando aos estudantes desenvolverem a capacidade de relacionar a vida cotidiana com as mudanças e permanências do processo histórico. A Casa dos Licores como um todo respira

história e afetividade expressas no mobiliário, organização da casa, quadros, som ambiente e na narrativa apresentada. O momento foi uma oportunidade singular durante o Lab. de História para a prática do olhar sensível e o aguçamento dos sentidos dos estudantes.

Iniciada como uma venda, ou bodega, anexada a uma residência, a Casa dos Licores despontou enquanto comércio na década de 1960, e tem sua trajetória iniciada com os pais de nossa anfitriã: o senhor Alfredo Miranda, tocador de pife e produtor de bebidas, e a senhora Dona Terezinha, responsável pela produção dos alimentos comercializados. Além de preservar saberes culinários, objetos e práticas, a Casa dos Licores apresenta uma perspectiva sobre a história de Viçosa do Ceará entrelaçada à história da família do Sr. Alfredo e Dona Terezinha.

Assim como nas outras vivências, para a reflexão dos EP sobre a experiência na Casa dos Licores foram lançadas as seguintes perguntas (Quadro 8), presentes no questionário sobre a visita (Apêndice E).

Quadro 8 - Perguntas do questionário sobre a visita à Casa dos Licores

Pergunta 1	Você já conhecia a Casa dos Licores? Caso sim, quando e em qual situação aconteceu?
Pergunta 2	O que mais despertou sua atenção durante a visita à Casa dos Licores durante o Laboratório de História? Explique o(s) motivo(s).
Pergunta 3	Qual foi o melhor momento da visita para você? Explique o(s) motivo(s).
Pergunta 4	O que foi possível conhecer a partir da Casa dos Licores?
Pergunta 5	Você identifica algum aspecto presente na Casa dos Licores com a sua trajetória ou de sua comunidade, seja no passado ou no presente? Qual(is)?
Pergunta 6	Qual a importância da Casa dos Licores para a população de Viçosa do Ceará? Qual a importância para você?
Pergunta 7	A atividade na Casa dos Licores possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos discutidos durante os diálogos na escola sobre História e Patrimônio Cultural? Quais assuntos, debates, conceitos e ações você conseguiu relacionar entre os momentos dentro e fora da escola?
Pergunta 8	Partindo do conceito de patrimônio cultural dialogado no Laboratório, você considera a Casa dos Licores um patrimônio cultural? Caso fosse convidado(a) a argumentar sobre o assunto, quais seriam seus argumentos?

Fonte: Questionário do Laboratório de História sobre a visita à Casa dos Licores, produzido pelo autor, 2023.

Poucos dos EP conheciam o local, sendo que apenas um deles já havia participado de uma aula de campo no lugar. Quando perguntados sobre quais pontos chamaram a atenção na visita e do que tinham gostado, as respostas mesclaram o encanto pela casa enquanto lugar que congrega objetos antigos, cada qual permeado de histórias que foram apresentados pela senhora Tereza Cristina, com a afetividade expressada durante a explanação de nossa anfitriã. “Eu gostei

muito quando ela falou sobre a mãe dela, sobre o poema feito a respeito da cozinha, achei lindo um sentimento profundo” (EP4).

A casa enquanto um lugar que promove a dinâmica entre passado e presente proporcionou aos visitantes uma viagem no tempo, esta que foi sentida ao toque dos móveis da casa, ou no toque do pife do senhor Alfredo Miranda que fica como som ambiente. “O que mais me despertou interesse foram os móveis e objetos bem antigos, também fiquei apaixonada nas louças de vidro que eram servidas nos cafés e chás” (EP1). “Escutar o som do pife que o dono da casa tocava antigamente, pois, me chamou a atenção porque é um som suave” (EP7). “[...] eu gostei muito de ouvir o instrumento que o senhor tocava” (EP8). “Muito relaxante a sua melodia” (EP11).

Houve também o momento da degustação das geleias e doces produzidos a partir de receitas de Dona Terezinha, sendo lembrado como uma das melhores experiências da visita, pois fez com que os estudantes reforçassem os sentidos ligados à afetividade com o desejo de preservação, compreendendo a força dos sentidos para além do material. “A degustação dos doces e das geleias é claro! Eu amo, pois eles usam as frutas tradicionais aqui de Viçosa, trazendo mais representatividade para a culinária viçosense” (EP1). “Que nem tudo na vida é sobre bens materiais, mas sobre um sentimento, ‘afetividade’ que cada objeto traz, faz relembrar, viver de novo” (EP4).

Quando convidados a decidir pela continuidade da Casa dos Licores e sua indicação enquanto patrimônio para a cidade, os posicionamentos se dividiram entre indicar o lugar como patrimônio para os viçosenses, pois “a casa dos licores possui um valor cultural significativo. Sua tradição na produção artesanal de licores locais não apenas preserva métodos antigos, mas também representa uma parte importante da identidade e da história da nossa cidade” (EP2), e a indicação de uma referência para poucas pessoas, em específico para a família a quem pertence a Casa dos Licores, significando “[...] um lugar com uma história que representa uma certa família” (EP12). Um dos participantes ainda ponderou sobre a narrativa da própria Casa dos Licores e do que foi vivenciado:

Acho que a população de Viçosa não considera muito importante. Já para mim é importante, mas não tanto, pois conta mais sobre raízes portuguesas e eu não gosto de exaltar coisas que vêm do país no qual foi pessoas de lá que invadiram o Brasil e escravizaram os povos indígenas e pessoas negras (EP1).

Os EP expressaram identificação com elementos encontrados na Casa dos Licores, mas quando perguntados do lugar em si enquanto patrimônio cultural eles lançaram posicionamentos que reconheciam as práticas de produção de alimentos enquanto elementos da comunidade, mas considerando que o fator de importância envolvido na Casa dos Licores

estava mais relacionado à família do que ao povo viçosense. Por fim, a visita à Casa dos Licores foi um momento bastante lembrado pelos participantes do Lab. de História no momento final de avaliação das ações.

4.2.5 Memorial Clóvis Beviláqua: “memória, passado e presente”

O último local visitado pelo Lab. de História foi o Memorial Clóvis Beviláqua (Figura 20). Localizado no Bairro Centro, na Rua Doutor Omar Paiva, duas ruas após a Praça Clóvis Beviláqua, o Memorial mantido pelo Poder Judiciário cearense está localizado na residência onde o jurista viveu um período de sua vida.

Figura 20 - Memorial Clóvis Beviláqua



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Com o objetivo de homenagear e manter viva a memória do viçosense, considerado um destacado jurista da história brasileira, o Memorial constitui-se como mais um espaço de memória na cidade, apresentando e convidando a população da cidade e de fora a conhecer e partilhar da trajetória de Clóvis Beviláqua.

Ao chegar ao Memorial fomos recebidos pela responsável local, a senhora Adriana, que nos conduziu através da reconstituição e reflexão sobre a trajetória de vida do jurista. Intercalando momentos de explanação, observação e questionamentos, Adriana incentivava a fala e as perguntas dos estudantes, um fator que favoreceu o diálogo e instigou a curiosidade.

Um dos pontos que mais chamou a atenção dos estudantes foi mais uma vez o contato direto com documentos históricos, assim como já tinha acontecido no Memorial Pe. Antônio Vieira e na Casa dos Licores. Desde o piso da casa preservado, o mobiliário do século XIX, às cartas escritas pelo jurista, foi ficando cada vez mais evidente a percepção de como a construção de narrativas históricas aconteciam, por meio da análise de fontes históricas, expressando sentidos que vão muito além de sua materialidade.

O percurso no Memorial foi iniciado no saguão de entrada, onde a vida do jurista é apresentada através de documentos produzidos sobre ele e por ele; logo após, conhecemos a casa na qual ele viveu, quando foi possível o contato com mais documentos, acrescentando-se a isso o destaque para a ambientação da casa, diferente do que os estudantes estavam acostumados. Por último, adentramos o Auditório do Memorial para conhecermos o espaço e realizarmos um momento de considerações sobre a visita e tudo o que havia sido experimentado naquela tarde.

O momento no Memorial foi importante em meio às atividades do Lab. de História, ao possibilitar a percepção do processo de construção de uma trajetória de vida, acrescentando a noção aos estudantes de que a importância de uma pessoa para o local onde vive vai além do que é atribuído por seus feitos. Também foi uma oportunidade de conhecerem mais sobre um indivíduo que vivenciou o mesmo espaço que eles, mas em outro período, compartilhando práticas sociais que permanecem no presente. Esses pontos e outros puderam ser observados no momento da visita ao Memorial, sendo complementados pelas respostas às perguntas (Quadro 9) do questionário que os estudantes preencheram sobre a visita (Apêndice F).

Quadro 9 - Perguntas do questionário sobre a visita ao Memorial Clóvis Beviláqua

Pergunta 1	Você já tinha visitado um museu ou memorial antes? Caso sim, explique como aconteceu.
Pergunta 2	Qual foi o melhor momento do percurso no Memorial Clóvis Beviláqua para você? Explique.
Pergunta 3	O que mais despertou sua atenção durante a visita ao Memorial Clóvis Beviláqua durante o Laboratório de História? Explique o(s) motivo(s).
Pergunta 4	Você identifica elementos do Memorial Clóvis Beviláqua e da trajetória do jurista com a sua trajetória ou de sua comunidade, seja no passado ou no presente? Qual(is)?
Pergunta 5	Qual a importância do Memorial Clóvis Beviláqua para a comunidade de Viçosa do Ceará? Para a nação? Qual a importância para você?
Pergunta 6	A atividade no Memorial Clóvis Beviláqua possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos discutidos durante os diálogos na escola sobre História e Patrimônio Cultural? Quais assuntos, debates, conceitos e ações você conseguiu relacionar entre os momentos dentro e fora da escola?
Pergunta 7	Partindo do conceito de patrimônio cultural dialogado no Laboratório, você considera o Memorial Clóvis Beviláqua como um patrimônio? Justifique seu posicionamento.

Fonte: Questionário do Laboratório de História sobre a visita ao Centro Histórico de Viçosa do Ceará, produzido pelo autor, 2023.

Ao serem questionados se já tinham visitado um Museu ou Memorial antes, somente dois estudantes afirmaram ter visitado, sendo um desses locais o próprio Memorial Clóvis Beviláqua. A experiência no Memorial aguçou para os estudantes a relação existente entre as fontes históricas e a construção de uma narrativa histórica, no caso, a narrativa relacionada à trajetória de Clóvis Beviláqua, sendo este um dos pontos que os participantes destacaram: “A melhor parte foi quando eu vi os documentos e cartas do tempo do Clóvis” (EP1). “Visitar a casa onde Clóvis Beviláqua ficava, estar ali é como se a gente pudesse voltar ao tempo e reviver a história de Clóvis” (EP2). “O melhor momento pra mim foi ver que ele gostava muito das plantas e de animais, porque eu também amo muito os animais e também gostei muito da sua coleção de selos” (EP11).

Ao conhecer e comparar a trajetória de Clóvis Beviláqua com a trajetória de outras pessoas da cidade, os estudantes conseguiram identificar semelhanças e diferenças entre os diferentes contextos, reconhecendo as contribuições do jurista para o município, em específico, e, de modo geral, para o Brasil.

Ao responderem sobre o enquadramento do Memorial como patrimônio cultural, os estudantes reconheceram sua importância enquanto espaço representativo da trajetória do jurista, indicando-o como patrimônio. No entanto, as justificativas giravam em torno da ideia de seus feitos e importância jurídica, sem a indicação daquele local como elemento significativo para a população do município no presente, ressaltando inclusive o pouco conhecimento da comunidade sobre o Memorial.

Um ponto ficou evidente nesta última visita do Lab. de História: tanto o memorial como os outros espaços visitados contribuíram para a construção de outras versões da história local pelos estudantes. O campo de visão dos estudantes foi ampliado, seja em relação ao presente como em relação ao passado do município. O Lab. de História conseguiu provocar a reflexão sobre os sujeitos que formam o município, as relações de força envolvidas nessa formação e as narrativas e memórias que chegam até o presente, e principalmente como chegam.

4.2.6 O Lab. de História chega ao fim: considerações finais de uma pesquisa-ação

O último encontro do Lab. de História ficou agendado para o dia 29 de setembro, momento em que os participantes foram convidados a expor suas impressões sobre as atividades realizadas durante o mês. Além dessa ação de conclusão, foi realizado um momento de

nos representa.”; “Faltaram dois lados da história ‘Igreja Matriz’.”; “Faltou conhecer a Umbanda”.

Além dos posicionamentos críticos dos estudantes, o quadro também foi espaço para mensagens de reflexão sobre as vivências do Lab. de História, expresso tanto por palavras como na diversidade de rostinhos que compõem as letras da palavra patrimônio.

Ao fim da pesquisa, a problemática sobre a relação entre Patrimônio Cultural e História na cidade de Viçosa do Ceará recebeu uma diversidade de respostas que apontam para a necessidade de conhecer esta relação a partir de diferentes pontos de vista. Ao mesmo tempo em que os estudantes vivem em uma cidade de múltiplas temporalidades e narrativas, muitos aspectos do seu espaço de convívio não são de pleno conhecimento.

As reflexões do campo da História cumprem um papel fundamental de subsidiar o contato, gerar ferramentas de análise e instigar a reflexão dos estudantes com o mundo em que vivem. As ações realizadas não abarcaram a completude de referências culturais e identitárias existentes no município, sendo necessária uma ação mais abrangente do que a que foi realizada do Lab. de História.

A experiência em espaços externos ao meio escolar, aproximando o contexto social que envolve a escola dos estudantes foi um dos pontos que merece destaque nas considerações sobre a ação. A possibilidade de incentivar a experimentação do que é discutido no meio escolar, permitindo que os estudantes identifiquem, analisem, questionem, rememoram, comparem e construam posicionamentos nos faz compreender o quanto ações que aproximem a realidade social do meio escolar, a fala da ação, são necessárias.

O presente foi modificado a partir das ações, as visões sobre a realidade e o contexto no qual vivem puderam receber novas considerações, estas romperam com visões antigas ou as reforçaram. O desenvolvimento da autonomia de decisão dos estudantes foi um dos pontos centrais observado durante o Lab. de História.

O entendimento do patrimônio cultural como um elemento que contribui para a aprendizagem histórica durante a Educação Básica, assim como os conhecimentos históricos contribuem para o melhor entendimento do campo do patrimônio cultural foi uma das constatações que tivemos durante a análise da experiência. A compreensão de pensamentos apresentados durante as aulas de história encontra correspondência na análise do patrimônio cultural, este que materializa e fortalece conhecimentos ao tempo em que também é favorecido por estes, para ser melhor compreendido pelos estudantes. A realização desta ajuda conjunta favorece a formação e a conscientização de cidadãos ativos perante a realidade, amparados por

uma visão ampla acerca desses aspectos, problemáticas e possíveis soluções para o meio que habitam.

5 CONCLUSÃO

O Ensino de História segue o mesmo caminho que outrora a ciência histórica seguiu, ele continua ampliando seu campo de atuação, diálogos e ações. Os diálogos estabelecidos entre o Ensino de História e o campo do Patrimônio Cultural têm obtido cada vez mais resultados que permitem entender as potencialidades da argumentação com o patrimônio cultural durante as aulas de História, independente das temáticas abordadas. Enquanto elemento de vida e resultante da ação do ser humano, o patrimônio cultural transita pelo debate histórico, é componente do passado, presente e futuro.

Ao reconhecer sua potencialidade, nesta pesquisa, discutimos como esta relação existente entre o Ensino de História e o Patrimônio Cultural pode ser uma ação que represente fator de conscientização e ação na vida dos estudantes durante as aulas de História, auxiliando-os na leitura crítica e ativa de si e do mundo.

O espaço de análise foi o município de Viçosa do Ceará, lugar que tem em seu território um conjunto histórico e arquitetônico reconhecido como patrimônio cultural pelo IPHAN. Inserido no centro da cidade, tal perímetro é reconhecido como elemento do cotidiano da população do município e dos estudantes que frequentam as escolas próximas ao Centro.

Ciente desse campo de diálogo e do contexto no qual a prática docente em História estava inserida na cidade, lançamos a seguinte questão: como este patrimônio cultural presente no município pode contribuir para a aprendizagem histórica de estudantes do Ensino Médio em Viçosa do Ceará?

Por entender que o processo desenvolvido durante a Educação Básica deve romper as barreiras de uma educação bancária e estática, como metodologia de nossa ação, delimitamos a pesquisa-ação com um grupo de estudantes da Escola Doutor Júlio de Carvalho. A proposta com estudantes consistiu em um processo de estudo e investigação em torno do patrimônio cultural de Viçosa do Ceará. Durante esses momentos, os saberes sobre o campo do patrimônio cultural foram aprofundados e discutidos em conjunto com os saberes históricos, tanto no campo teórico, quanto em relação à História Local de Viçosa do Ceará. Nesse processo, a História Local foi concebida para além de uma temática, mas também como uma forma de pesquisar e ensinar História.

Durante o processo de pesquisa que antecedeu a ação com os estudantes, pudemos compreender como os campos do Ensino de História e do Patrimônio Cultural podem contribuir para uma educação compromissada com a formação crítica e ativa dos estudantes. A leitura de

mundo intermediada pela percepção das múltiplas perspectivas sobre o passado e o presente é um dos pontos presentes nas abordagens históricas desenvolvidas junto ao patrimônio cultural.

Para além de ver e entender o mundo pela perspectiva apresentada cotidianamente nos espaços de convívio, com o estudo do patrimônio cultural, torna-se possível descobrir outras histórias, sentidos e sujeitos, que, mesmo não sendo perceptíveis à primeira análise, estão compondo a realidade analisada. Desta forma, podemos concluir que o entendimento da realidade, enquanto um processo que envolve conflitos, negociações, resistências e ocultamentos, tem bons resultados quando os estudantes raciocinam junto ao patrimônio cultural. Os bens materiais e imateriais, considerados como elementos da vida, possibilitam a construção de conhecimentos sobre o passado e o presente que serão essenciais na trajetória individual e coletiva dos estudantes.

Em continuidade ao estudo e à problemática levantada, no segundo capítulo, foram desenvolvidas reflexões sobre a trajetória histórica do município de Viçosa do Ceará e sobre a proposta educacional da Rede Estadual Pública do Estado do Ceará para o Ensino Médio. A análise das narrativas que resultam no presente em Viçosa do Ceará permitiu compreender como a cidade chegou a ser considerada patrimônio cultural nacional e quais narrativas estão presentes nessa atribuição de valor. Com uma trajetória histórica devotada a seu período de colonização, no qual o território onde hoje se encontra o município foi um aldeamento indígena, o município ancora-se nesse passado, “primeiro” e predominantemente, com narrativas que remetem à cultura colonialista, para traçar os seus sentidos no presente.

Neste ponto, a pesquisa-ação ganhou força enquanto proposta de ação educacional, ao possibilitar e instigar a pesquisa científica que transforma e amplia o conhecimento dos envolvidos sobre sua própria história e a de sua comunidade. A problematização da narrativa histórica na cidade de Viçosa do Ceará ampliou o campo de visão dos envolvidos e as suas perspectivas sobre a realidade. Permitindo a utilização de conhecimentos que outrora não estavam visíveis para a decisão do modo como eles passariam a agir frente a suas realidades.

Junto à discussão sobre as narrativas que construíram Viçosa do Ceará, empreendemos reflexões sobre o Ensino Médio na Rede Pública do Estado do Ceará. Envolvido em um momento de mudanças e experimentações, o Ensino Médio no Brasil vem passando por um processo de reformulação que se iniciou em 2017, com a Reforma do Novo Ensino Médio. Acompanhando as orientações nacionais, o Estado do Ceará reorganizou sua estrutura do Ensino Médio de modo que atendesse às recomendações da BNCC e demais diretrizes. Nesse contexto, o DCRC surge no Estado do Ceará como um documento que alia tais recomendações com as especificidades do Estado. Apesar de as diretrizes estarem postas tanto em nível

nacional como estadual, o Novo Ensino Médio continua sendo um desafio, tanto no que diz respeito à implementação curricular quanto à adequação de tais propostas com as diferentes realidades encontrada nas escolas cearenses.

Frente à proposta realizada para o Novo Ensino Médio, quando analisamos a temática relacionada ao patrimônio cultural, em específico presente no DCRC, encontramos a possibilidade de desenvolver os saberes do campo do patrimônio cultural de forma mais detalhada na denominada parte diversificada do currículo, por meio da UCE. As escolas cearenses têm a possibilidade, segundo a escolha dos docentes da área de Ciências Humanas, da oferta, durante um semestre, das UCE de “Educação Patrimonial” e “Educação Patrimonial Local”. Desta forma, além da possibilidade de incluir o patrimônio cultural de forma transversal durante todo o ano letivo no componente curricular da História, a temática pode ser aprofundada através das UCE.

Ciente do contexto envolvido na prática docente dessa pesquisa, no terceiro capítulo apresentamos, discutimos e lançamos considerações sobre a realização da pesquisa-ação com um grupo de estudantes da escola Doutor Júlio de Carvalho. Ao debater sobre a estratégia da pesquisa-ação em meio educacional enquanto uma forma de agir e refletir sobre a ação de modo concomitante, pudemos compreender a potencialidade da participação efetiva dos estudantes em todas as etapas de uma pesquisa.

Ao participarem dos momentos de decisão, reflexão, construção e determinação dos saberes, os estudantes conseguiram elaborar, relacionar, comparar e refletir sobre as suas próprias realidades. Construindo posicionamentos sobre a narrativa histórica presente no município de Viçosa do Ceará, os estudantes puderam ampliar suas leituras acerca de seus ambientes de vivências, pensando em perspectiva histórica, com múltiplas escalas e temporalidades. A consideração da diversidade envolvida na construção da realidade possibilita a identificação da narrativa histórica e do patrimônio cultural como elementos resultantes de processos sociais conflituosos, de atribuição de sentidos, preferências, negociações e resistências.

Com base nas vivências desenvolvidas durante a pesquisa-ação, pudemos comprovar a potencialidade da associação entre os conhecimentos históricos com o campo do patrimônio cultural no Ensino de História. Enquanto produto cultural, o patrimônio cultural presente nas múltiplas localidades do Brasil figura como elemento material e imaterial que potencializa a reflexão sobre a realidade a partir da multiperspectividade.

Os conhecimentos dos dois campos são reforçados e facilitados por meio da conexão com o outro campo. Deste modo, os conhecimentos históricos auxiliam na compreensão dos

saberes sobre o patrimônio cultural, da mesma forma que o contato e reflexão sobre o patrimônio cultural auxiliam na compreensão dos conhecimentos históricos, assim como podemos constatar na pesquisa-ação desenvolvida.

A integração ainda é uma forma de constatar a validade da articulação das ações de Educação Patrimonial junto às aulas de História, entendendo o patrimônio cultural como elemento para a educação de forma multidisciplinar. Outro ponto válido na experiência refere-se à articulação de propostas de aprendizagem de saberes históricos a partir da História Local, entendendo-a além de uma temática, como forma de pensar a História, um ponto de partida para a aprendizagem histórica. Trazer a reflexão sobre a história do seu local de convívio tem o efeito de movimentar os estudantes em seu cotidiano, fazendo-os pensar sobre os assuntos abordados desde a saída da escola até dentro de suas casas. A curiosidade é aflorada e o seu lugar é o espaço de investigação.

Ao buscar o compartilhamento de experiências e reflexões desenvolvidas durante a pesquisa e a pesquisa-ação, elaboramos o recurso educacional “Como visitar um conjunto histórico”. Concebido para auxiliar docentes na realização de ações educacionais em conjuntos históricos e em outros lugares de memória, apresentamos ideias e propostas de ações que podem ser postas em prática e adaptadas aos múltiplos objetivos e realidades.

Pautada na relação existente entre o campo do patrimônio cultural e do Ensino de História, este material dialoga sobre tal vínculo e a realização das ações a partir da abordagem do patrimônio cultural em sua diversidade de expressões presentes nos conjuntos históricos. Distante da ideia de ser um material indiscutível e único, incentivamos a reflexão sobre as etapas de planejamento, prática e pós-prática da ação de modo que docentes e estudantes compartilhem momentos de reflexão, expressividade, construção e divulgação de saberes de forma crítica e reflexiva frente ao contexto analisado.

Frente ao que apresentamos nesta pesquisa e à crescente produção sobre o Ensino de História no contexto brasileiro, este trabalho vem somar e acrescentar reflexões sobre a validade de se pensar os diversos contextos educacionais brasileiros. Em relação ao diálogo entre História e Patrimônio Cultural, reforçamos a importância de considerá-lo em concordância com uma educação que proporcione e incentive a criticidade, a construção de conhecimentos e a ação social pautada na consideração e respeito aos múltiplos olhares e sujeitos.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para a área que aborda a temática do Ensino de História em outros espaços de memória para além do meio escolar, e aqui, em específico, em correlação com o patrimônio cultural. Considerando as discussões desenvolvidas, este trabalho pode auxiliar em futuras pesquisas e propostas pedagógicas, em

especial as que abordem o patrimônio cultural e aquelas que possam acontecer no município de Viçosa do Ceará. Esperamos também que o recurso educacional fruto deste trabalho possa auxiliar docentes de diferentes lugares, contribuindo para propostas que transformem os modos como entendem os espaços de convívio.

A pesquisa desenvolvida durante o ProfHistória contribuiu de forma transformadora na prática docente, ampliando concepções não somente sobre a relação entre Ensino de História e Patrimônio Cultural. As vivências com o grupo de estudantes da Escola Doutor Júlio de Carvalho foi um dos momentos mais significativos da trajetória de pesquisa. A possibilidade de compartilhar uma investigação com os estudantes permitiu entender como tal ação pode ser libertadora para todos os envolvidos. Por fim, reforçamos o poder das reflexões sobre o Ensino de História como um ato de transformação que reverbera para além dos trabalhos escritos, e impacta na vida.

REFERÊNCIAS

4ªSR/IPHAN. **Estudo para Tombamento Federal do Conjunto Arquitetônico e Urbanístico da Cidade de Viçosa do Ceará**. 2002. Fonte: Acervo Superintendência do IPHAN no Ceará.

BARROS, José D'Assunção. História local e história regional – a historiografia do pequeno espaço. **Revista Tamoios**. São Gonçalo, v. 18, n. 2, p. 22-53, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2022.57694>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BEZERRA, Márcia. Educação patrimonial e patrimônio. In: CARVALHO, Aline; MENEGHELLO (Org.). **Dicionário temático de patrimônio**. Campinas: Unicamp, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto-Lei nº25, de 30 de novembro de 1937 – Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000 – Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm>. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo** [on-line]. 2006, v. 11, n. 21, p. 17-32. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/ng5vPksgkCHSvWYmZsnh5t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2024.

CASTRO, José Liberal de. Trecho Urbano de Viçosa do Ceará. In: REIS FILHO, Nestor Goulart (Org.); FINGER, Anna Elisa (Org.). **Pareceres do Conselho Consultivo: cidades históricas, conjuntos urbanísticos e arquitetônicos**. Brasília: IPHAN, 2016.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2021a. Ensino Médio.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Matriz de Conhecimentos Básicos - MCB**. Fortaleza: SEDUC, 2021b. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/07/MCB-2021-Versao-0208_2021.pdf . Acesso em: 16 out. 2023.

CEZAR, Temístocles. Lição sobre a escrita da história. Historiografia e nação no Brasil do século XIX. **Diálogos** (Maringá). Maringá - Paraná, v. 8, p. 11-29, 2004. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/38021>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 34, p. 147-165, 2012.

_____. Para descolonizar museus e patrimônio: refletindo sobre a preservação cultural no Brasil. In: Aline Montenegro Magalhães; Rafael Zamorano Bezerra. (Org.). **90 anos do Museu Histórico Nacional: em debate**. 1. ed. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2013. v. 1, p. 195-208. Disponível em: https://www.academia.edu/14172458/Para_descolonizar_museus_e_patrim%C3%B4nio_refletindo_sobre_a_preserva%C3%A7%C3%A3o_cultural_no_Brasil. Acesso em: 15 jul. 2024.

_____. Patrimônio Cultural em perspectiva decolonial: historiando concepções e práticas. In: Alice Duarte. (Org.). **Seminários DEP/FLUP**. 1. ed. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras/DCTP, 2020. v. 1, p. 16-35. Disponível em: <https://doi.org/10.21747/9789898969682/seminariosv1a1>. Acesso em: 15 jul. 2024.

COSTA, A. História Local. In: M. M. FERREIRA; M. M. D. OLIVEIRA (org.), **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 132-136.

COSTA, João Paulo Peixoto. **Disciplina e invenção: civilização e cotidiano indígena no Ceará (1812-1820)**. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

_____. **Na lei e na guerra: políticas indígenas e indigenistas no Ceará (1798-1845)**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2016.

CRUZ, Matheus Mendanha; CERRI, Luis Fernando. A BNCC e o interesse dos jovens pela História: um olhar com dados do Projeto Residente. **Revista Transversos**. Dossiê: O futuro do passado: Desafios para o Ensino da História nas escolas numa perspectiva global. Rio de Janeiro, n. 23, p. 145-167, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/transversos.2021.57332>. Acesso em: 15 jul. 2024.

D'ALESSIO, M. B. M. Metamorfoses do patrimônio: o papel do historiador. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 34, p. 79-89, 2012.

DEMARCHI, Joao Lorandi. O que é, afinal, a educação patrimonial? Uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial. **Revista CPC**, v. 13, n. 25, p. 140-162, jan/set. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/144337/147315>. Acesso em 15 jul. 2024.

DEMARCHI, João Lorandi; SCIFONI, SIMONE. Patrimônio cultural e educação patrimonial: a operação historiográfica e a tática marginal. **RIDPHE_R REVISTA IBEROAMERICANA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO**, v. 5, 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9673>. Acesso em: 15 jul. 2024.

DEMARCHI, João Lorandi. Rir do patrimônio hegemônico: outras epistemologias para refundar o patrimônio cultural. **Sillogés**, v.5, n.1, p. 26-55, jan./jul. 2022. Disponível em:

<https://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/38/35>. Acesso em: 06 set. 2023.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 59-79.

_____. O Patrimônio Cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação Patrimonial reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012. p. 14-21.

_____. **O Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Produção e uso do Material Didático. In: ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. **Reflexões sobre história local e produção de material didático**. Natal: EDUFRN, 2017. p. 293-334.

FLORÊNCIO, Sônia R. R. et al. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: Iphan, 2014.

FONTENELE, Eônio Cavalcante. **Viçosa do Ceará: política e poder**. Fortaleza: Encaixe, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRONZA, Marcelo. A memória histórica como evidência: a relação entre a cultura histórica e a cultura escolar na educação patrimonial mobilizada nas aulas de história. In: SOUTO MAIOR JÚNIOR, PAULO ROBERTO; SALES, A. M.; PESSOA, A. E. S. (Org.). **Saberes históricos, patrimônio e espaços de memória**. 1. ed. João Pessoa: CCTA/UFPB, 2022. v. 1. p. 119-146. Disponível em: https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/historia/saberes-historicos-patrimonio-e-espacos-de-memoria/v-2_saberes-historicos-patrimonio-e-espacos-de-memoria.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (Org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 25-33.

GUIMARÃES, M. L. L. S. História, memória e patrimônio. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 34, p. 91-111, 2012.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras, GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022 - Viçosa do Ceará, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 5 jul. 2023.

IPECE [INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ]. Sistema de Informações Geossocioeconômicas do Ceará - **Perfil Municipal**: Viçosa do Ceará. Disponível em: <http://ipecedata.ipece.ce.gov.br/ipece-data-web/module/perfil-municipal.xhtml>. Acesso em: 14 ago. 2023.

IPHAN [INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL]. **Portaria n. 137, de 2016**. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. Brasília, DF: Iphan, 2016a. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf. Acesso em: 13 maio. 2023.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o Ensino de História**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 26-46.

LOPES, Daniel Barreto. Conjuntos Urbanos Tombados no Ceará: a atribuição de valor de testemunho histórico como uma escrita do patrimônio (1978-2003). **ESPACIALIDADES**, v. 18, p. 118-142, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/28978/16438>. Acesso em: 7 jun. 2023.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. De como se constrói uma História Local: aspectos da produção e da utilização no Ensino de História. In: FAGUNDES, J. E. (Org.). ALVEAL, C. M. O. (Org.). ROCHA, Raimundo Nonato A. (Org.). **Reflexões sobre história local e produção de material didático**. 1. ed. Natal: UFRN, 2017. v. 1. p. 85-110. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/23433/10/Reflex%C3%B5es%20sobre%20hist%C3%B3ria%20local%20e%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20material%20did%C3%A1tico.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

MAIA, Lígio José de Oliveira. Cultores da vinha sagrada: Missão e tradução nas Serras da Ibiapaba (sec. XVII). **Trajeto**. Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 217-237, 2005.

MAIA, Lígio José de Oliveira. **Serras de Ibiapaba**: de aldeia à vila de índios: vassalagem e identidade no Ceará colonial - século XVIII. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História local**: contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: UFPB, 2015.

MENESES, Ulpiano B. de – “O campo do patrimônio: uma revisão de premissas”. In: I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão, Ouro Preto/MG, 2009 - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Brasília, DF: Iphan, 2012.

MONTEIRO, A. M. F. C. Tempo presente no ensino de História: o anacronismo em questão. In: GONÇALVES, Marcia de A.; MONTEIRO, Ana Maria F. da C.; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice A. B. (Org.). **Qual o valor da História hoje?** 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2012. v. 1, p. 191-214.

NOGUEIRA, A. G. R. O Patrimônio em Questão. **Projeto História (PUCSP)**. São Paulo: EDUC, 2000. v. 20, p. 289-299.

OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. Educação Patrimonial. In: Margarida Maria Dias de Oliveira; Marieta de Moraes Ferreira. (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019. v. 1, p. 98-101.

OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. O aprendizado da História por meio do patrimônio cultural. **INTERAÇÕES**, v. 23, p. 19-33, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/5fTCg7vdhKtwKqBJscX8BHh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

PINHEIRO, Á. P; CARVALHO, R. C. M; SOUZA, F. M. C. Ensino, patrimônio cultural e sociedade. **Historiæ**, v. 3, p. 85-112-112, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3263>. Acesso em: 6 set. 2022.

PINTO, Helena. A educação patrimonial num mundo em mudança. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 43, p.1-14, 2022. Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rn7z7jtnh3rx7kksLvHrjmf/#>. Acesso em: 16 fev. 2023.

REVEL, Jacques. **Jogos de escalas**. A experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SCIFONI, S. Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema. In: Átila Bezerra Tolentino (Org.). **Educação Patrimonial. Reflexões e práticas**. 1. ed. , 2012. v. 1, p. 30-37. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf. Acesso em: 9 out. 2022.

_____. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **REVISTA CPC (USP)**, v. 14, p. 14-31, 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cpc/article/view/157388>. Acesso em: 9 out. 2022.

_____. Patrimônio e educação no Brasil: o que há de novo? **Educação & Sociedade** [online]. v. 43. jun. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.255310>>. Acesso em: 9 out. 2022.

TOLENTINO, Átila B. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila B.; BRAGA, Emanuel Oliveira (Org.). Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. **Caderno Temático**, n. 5. João Pessoa: Iphan-PB/Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

_____. Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Revista Sillogés**. Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, jan./jul. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15091/1/Educacao_Patrimonial_Decolonial_perspect%20-%20Atila%20Tolentino.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro**: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Porto Alegre: Medianiz, 2013.

VIANA, Monalisa Freitas. **Conjunto histórico e arquitetônico da cidade e Viçosa do Ceará: dos percursos da patrimonialização (1997-2006)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016.

VIDAL, E. M.; OLIVEIRA, A. G. L. S., & AVELAR, D. M. L. de. A reforma do ensino médio no Ceará. **Retratos da Escola**, 16(35), p. 337-356, 2022.

XAVIER, Maico Oliveira. **“Cabôcullos são os brancos”**: dinâmicas das relações socioculturais dos índios do Termo da Vila Viçosa Real – Século XIX. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

XAVIER, Maico Oliveira. **Extintos no discurso oficial, vivos no cenário social**: os índios do Ceará no período do Império do Brasil - trabalho, terras e identidades indígenas em questão. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE A CIDADE E O PATRIMÔNIO CULTURAL DE VIÇOSA DO CEARÁ



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CAMPUS PROF. ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA - PARNAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO PROFISSIONAL, EM ENSINO DE HISTÓRIA
- PROFHISTÓRIA -
PROJETO: PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA EM VIÇOSA DO CEARÁ:
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: FLAVIANO OLIVEIRA DOS SANTOS
LABORATÓRIO DE HISTÓRIA: PATRIMÔNIO CULTURAL E HISTÓRIA

QUESTIONÁRIO SOBRE A CIDADE E O PATRIMÔNIO CULTURAL DE VIÇOSA DO CEARÁ

Caro(a) estudante,

Este questionário faz parte da primeira etapa da pesquisa com o título “Patrimônio Cultural e Ensino de História em Viçosa do Ceará”. Tem como objetivo registrar informações e conhecimentos que você possui sobre o patrimônio cultural de sua cidade - Viçosa do Ceará. Dessa forma, solicito que responda este Questionário, com a garantia de que suas respostas não serão usadas para quaisquer tipos de avaliação nas disciplinas escolares nem serão divulgadas, servindo apenas à construção de conhecimento para a Pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ESTUDANTE

Nome Completo:	
Idade:	Sexo? <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Prefiro não informar
Em qual Cidade/Estado nasceu?	
Você mora na Zona Rural ou Zona Urbana do município? Qual bairro ou localidade?	
Como você se locomove de casa para a escola?	
Você se considera: <input type="checkbox"/> Amarelo <input type="checkbox"/> Branco <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Pardo <input type="checkbox"/> Preto <input type="checkbox"/> Prefiro não informar	

QUESTIONÁRIO SOBRE PATRIMÔNIO CULTURAL DE VIÇOSA DO CEARÁ

1. Você já estudou sobre patrimônio cultural na sua vida escolar antes deste projeto?
Caso sim, quando aconteceu?

2. Você identifica Viçosa do Ceará como uma cidade histórica? Por quais motivos?

3. Para você, o que é patrimônio cultural?

4. Quais patrimônios culturais (lugares, objetos, prédios, saberes, práticas, acontecimentos etc.) da cidade Viçosa do Ceará você indicaria como significativos, como referência para a sua história ou de sua comunidade?

5. Explique os motivos que o fizeram escolher esses patrimônios?

6. Quais dos lugares ou práticas/ações indicadas você costuma frequentar ou realizar na cidade de Viçosa do Ceará?

<hr/> <hr/>
7. Por que esses locais ou práticas despertam seu interesse?
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
8. Você gosta mais de estar na Cidade ou na Zona Rural de Viçosa do Ceará? Em quais locais você gosta de estar, seja na cidade ou não? Tente explicar sua preferência.
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
9. Imagine que você tem o poder de escolher e conservar o patrimônio cultural de Viçosa do Ceará, conservando e garantindo sua permanência no tempo. O que você conservaria: lugares, ofícios, modos de saber-fazer, festas, celebrações. Justifique suas escolhas.
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Grato por suas respostas!

APÊNDICE B – INSTRUÇÕES E QUESTIONÁRIO DE REGISTRO DA ATIVIDADE OFICINA DE OBJETOS E SIGNIFICADOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CAMPUS PROF. ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA - PARNAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO PROFISSIONAL, EM ENSINO DE HISTÓRIA
- PROFHISTÓRIA -
PROJETO: PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA EM VIÇOSA DO CEARÁ
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: FLAVIANO OLIVEIRA DOS SANTOS
LABORATÓRIO DE HISTÓRIA: PATRIMÔNIO CULTURAL E HISTÓRIA

ATIVIDADE: OFICINA DE OBJETOS E SIGNIFICADOS

Data: ____/____/____

Caro(a) estudante, _____.

Esta atividade compõe a pesquisa com o título “Patrimônio Cultural e Ensino de História em Viçosa do Ceará”. Tem como objetivo abordar de forma prática conceitos ligados ao patrimônio cultural e ao saber histórico. Dessa forma, solicito sua participação nesta atividade, com a garantia de que suas respostas não serão usadas para quaisquer tipos de avaliação nas disciplinas escolares nem serão divulgadas, servindo apenas à construção de conhecimento para a Pesquisa.

OFICINA DE OBJETOS E SIGNIFICADOS

Esta atividade é dividida em dois momentos: um domiciliar e um escolar.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Com base no que estudamos sobre o conceito de Patrimônio Cultural e em suas pesquisas, traga para a escola um objeto que represente um bem significativo em sua trajetória de vida, sendo considerado por você um patrimônio, devendo apresentá-lo a seus colegas com base nas informações elencadas a seguir. Além da apresentação dos pontos elencados, os mesmos devem ser entregues de forma escrita no dia da apresentação:

- a) Descrição e definição (Como o objeto é? O que é? Quais suas características, tamanho, cores, formato etc.):
- b) Natureza do bem escolhido (material ou imaterial):
- c) Período em que o bem foi produzido e seus usos no passado (Quando o objeto surgiu e quais suas utilidades ao longo do tempo?):
- d) Utilidade cotidiana do bem escolhido no tempo presente (Em qual ação este bem é usado? “Para que serve?”):

e) Significado para além do visual e do usual (Quais são os significados pessoais presentes no bem? Qual a sua importância? Qual sua trajetória? Como este bem fala de mim, expressa o meu modo de ser? Quais sentimentos estão relacionados a este bem?):

f) Relação do bem com o espaço e o tempo no qual está inserido (Como o contexto geral da sociedade explica a existência do bem? “O que é que isso tem a ver com o local onde vivo?):

g) Frase em forma de conclusão que responda a seguinte pergunta: “Por que isso é um patrimônio para mim?”:

Recomendações:

- O objeto deverá ser apresentado na aula do dia 10 de novembro.
- O bem (objeto) escolhido **não pode ser** algo que incite atos violentos, algum tipo de arma, que tenha cunho obsceno ou que remeta a qualquer forma de preconceito;
- Tratando-se de bens imateriais, pode trazer objetos que têm relação com a imaterialidade;
- O tempo de apresentação será entre 2,5 a 7,5 minutos.

ESPAÇO RESERVADO ÀS RESPOSTAS (As respostas podem ser enumeradas ou através de um texto):

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

[illegible]

Boa atividade!

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOBRE A VISITA AO CENTRO DE ARTESANATO DO SÍTIO TOPE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS PROF. ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA – PARNAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO PROFISSIONAL, EM ENSINO DE HISTÓRIA
- PROFHISTÓRIA -
PROJETO: PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA EM VIÇOSA DO CEARÁ
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: FLAVIANO OLIVEIRA DOS SANTOS
LABORATÓRIO DE HISTÓRIA: PATRIMÔNIO CULTURAL E HISTÓRIA

QUESTIONÁRIO SOBRE A VISITA AO CENTRO DE ARTESANATO DO SÍTIO TOPE EM VIÇOSA DO CEARÁ

Caro(a) estudante,

Este questionário faz parte da segunda etapa da pesquisa com o título “Patrimônio Cultural e Ensino de História em Viçosa do Ceará”. Tem como objetivo registrar informações e conhecimentos sobre a experiência vivida no dia 16 de novembro de 2023, momento em que aconteceu uma visita ao Centro de Artesanato do Sítio Tope, em Viçosa do Ceará. Dessa forma, solicito que responda este questionário, com a garantia de que suas respostas não serão usadas para quaisquer tipos de avaliação nas disciplinas escolares nem serão divulgadas, servindo apenas à construção de conhecimento para a pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ESTUDANTE

Nome Completo:

QUESTIONÁRIO SOBRE A VISITA AO CENTRO DE ARTESANATO DO SÍTIO TOPE EM VIÇOSA DO CEARÁ

1. Você já teve aulas em espaços externos à escola antes desta visita ao Centro de Artesanato do Sítio Tope? Caso sim, qual era o objetivo da aula, quando e onde aconteceu?

2. Você já conhecia o Centro de Artesanato do Sítio Tope? Caso sim, quando e em qual situação aconteceu?

<hr/> <hr/>
<p>3. O que mais despertou sua atenção durante a visita ao Centro de Artesanato do Sítio Tope durante a aula de campo com a turma do 1º ano C? Explique o(s) motivo(s).</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>4. Qual foi o melhor momento da visita para você? Explique.</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>5. O que foi possível conhecer a partir da visita ao Centro de Artesanato do Sítio Tope?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>6. Você identifica algum aspecto da produção das cerâmicas de barro com a sua trajetória ou de sua comunidade, seja no passado ou no presente? Qual(is)?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>7. Qual a importância do Centro de Artesanato do Sítio Tope para a comunidade que o vive, tanto no presente como no passado? Qual a importância para você?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>8. Caso fosse convidado(a) a argumentar sobre a continuidade da prática ceramista, você seria a favor ou contra a sua preservação? Como justificaria a sua decisão?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>9. A atividade no Centro de Artesanato do Sítio Tope possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos discutidos durante os diálogos na escola sobre História e</p>

Grato por suas respostas!

COMPLEMENTO DE RESPOSTAS

[illegible]

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE A VISITA AO CENTRO HISTÓRICO DE VIÇOSA DO CEARÁ



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS PROF. ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA – PARNAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO PROFISSIONAL, EM ENSINO DE HISTÓRIA
- PROFHISTÓRIA -
PROJETO: PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA EM VIÇOSA DO CEARÁ
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: FLAVIANO OLIVEIRA DOS SANTOS
LABORATÓRIO DE HISTÓRIA: PATRIMÔNIO CULTURAL E HISTÓRIA

QUESTIONÁRIO SOBRE A VISITA AO CENTRO HISTÓRICO DE VIÇOSA DO CEARÁ

Caro(a) estudante,

Este questionário faz parte da segunda etapa da pesquisa com o título “Patrimônio Cultural e Ensino de História em Viçosa do Ceará”. Tem como objetivo registrar informações e conhecimentos sobre a experiência vivida no dia 17 de novembro de 2023, momento em que aconteceu uma visita ao Centro Histórico de Viçosa do Ceará, em específico na Câmara dos Vereadores de Viçosa do Ceará, na Igreja Matriz Nossa Senhora da Assunção, na praça Clóvis Beviláqua e na Biblioteca Municipal Dep. Manoel Rodrigues. Dessa forma, solicito que responda este questionário, com a garantia de que suas respostas não serão usadas para quaisquer tipos de avaliação nas disciplinas escolares nem serão divulgadas, servindo apenas à construção de conhecimento para a pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ESTUDANTE

Nome Completo:

QUESTIONÁRIO SOBRE A VISITA AO CENTRO HISTÓRICO DE VIÇOSA DO CEARÁ

1. O que mais despertou sua atenção no percurso realizado no Centro Histórico? Explique.

2. Qual foi o melhor momento do percurso para você? Explique.

3. O que foi possível conhecer a partir do percurso realizado pelo Centro Histórico de Viçosa do Ceará?

4. Você identifica os lugares percorridos e os assuntos tratados durante a atividade de campo com a sua trajetória ou de sua comunidade, seja no passado ou no presente? Qual(is)?

5. Qual a importância dos locais visitados para a comunidade que os vive? Para a nação? Qual a importância para você?

6. Com base nas discussões desenvolvidas no percurso pelo Centro Histórico de Viçosa do Ceará, quais são os patrimônios que o compõem? O que podemos aprender com eles? Qual trajetória histórica ele representa? Esta trajetória é sua?

7. A atividade no Centro Histórico possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos discutidos durante os diálogos na escola sobre História e patrimônio cultural? Quais assuntos, debates, conceitos e ações você conseguiu relacionar entre os momentos dentro e fora da escola?

8. Partindo do conceito de patrimônio cultural dialogado no Laboratório, você considera os lugares percorridos como um patrimônio? Justifique seu posicionamento.

Grato por suas respostas!

COMPLEMENTO DE RESPOSTAS

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SOBRE A VISITA À CASA DOS LICORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS PROF. ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA – PARNAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO PROFISSIONAL, EM ENSINO DE HISTÓRIA
- PROFHISTÓRIA -

PROJETO: PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA EM VIÇOSA DO CEARÁ
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: FLAVIANO OLIVEIRA DOS SANTOS
LABORATÓRIO DE HISTÓRIA: PATRIMÔNIO CULTURAL E HISTÓRIA

QUESTIONÁRIO SOBRE A VISITA À CASA DOS LICORES EM VIÇOSA DO CEARÁ

Caro(a) estudante,

Este questionário faz parte da segunda etapa da pesquisa com o título “Patrimônio Cultural e Ensino de História em Viçosa do Ceará”. Tem como objetivo registrar informações e conhecimentos sobre a experiência vivida no dia 20 de novembro de 2023, momento em que aconteceu uma visita à Casa dos Licores em Viçosa do Ceará. Dessa forma, solicito que responda este questionário, com a garantia de que suas respostas não serão usadas para quaisquer tipos de avaliação nas disciplinas escolares nem serão divulgadas, servindo apenas à construção de conhecimento para a pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ESTUDANTE

Nome Completo:

QUESTIONÁRIO SOBRE A VISITA À CASA DOS LICORES EM VIÇOSA DO CEARÁ

1. Você já conhecia a Casa dos Licores? Caso sim, quando e em qual situação aconteceu?

2. O que mais despertou sua atenção durante a visita à Casa dos Licores durante o Laboratório de História? Explique o(s) motivo(s).

3. Qual foi o melhor momento da visita para você? Explique o(s) motivo(s).

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>4. O que foi possível conhecer a partir da Casa dos Licores?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>5. Você identifica algum aspecto presente na Casa dos Licores com a sua trajetória ou de sua comunidade, seja no passado ou no presente? Qual(is)?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>6. Qual a importância da Casa dos Licores para a população de Viçosa do Ceará? Qual a importância para você?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>7. A atividade na Casa dos Licores possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos discutidos durante os diálogos na escola sobre História e patrimônio cultural? Quais assuntos, debates, conceitos e ações você conseguiu relacionar entre os momentos dentro e fora da escola?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>8. Partindo do conceito de patrimônio cultural dialogado no Laboratório, você considera a Casa dos Licores um patrimônio cultural? Caso fosse convidado(a) a argumentar sobre o assunto, quais seriam seus argumentos?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO SOBRE A VISITA AO MEMORIAL CLÓVIS BEVILÁQUA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS PROF. ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA – PARNAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO PROFISSIONAL, EM ENSINO DE HISTÓRIA
- PROFHISTÓRIA -
PROJETO: PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA EM VIÇOSA DO CEARÁ
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: FLAVIANO OLIVEIRA DOS SANTOS
LABORATÓRIO DE HISTÓRIA: PATRIMÔNIO CULTURAL E HISTÓRIA

QUESTIONÁRIO SOBRE A VISITA AO MEMORIAL CLÓVIS BEVILÁQUA EM VIÇOSA DO CEARÁ

Caro(a) estudante,

Este questionário faz parte da segunda etapa da pesquisa com o título “Patrimônio Cultural e Ensino de História em Viçosa do Ceará”. Tem como objetivo registrar informações e conhecimentos sobre a experiência vivida no dia 22 de novembro de 2023, momento em que aconteceu uma visita ao Memorial Clóvis Beviláqua. Dessa forma, solicito que responda este questionário, com a garantia de que suas respostas não serão usadas para quaisquer tipos de avaliação nas disciplinas escolares nem serão divulgadas, servindo apenas à construção de conhecimento para a pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ESTUDANTE

Nome Completo:

QUESTIONÁRIO SOBRE A VISITA AO CENTRO HISTÓRICO DE VIÇOSA DO CEARÁ

1. Você já tinha visitado um museu ou memorial antes? Caso sim, explique como aconteceu.

2. Qual foi o melhor momento do percurso no Memorial Clóvis Beviláqua para você? Explique.

<hr/> <hr/>
<p>3. O que mais despertou sua atenção durante a visita ao Memorial Clóvis Beviláqua durante o Laboratório de História? Explique o(s) motivo(s).</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>4. Você identifica elementos do Memorial Clóvis Beviláqua e da trajetória do jurista com a sua trajetória ou de sua comunidade, seja no passado ou no presente? Qual(is)?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>5. Qual a importância do Memorial Clóvis Beviláqua para a comunidade de Viçosa do Ceará? Para a nação? Qual a importância para você?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>6. A atividade no Memorial Clóvis Beviláqua possibilitou o aprofundamento dos conhecimentos discutidos durante os diálogos na escola sobre História e patrimônio cultural? Quais assuntos, debates, conceitos e ações você conseguiu relacionar entre os momentos dentro e fora da escola?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

7. Partindo do conceito de patrimônio cultural dialogado no Laboratório, você considera o Memorial Clóvis Beviláqua como um patrimônio? Justifique seu posicionamento.

Grato por suas respostas!

COMPLEMENTO DE RESPOSTAS

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE G – DIMENSÃO PROPOSITIVA “COMO VISITAR UM CONJUNTO HISTÓRICO”

FLAVIANO OLIVEIRA DOS SANTOS

ÁUREA DA PAZ PINHEIRO

COMO VISITAR UM CONJUNTO HISTÓRICO



FLAVIANO OLIVEIRA DOS SANTOS ÁUREA DA PAZ PINHEIRO

COMO VISITAR UM CONJUNTO HISTÓRICO



FICHA TÉCNICA

REDAÇÃO

Flaviano Oliveira dos Santos

ORIENTAÇÃO

Profa. Dra. Áurea da Paz Pinheiro

APOIO

Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAPES

PROJETO GRÁFICO / CAPA / DIAGRAMAÇÃO

Víctor Veríssimo Guimarães

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Santos, Flaviano Oliveira dos
Como visitar um conjunto histórico [livro
eletrônico] / Flaviano Oliveira dos Santos, Áurea
da Paz Pinheiro. -- 1. ed. -- Viçosa do Ceará, CE :
Ed. dos Autores, 2024.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978- 65- 01- 15135- 9

1. Educação e cultura 2. História- Aspectos
culturais 3. Memória cultural 4. Patrimônio cultural
5. Patrimônio histórico- Conservação e restauração
I. Pinheiro, Áurea da Paz. II. Título.

24- 230143

CDD 370.9

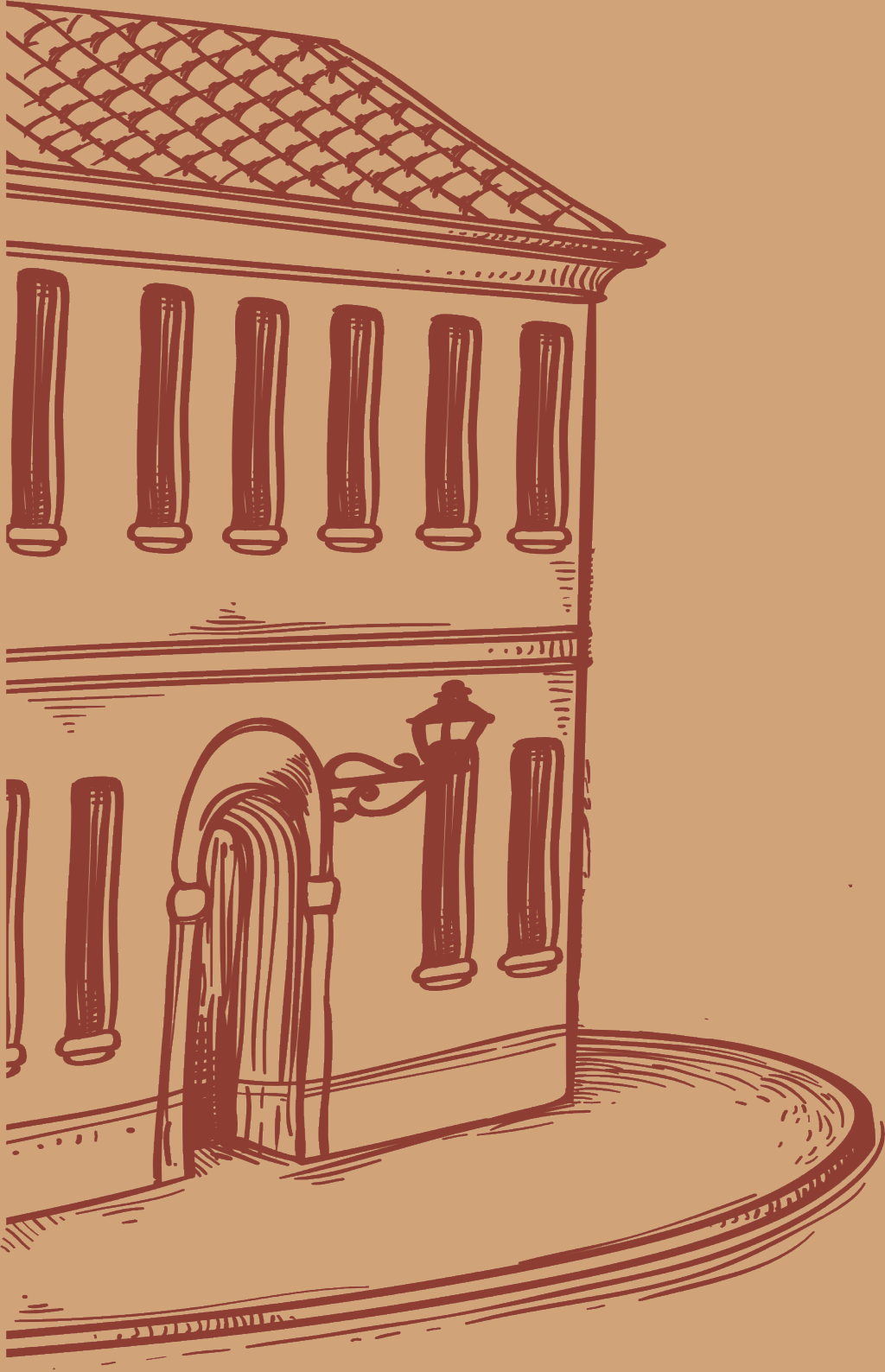
Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e cultura 370.9

Aline Grazielle Benitez- Bibliotecária - CRB- 1/3129

sumário

07	INTRODUÇÃO
09	1 A História e o Patrimônio Cultural, uma relação que dá certo
10	Aproximação com a realidade, com a vida
11	Sentir, expressar e criar
12	O patrimônio cultural é múltiplo
13	A História analisada e verificada
14	2 O Conjunto Histórico
16	3 Planejamento: conhecer e preparar o campo
17	Não é somente ir
18	É preciso tempo
19	Uma ação desafiante
20	4 Em ação: a vivência no conjunto histórico
21	Estudo e pesquisa andam juntos
22	Conhecer os saberes dos estudantes e trabalhar com eles
23	Fortaleça conhecimentos e relações
24	Propor uma educação por meio dos sentidos
25	Movimento do vai e vem
26	Trabalhar com ausências
27	Incentivar a expressividade dos estudantes
28	Patrimônio é vida: ela está no centro
29	5 Pós-ação: reflexões e memórias da ação
31	Bibliografia



a p r e s e n t a ç ã o

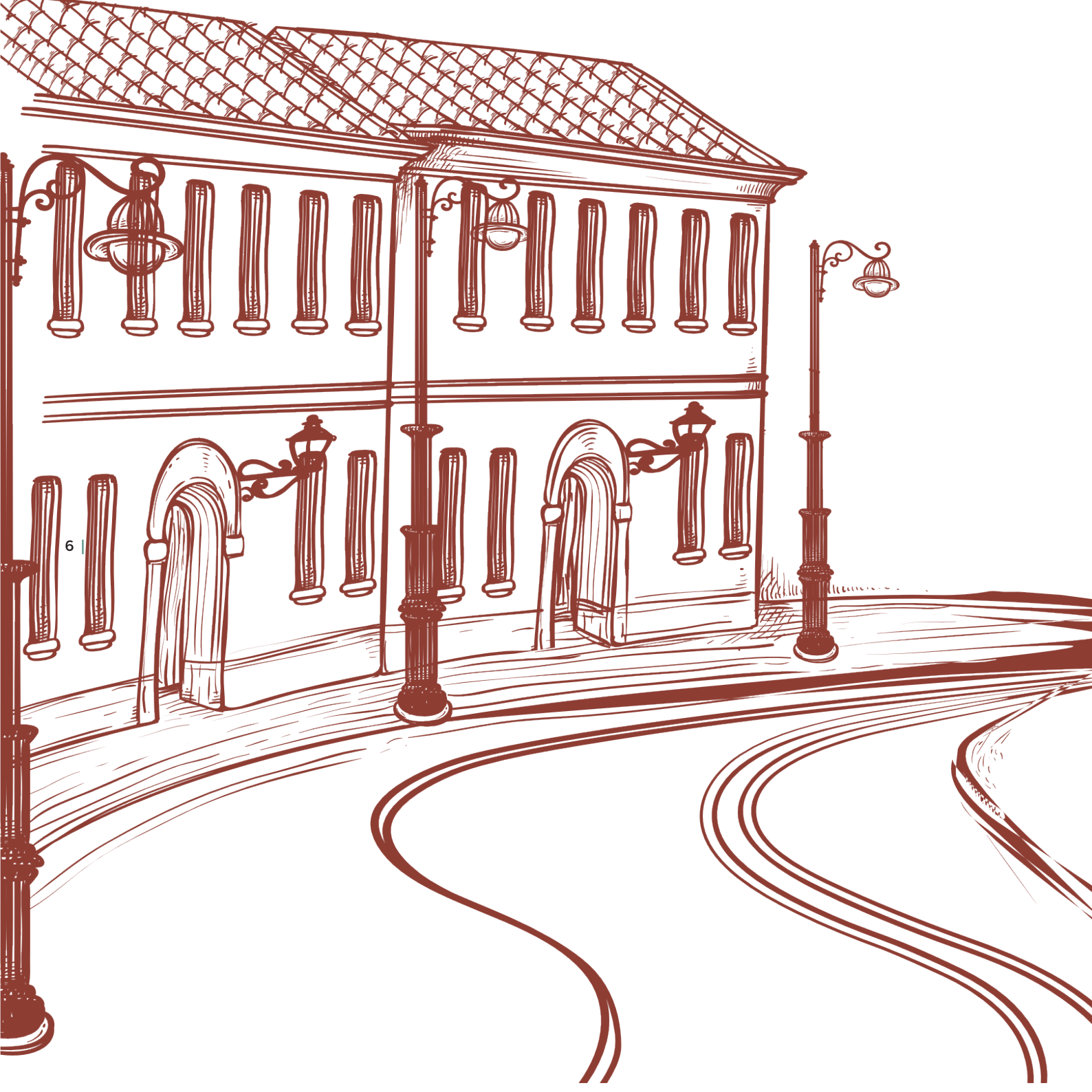
Prezado(a) professor(a),

É com alegria que disponibilizamos este material de apoio didático, intitulado COMO VISITAR UM CONJUNTO HISTÓRICO. Ele faz parte da pesquisa “Patrimônio Cultural e Ensino de História: uma pesquisa-ação com estudantes da Escola de Ensino Médio Doutor Júlio de Carvalho em Viçosa do Ceará, Ceará, Brasil”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional, em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), durante os anos de 2022 a 2024, sob a orientação da Prof. Dra Áurea da Paz Pinheiro.

Este conteúdo resulta da trajetória de estudos e intervenções realizadas ao longo do Mestrado ProfHistória, com pesquisa-ação desenvolvida com um grupo de estudantes da Escola de Ensino Médio Doutor Júlio de Carvalho, localizada no município de Viçosa do Ceará, Estado do Ceará.

Pautado na relação existente entre o campo do patrimônio cultural e do Ensino de História, este material busca auxiliar os colegas professores e seus/suas alunos/as nas atividades de sala de aula, que tenham como objeto a interlocução entre o conhecimento histórico e os conjuntos históricos, entendendo a abordagem do patrimônio cultural em sua diversidade de expressões, presentes nos conjuntos históricos, como forma de potencializar a aprendizagem da História, a conscientização sobre o meio em que os estudantes vivem e sobre o patrimônio que constitui essa realidade. O objetivo é incentivar a construção do conhecimento, a interação, identificação e ação dos estudantes frente às referências culturais existentes no meio de convívio. Portanto, este estudo apresenta reflexões que podem ser consideradas para a construção de ações em conjuntos históricos.

Desejamos ótima leitura e que este material contribua para a sua prática.



i n t r o d u ç ã o

A História, enquanto ciência e área de conhecimento, é essencial no processo de formação de cidadãos críticos e ativos no mundo. Ao auxiliar no conhecimento de si e do outro, a História permite a reflexão sobre as ações dos seres humanos durante as múltiplas temporalidades, de forma crítica e compromissada com a sociedade do presente, servindo como instrumento para a vida.

Considerar o passado na vida do presente é uma ação construída durante toda a trajetória escolar no Ensino Básico, constituindo-se de um processo que não pode ser simplificado. Em meio a este processo, os desafios apresentam-se das mais diversas formas. No centro desses obstáculos está a garantia de um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo e transformador.

Refletindo sobre as estratégias de fortalecimento para a aprendizagem histórica, neste material discutimos e defendemos como ações em conjuntos históricos podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem em História ao abordar a relação entre o patrimônio cultural e os conhecimentos históricos.

Desta forma, neste material inicialmente abordaremos a relação entre os conhecimentos históricos e o campo do patrimônio cultural, entendendo esta relação como uma parceria que apresenta bons resultados, no qual os dois campos de saber são beneficiados com o diálogo.

Logo após argumentamos sobre a possibilidade do desenvolvimento de reflexões sobre e com os conjuntos históricos. Partindo disso, apresentamos ideias e propostas de ações que podem ser postas em prática e adaptadas aos múltiplos objetivos e realidades quando os docentes decidem realizar a articulação entre patrimônio cultural e História durante as aulas de História ou em componentes curriculares que tenham como objeto de estudo o patrimônio cultural, a cidade e os lugares de vivência da comunidade.

entre patrimônio cultural e História durante as aulas de História ou em componentes curriculares que tenham como objeto de estudo o patrimônio cultural, a cidade e os lugares de vivência da comunidade.

Ao apresentar considerações sobre práticas educativas em espaços externos ao ambiente escolar, objetivamos contribuir para a realização de tais ações em diferentes contextos. Sem ter a pretensão de apresentar um manual fechado sobre esta prática docente e as possibilidades de interlocução dos múltiplos saberes envolvidos quando abordamos o patrimônio cultural, esperamos que este material cumpra o papel de instigar a reflexão e iniciar o debate sobre momentos que se tornem significativos no processo de ensino-aprendizagem que envolvem os conhecimentos históricos.

capítulo

1

A História e o Patrimônio Cultural, uma relação que dá certo

O Ensino de História enquanto prática é composto por diversas estratégias de aprendizagem que utilizam novos e antigos objetos, com a finalidade de refletir na ação dos seres humanos durante o tempo. Inserido nesse campo, o diálogo com o campo do patrimônio cultural é uma das estratégias de ação que pode oferecer bons resultados.

Para tanto, se faz necessário entender que, na relação de reciprocidade, o campo do patrimônio também se beneficia do campo dos conhecimentos históricos. Assim, a reflexão é colaborativa na compreensão de saberes tanto da História quanto do patrimônio cultural. A seguir, apresentamos ideias em defesa dessa relação.

| 9



Estudante da Escola Doutor Júlio de Carvalho moldando objeto com barro durante vivência no Centro de Artesanato do Sítio Tope, Viçosa do Ceará – CE, 2023.

(Acervo do autor)

Aproximação com a realidade, com a vida

Assim como o historiador pode transformar o que vê e o não visto em fonte e objeto de estudo, posto que a vida como um todo é objeto de reflexão da História, podemos dizer que o patrimônio também compõe essa vivência. O Patrimônio enquanto elemento significativo, componente da identidade e assim um produto das ações humanas, está presente ao nosso redor, está presente em nós.

Pensando dessa forma, o patrimônio cultural pode ser relacionado com os mais diversos assuntos tratados durante a trajetória do componente História na Educação Básica. Sob a ótica do patrimônio cultural, o contexto no qual a comunidade escolar está inserida pode ser analisado, com base no próprio território da escola, expandindo tal análise para territórios externos. O patrimônio cultural no Ensino de História é uma forma de estreitar a relação entre escola e o local no qual está inserida. Seja a cidade, o conjunto histórico, o bairro próximo ao mais distante; a junção entre História e patrimônio permite estender o campo de reflexão para tais lugares. A sociedade como um todo pode figurar como elemento de problematização, questionamento para os estudantes, levando-os a refletir e a produzir conhecimento a partir do processo dessas heranças que são o patrimônio cultural.

Ao questionar a realidade utilizando o patrimônio cultural nas aulas de História, os estudantes passam a ler o mundo de modo diferente, passam a quebrar o estigma de que “História é coisa do passado”, passam a atribuir sentidos aos conhecimentos históricos, por entender sua utilização no presente. O “fazer sentido” na vida é transformador, e nessa tarefa, a relação História e patrimônio cultural proporciona tal transformação.

Conscientes do processo que formou o contexto no qual estão inseridos, os estudantes podem articular tais conhecimentos de forma mais segura e efetiva na construção de posicionamentos críticos frente a realidade. Elemento

de problematização e reflexão, o patrimônio cultural junto à História também é elemento de ação, contestação e reivindicação. Ativa e reativa, tal relação é potencial porque vai além de objetos, monumentos, lugares e expressões, ela envolve o que importa, traz as pessoas para o processo, foca nelas e fala sobre a vida. História e Patrimônio cultural são essencialmente conhecimentos que têm sua objetividade na vida.

Além de consistir em uma oportunidade de estreitar laços entre escola e cidade, e principalmente com as pessoas que habitam a cidade, o diálogo com o conjunto histórico também constitui uma ação que incentiva a expressividade dos estudantes e a construção de saberes sobre os múltiplos espaços e temporalidades.

Sentir, expressar e criar

| 11

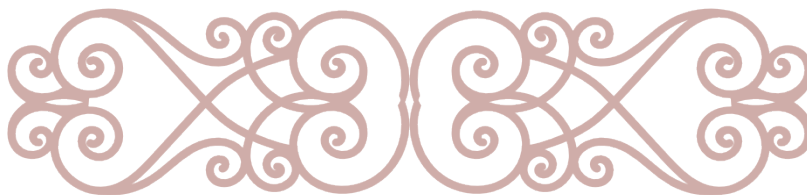
A diversificação de práticas educacionais e formas de abordagem que, por vezes, é lembrada como “uma aula diferente” pode ser posta em prática através da relação História e patrimônio cultural. O contato com fontes históricas e processos de investigação no cotidiano dos estudantes é uma oportunidade tanto de movimentar outras formas de aprender e ensinar quanto um momento de incentivar a sensibilidade dos estudantes para o seu contexto social. A relação do eu com o outro é mediada pela análise atenta e sensível da realidade. Desta forma, refletir sobre o patrimônio cultural é sim uma oportunidade de aguçar os sentidos dos estudantes, suas sensibilidades.

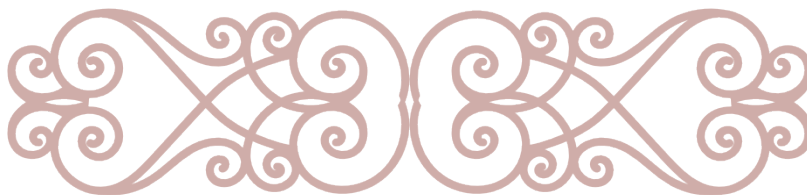
A capacidade de sentir e ler o mundo possibilita a manifestação de pensamentos por meio de diferentes formas. A interpretação conjunta da História e do patrimônio cultural permite a ação criativa, a expressividade dos estudantes.

O patrimônio cultural é múltiplo

O patrimônio cultural, além de uma herança passada de geração em geração, com valoroso significado, também é fruto da dinâmica social, permeada por conflitos, intenções, negociações e resistências. Sua constituição não se fez de imediato, sua valoração não é unânime nem deve ser entendida dessa forma. Composto pela diversidade social, com suas múltiplas perspectivas, o patrimônio cultural apresenta de forma prática a pluralidade que está presente na vida dos estudantes, uma experiência analítica com a pluralidade.

Assim, por ser um produto da ação humana, o patrimônio é em si objeto de trabalho da História. No entanto, a análise do patrimônio permite ir além do campo de saber da História. Relacionado à vida, o patrimônio cultural permite a conexão com outros saberes, é transversal e interdisciplinar. Assim, uma visita a um conjunto histórico ou a outros lugares são momentos de reflexão ampla e abre espaços para diversas atividades.





A História analisada e verificada

Um dos pontos lembrados e requisitados nas aulas de História são as esperadas aulas práticas. Nesses momentos, alguns conceitos dialogados em sala podem ser aplicados e verificados pelos estudantes, materializando as ideias essenciais ao campo da História. Desta forma, o contato com o patrimônio histórico auxilia no desenvolvimento de diversos conceitos, saberes e habilidades ligados à História. Mais potencial do que falar sobre mudanças e permanências é poder ver, tocar, viver, sentir tais mudanças e permanências. Nesse sentido, o patrimônio cultural pode levar os estudantes em uma viagem no tempo, pois reflete outras temporalidades, consolida saberes históricos e apresenta novas perspectivas, facilitando a apropriação e a capacidade crítica.

Logo, por meio dessas ideias, podemos entender a viabilidade e a riqueza da relação entre os conhecimentos históricos e do patrimônio cultural no cotidiano escolar. História e patrimônio cultural são uma junção potente no processo de formação de cidadãos críticos e ativos no contexto social em que vivem.

Tratado enquanto fonte, o patrimônio figura como uma oportunidade de articular e trabalhar o processo de construção da narrativa histórica. Ao apresentar valores e sentidos do passado, estes que são postos em análise, o patrimônio também se faz dinâmico temporalmente e permite que os estudantes entendam as conexões temporais existentes, sendo elemento não só do passado, mas também do presente e do futuro.

O Conjunto Histórico

Os conjuntos históricos, também denominados de centros históricos, são espaços de memória reconhecidos socialmente por apresentarem características relacionadas a uma longa temporalidade, acontecimentos em destaque na sociedade ou ao fato de determinado espaço ter ligação com a formação inicial de determinados lugares. Em suma, os denominados conjuntos históricos são valorados e assim denominados por transmitirem em seu espaço a ação dos seres humanos em suas várias temporalidades.

Nesse sentido, o conjunto histórico configura-se como um lugar de memória, um território construído durante o processo histórico e que transmite uma narrativa para além do que é visto no presente.

Sobrevivente do tempo, os conjuntos históricos constituem-se em ricos espaços de aprendizagem histórica, tendo em vista que neles é possível a articulação de conhecimentos teóricos com práticos.

Transpondo o campo abstrato, os conjuntos históricos possibilitam a materialização da História, esta que em sala é vista por meio de imagens, agora pode ser verificada no presente. Pensando na potencialidade dos conjuntos históricos e entendendo-os como bens patrimoniais da sociedade, a seguir apresentamos ideias que podem auxiliar na realização de práticas que relacionem o Ensino de História e o patrimônio cultural em tais espaços de memória.



Praça Clóvis Beviláqua, situada no Conjunto Histórico da cidade de Viçosa do Ceará – CE, 2023.
(Acervo do autor)

capítulo

3

Planejamento: conhecer e preparar o campo

A etapa inicial da proposta de se trabalhar com um conjunto histórico consiste na concentração de esforços em uma prática presente no cotidiano docente: o planejamento.

Ao assumir diferentes formas, o diálogo com o conjunto histórico precisa ser minuciosamente pensado. Entendendo esta etapa inicial como fundamental, seguem algumas reflexões que podem auxiliar na efetivação deste momento da ação.



Escada que dá acesso à torre da Igreja Nossa Senhora da Assunção, Igreja Matriz de Viçosa do Ceará - CE, 2023. (Acervo do autor)

Não é somente ir

Por se tratar de uma ação que ocasiona ruptura com a rotina do ambiente escolar, a visita a conjuntos históricos e bens patrimoniais não deve contemplar nem colaborar com o fortalecimento da falsa ideia de que o contato com esses espaços seja uma forma de efetivar o “vamos sair da escola” por si próprio. A ação deve ter etapas e objetivos definidos e alinhados com a série e o momento educacional e cognitivo dos estudantes envolvidos, levando em consideração as peculiaridades de cada turma e suas relações com o próprio local da ação.

Se faz necessário que a ação seja dividida em etapas, assim como sugere Oliveira (2022): o antes, o instante e o depois da ação.



Divisão do planejamento na ação do conjunto histórico.
(Produzido pelo autor com base em Oliveira (2022, p. 31))

| 17

As ações previstas nas três etapas devem ser pensadas e realizadas tanto de forma individual quanto de forma conjunta. Possibilitar a construção colaborativa da ação com os estudantes é uma das estratégias que transforma o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais horizontal e democrático.

O planejamento cuidadoso, bem direcionado e pautado na realidade na qual o(a) docente está inserido auxilia na diminuição de imprevistos e na capacidade de ação de todos os participantes. Assim, a vivência em diferentes espaços de memória contribui para a efetivação de atividades transformadoras, evitando a realização de atividades desconectadas com a realidade ou que apenas exemplifique algum aspecto tratado em sala. A ação em espaços de memória externos à escola deve primar pelo desenvolvimento da reflexão sobre tais lugares em múltiplas escalas, questões e perspectivas.

É preciso tempo

Além de ser pautada na realidade, na ação reflexiva e crítica dos estudantes, deve-se atentar para o fator tempo quando da proposição de tais práticas. No cotidiano pedagógico existem fatores que independem do planejamento individual docente, ocasionando alterações no planejamento a qualquer momento, inclusive durante a realização da própria ação. A decisão sobre a durabilidade do tempo da ação deve levar em consideração uma margem de tempo para possíveis imprevistos, como também para o fator específico relacionado aos conhecimentos referentes à História e ao campo do patrimônio cultural.

Sendo assim, a proposta deve ser pensada em processo e de forma integrada com o meio, sendo necessário tempo pedagógico adequado para alcançar os objetivos estabelecidos. O desenvolvimento de temas que relacionam os conceitos de memória, patrimônio cultural, história local e identidade exige tempo, não pode ser algo pontual, ou uma prática que tenha apenas uma finalidade ilustrativa.



Os alunos precisam de tempo para aprenderem a ler objetos, tal como para ler textos, e conhecer os princípios básicos da sua análise. Desta forma, os alunos não só desenvolvem competências para interpretar um sítio, edifício ou objeto, mas também as podem aplicar a outros objetos ou locais de interesse histórico. (Pinto, 2016, p. 60)

Uma ação desafiante

O rompimento com a perspectiva de ensino depositária deve ser realizada. A superação de uma ideia de ensino de transmissão unilateral deve ter lugar reservado no planejamento da ação. Assim, o(a) docente tem o desafio de planejar estratégias que incentivem a ação dos estudantes. A ação deve ser pensada de modo que instigue a curiosidade dos estudantes, incentivando o ato de questionar, interpretar, estranhar e construir suas próprias reflexões com base na experiência individual e coletiva com o conjunto histórico.

O saber não é um objeto do qual o(a) docente é o(a) detentor(a). Nesse processo o(a) docente deve posicionar-se como mediador(a) e participe do processo educacional proposto. Uma atitude que caminha nesse sentido é fazer com que os estudantes também façam parte deste desafio de propor. Incluir os estudantes na concepção da ação tem a função tanto de romper com a rígida hierarquia em sala de aula, como também propicia o envolvimento e a atribuição de sentidos na ação por todos que a praticarem. É imprescindível a delimitação de atividades que instiguem o envolvimento e a autonomia dos estudantes, ainda mais quando essas atividades têm também o mérito de seus posicionamentos.

Desta forma, no contato com o conjunto histórico e o patrimônio nele presente, “é fundamental que se lhes proporcionem experiências educativas desafiantes que os levem a implicar-se no processo de aprendizagem e a desenvolver a sua capacidade de reflexão crítica” (Pinto, 2022, p. 2).



Em ação: a vivência no conjunto histórico

Os conjuntos históricos devem ser compreendidos como espaços de disputas, negociações, intencionalidades, com múltiplos sentidos e de poder. Representante da História, o conjunto histórico é diverso e tem seus sentidos formados durante o tempo, por isso constitui espaços de conhecimento que devem ser problematizados: – O que é? Para quem? Quem decidiu? Quando? Por quê? O que ele representa? É importante para mim? É importante para a comunidade? Essas são algumas das questões que podem surgir na ação junto aos conjuntos históricos.

Para auxiliar na construção da ação nos conjuntos históricos e dos questionamentos, alguns pontos devem ser levados em conta. Estes são apresentados a seguir.



Estudantes da Escola Doutor Júlio de Carvalho em visita ao Memorial Clóvis Beviláqua, Viçosa do Ceará -CE, 2023.

(Acervo do autor)

Estudo e pesquisa andam juntos

Da mesma forma que o professor também é um pesquisador, é essencial que o processo de pesquisa seja apresentado e colocado como modo de agir frente a ação e aprendizagem dos estudantes.

O contato com áreas externas à escola consiste em oportunidade para despertar o interesse e instigar a curiosidade dos estudantes. Estes devem ser envolvidos na ação, participando da construção e efetivação das escolhas, objetivos, modos de agir, pensamentos orientadores e resultados. Proporcionar um ambiente de compartilhamento, possibilitando a criação do saber pelos estudantes permite a apropriação e o reconhecimento desse saber por eles em seus cotidianos.

O desenvolvimento de atitudes questionadoras e analíticas com os estudantes pode vir a produzir excelentes resultados e transformar o modo como eles entendem a realidade. Pensar a ação de forma conjunta permite a transição por diferentes escalas da ação, possibilitando a percepção do conhecimento como uma formação complexa.

Seguindo esta perspectiva, torna-se importante possibilitar aos públicos que têm contato com o patrimônio a problematização, o questionamento e a capacidade de distinguir falas e narrativas, perceber contradições e identificar posições diferentes que se expressam no processo histórico (Chuva, 2013, p. 208).

Conhecer os saberes dos estudantes e trabalhar com eles

Ao pensar na realização de uma ação pautada na colaboração, autonomia dos sujeitos e dialogicidade, enquanto docentes, se fazem importantes o levantamento, a compreensão e incorporação dos saberes dos estudantes na própria ação.

O conhecimento deve ser construído de forma coletiva (Knauss, 2001, p. 30), o que indica a participação direta dos estudantes neste processo de construção, levando em consideração principalmente o olhar e o interesse das crianças e jovens. Uma jornada de reflexões que alinha os conhecimentos compartilhados pelos estudantes com os objetivos da ação constitui uma estratégia que facilitará a construção de conhecimentos.

Somente os próprios estudantes poderão dizer o que mais afetará no processo. Partindo de referenciais já assimiladas pelo grupo participante, os docentes podem progredir em atividades e reflexões mais complexas, e potencializar as ações que diminuam a margem de imprevistos. Tal iniciativa pode alterar o tempo de execução da própria ação com o grupo.

Fortaleça conhecimentos e relações

Com a ajuda dos participantes, antes de transpor os limites da escola, fortaleça os conhecimentos essenciais para a proposta. A compreensão de contextos que relacionam o processo histórico, a realidade no presente e o patrimônio cultural exige que alguns conceitos, processos e conhecimentos sejam compartilhados pelo grupo.

Dedique tempo para o desenvolvimento dos conhecimentos relacionados à ação. Envolver a atitude investigativa também neste momento. Instigue a descoberta pelos estudantes, os debates e as considerações sobre conceitos, problemáticas, narrativas sobre a História local e sobre os patrimônios que serão objetos de análise.

Neste caso, conceitos como o de memória, processo histórico, mudanças, permanências, identidade, preservação, cultura, afetividade, conflito, resistência, dentre outros, devem ser articulados e debatidos antes da ida ao campo.

Deve-se aproveitar a discussão sobre tais conceitos para fortalecer as relações entre os integrantes da ação. Pensando em um contexto de compartilhamento de percepções, é essencial que a capacidade de expressão dos estudantes seja também trabalhada. Para tanto, devem ser propostas atividades nas quais os estudantes sejam convidados a produzir diferentes materiais, seja através da fala, escrita, desenho, gestos ou demais criações.

Ao entender as particularidades do processo de aprendizagem em História, a correspondência entre o abstrato e o material, a teoria e a prática contribuem para uma percepção mais completa dos conhecimentos históricos e da própria realidade sob a qual a reflexão é realizada.

Propor uma educação por meio dos sentidos

A apreensão da realidade acontece de diferentes maneiras, principalmente quando realizada em meio a um grupo de pessoas e em espaços vistos pela primeira vez ou que recebem pouca atenção no cotidiano. Ainda que a atividade seja a mesma para todos no grupo, os modos de entendê-la e realizá-la serão diversos. Assim, se faz necessário saber trabalhar a diversidade encontrada na sala de aula e nos espaços com os quais os estudantes entrarão em contato.

Uma das formas de se trabalhar com a diversidade do grupo é propor a experimentação de outras perspectivas, uma tentativa de sugerir a vivência com o que é diverso. Entender que os ambientes externos podem ser sentidos de diferentes formas torna-se interessante. E que uma das atitudes assumidas durante a ação em conjuntos históricos e outros lugares de memória seja a utilização dos múltiplos sentidos corporais para perceber aquela realidade em análise.

Desta forma, indique a necessidade de, quando permitido, o estudante perceber o seu meio com base na visão, no toque, no ouvir, no cheirar e no degustar. Nesse sentido, devem ser preparados também os materiais necessários a essas percepções durante a ação. Enfatize-se que, para além da ação, é preciso instigar a reflexão sobre a experiência, a comparação, os questionamentos e posicionamentos. Aprender por meio dos sentidos possibilita, ao mesmo tempo, ensinar através do sentir. Neste sentido, o compartilhamento das percepções acontece entre o grupo que ali está, proporcionando uma construção coletiva da experiência e posicionamentos pautados na consideração da diversidade

Movimento do vai e vem

Para complementar uma percepção a partir dos múltiplos sentidos, se faz necessário que os estudantes desenvolvam a capacidade de transitar entre o estranhamento e a naturalização dos contextos com os quais terão contato. A recomendação desse processo de aproximação e afastamento do objeto de análise, ou estranhamento e naturalização, permite que o grupo de estudantes aproxime suas reflexões, independente da familiaridade ou não com o objeto. Esse vai e vem reflexivo constitui uma abordagem que pode despertar olhares e chamar a atenção para aspectos que antes não tinham sido notados, como também pode instigar a uma análise mais profunda em relação ao desconhecido.

| 25

Ao encarar o lugar, o espaço, a sua historicidade, memórias e narrativas, os estudantes poderão tencionar suas concepções e saberes com os da comunidade na qual está inserido e com os discursos oficiais e não oficiais. Ao realizar este processo, o estudante terá mais elementos para sua reflexão, consolidando cada vez mais sua autonomia reflexiva e sua capacidade de construir conhecimentos sobre o objeto em análise.

Tal qual a atitude de uma pessoa que nunca esteve em determinado local e tudo quer registrar, os estudantes também devem conciliar a percepção da realidade a partir dos múltiplos sentidos com o ato de registrar. As produções dos estudantes constituirão valiosos materiais de reflexão e ação perante os objetos e as problemáticas presentes.

Trabalhar com ausências

Os conjuntos históricos enquanto lugares que resistiram ao tempo, espaços que testemunharam outras épocas, contam uma história, apresentam uma narrativa. A realidade encarada pelos estudantes no momento do contato com o conjunto histórico resulta de um processo histórico permeado por múltiplos sujeitos, conflitos e negociações, mas que nem sempre apresenta evidências dessa pluralidade.

Assim, ao serem propostas atividades em conjuntos históricos e em demais lugares de memória é fundamental que os participantes sejam instigados a entender tais espaços a partir da pluralidade, das múltiplas perspectivas e contribuições presentes naquele espaço, mesmo que essa diversidade esteja soterrada. Fortalecido o conhecimento sobre as dinâmicas que envolvem o processo histórico e os elementos que possibilitam continuidades ou rupturas, os estudantes podem descobrir e aprender com elementos, sujeitos e histórias que nem sempre estão representados, mas que podem auxiliar no processo de formação do cidadão no presente.

A atitude investigativa possibilita o aprofundamento sobre os bens, tanto em perspectiva individual como integrada, permitindo a descoberta das múltiplas narrativas que ali podem existir e do processo histórico que as envolve. Além de analisar o que é sentido no presente, os estudantes devem ser instigados a refletir com base nas ausências. A relação entre o passado e o presente é fundamental para a compreensão da continuidade das disputas de narrativas e espaços no presente.

Incentivar a expressividade dos estudantes

Enquanto docentes, uma vez ou outra nos surpreendemos com o que os nossos estudantes realizam quando não estão em sala. As múltiplas habilidades nem sempre são contempladas nas horas-aulas das disciplinas e, por vezes, o tempo é muito injusto para com todos.

Dessa forma, há que se priorizar o planejamento de ações que instiguem a expressividade dos estudantes. Estes devem ser desafiados a experimentar e a expressar a vivência sob diferentes perspectivas. A produção de materiais durante e após as reflexões constitui oportunidade de movimentar o que foi debatido e de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, o campo da Educação Patrimonial muito tem contribuído com propostas que exploram a criatividade e a apropriação com os diversos bens culturais. Portanto, ações devem ser instigadas junto à comunidade escolar, que se compartilhem os conhecimentos construídos durante o processo. Que se promova essa expressividade para a escola, e se incentive cada vez mais o posicionamento crítico dos estudantes. Este é um passo fundamental para a capacidade de se posicionar perante a vida, para além do contexto escolar.

Patrimônio é vida: ela está no centro

Quando nos deparamos com casarões, praças, estátuas e demais monumentos, somos logo incentivados a pensar sobre a história de tais elementos, possíveis classificações, elementos estéticos etc., assim como quando nos detemos na análise de elementos imateriais, como as festas, lugares, expressões e modos de saber-fazer. Tal processo é válido e constitui-se em um dos objetivos de tais ações junto ao patrimônio cultural, porém, devemos ter a ciência que o foco não pode ser este.

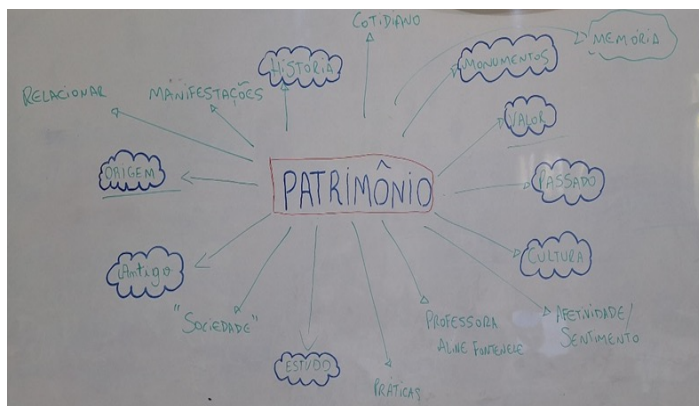
O casarão, a praça, a dança e os demais bens não existem por si sós, não se sustentam sem o fator principal: a vida. São as pessoas que significam e transformam determinados elementos em partes de sua identidade. O patrimônio cultural deve ser abordado como componente essencial, porque ele não somente fala sobre a vida, ele transmite a vida, tanto do presente quanto do passado.

Por isso, em tais ações devem-se estimular as reflexões para o lado prático do patrimônio, para a sua relação com as pessoas em seu cotidiano enquanto fator de importância, elemento da identidade, herança para as próximas gerações, pelo fato de transmitir sentidos à vida. No patrimônio está a vida e esta deve ser evidenciada.

Convém enfatizar que o Ensino de História contribui para a reflexão sobre o patrimônio cultural ao desmistificar ideias que colocam o patrimônio cultural como elemento intocável, soberano e com seus sentidos em si próprios, como se tivesse sua importância atribuída desde o início dos tempos. Não se deve cair nessa armadilha. A mediação e as propostas de estudos e intervenções junto ao patrimônio cultural devem propiciar a percepção de que o patrimônio é plural em sentidos, narrativas e funcionalidades. Ele é vivo, pois refere-se à vida.

Pós-ação: reflexões e rememorações da ação

Professor(a), após o contato com o conjunto histórico, espaço que ganhou novo significado por meio da atividade de campo, é essencial que as perspectivas e posicionamentos dos estudantes ganhem diferentes formas de expressão, extrapolem a identificação, o registro e o debate. Assim, deve-se pensar na construção de produções que incentivem a análise dos estudantes sobre a ação desenvolvida, instigando-os a superar barreiras de conhecimento. Nesse momento, os estudantes devem também ser incentivados a expressar posicionamentos, aproximações, reconhecimentos ou afastamentos. Os sentidos em relação ao conjunto histórico devem aflorar nesse momento de retorno, que deve ser também de avaliação e ação.



Quadros resultantes da atividade "Chuva de palavras do patrimônio" realizada com estudantes da Escola Doutor Júlio de Carvalho durante os momentos iniciais e finais do Lab. de História. Viçosa do Ceará – CE, 2023.
(Acervo do autor)

Bibliografia

CHUVA, Márcia. Para descolonizar museus e patrimônio: refletindo sobre a preservação cultural no Brasil. In: Aline Montenegro Magalhães; Rafael Zamorano Bezerra. (Org.). 90 anos do Museu Histórico Nacional: em debate. 1ed.Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2013, v. 1, p. 195-208.

DEMARCHI, João Lorandi; SCIFONI, SIMONE . Patrimônio cultural e educação patrimonial: a operação historiográfica e a tática marginal. RIDPHER REVISTA IBEROAMERICANA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO, v. 5, 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9673/7599> . Acesso em: 7 mar. 2023.

FLORÊNCIO, Sônia R. R. et al. Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: Iphan, 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras, GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de educação patrimonial. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (org) Repensando o Ensino de História. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 26-46.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. O aprendizado da História por meio do patrimônio cultural. INTERAÇÕES, v. 23, p. 19-33, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/5fTCg7vdhKtwKqBJscX8BHh/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 12 fev. 2023.

PINTO, Helena. A educação patrimonial num mundo em mudança. Educação e Sociedade., Campinas, v. 43, 2022, p.1-14.

PINTO, Helena. Os Centros Históricos como laboratórios de Educação Histórica e Patrimonial. História Hoje, v. 5, n. 9, p. 49-75, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/233> . Acesso em: 10 mar. 2023.

PINTO, Helena. A educação patrimonial num mundo em mudança. Educação e Sociedade. Campinas, v. 43, 2022, p.1-14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rn7z7jtnh3rx7kksLvHrjmf/#> . Acesso em: 16 fev. 2023.

Como Visitar um Conjunto Histórico é uma produção direcionada para professores que desejam realizar ações educativas que abordem o patrimônio cultural em conjuntos históricos, compreendendo-os como espaços de aprendizagem histórica.

Este recurso educacional faz parte dos resultados do trabalho de dissertação intitulado PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: uma pesquisa-ação com estudantes da Escola de Ensino Médio Doutor Júlio de Carvalho em Viçosa do Ceará, Ceará, Brasil, desenvolvido junto ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), sob orientação da Prof. Dr. Áurea da Paz Pinheiro. Esperamos que este material contribua com a sua prática docente.

Uma boa leitura.



PROF**HISTÓRIA**
UESPI

