



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

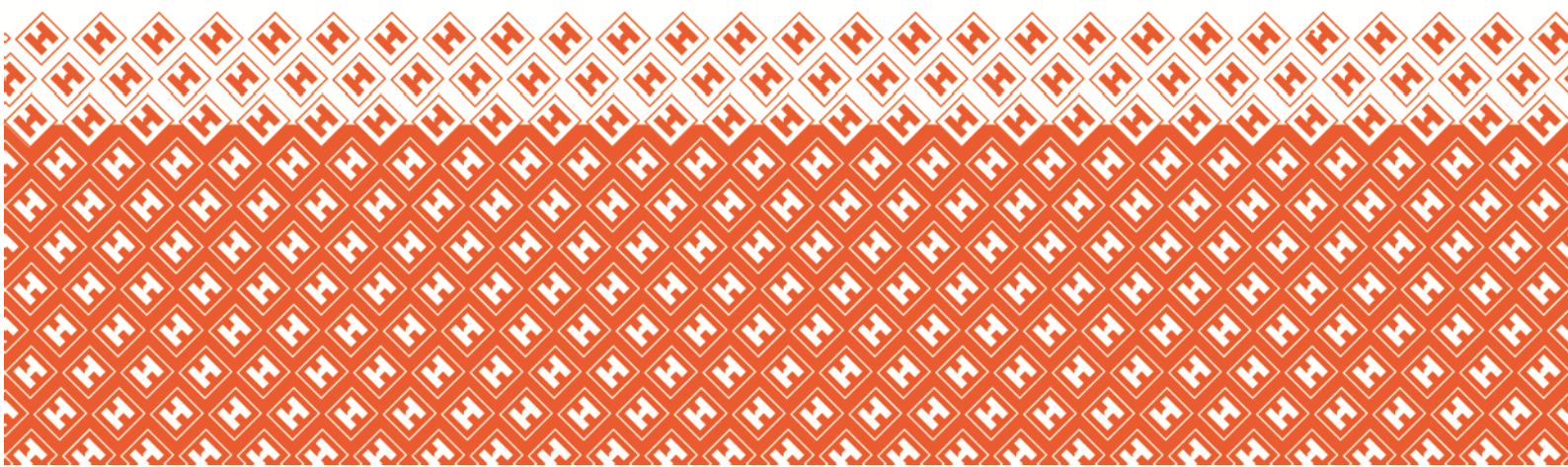
---

**LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM**

**ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, PATRIMÔNIO  
CULTURAL E HISTÓRIA LOCAL: A ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO  
BERTOLDO FREIRE COMO LUGAR DE MEMÓRIA**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**

**CÁCERES – MT  
2025**



**LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM**

**ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, PATRIMÔNIO  
CULTURAL E HISTÓRIA LOCAL: A ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO  
BERTOLDO FREIRE COMO LUGAR DE MEMÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Ensino de História, da  
Universidade do Estado de Mato Grosso Campus de  
Cáceres, como requisito para obtenção do título de Mestre  
em Ensino de História.

**Orientador:** Professor Dr. Otávio Ribeiro Chaves

**Linha de pesquisa:** Saberes Históricos em Diferentes  
Espaços da Memória

**CÁCERES – MT  
2025**

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.  
UNEMAT - Unidade padrão

V697e Vilasim, Luciene de Souza Almeida.

ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, PATRIMÔNIO CULTURAL  
E HISTÓRIA LOCAL: A ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO BERTOLDO FREIRE  
COMO LUGAR DE MEMÓRIA / Luciene de Souza Almeida Vilasim. -  
Cáceres, 2025.

102f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes  
Maldonado", Ensino de História/CAC-PROFHISTORIA - Cáceres -  
Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane  
Vanini".

Orientador: Professor Dr. Otávio Ribeiro Chaves.

1. Ensino de História. 2. Educação Patrimonial. História  
Local. 3. Lugares de Memória. Patrimônio Cultural. I. Chaves,  
Professor Dr. Otávio Ribeiro. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 94:37(817.2)



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA



## ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA PROFHISTÓRIA

Aos dez dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco, às 09.00h, ocorreu a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado de LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM com a produção intitulada “Educação Patrimonial, Patrimônio Cultural, História Local e Ensino de História: A Escola como Lugar de Memória”. A defesa ocorreu de forma remota, a distância, via Google/meet (<https://meet.google.com/gzs-qkoe-bfh>) e foi transmitida via YouTube (<https://meet.google.com/gzs-qkoe-bfh?authuser=1>). A Comissão Examinadora foi composta por: Prof. Dr. Otávio Ribeiro Chaves (orientador-presidente/UNEMAT), Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva (Examinador Externo/UNESPAR), e a Profª Drª Marli Auxiliadora de Almeida (Examinadora Interna/UNEMAT). Concluída a exposição e a arguição, a Comissão Examinadora, após ponderações e avaliações, considera a candidata aprovada. A candidata deverá atender, sob orientação, as exigências solicitadas de acordo com os prazos definidos pelo Programa. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pelo presidente da Comissão Examinadora e pelos professores avaliadores.

### Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente



OTAVIO RIBEIRO CHAVES  
Data: 20/02/2025 12:26:55-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Otávio Ribeiro Chaves  
(UNEMAT - Presidente da Banca)  
Participação remota síncrona

Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva  
(UNESPAR - Examinador Externo)  
Participação remota síncrona

Documento assinado digitalmente



MARLI AUXILIADORA DE ALMEIDA  
Data: 17/02/2025 18:40:00-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Marli Auxiliadora de Almeida  
(UNEMAT - Examinadora Interna)  
Participação remota síncrona

## AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus e aos meus pais, José e Dirce (*in memoriam*), que sempre se esforçaram para que eu tivesse acesso aos estudos. Ao meu querido marido, Emerson, e à minha irmã, Jéssica, por todo o apoio e incentivo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo auxílio financeiro para a realização desta dissertação.

Agradeço ao quadro de professores do Programa Nacional de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso (Unemat).

Aos alunos da turma do 6.º ano do Ensino Fundamental, participantes desta pesquisa, cuja contribuição foi essencial para sua realização. Muito obrigada!

À colega de curso Claudete Pinheiro de Oliveira, pelas trocas de ideias e boas conversas.

A Vanessa Lyneburger, pela amizade e companheirismo durante os dias de aula na cidade de Cáceres, pelas tardes de conversa na Praça Barão, após o término das aulas, onde sempre dizíamos que tudo o que vivíamos longe de nossas casas valeria a pena. Um dia, esses momentos virariam memórias das quais sentiríamos saudade – e realmente, foi isso o que aconteceu: hoje temos boas lembranças! Ah, e a frase que sempre repetíamos era: "vamos com fé!"

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Otávio Ribeiro Chaves, pelas orientações e pelos apontamentos, sempre muito bem-vindos, especialmente nos momentos angustiantes e difíceis da escrita.

À Banca de Qualificação, que apresentou sugestões e apontamentos para o aprimoramento e a conclusão da pesquisa.

Obrigada a todos!

"A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos, e, neste sentido, está em permanente evolução. A história é a reconstrução, sempre problemática e incompleta, do que não é mais".

(Nora, 1993)

## RESUMO

A presente dissertação investigou a temática Patrimônio Cultural com ênfase específica nos lugares de memória da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, localizada na cidade de São José dos Quatro Marcos-MT. Através do Ensino de História e da Educação Patrimonial, foi possível trazer para a discussão em sala de aula tanto o patrimônio oficial quanto o patrimônio afetivo existente no ambiente escolar. O estudo foi fundamentado em uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa, realizada com os alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental. Para a construção dos dados, foram utilizados questionários, oficinas interativas e atividades de campo. O objetivo central da pesquisa promover, por meio de uma sequência didática (SD) com realização de oficinas, a Educação Patrimonial entre alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da referida escola, com foco na compreensão de suas percepções sobre patrimônio cultural e lugares de memória. A Sequência Didática (SD) contou com atividades de discussão, análise dos espaços significativos e produção de desenhos e relatos, culminando em um processo de aprendizagem dinâmica e participativa, com autonomia e cooperação. O produto educacional resultou na criação de uma SD prática, que poderá ser aplicada ou ajustada conforme a necessidade do educador que esteja interessado em trabalhar a História Local como forma de Educação Patrimonial. O estudo despertou nos alunos uma percepção mais aguçada sobre a importância de preservar os lugares de memória e contribuir com uma apreciação afetiva da escola como um espaço cultural e histórico e que o ensino de História Local faz parte de seu cotidiano.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Educação Patrimonial. História Local. Lugares de Memória. Patrimônio Cultural.

## **ABSTRACT**

This dissertation investigated the theme of Cultural Heritage, with a specific emphasis on the places of memory within the Deputado Bertoldo Freire State School, located in the city of São José dos Quatro Marcos, MT, Brazil. Through History teaching and Heritage Education, it was possible to bring into classroom discussions both the official and emotional heritage present in the school environment. The study was grounded in action research with a qualitative approach, conducted with sixth-grade elementary school students. Data collection involved the use of questionnaires, interactive workshops, and field activities. The primary goal of the research was to promote, through a didactic sequence (DS) featuring workshops, Heritage Education among students in the final years of elementary school, focusing on their understanding of cultural heritage and places of memory. The Didactic Sequence (DS) included discussion activities, analysis of significant spaces, and the creation of drawings and narratives, culminating in a dynamic and participatory learning process characterized by autonomy and collaboration. The educational product of the research was the development of a practical DS that can be used or adapted as needed by educators interested in exploring Local History as a means of promoting Heritage Education. The study enhanced students' awareness of the importance of preserving places of memory and fostered an emotional appreciation of the school as a cultural and historical space, highlighting the integration of Local History teaching into their daily lives.

**Keywords:** Cultural Heritage. Heritage Education, History Teaching, Local History, Memory Sites.



## LISTA DE SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DPHAN	Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
DRC-MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
EC	Emenda Constitucional
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
OCEB-MT	Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNC	Plano Nacional de Cultura
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
SD	Sequência Didática
SEE	Secretaria de Estado de Educação
Seduc	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Estrutura da pesquisa-ação .....	45
Quadro 2 – Oficinas realizadas.....	54
Quadro 3 – Características dos estudantes participantes do estudo.....	55

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Respostas obtidas no questionário de perfil sociodemográfico .....	49
---	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da cidade de São José dos Quatro Marcos-MT.....	39
Figura 2 – Mapa com a localização da E. E. Deputado Bertoldo Freire .....	41
Figura 3 – Mosaico com fotografias da escola .....	42
Figura 4 – Os "Quatro Marcos" .....	60
Figura 5 – Torre Eiffel.....	68
Figura 6 – Cristo Redentor .....	69
Figura 7 – Lugares de memória e patrimônios culturais locais .....	70
Figura 8 – Fotografias e desenhos feitos pelos estudantes .....	74

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	12
2 A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	17
2.1 Patrimônio Cultural: para que serve? .....	17
2.2 Ensino de História e Educação Patrimonial .....	25
2.3 Ensino de História e História Local.....	30
2.4 História e Memória.....	36
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	39
3.1 Caracterização do estudo .....	39
3.2 Local e participantes .....	39
3.3 Procedimentos para a construção dos dados.....	43
3.3.1 A sequência didática desenvolvida.....	43
3.3.2 Instrumentos para a coleta dos dados .....	46
3.4 Procedimentos para a análise dos dados.....	46
4 A ESCOLA COMO LUGAR DE MEMÓRIA .....	48
4.1 A unidade escolar da pesquisa.....	48
4.2 Contexto social e perfil sociodemográfico da comunidade escolar .....	49
4.3 Calendário das oficinas realizadas durante a sequência didática .....	54
4.3.1 Oficina 1 .....	54
4.3.2 Oficina 2 .....	66
4.3.3 Oficina 3 .....	72
4.3.4 Oficina 4 .....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	81
REFERÊNCIAS .....	84
APÊNDICE A.....	92
APÊNDICE B.....	96
ANEXO .....	99

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, voltada para o Ensino de História, faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)<sup>1</sup> da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT/Cáceres, e está vinculada à linha de pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços da Memória. O programa propõe que o historiador procure responder a alguma indagação articulada com base nas atividades desenvolvidas em sala de aula, pois a problemática para o pesquisador é o que o impulsiona a busca por respostas para seu objeto de pesquisa.

Dito isso, minha experiência enquanto docente começou desde o ano de 2008, pois, nessa época, era possível ser contratada pelo Estado de Mato Grosso sem ainda ter concluído a graduação. Atuar como docente, antes de terminar a faculdade, me possibilitou adquirir mais experiência e responsabilidade; bem como ajudou a entender como era o funcionamento interno da escola. O público-alvo que sempre tive experiência desde o início da carreira até os dias atuais é o de Ensino Fundamental II (6.º ao 9.º ano).

Após o término da graduação, em 2009, veio em seguida a aprovação no concurso público do Estado de Mato Grosso, em 2010, como professora da Educação Básica.

A experiência enquanto professora de História tem me proporcionado novos saberes todos os dias quando adentro a sala de aula, pois faz com que a cada aula ministrada a prática docente seja repensada. Conhecer a realidade vivida pelos alunos auxilia no processo de aprendizagem, ou seja, transmitir o conhecimento de acordo com a faixa etária do aluno, conhecer a localidade em que a comunidade escolar está inserida faz com que o docente tenha mais acertos. As aulas, para terem sentido, devem partir da realidade presente, uma vez que o estudante se reconhece como pertencente ao processo histórico.

Os desafios do cotidiano são inúmeros: geralmente as salas de aula são numerosas, existe a “indisciplina”, a resistência de não gostar de estudar por parte de alguns estudantes, níveis diferenciados de aprendizagem, brincadeiras de mau gosto com os colegas etc. Destaco aqui, conforme Circe Bittencourt (2011), que a resistência e a indisciplina podem ser

---

<sup>1</sup> O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de Ensino de História, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e tem como objetivo a formação continuada dos professores de História na Educação Básica. É reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC). O programa é de nível nacional e conta com a participação de Instituições Associadas que integram a Rede Nacional do ProfHistória. Nessa perspectiva, a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) está entre as Instituições de Ensino Superior que ofertam a demanda no campus Universitário de Cáceres – MT (Texto adaptado do site ProfHistória). Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/linhas-de-pesquisa>. Acesso em 08/02/2024.

enfrentadas ao transformar o ensino em um processo no qual os alunos se vejam como protagonistas e sujeitos históricos, compreendendo que suas próprias experiências fazem parte de processos históricos mais amplos. Esta, inclusive, é uma das razões pelas quais busquei realizar a pesquisa apresentada ao longo desta dissertação.

Nesse universo, como moradora da cidade de São José dos Quatro Marcos-MT e professora da educação básica do ensino fundamental, percebo que os estudantes apresentam desconhecimento sobre o que é Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial. Percebo ainda que existe carência sobre o assunto nos materiais didáticos produzidos pelo Estado brasileiro, pelo governo do Estado de Mato Grosso e, principalmente, na esfera do poder municipal.

Assim, fica evidente, para mim, a necessidade em dialogar sobre a Educação Patrimonial em sala de aula, sendo um tema pouco mencionado no currículo escolar. O ensino de História articula-se como um espaço pedagógico propício para discussões que envolvem a temática Patrimônio Cultural, no sentido de contribuir com ações pedagógicas que proporcionem aos estudantes conhecer e valorizar aquilo que está ao seu entorno. Na maioria das vezes, ao nos familiarizarmos com a palavra patrimônio, a sociedade, de modo geral, a começar pelos estudantes, tem um conhecimento limitado das diversas possibilidades do termo, se restringindo a herança, monumentos edificadas e/ou trata-se de transmissão de bens materiais/financeiro (heranças).

A escola é um local propício para que através de um professor de História, que se dedique à temática, possibilite ao estudante não somente conhecer e valorizar os espaços que os cercam, mas realizar uma análise/leitura crítica sobre eles. Por isso, “o espaço escolar e os espaços de preservação da memória – museus, arquivos, bibliotecas, casas de cultura, entre outros – devem ser pensados de modo conectado, já que são lugares precípuos de socialização da memória nas sociedades contemporâneas” (Toledo, 2011, p. 12).

Diante disso, este estudo teve como objetivo geral promover a Educação Patrimonial entre alunos dos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, em São José dos Quatro Marcos – MT, com foco na compreensão de suas percepções sobre patrimônio cultural e lugares de memória. Para desenvolver esta proposta de pesquisa, propomos como objetivos: (a) Identificar as percepções dos alunos sobre o conceito de patrimônio cultural e lugares de memória na Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire – MT; (b) Refletir como o ensino de história pode contribuir com a produção do saber histórico acerca do patrimônio cultural para os estudantes; e (c) Desenvolver uma sequência didática com os estudantes a partir do conceito de patrimônio cultural e história local, focando o município de São José dos Quatro Marcos – MT.

O presente estudo buscou contribuir para a valorização da história do município de São José dos Quatro Marcos – MT. Ao trabalharmos a compreensão dos estudantes a respeito do patrimônio cultural e educação patrimonial, objetivamos desconstruir a ideia de que somente os grandes monumentos edificadas podem ser estudados e aguçar/despertar o raciocínio sobre a existência dos diversos tipos de patrimônios e os lugares afetivos não oficializados existentes que podem ser elencados no ensino de História como lugares de memórias (Nora, 1993).

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como público-alvo os alunos da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, em especial aqueles do 6.º ano A, com o intuito de aproximá-los da História e do patrimônio cultural local, incluindo o patrimônio afetivo destacado pelos alunos, ou seja, aqueles lugares que têm sentido para a comunidade que compõe o espaço escolar. Para isso, é necessário promover a educação para o patrimônio, como forma de conscientização sobre a necessidade emergencial de preservação dos bens patrimoniais que estão diretamente ligados aos interesses da comunidade escolar, em sintonia com os lugares de trajetórias desses estudantes, seja no seu bairro, o pátio da escola, o campo de futebol etc.

O estudo da história local é necessário para o ensino, pois permite aos estudantes desenvolverem a consciência histórica. Jorn Rüsen (2001, p. 56) ajuda a compreender que “a consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária”. Em conformidade com Rüsen (2001), a consciência histórica pode ser analisada como uma forma de consciência humana que está relacionada com a vida prática em sociedade.

De acordo com Sandra Jatay Pesavento (2012, p. 397), “o espaço urbano se torna um lugar de inteligibilidade, de construção de narrativas que cumprem funções de situar os indivíduos no tempo e no espaço e de dar sentido às suas vidas”. Assim, a cidade pode ser concebida como um espaço educativo onde os sujeitos elaboram as relações de experiências e vivências para relacioná-las aos lugares de memórias que passam despercebidos, com a perspectiva de explorar os sentidos da temática do patrimônio cultural. Pesavento (2012, p. 397) define melhor esse espaço da cidade:

[...] entender que a cidade é o lugar que produz a diferença, estimula a diversidade, expõe o contraste, o pertencimento, a exclusão, a identidade e a alteridade. A cidade expõe ainda a produção do novo, fabrica o que se chama de novidade, seja no domínio das mercadorias e objetos, seja no dos valores, ideias, éthos, mas também no elenco de personagens, tipos de conflitos, práticas sociais, relações entre os grupos.

Michel de Certeau (1982) questiona o que fabrica o historiador quando faz história.



Fabricar é proposital; o fato do passado é transformado em produto que vira material. Esse fabricar constitui-se de três elementos: um lugar social, uma prática e uma escrita. O lugar social abrange a pesquisa historiográfica, que está ligada a um contexto socioeconômico, político e cultural. A pesquisa está submetida a uma série de imposições, está ligada a privilégios e tem suas particularidades, seu jeito de fazer e agir. É nesse lugar social que se estabelecem os interesses, temas e surgem as questões propostas, e o que é possível de ser dito e o que permanece como não dito.

Na pesquisa, foram analisados documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997), as Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso – OCEB-MT (Mato Grosso, 2010), o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC-MT (Mato Grosso, 2018), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e o Projeto Político Pedagógico – PPP (2024) da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, da cidade de São José dos Quatro Marcos-MT.

Sendo assim, a pesquisa buscou apontar as contribuições que os lugares de memória relacionados à história local podem oferecer para a construção da identidade do sujeito, através das representações, bem como a importância do seu uso como meio de acesso ao conhecimento histórico. Além do mais, pesquisar sobre essa temática e relacioná-la ao ensino de História é uma maneira de despertar nos estudantes as questões sensíveis e a possibilidade de análise crítica e reflexiva acerca de determinados contextos.

A pesquisa desenvolvida com os estudantes, em formato de oficinas contribuiu para que os alunos se tornassem protagonistas ao desenvolver as atividades propostas, de modo que resultou em uma proposta de sequência didática sobre temas relacionados ao patrimônio cultural local, direcionada aos docentes, com o intuito de aguçar a curiosidade para espaços da cidade que antes não eram entendidos como lugares de memória. Por conseguinte, essa pesquisa contribuirá significativamente para a ampliação das discussões acadêmicas. Nessa perspectiva, ao se ter clareza sobre esses locais como recurso potencializador para o ensino de História, os estudantes poderão dar ênfase a narrativas ainda pouco exploradas.

Dessa maneira, esta pesquisa possibilitará investigar elementos na perspectiva da consciência histórica dos alunos, sendo que o conhecimento histórico está ligado à realidade histórica vivida e à compreensão do passado. Conforme Jorn Rüsen (2001, p. 56-57) apresenta:

A consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente

com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal do seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.

Compreende-se que o ensino de história assume dimensões desafiadoras, pois, quando o docente possibilita ao aluno o desenvolvimento da consciência histórica, a tendência é que sejam sujeitos críticos e participativos com a realidade ao qual estão inseridos.

A dissertação foi estruturada em quatro seções. A Seção 1 refere-se à introdução. A Seção 2 foi organizada para explorar o conceito de patrimônio cultural e sua evolução histórica, com foco em discutir práticas de ensino que incentivem os alunos a valorizarem e reconhecerem o patrimônio em sua comunidade. Destacou, ainda, a importância de ensinar a história local como uma ferramenta para mostrar aos alunos que é possível estudar e problematizar aspectos do seu cotidiano, despertando, assim, o senso de pertencimento e identidade<sup>2</sup>, e ressaltando que a escola pode ser esse espaço de socialização para o conhecimento. Enfatizamos que a Educação Patrimonial vai além da preservação do patrimônio físico, pois envolve um processo contínuo de ressignificação histórica e fortalecimento da memória coletiva. Dessa forma, ao ensinar História Local e Patrimônio Cultural, não apenas transmitimos informações sobre o passado, mas também auxiliamos os alunos na construção de sua identidade social e histórica.

Por fim, tratamos da interação entre memória e história e observamos, com base em Michael Pollak (1992), que a memória é conflituosa, pois mantém vivas as lembranças e experiências de um grupo, enquanto a história organiza e sistematiza esses registros, permitindo uma compreensão mais ampla da formação da sociedade. Dessa forma, ao integrar a Educação Patrimonial ao ensino de História, é possível despertar nos alunos um olhar mais crítico sobre seu entorno, incentivando a valorização do patrimônio e a consciência de seu papel na construção da memória coletiva de sua comunidade.

A Seção 3, por sua vez, aborda como a pesquisa foi desenvolvida, com destaque para a descrição dos procedimentos metodológicos. Por fim, a Seção 4 apresenta uma análise dos dados coletados, incluindo uma breve caracterização da unidade escolar, o perfil dos alunos e a descrição das etapas das oficinas. Posto isso, apresentamos a seguir o referencial teórico, iniciando com uma discussão acerca da educação patrimonial e o ensino de história.

---

<sup>2</sup> O pertencimento fortalece a construção da identidade, pois o vínculo com um grupo ou espaço contribui para que os indivíduos se reconheçam quem são. Já a identidade influencia o pertencimento, pois as pessoas tendem a interagir com aqueles que comungam valores e referências culturais semelhantes (Figueira; Miranda, 2012).

## 2 A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta seção, estruturada em quatro subseções principais, abordamos a educação patrimonial e o ensino de história, destacando sua importância para a formação da identidade cultural e social dos estudantes. A primeira, "Patrimônio Cultural: para que serve?", discute o conceito, a evolução histórica e a relevância da preservação do patrimônio. A segunda, "Ensino de História e Educação Patrimonial", aborda metodologias para integrar o patrimônio cultural ao currículo escolar. A seguir, em "Ensino de História e História Local", enfatizamos a importância do ensino de história local para promover o sentimento de pertencimento e identidade dos alunos. Por fim, em "História e Memória", apontamos que a História é produtora de conhecimento e a memória é um processo de construção social, seja de forma individual ou coletiva.

### 2.1 Patrimônio Cultural: para que serve?

Ao discorrermos sobre o que é patrimônio cultural, logo nos referimos direta ou indiretamente ao passado, ou seja, aos bens materiais ou imateriais que formam a identidade de um povo. Ruben George Oliven (2003) destaca que “o termo ‘patrimônio’ em inglês *heritage* refere-se a algo que herdamos e que, por conseguinte, deve ser protegido”. Nesse sentido, o patrimônio deve ser preservado de modo que não corra o risco de ser destruído. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan, 2012, p. 12) complementa que “a palavra patrimônio vem de *pater*, que significa pai. Tem origem no latim [...]. Patrimônio é o que o pai deixa para o seu filho. Assim, a palavra patrimônio passou a ser usada quando nos referimos aos bens ou riquezas de uma pessoa, de uma família, de uma empresa”.

Por sua vez, “a noção de patrimônio histórico tradicionalmente se refere à herança composta por um complexo de bens históricos” (Silva, 2009, p. 324). Para a autora Kalina Vanderlei Silva (2009), tal noção abarca “não só a herança histórica, mas também a ecológica de uma região” (p. 324). Assim, amplia esse conceito para “complexo de monumentos, conjuntos arquitetônicos, sítios históricos e parques nacionais de determinado país ou região que possui valor histórico e artístico e compõem um determinado entorno ambiental de valor patrimonial” (Silva, 2009, p. 324). Lucimary de Holanda Portela (2021) complementa que esse conceito, hoje entendido como patrimônio cultural, também se refere aos saberes múltiplos de uma determinada sociedade, bem como a suas expressões e práticas que podem conectar a comunidade à sua memória, história e identidade social.

A origem da conservação dos monumentos históricos pode ser localizada na Itália, mais precisamente em Roma, por volta de 1420, quando Martinho V restabelece a sede do papado e deseja restituir seu poder e prestígio na cidade (Choay, 2000). É possível perceber que nesse momento tratava-se mais da apropriação concreta dos fragmentos da arquitetura e não havia qualquer projeto concreto de preservação. Conforme Aline Sapiezinkas,

A noção de patrimônio histórico desde o momento de sua origem corresponde aos bens imóveis, prédios e monumentos públicos, e aos valores simbólicos que eles representam emblematicamente para o império, no caso de Roma, e posteriormente para a nação moderna. Os valores e características de um povo seriam então socialmente compartilhados e simbolicamente projetados para a propriedade coletiva, seu patrimônio (Sapiezinkas, 2008, p. 68).

Sapiezinkas (2008) esclarece ainda que assim como ocorreu na Itália, a política de gestão e conservação do patrimônio histórico na França foi gerida como um negócio do Estado, ou seja, os monumentos patrimoniais contribuíram para a construção da história ou de uma memória histórica que mobilizou os sentimentos de pertencimento dos cidadãos em relação ao seu país, com uma função afetiva que relacionou o patrimônio histórico aos valores nacionais.

Com a Revolução Francesa, em 1789, houve a predominância dos valores burgueses e isso fez com que surgissem as primeiras medidas de Estado adotadas para a preservação da memória nacional.

Na França, no final do Antigo Regime, a monarquia, influenciada pelas ideias iluministas, tomou iniciativas no sentido de dar acesso a seus acervos através da criação de museus. Com a instauração de um novo Estado, em 1789, com a derrubada do poder da aristocracia e da Igreja, a questão assumiu dimensões mais complexas: em primeiro lugar, havia o problema econômico de gerir os bens confiscados aos nobres e ao clero; em segundo lugar, simbolicamente, essa proteção era, em princípio, contraditória com os ideais revolucionários de instauração de um poder popular e de uma nova era, livre de opressão dos antigos dominadores. O projeto de inaugurar um novo tempo (inclusive com um calendário e símbolos próprios) justificava aos olhos da população, a destruição dos bens identificados com aqueles dois grupos sociais (Fonseca, 2017, p. 58).

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan, 2012), durante o período da Revolução Francesa, o desejo de muitos revolucionários era destruir todas as obras de artes, castelos, prédios e objetos que pertencessem à nobreza, bem como os templos que lembravam o poder do clero. Muitos intelectuais manifestaram-se contra essa atitude, ressaltando que além do valor econômico e artístico, esses monumentos e objetos contavam a história do povo francês e, por isso, os bens deveriam ser preservados. Assim, a preocupação

com a preservação do patrimônio que se espalhou pela Europa teve início na França com as primeiras leis de proteção patrimonial (Fonseca, 2017).

Nessa mesma perspectiva, Maria Cecília Londres Fonseca (2017) afirma que a noção de patrimônio, assim como a ideia de nação, é uma construção datada e produzida, surgida no final do século XVIII durante a Revolução Francesa (1789). Essa construção foi precedida, na civilização ocidental, pela autonomização das nações da arte e da história. O histórico e o artístico assumiram, nesse caso, uma dimensão instrumental, e passaram a ser utilizados na construção de uma representação de nação” (Fonseca, 2017, p. 35). Para a autora, a ideia de posse coletiva inspirou a utilização do termo “patrimônio” para referir-se ao conjunto de bens de valor cultural que passaram a ser propriedade de uma nação: “A construção do que chamamos de patrimônio histórico e artístico nacional partiu, portanto, de uma motivação prática – o novo estatuto de propriedade e dos bens confiscados e de uma motivação ideológica – à necessidade de ressemantizar esses bens” (Fonseca, 2017, p. 59). Ou seja, a ideia de um patrimônio voltado para a nação que homogeneizava os bens heterogêneos e de diferentes procedências. Conforme a autora,

A conservação dos monumentos, na França, assumiu um caráter eminentemente museológico: irremediavelmente ligados ao passado, esses bens não teriam mais um lugar no fluxo da vida presente. O ideal de modernização e de progresso difundido pela ideologia estatal conferia à preservação um compromisso com o saber, um sentido de atividade racionalmente dirigida para interesses presentes (Fonseca, 2017, p. 63).

Para os autores Sandra de Cássia A. Pelegrini e Pedro Paulo Funari (2008), o conceito de patrimônio cultural está imbricado nas identidades sociais e na criação das políticas do estado nacional. Durante os séculos XVIII e XIX, houve uma escolha do que representaria a nacionalidade, seja por meio de monumentos, edifícios ou outras formas de expressão. Dessa maneira, “surgiram os Museus de Antiguidades, com peças antigas, mas reunidas em honra de uma nação. Esse é o modelo de museu com ambições imperiais e universalistas, como o Britânico, em Londres, ou o Louvre, em Paris” (Pelegrini; Funari, 2013, p. 28).

Todavia, foi após a Segunda Guerra Mundial em 1945 que práticas de preservação foram integradas em um sistema internacional, ganhando destaque com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Nessa direção, conforme Pelegrini (2008, p. 161-162):

Os fundamentos que norteavam a seleção dos bens e o sentido da preservação defendida pela Unesco passaram a abranger não somente monumentos

suntuosos representativos dos poderes hegemônicos, mas também construções mais simples e integradas ao cotidiano das populações e, mais recentemente, os bens culturais de natureza intangível.

O incentivo ao turismo foi visto como alternativa para o desenvolvimento de regiões sem condições de valorização e conservação de seu patrimônio cultural (Chuva, 2012). Nas palavras de Mércia Carréra de Medeiros e Leandro Surya (2012, p. 295) “foi somente após a Segunda Guerra Mundial que a política internacional de preservação se propôs a unificar conceitos e critérios comuns na defesa do patrimônio, dada a necessidade de recuperação das edificações comprometidas durante a guerra”. Conforme os autores, “o conceito de bem cultural teve como base uma noção estética, estilística, ditada pelo movimento modernista. Assim, a política do patrimônio foi marcada por obras essencialmente clássicas, deixando no esquecimento as experiências das populações negras e indígenas” (Medeiros; Surya, 2012, p. 296).

No Brasil, a necessidade de preservar o patrimônio histórico-arquitetônico emergiu a partir de 1910, refletindo um desejo de manifestar a cultura nacional e a aspiração a uma modernidade que se vinha delineando desde o final do século XIX e início do XX. Contudo, a abordagem política predominante ainda estava distante de alcançar essa modernização idealizada.

Fonseca (2017) afirma que no Brasil a temática do patrimônio despertou preocupação com a salvação dos vestígios do passado da nação, de modo mais específico com a proteção de monumentos e objetos de valor histórico e artístico. A partir de 1920, o interesse do Estado passou a ser considerado politicamente relevante. Para a autora, “já estavam então em funcionamento os grandes museus nacionais, mas não se dispunha de meios para proteger os bens que integravam essas coleções, sobretudo os bens imóveis” (Fonseca, 2017, p. 83).

Intelectuais começaram a denunciar o abandono das cidades históricas, alertando que a falta de proteção aos monumentos resultaria em uma perda irreparável para as futuras gerações. Essa situação exigiria uma resposta não só da elite e do Estado brasileiro, mas também poderia gerar questionamentos por parte das nações consideradas civilizadas. Assim, os debates em torno do Patrimônio Cultural no Brasil surgiram a partir de 1930 e tinham como interesse a construção de uma identidade nacional para o país; nesse sentido, educar para o patrimônio era um método importante na conscientização para preservá-lo. De acordo com Fonseca (2017, p. 83), “foram esses intelectuais que assumiram, a partir de 1936, a implantação de um serviço destinado a proteger obras de arte e de história no país”, neste caso o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) (Fonseca, 2017, p. 83).

Segundo Oliven (2003, p. 80) “o país passou por um processo de integração nacional, com o aprofundamento da construção da ‘brasilidade’. A opção feita naquela época foi realizada pela arquitetura de elite”. O autor aponta que em 1936, Mario de Andrade<sup>3</sup> elaborou um projeto de lei para que fossem incluídos, no patrimônio brasileiro, os falares, os cantares, as lendas, as magias, a medicina e a culinária dos indígenas. Nessa época, Getúlio Vargas, então presidente do Brasil, e Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Cultura, optaram pelo patrimônio edificado, com o consequente tombamento das igrejas barrocas, casas-grandes e outras formas de pedra e cal.

Marcia Chuva (2012, p. 67) ressalta que “foi no Estado Novo (1937-1945) que a nação e a identidade nacional compuseram as políticas de Estado, momento em que se deu a institucionalização da preservação cultural”. A preocupação do Estado Nacional brasileiro em conservar previa a criação de uma identidade nacional, ou de recriá-la, pois o momento era de mudança política no Governo de Getúlio Vargas e do Estado Novo que se inquietava em construir novas formas de identidade nacional mais moderna (Silva, 2009). Dessa maneira, o Estado Nacional brasileiro assumiu o papel de proteger o patrimônio histórico e artístico da nação, adotando uma

[...] série de normas e dispositivos para identificação, seleção, conservação, e restauração de bens culturais de natureza material (áreas urbanas, imóveis rurais, edificações, objetos móveis, em geral de cunho religioso) e imaginária, ou interligados a arquitetura, como forros, altares etc., enquadrando-os na categoria de patrimônio nacional (Chuva, 2012, p. 67).

A partir daí surgiu o processo de delimitação de determinados espaços como monumentos históricos, protegidos por lei (Silva, 2009). Nessa direção, Ricardo Oriá (2004) nos ajuda a entender a contextualização da política de preservação do patrimônio cultural desde meados do século XX, quando começa a atuação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), que teve sua criação em 13 de janeiro de 1937, sob a Lei n.º 378, permitindo, assim, que imóveis fossem tombados. É perceptível que o SPHAN tinha a intenção de uniformizar a memória da nação, na ideia de que a história fosse homogênea, sem conflitos, e que a identidade fosse única.

---

<sup>3</sup> Mário de Andrade, nascido em São Paulo em 1893, foi um destacado intelectual brasileiro que atuou como escritor, crítico literário e folclorista. Publicou "Arte Religiosa em Minas Gerais" em 1920, fruto de suas explorações sobre o barroco mineiro. Em 1936, redigiu o anteprojeto do SPHAN, hoje Iphan, marcando sua contribuição à preservação cultural do Brasil. Sua obra e correspondências com outros modernistas foram fundamentais para a construção da identidade cultural brasileira até sua morte em 1945 (Iphan, 2015, *online*). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/1024/mario-de-andrade>. Acesso em: 28 nov. 2024.

No dia 30 de novembro de 1937, foi promulgado o decreto-lei n.º 25, que criou o SPHAN e regulamentou o instituto do tombamento (Brasil, 1937). Nesse documento, lê-se:

Art. 1º. Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

§ 1º. Os bens a que se refere o presente artigo só serão considerados parte integrante do patrimônio histórico e artístico nacional depois de inscritos separada ou agrupadamente num dos quatro Livros de Tombo.

§ 2º Equiparam-se aos bens a que se refere o presente artigo e são também sujeitos a tombamentos os monumentos naturais, bem como os sítios e paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável com que tenham sido dotados pela natureza ou agenciados pela indústria humana (Brasil, 1937).

No *site* do Iphan, encontramos que o tombamento é “o mais antigo instrumento de proteção em utilização pelo Iphan, tendo sido instituído pelo Decreto Lei n.º 25, de 30 de novembro de 1937, e proíbe a destruição de bens culturais tombados, colocando-os sob vigilância do Instituto” (Brasil, 1937). Foram instituídos pelo Decreto de 1937 quatro Livros do Tombo: Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico; Livro do Tombo Histórico; Livro do Tombo das Belas Artes; e Livro do Tombo das Artes Aplicadas. Para Maria Cecília Londres Fonseca (2009, p. 192) devido “às restrições que o tombamento impõe ao bem considerado como mercadoria, e os limites que acarreta ao uso do imóvel, esse instrumento costuma ter consequências consideradas indesejáveis para extratos das classes médias e altas”.

Em função, portanto, da natureza conflitante dos interesses em jogo no caso da proteção dos bens imóveis, bem como do peso dos monumentos no patrimônio histórico e artístico nacional, os processos de tombamento constituem espaços de expressões desses confrontos, onde se podem captar as várias vozes envolvidas na questão da preservação e sua influência na condução dos processos (Fonseca, 2009, p. 193).

A sigla SPHAN sofreu alterações ao longo do tempo. Em 1946, tornou-se Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN), e em 1970 foi denominado de Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Todavia, em 1979 voltou a chamar-se SPHAN e, finalmente, em 1994 passou a chamar-se novamente Iphan, tendo como objetivo difundir, preservar e produzir conhecimento sobre o patrimônio cultural, tanto material quanto imaterial, além de promover a educação patrimonial, adaptando-se às mudanças ao longo do tempo. O SPHAN, como já mencionado nesta seção, baseou-se em um projeto elaborado pelo



modernista Mario de Andrade, que previa a preservação de uma herança para as futuras gerações.

O Iphan foi chefiado pelo escritor Rodrigo Melo Franco de Andrade<sup>4</sup>, que idealizava a relevância de ações educativas como estratégia de proteção e preservação do patrimônio sob sua responsabilidade, instaurando um campo de discussões teóricas, conceituais e metodológicas de atuação as quais constituem a base das atuais políticas de Estado na área (Iphan, 2014). Em síntese, o Iphan é o órgão responsável no Brasil pela criação de políticas públicas de preservação do patrimônio cultural; todavia, ainda são necessárias mais ações concretas que incluam práticas educacionais, fiscalização e participação ativa da sociedade.

Nesse cenário, conforme observa Oriá (2004), a história do Brasil nasceu e se consolidou sob a égide do elitismo excludente; essa história fincou raízes profundas em nossa sociedade, e os resquícios da herança cultural permanecem como fortes ecos em pleno século XXI. Assim, os primeiros bens considerados patrimônio cultural foram aqueles relacionados à elite ou à Igreja, sendo as grandes construções e/ou monumentos. Percebe-se, então, que os monumentos edificadas escolhidos foram aqueles que beneficiaram um pequeno grupo, a classe dominante branca europeia. Oriá (2004, p. 131) afirma ainda que “preservaram-se as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas-grandes e os sobrados coloniais. Esqueceram-se, no entanto, as senzalas, os quilombos, as vilas operárias e os cortiços”. Em síntese, Selva Guimarães Fonseca (2003) destaca que houve a construção de uma política de patrimônio conduzida pelo Estado Nacional brasileiro a qual estava longe de refletir a diversidade brasileira, bem como as tensões e os conflitos que caracterizam a produção cultural do país.

Nesse cenário, a Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 1988) abriu caminho para a diversidade do patrimônio cultural, abrangendo também elementos da cultura material e imaterial, como as expressões culturais de um povo, seus modos de viver, de fazer, de criar, entre outros. O art. 215 da Constituição refere-se: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Brasil, 1998). O art. 216 da Constituição assim diz:

---

<sup>4</sup> Rodrigo Melo Franco de Andrade, nascido em 17 de agosto de 1898 em Belo Horizonte, MG, foi uma figura central na preservação do patrimônio cultural brasileiro. Educado inicialmente em casa e depois no Ginásio Mineiro e no Lycée Janson de Sailly em Paris, Rodrigo conviveu com importantes intelectuais e artistas. Como primeiro diretor do SPHAN, iniciado em 1937, ele liderou o que é conhecido como a "fase heroica" da instituição, implementando medidas cruciais para a preservação do patrimônio histórico e cultural do Brasil. Durante sua gestão, criou a Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional para promover as atividades do SPHAN. Rodrigo também contribuiu com obras significativas sobre o patrimônio brasileiro e, mesmo após deixar a presidência do SPHAN em 1967, continuou influente até sua morte em 1969. Seus escritos foram posteriormente compilados e publicados, destacando seu impacto duradouro na cultura brasileira (Iphan, 2014).

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: (EC n.º 42/2003);

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).

Ou seja, a definição de patrimônio cultural expandiu-se para incluir também heranças abstratas, não se restringindo apenas a vestígios materiais, o que contribuiu com as classes menos privilegiadas da população, como os grupos dos povos quilombolas e indígenas. Dessa forma, a Constituição brasileira (1988) contribuiu para superar a visão da classe dominante, trazendo à baila personagens além dos povos brancos. Ademais, Rejane Alves Rodrigues Ditz (2018) destaca que a partir da valorização dos elementos imateriais, o conceito de patrimônio cultural desvencilhou-se do lugar comum do patrimônio edificado, conhecido geralmente como “pedra e cal”, abrindo assim caminho para novas discussões. Esse conceito constitui a base para o presente estudo, ou seja, o patrimônio cultural estabelece relação entre os bens culturais de natureza material e imaterial, tendo ligação com questões que envolvem identidade, memória e história dos grupos sociais.

Nas palavras do Iphan (2012, p. 12), o patrimônio cultural deve ser preservado para “fortalecer a noção de pertencimento de indivíduos a uma sociedade, a um grupo, ou a um lugar, contribuindo para a ampliação do exercício da cidadania e para a melhoria da qualidade de vida.” É dessa maneira 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.101).

Conforme Cristina Aparecida Reis Figueira e Lílian Lisboa Miranda (2012), existem dois grupos que compreendem a divisão do patrimônio cultural: o patrimônio material e o patrimônio imaterial. As autoras descrevem o patrimônio material como um “conjunto de bens classificados segundo sua natureza: históricos, arqueológicos, paisagísticos, etnográficos, belas artes e artes aplicadas.” Já o patrimônio imaterial compreende “práticas, representações, conhecimentos e técnicas reconhecidos pelas comunidades”, tornando-se parte integrante de seu patrimônio (Figueira; Miranda, 2012, p. 13-14).

Segundo as autoras, o conceito de patrimônio cultural é abrangente e não se restringe apenas aos bens culturais móveis e imóveis que representam a memória nacional, como monumentos, igrejas ou edifícios públicos. Pelo contrário, “o conceito de patrimônio cultural é

muito mais amplo, não se circunscreve aos bens materiais ou às produções humanas; ele abarca o meio ambiente e a natureza e ainda se faz presente em inúmeras formas de manifestações culturais intangíveis” (Figueira; Miranda, 2012, p. 26).

Nesse contexto, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) determinou ainda que o Poder Público proteja e promova o patrimônio cultural brasileiro através de medidas como inventários e tombamento (inclusive de todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos), além de gerenciar a documentação governamental e facilitar seu acesso. Previu, ainda, incentivos para a produção cultural e punição em caso de danos ao patrimônio. De acordo com a Constituição Federal de 1988, é permitido aos estados e ao Distrito Federal alocar até 0,5% de sua receita tributária para financiar projetos culturais, com restrições quanto ao uso desses recursos para despesas correntes não relacionadas diretamente aos investimentos culturais.

Dando continuidade ao fortalecimento das políticas culturais no Brasil, a Emenda Constitucional n.º 71, de 2012, estabeleceu o artigo 216-A na Constituição Federal (Brasil, 1988), formalizando a criação do Sistema Nacional de Cultura. Esse sistema é configurado como um regime colaborativo, descentralizado e participativo, destinado à gestão e promoção integrada das políticas públicas de cultura. Seu principal objetivo é fomentar o desenvolvimento humano, social e econômico, assegurando o pleno exercício dos direitos culturais.

Ancorado na política nacional de cultura, que é delineada pelo Plano Nacional de Cultura (PNC), o sistema é pautado por princípios que incluem a diversidade das expressões culturais, a universalização do acesso aos bens e serviços culturais, e o incentivo à produção, difusão e circulação de conhecimento e bens culturais. Adicionalmente, enfatiza a cooperação entre entes federativos e agentes culturais, tanto públicos quanto privados, e preconiza a transparência, a democratização dos processos decisórios com participação social ativa, e a descentralização coordenada da gestão, dos recursos e das ações culturais. Por fim, visa à ampliação progressiva dos recursos alocados aos orçamentos públicos destinados à cultura.

## **2.2 Ensino de História e Educação Patrimonial**

O ensino de História no Brasil tem passado por diversas transformações ao longo do tempo, refletindo as mudanças políticas e ideológicas do país. Com a transição da monarquia para a República em 1889, como observa Ditz (2018), a história do Brasil foi reescrita de modo a negar o passado monárquico e a afirmar a ideologia republicana, criando um sentimento nacionalista. A ênfase era para a história europeia positivista que tinha como objetivo enaltecer

a identidade nacional e as imagens “civilizadoras”. O exemplo europeu deveria ser seguido, na concepção das elites brasileiras, para que o país progredisse da mesma forma que a Europa.

A partir do século XIX, no Brasil, a disciplina de História passou a fazer parte do currículo escolar. A História, enquanto disciplina escolar autônoma, surgiu na França, e o ensino da História do Brasil iniciava-se nos primeiros anos como uma história universal. Nem todos tinham acesso à educação, que era limitada à classe social mais privilegiada. Naquele momento, o ensino estava centrado na formação cultural das elites e os acontecimentos privilegiavam somente políticos e personagens considerados como “heróis nacionais” pela historiografia da época, ligados a tais acontecimentos (Nadai, 1993). O ensino estava atrelado à História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea, pilares da chamada História Universal e sendo compreendida como cronologia linear. O ensino de História do Brasil ficava em segundo lugar, se comparado à História Universal.

Crislaine Barbosa Azevedo e Maria Inês Sucupira Stamatto (2010) ajudaram a pensar sobre o processo da história no Brasil, que passou por diversas modificações no ensino através da Escola dos Annales<sup>5</sup> em sua terceira fase. A “Nova História” promoveu uma série de questionamentos sobre temas abordados na historiografia oficial. Os novos campos de estudos abriram espaço para as temáticas do cotidiano: famílias, comunidades, mulheres, crianças, negros, indígenas e outros. A história deixou de ser centralizada nos feitos dos grandes heróis para ser ensinada e voltada para a compreensão da realidade social. Para as autoras, o ensino de História possibilita perceber que existem diversas temporalidades no tempo cronológico.

Conforme Azevedo e Stamatto (2010), a História enquanto disciplina adotou diversas abordagens pedagógicas, sendo a primeira de caráter positivista, ou seja, a mera “transmissão de conteúdos” pelo método da memorização de informações. Nessa mesma linha de pensamento, Renilson Rosa Ribeiro e Amauri Junior da Silva Santos (2021) apontam que havia pouco espaço para hipóteses e contestação da narrativa canonizada, ou seja, o ensino de História era limitado a uma dimensão puramente instrumental-memorialística. Seu objetivo era dar ênfase aos grandes acontecimentos que se referiam à nação e exaltavam as figuras selecionadas: “Ensinar História era visto como atividade a ser desenvolvida no espaço escolar, ao passo que o professor era encarado como o agente transmissor do conhecimento – o único naquele ambiente que estava autorizado a compartilhar a verdade histórica” (Ribeiro e Santos, 2021, p. 23). Nessa perspectiva, caberia, portanto, ao estudante ser um mero “receptor” sua função era apenas ouvir e memorizar as informações. Todavia,

---

<sup>5</sup> Jacques Le Goff conduziu a terceira geração dos *Annales*, que ficou conhecida como Nova História; nessa perspectiva, toda atividade humana é considerada história.

[...] no século XX, a História foi abalada pelas transformações sociais que reorientaram o fazer histórico e o ensino de História. A insatisfação em relação à história política e sua abordagem atomista despertou a necessidade por uma História mais abrangente e totalizante que não reduzisse a complexidade humana aos jogos de poder. A renovação dos estudos historiográficos atinge seu auge com a chamada Nova História, que substituiu a tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Nesse contexto, amplia-se o horizonte de interesse que buscava inserir diferentes personagens ao enredo histórico. Bem como estabeleceu um profícuo diálogo colaborativo com outras disciplinas, como a sociologia, a econômica, a linguística, a antropologia social, a geografia e tantas outras que colaboraram para a interdisciplinaridade do fazer histórico (Ribeiro; Santos, 2021, p. 24).

Para Maria Cecília Londres Fonseca (2001), a partir de 1940, com o Estado Novo, o ensino de História foi contemplado enquanto disciplina autônoma. De acordo com Bittencourt (2011, p. 78) “[...] a História da Pátria ou do Brasil introduziu-se a partir da História do Colégio Pedro II<sup>6</sup> e separou-se da História Geral, surgindo como disciplina autônoma apenas nos anos 50 do século XIX em uma condição complementar”. Para a autora, mesmo que a História do Brasil fizesse parte do currículo, a importância era dada à História da Europa

Podemos perceber que houve uma abertura para uma História mais plural/diversificada no Brasil a partir do final do século XX, quando aconteceram profundas mudanças na sociedade: “o ensino de História surgiu nos finais dos anos 1970 e início de 1980 no período de abertura política para e do processo de redemocratização do país” (Ribeiro; Santos, 2021, p. 24). Os autores apontam que, diante desse contexto de vivência democrática, cresceu o sentimento de insatisfação com o modelo escolar-acadêmico que pregava a ideia de um ensino submisso ao poder do Estado. Com a chegada da democracia, exigiam-se indivíduos ativos e críticos para que seu projeto inclusivo pudesse funcionar.

Diante desse contexto, o professor passa a historicizar o tempo histórico e fazer com que o aluno perceba que existem continuidades e descontinuidades; o docente é o mediador entre o conhecimento e os estudantes de modo a contribuir para que sejam sujeitos ativos e participantes no processo de ensino e aprendizagem. A história, ao ser problematizada, abre espaço para que situações do cotidiano busquem respostas no passado; assim, esse viés deve ser estabelecido de modo contínuo.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem deve abarcar temas que possibilitem aos educandos o conhecimento e a reflexão sobre a diversidade cultural humana.

---

<sup>6</sup> O colégio Pedro II estava localizado na cidade do Rio de Janeiro, sendo considerado modelo para as demais escolas do Império (Fonseca, 2011).

Diante disso, o Ensino de História tem se ocupado em pensar novas estratégias didáticas para despertar nos alunos os sentidos de pertencimento, preservação e valorização do patrimônio. É nesse cenário que surge o conceito de Educação Patrimonial.

Para respondermos ao desafio sobre o que é Educação Patrimonial, de acordo com Wagner Nobrega Torres (2021), faz-se necessária a articulação com vários autores desse amplo campo de trabalho. Assim, não buscaremos responder essa questão de forma definitiva, mas propor possibilidades de interpretações, pois trata-se de um campo que permite abordagens complexas relacionadas à temática do patrimônio. A educação patrimonial tem como principal objetivo proporcionar um novo olhar para o patrimônio cultural local, nacional e global (Torres, 2021).

O ponto de partida inicial para a discussão vem através do “Guia Básico de Educação Patrimonial”, obra pioneira lançada em 1999, escrita por Maria de Lourdes Parreira Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro. O Guia (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999) tornou-se referência na área e um material de apoio muito importante para as ações educativas realizadas pelo Iphan. As autoras definem a Educação Patrimonial como:

[...] um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e a valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 4).

A Educação Patrimonial possibilita várias formas de interpretação dos bens culturais. Educar a comunidade escolar, os alunos e os professores para questões ligadas ao patrimônio cultural, faz com que despertem o olhar para aquilo que está ao seu redor. Isso ocorre quando analisam seus hábitos e costumes e percebem que fazem parte da herança cultural e que juntos formam a identidade do lugar. Segundo as autoras:

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva. O patrimônio cultural e o meio histórico em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 6).

Horta, Grunberg e Monteiro (1999) afirma que o patrimônio cultural brasileiro vai muito além dos monumentos, objetos, sítios e centros históricos e artísticos já reconhecidos pelo poder

público como representantes da memória nacional. Ao contextualizarmos situações do cotidiano do aluno, a intenção é torná-lo consciente da História que o cerca e estabelecer a ligação de que o ensino de História permite compreender as relações sociais do passado que ainda estão presentes na sociedade.

O Guia Básico de Educação Patrimonial, segundo Nara Marlei John (2021), vem contribuindo com todas as unidades escolares do país no desenvolvimento de atividades que colaborem com o trabalho educacional e intelectual em museus, monumentos e sítios históricos, trabalhando com conceitos ligados ao patrimônio, além de contribuir com metodologias para o seu desenvolvimento.

De acordo com Oriá (2004), a utilização de monumentos históricos, arquivos, bibliotecas e lugares de suporte da memória no processo educativo podem desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e futuros cidadãos sobre a importância da preservação desses bens culturais.

Isso posto, para Vera Lúcia Silva de Almeida Oliveira (2021), o ensino da disciplina de História nas instituições escolares pode desenvolver e/ou adequar ações para promover a Educação Patrimonial utilizando de meios que cercam os alunos, como: festas, rituais, fotografias, prédios tombados, monumentos, documentos e diversas possibilidades que os rodeiam, inclusive os lugares de memória com valor afetivo/sentimental para a comunidade. O ambiente escolar se apresenta como um local fértil para o desenvolvimento de ações voltadas para a valorização e preservação dos bens patrimoniais.

Nesse cenário, a Educação Patrimonial deve ser um processo permanente e sistemático, podendo ser aplicada a qualquer evidência material ou imaterial, aos bens tangíveis e intangíveis – seja no exame direto de um único objeto, seja na análise de um conjunto de bens culturais: uma paisagem, um sítio arqueológico, uma área de proteção ambiental, um parque, uma manifestação da cultura, processos de trabalho artesanal ou industrial, saberes e fazeres da cultura popular e quaisquer outras expressões decorrentes da relação de trabalho entre indivíduos e o meio ambiente (Horta; Grunberg; Monteiro, 2009).

A Educação Patrimonial, conforme Portela (2021), contribuiu para o entendimento de que o aluno está inserido em um determinado local dentro da sociedade e que esta possui um passado vivido de modo comunitário. Assim, ele pode identificar esse passado como parte da sua identidade, percebendo-se inserido em uma história regional e nacional.

Desse modo, a Educação Patrimonial deve ser entendida como um processo educativo que desperta a sensibilização nos sujeitos históricos para interagir em defesa do patrimônio cultural. Esse processo passa por diversas estratégias educativas, articulando os diversos e

diferenciados saberes envolvendo o ensino formal e não formal, nos ajudando a entender quem somos, o que fazemos e para onde vamos. Em outras palavras,

Educação Patrimonial [...] permite aproximar a sociedade do patrimônio cultural que a representa simbolicamente, promovendo a ampliação do entendimento da história passada e presente. Esse processo de aprendizagem pode ocorrer nas estruturas formais e informais de ensino, sendo central em instituições de memória, como os museus. Na vida comunitária, a educação patrimonial é um elemento estratégico da atuação política, da constituição da memória e da sustentabilidade dos saberes tradicionais (Marchette, 2023, p. 89).

Medeiros e Surya (2012, p. 299) completam que a educação patrimonial deve ser “um processo permanente e sistemático de trabalho centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”. Para os autores, significa tomar os objetos e expressões do patrimônio cultural como ponto de partida para a atividade pedagógica, através da observação, indagação e exploração.

Ao trabalhar a preservação da memória, a educação patrimonial permite que os sujeitos históricos façam parte do processo histórico. Para Medeiros e Surya (2012, p. 300), “é através de trabalhos de pesquisa e de educação patrimonial que a comunidade terá acesso ao conhecimento do seu passado, para que, a partir de então, aprenda a valorizá-lo e a respeitá-lo, bem como às expressões materiais que dele se originam”.

Conforme Figueira e Miranda (2012, p. 10), “o principal objetivo da educação patrimonial é promover um novo olhar sobre o patrimônio cultural local, nacional e global.” Por meio desse novo olhar, espera-se despertar a curiosidade e o interesse dos alunos em conhecer a diversidade dos bens culturais.

A escola é, pois, um ambiente propício para o desenvolvimento da noção de cidadania e para despertar no aluno o interesse não apenas em conhecer o patrimônio edificado, mas também em compreender toda a produção cultural. O trabalho com Educação Patrimonial a partir do local em que os alunos estão inseridos – “escola, bairro e cidade” – promove a reflexão sobre os bens culturais locais, favorecendo a produção do conhecimento e despertando o sentimento de pertencimento e conexão com o Ensino de História (Figueira; Miranda, 2012).

### **2.3 Ensino de História e História Local**

O ensino de história local configura-se como um ponto de partida para a aprendizagem histórica e traz a possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais



que são estabelecidas entre educador e educando e o meio em que vivem, ou seja, apresenta-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social.

O ensino direcionado para a História local<sup>7</sup> é uma estratégia de aprendizagem que contribui com ações investigativas, tornando o ensino prazeroso e possibilitando ao aluno sentir-se um ser pertencente à comunidade em que vive, interagindo a partir de uma história plural, ou seja, pertencente a grupos de pessoas que antes eram invisibilizadas e que não tinham a oportunidade de fazer parte dessa história.

Nesse sentido, Selva Guimarães Fonseca (2006, p. 127) ressalta que “o meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados. [...]. O local e o cotidiano como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas”. Nessa discussão, Circe Bittencourt (2004, p. 168) complementa:

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

Bittencourt (2004) acrescenta que a história local estabelece relações com pessoas comuns, que são participantes de uma história aparentemente desprovida de importância, e faz ligações com grupos sociais de situações diversas que participaram de histórias entrecruzadas, tanto no passado quanto no presente.

O ensino de história e história local está, pois, ligado a alguns preceitos legais que estão em vigor, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997), as Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso – OCEB-MT (Mato Grosso, 2010), o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC-MT (Mato Grosso, 2018) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

Outrossim, é necessário compreender que o ensino de história está vinculado à história global, nacional, regional e local, sendo todas interligadas entre si. Conforme as OCEB-MT

---

<sup>7</sup> De acordo com o Dicionário de Ensino de História (Gil, 2019, p. 132), o uso de história local para o ensino de história pode ser considerado tanto pelo seu próprio valor quanto um grande ponto de partida para atividades que desenvolvem inúmeras outras competências para a construção do conhecimento histórico. Fazer, ensinar ou estudar história local pressupõe tomá-la como objeto de conhecimento (quando nos concentramos em escalas “menores” e mais próximas a nós nos nossos recortes, como o bairro, a cidade, o Estado, mas também grupos sociais e cultura material, que não necessariamente correspondem aos limites geográficos e políticos dos lugares) ou o lugar de onde partem os conhecimentos (dos próprios professores e alunos, da comunidade, de associações e organizações locais, das universidades).

para a área de Ciências Humanas (Mato Grosso, 2010, p. 37) afirmam: "Estudar o local e o regional é fundamental, pois possibilita que o estudante entenda a história a partir do seu cotidiano, das suas relações sociais, dos seus hábitos e costumes e das memórias construídas culturalmente". Nessa mesma linha de raciocínio, o DRC-MT (Mato Grosso, 2018, p. 251) afirma: "Ensinar história local e regional permite aos alunos possibilidades de conhecer o seu entorno, pois trata das especificidades, consolidando sua referência de um mundo em constante movimento [...] que objetiva construir uma identidade do local para o global". Para Aryana Costa (2019):

O trabalho com história local na escola tem sido utilizado como ferramenta para a interdisciplinaridade. A depender do recorte escolhido, é possível trabalhar com a geografia, a educação física, a biologia etc. em conexão com diferentes campos, temas e abordagens da história: patrimônio, memória, história ambiental, sensibilidades, manifestações artísticas, produção de gostos, do que é considerado belo ou desagradável, história do corpo, das atividades físicas, dos modos de morar, de comer, de se cuidar. As possibilidades são tantas quantas forem percebidas pelos sujeitos envolvidos nas atividades (Costa, 2019, p. 136).

A autora afirma que "o uso da história local para o ensino de História pode ser considerado tanto a partir de seu próprio valor quanto um grande ponto de partida para atividades que desenvolvem inúmeras outras competências para a construção do conhecimento histórico" (Costa, 2019, p. 136). A autora também elucida que um trabalho de história local é uma ótima oportunidade para a atuação de professores e alunos como sujeitos produtores do conhecimento, promovendo a autonomia, a responsabilidade e a proatividade.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/61 (Brasil, 1961), sancionada pelo Ministro da Educação Clemente Mariani, tinha como objetivo oferecer uma educação igualitária. Houve modificações nas emendas e artigos, passando por duas reformulações, sendo elas as Leis 5.540/68 (Brasil, 1968), 5.692/71 (Brasil, 1971) e, por fim, a que está em vigor, a Lei 9.394/96. Para o ensino fundamental, a LDB (1996) em seu Artigo 22, estabelece que "A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". O documento da Lei de Diretrizes e Bases (1996), em seu art. 26, estabelece as seguintes orientações educacionais:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

A Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), aprovada para servir como uma referência para as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, previa inovações, porém não gerou acesso a uma educação de qualidade e uma grande parcela da população continuou excluída.

Por sua vez, os PCNs para a História (Brasil, 1997) afirmam que os estudos da História local conduzem aos diferentes modos de viver no presente ou em outros tempos, que existem ou existiram no mesmo espaço. A proposta é favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com o objetivo de expor as permanências de costumes e das relações sociais, as mudanças, as diferenças, as semelhanças das vivências coletivas, sem haver julgamentos entre os grupos sociais nem classificação como mais evoluídos ou atrasados.

Esse documento está dividido em duas partes: a primeira corresponde a características, princípios, conceitos e algumas concepções curriculares para o ensino de História, objetivos gerais, critérios de seleção e organização dos conteúdos por área. Na segunda parte, apresentam-se as propostas de ensino e aprendizagem para o primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, que são divididos em ciclos com objetivos, critérios de avaliação e orientações didáticas para a prática da pesquisa escolar, o uso de diversos materiais didáticos e documentos, além de sugestões para atividades extraclasse.

De acordo com os PCNs (Brasil, 1997, p. 40) “a preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia a dia”. Ainda conforme esse documento,

Ao ingressarem na escola, as crianças passam a diversificar os seus convívios, ultrapassando as relações de âmbito familiar e interagindo, também, com um outro grupo social de estudantes, educadores e outros profissionais, caracterizado pela diversidade e, ao mesmo tempo, por relações entre iguais. A própria classe possui um histórico no qual o aluno terá participação ativa. Sendo um ambiente que abarca uma dada complexidade, os estudos históricos aprofundam, inicialmente, temas que dão conta de distinguir as relações sociais e econômicas submersa nessas relações escolares, ampliando-as para dimensões coletivas, que abarcam as relações estabelecidas na sua localidade (Brasil, 1997, p. 40).

O documento destaca que o aluno pode aprender a partir de múltiplas dimensões temporais, dando ênfase aos sujeitos históricos, valorizando o papel de cada um na construção da história e propõe questões locais e regionais. O ensino de história abre caminhos para estabelecer relações e produzir reflexões sobre diversos tipos de culturas, permite a construção de noções que contemplem os seus valores e os de seu grupo e desenvolve habilidades cognitivas que o levem a intervir na sociedade (Brasil, 1997).

Já o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (Mato Grosso, 2018) aponta que o ensino de História deve ser baseado na perspectiva de que tudo é humano e histórico. Os estudantes devem ser instigados e motivados a ter atitudes investigativas com ênfase na aprendizagem contínua e permanente; assim, a história deve ser problematizada a partir das relações, contextos e reflexões que permeiam o conhecimento histórico: “Ensinar a história local e regional permite ao aluno possibilidades de conhecer seu entorno, pois trata das especificidades, consolidando sua referência de um mundo em constante movimento [...] situando numa visão ampla, crítica e reflexiva (Mato Grosso, 2018, p. 251). Sendo assim,

O profissional docente de História precisa ser um professor pesquisador, que indaga, analisa e compreende os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades e saberes, pois nem sempre a História local está contemplada na historiografia oficial ou até mesmo nas produções acadêmicas da própria região. Assim, pretende-se que o professor, juntamente com os estudantes, seja capaz de produzir a História local a partir das fontes e/ou documentos disponíveis em sua região (Mato Grosso, 2018, p. 251).

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) foi elaborada e aprovada, embora sem a participação social, sofrendo, por isso, pressões de diversos grupos de interesse e dentro de um profundo conflito político (Vitoretto *et al.*, 2022). Seu processo de construção foi iniciado em 2014 e foi constituída em meio ao *impeachment* da presidenta da República brasileira, Dilma Rousseff<sup>8</sup>, ocorrido em 2016, em meio a um período político conturbado. A ideia de criar um currículo único a todos os Estados federativos e diminuir as diferenças regionais e individuais dos alunos já estava em debate há tempos entre os pesquisadores acadêmicos, entidades científicas, educadores e demais especialistas em Educação (*op. cit.*). Houve grupos de interesses privados que forçaram o Estado Nacional brasileiro a iniciar o processo de formulação da Base, entre os quais a Fundação Lemann, a Revista Nova Escola, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Ayrton Senna e os bancos Itaú e Bradesco (*op. cit.*).

A BNCC é conceituada como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). Seu objetivo principal é “garantir” o direito à aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos os

---

<sup>8</sup> De acordo com Alves e Oliveira (2022) a trajetória de formulação da BNCC passou por diferentes ciclos de governos. A versão de 2015 e 2016 foram elaboradas no governo da Dilma Rousseff (2011-2016). A proposta inicial foi disponibilizada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em setembro de 2015. O intuito da primeira versão elaborada era que ocorressem debates e diálogos com pesquisadores, docentes e sociedade como um todo para construir uma versão mais ampla. Já a versão de 2017 foi publicada no governo de Michel Temer (2016-2018), após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (maio de 2016), correspondendo a versão final para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

estudantes. Conforme o documento: “[...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes (Brasil, 2018, p. 7).

A BNCC foi alvo de diversas críticas por vários segmentos da sociedade e “entre as pautas criticadas está a questão de que um currículo nacional fomenta a adoção de avaliações em larga escala que culpabilizam professores e alunos por resultados padronizados, e na maioria das vezes não reflete a realidade escolar” (Vitoretto *et al.*, 2022, p. 9). Diante disso, devemos considerar, conforme afirmado no próprio texto da BNCC, a necessidade de “adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (Brasil, 2018, p. 17).

A partir dessas reflexões, é possível desenvolver um trabalho pedagógico com os educandos construindo noções de reconhecimento e pertencimento. A BNCC reitera que a função das Ciências Humanas no processo de ensino-aprendizagem se faz presente na “ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica” (Brasil, 2018, p. 351) e ainda propõe a “utilização de diferentes fontes e tipos de documentos” (*op. cit.*, p. 398).

Para além dos documentos arrolados acima, percebe-se a preocupação com o estudo da história local também por parte de muitos intelectuais, como é o caso de Maria Auxiliadora Schimidt e Marlene Cainelli (2004, p. 114), que destacam o fato de “o estudo com a história local ajudar a gerar atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do aluno, além de ajudá-lo a refletir acerca da realidade social”. Conforme as autoras:

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade de análise de micro-histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades. O trabalho com a história local no ensino da História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. Ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica (Schimidt; Cainelli, 2004, p. 114).

As autoras apontam que destacar a utilização da história local como estratégia pedagógica é uma maneira interessante e importante para articular os temas trabalhados em sala de aula. O uso dessa estratégia contribui para que se estabeleça, de forma contínua e sistemática, a articulação entre os conteúdos da história local, nacional e universal. Conforme Schimidt e Cainelli (2004) apontam, o trabalho com a história local pode representar a construção de uma história mais plural e menos homogênea, que não silencie as vozes dos diversos sujeitos históricos. Nessa perspectiva, a história local representa a compreensão da realidade vivida, a construção e ressignificação das práticas individuais e coletivas. O estudante deverá ser um agente ativo no processo de ensino e aprendizagem; suas vivências passam a ser elementos essenciais no processo educacional e sujeitos de historicidade.

A partir da compreensão de que o Ensino de História, sob a perspectiva da História Local, são elementos importantes para o ensino e aprendizagem dos estudantes, a memória, a história, o cotidiano e os conhecimentos prévios adquiridos sobre o local promovem o desenvolvimento da consciência histórica. O termo “consciência histórica”, para Estevão de Rezende Martins (2019, p. 55), significa

[...] a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, ambos situados no tempo. A constituição da consciência histórica é um momento lógico da operação do pensamento histórico e está imersa no ambiente abrangente da cultura histórica. Cultura histórica é, assim, o ‘acervo’ dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana ao longo do tempo.

A consciência histórica precisa da memória – individual e coletiva, conforme Rüsen (2001, p. 58): “a consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana”. Nesse sentido, podemos compreender que a consciência histórica é formada através das imagens refletidas ou produzidas sobre o passado que chega pelas vias da memória, formamos nossa consciência através da vida corrente com o tempo.

## **2.4 História e Memória**

A memória é comumente associada à capacidade humana de reter e ressignificar experiências passadas, mas sua relação com a produção do conhecimento histórico é complexa

e atravessada por disputas teóricas. Cláudia Zuleika Vieira Gil (2019, p. 155) define-a como um “conjunto de funções psíquicas que permite lembrar, reter ideias, impressões ou ato de guardar”, destacando seu papel como “ferramenta teórico-metodológica na produção da história como conhecimento” (Gil, 2019, p. 158). Para a autora, a memória não é um arquivo estático, mas um “trabalho de reinterpretação do passado em razão do presente e do futuro”, capaz de contestar narrativas hegemônicas e incorporar vozes marginalizadas (Gil, 2019, p. 157). Essa tensão entre memória oficial e memórias subalternas nos conduz a um debate central: como os autores clássicos e contemporâneos concebem a memória, suas dinâmicas e seu diálogo com a História?

Maurice Halbwachs (1990) oferece a base para compreender a memória como fenômeno social. Em *Memória Coletiva*, ele afirma que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”, sublinhando que as lembranças são moldadas pelo lugar que ocupamos em grupos sociais (Halbwachs, 1990, p. 51). Para ele, a memória não é apenas individual, mas uma construção coletiva que se atualiza conforme as relações sociais. Pierre Nora (1993), inspirado em Halbwachs, radicaliza essa ideia ao propor que “há tantas memórias quantos grupos existem”, caracterizando-a como “múltipla, desacelerada, coletiva, plural e individualizada” (Nora, 1993, p. 9). Ambos concordam que a memória é viva, dinâmica e vinculada a grupos, mas Nora avança ao introduzir o conceito de lugares de memória. Para o autor, esse conceito emergiu como uma problemática historiográfica – a necessidade de se conhecer os lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. É um momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento ainda desperta memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual nos locais. Existem locais de memória porque não há mais meios vivos de memória (Nora, 1993, p. 7-28, *passim*). Em outras palavras, são espaços simbólicos ou materiais onde a memória se cristaliza quando a “memória espontânea” se fragiliza (Nora, 1993).

Enquanto Halbwachs enfatiza a organicidade da memória nos grupos, Nora destaca sua institucionalização em “lugares” como resposta à ameaça de esquecimento.

Se Halbwachs e Nora exploram a natureza social da memória, Jacques Le Goff e Michael Pollak destacam seu caráter político e seletivo. Para Le Goff (1990), a memória é tanto um “fenômeno psicológico” quanto um instrumento de poder: “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores de mecanismos de manipulação da memória coletiva” (Le Goff, 1990, p. 390). Ele enfatiza que as escolhas sobre o que lembrar ou esquecer são controladas por

grupos dominantes, transformando a memória em “um objeto e instrumento de poder” (Le Goff, 1990, p. 422). Pollak (1992) complementa essa perspectiva ao afirmar que a memória é intrinsecamente seletiva e constitui um “elemento do sentimento de identidade” coletiva (Pollak, 1992, p. 204). Para ele, a “memória nacional” é um campo de disputa onde grupos competem para definir quais eventos serão gravados na consciência coletiva. Enquanto Le Goff enfoca a manipulação estatal, Pollak amplia o debate para as lutas internas aos próprios grupos sociais. Ambos, porém, convergem ao entender a memória como um processo ativo de construção e exclusão, nunca neutro.

Nesse sentido, a relação entre memória e História ganha contornos específicos quando pensada na educação. Lucilia de Almeida Neves (2000) afirma que a História, como produção acadêmica, é um “segmento da memória coletiva”, pois ordena vestígios do passado mediante metodologias críticas (Neves, 2000, p. 111). Ana Sanches Portilho e Rafaela Heringer Lopes (2021) reforçam que a memória não é “coisa do passado”, mas um processo presente de narração e ressignificação, construído socialmente e carregado de afetos (Portilho; Lopes, 2021, p. 21). Oliveira (2021) aplica essa discussão ao contexto escolar, defendendo que a escola deve problematizar memórias hegemônicas e valorizar narrativas locais adormecidas, evitando a manipulação pelo Estado ou grupos de interesse.

Ao articular esses autores, nesta pesquisa nos filiamos a uma perspectiva que integra a dimensão coletiva de Halbwachs e Nora com a crítica política de Le Goff e Pollak. Concordamos com Halbwachs e Nora que a memória é plural e enraizada em grupos, mas entendendo, como Le Goff e Pollak, que sua seletividade é indissociável de relações de poder. A memória não é apenas um reflexo do passado, mas uma arena de conflitos onde se definem identidades e projetos de futuro. Na educação, isso implica adotar uma postura crítica frente às narrativas oficiais, tal como propõem Oliveira (2021) e Portilho e Lopes (2021), valorizando memórias marginalizadas e reconhecendo a História como ferramenta para desvelar silêncios. Como afirma Le Goff (1996, p. 477), “a memória, onde cresce a história, [...] procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. Essa síntese orienta nossa compreensão da memória como fenômeno dinâmico, político e pedagogicamente transformador.



### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Caracterização do estudo

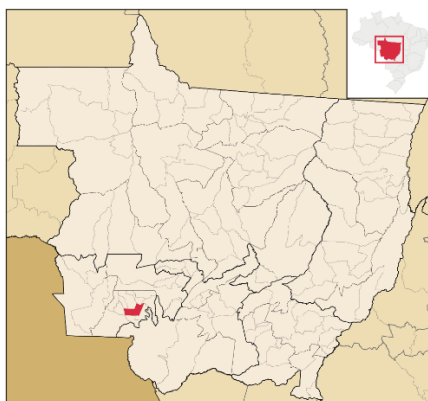
Trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa busca respostas para as questões particulares que não podem ser quantificadas, como “o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 21). Conforme a autora, a abordagem qualitativa tem caráter de atividade investigativa e subjetiva e visa não buscar generalizações e/ou dados estatísticos.

A pesquisa-ação, por sua vez, pode ser entendida como o modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática, contando com a participação dos atores da situação observada; o sujeito participante é ativo e a metodologia da pesquisa é de caráter detalhado (Thiollent, 1986).

#### 3.2 Local e participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual na cidade de São José dos Quatro Marcos, no Estado do Mato Grosso. O município está situado na região sudoeste do Estado de Mato Grosso, com distância de aproximadamente 310 km da capital, Cuiabá. De acordo com os dados do IBGE (2022), o total de habitantes do município corresponde a 17.849 e sua área total é de 1.282,76 km<sup>2</sup>. A Figura 1, a seguir, mostra a localização do município dentro do Estado do Mato Grosso.

Figura 1 – Localização da cidade de São José dos Quatro Marcos-MT



Fonte: Wikipedia (2021)

De acordo com Alex Carbonel Pereira (2019), a regulamentação do território de São José dos Quatro Marcos pelo Estado Nacional brasileiro teve início em 1979, no mesmo ano de sua emancipação política. Nesse cenário, a quantidade populacional era de 18.208 habitantes, sendo que 68% (12.328 habitantes) viviam na zona rural e 32% (5.876 habitantes) residiam na zona urbana (IBGE, 1980). Existiam, na época, 40 comunidades rurais, ou seja, a formação da cidade é de origem rural, com espaço intrinsecamente relacionado à terra (Pereira, 2019). Conforme o autor, “os elementos que compõem as comunidades rurais delineiam o espaço social da cidade, como as práticas de mutirão e a reza do terço, geralmente em devoção ao santo padroeiro da comunidade” (Pereira, 2019, p. 49).

Pereira (2019) ressalta que atividades econômicas foram surgindo devido às atividades praticadas com a terra e com o aparecimento de vários comércios que passariam a se fixar na cidade, sendo eles alguns armazéns de secos e molhados, lojas, serrarias, beneficiadoras de cereais, entre outros. Antes da emancipação de São José dos Quatro Marcos, conforme Pereira (2019, p. 51) “ocorreu um plebiscito a fim de comprovar se a população estava de acordo com uma ‘organização explicitamente formulada’ com determinados fins políticos e organizada por um pequeno grupo de ‘interessados’ (agentes politicamente ativos)”.

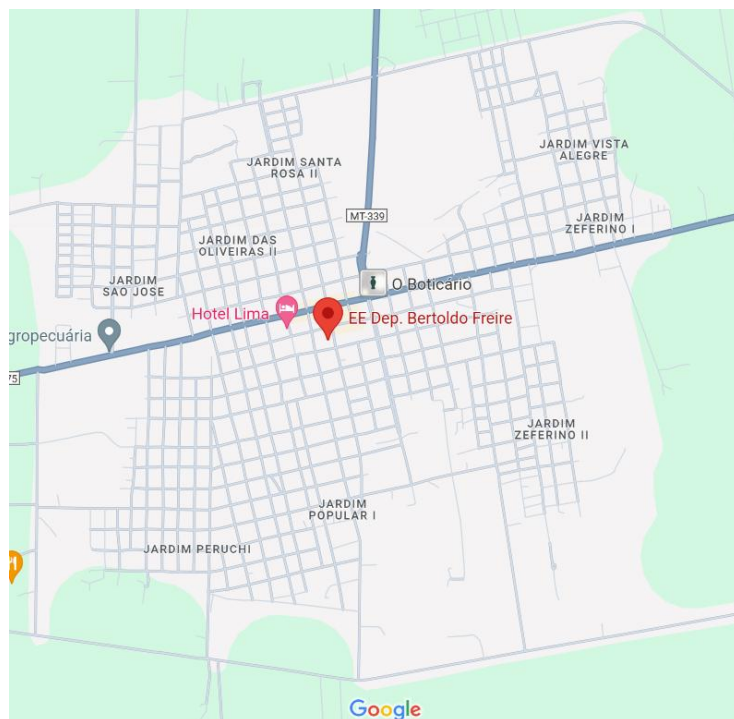
O plebiscito ocorreu em 12 de novembro de 1979 e apresentou um resultado favorável aos interessados. No entanto, "os documentos que compõem o processo de emancipação política ocultam a participação ou abstenção de 18.026 habitantes da cidade (agentes politicamente passivos)" (Pereira, 2019, p. 52). A proposta de emancipação foi aprovada por apenas 173 votos a favor e 9 contra o que evidencia que a decisão foi tomada por um pequeno grupo, especialmente quando se considera como referência o censo de 1980 do IBGE.

Conforme Pereira (2019), o documento foi levado à Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso em 14 de dezembro de 1979, resultando na aprovação da Lei estadual n.º 4.154, que elevou São José dos Quatro Marcos à categoria de município. O autor explica que, após a emancipação política, Quatro Marcos, sob a influência da igreja católica, criou um "sujeito universal" devoto do santo padroeiro. O nome São José surgiu em homenagem a São José Operário, padroeiro da cidade, e "Quatro Marcos" se refere aos quatro marcos situados no centro do loteamento, que demarcavam as terras. Assim, "no dia 10 de janeiro de 1984, a denominação da cidade foi alterada de Quatro Marcos para São José dos Quatro Marcos, conforme a Lei estadual n.º 4.637" (Pereira, 2019, p. 52).

De acordo com o projeto político-pedagógico da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, ela foi criada pelo Decreto n.º 527, de 06/05/76, publicado no Diário Oficial n.º 17079 (Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, 2023). De acordo com a Resolução Normativa n.º

001/2022 CEE/M, que estabelece normas para a regulação das unidades escolares que ofertam a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, a escola está vinculada ao Sistema Educacional do Estado de Mato Grosso (Seduc) e tem como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação (SEE). A Figura 2, a seguir, mostra a localização da escola na cidade de São José dos Quatro Marcos-MT.

Figura 2 – Mapa com a localização da E. E. Deputado Bertoldo Freire



Fonte: Google Maps, 2024

A escola é a primeira do município, nascida do anseio dos primeiros habitantes em proporcionar educação sistemática a seus filhos. Essa unidade teve por nomes Escola Rural Mista Quatro Marcos e, posteriormente, já em prédio próprio, passou a denominar-se Escola Estadual de 1.º e 2.º Graus Marechal Rondon. Isso durou até o ano de 1979, quando finalmente passou a ser denominada Escola Estadual de 1.º e 2.º Graus Deputado Bertoldo Freire.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire (2023), a área construída total é de 2.438,70 m². A escola conta com 13 salas de aula na sede, 2 banheiros para funcionários, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 quadra de esportes coberta, 3 banheiros para alunos, 1 cozinha, 1 almoxarifado, 1 sala de coordenação, 1 sala de professores, 1 refeitório, 1 pátio coberto, 1 sala de diretor, 1 arquivo, 1 despensa, 1 secretaria, 5 salas de disciplina optativa, 1 recepção, 3 áreas de circulação coberta,

1 laboratório de Ciências da Natureza e Matemática, e 1 sala de disciplina eletiva. Na Figura 3, a seguir, apresentamos um mosaico com fotografias da escola, feitas pela pesquisadora.

Figura 3 – Mosaico com fotografias da escola



Fonte: Autora

Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire (2023), o total de funcionários é distribuído da seguinte forma: 2 técnicos administrativos educacionais, 1 secretário, 1 técnico do laboratório de Ciências da Natureza e Matemática, 1 técnico da biblioteca integradora, 7 profissionais responsáveis pela nutrição escolar, 2 responsáveis pela manutenção de infraestrutura, 3 pela manutenção de infraestrutura/vigilância, 7 pela manutenção de infraestrutura/limpeza, 3 profissionais em readaptação, 8 professores, 1 diretor, 1 coordenador pedagógico, 1 professor de informática educativa, 7 professores de produção pedagógica e científica, 3 orientadores pedagógicos para escolas plenas, 19 professores, 19 professores de produção pedagógica e científica, e 1 orientador para práticas esportivas/professor.

Desde o início, a escola vem prestando serviços a toda a comunidade educacional, atendendo a uma grande clientela oriunda das mais variadas camadas sociais, tanto da zona rural quanto urbana. Em 2018, a escola deixou de ofertar o ensino médio regular e passou a

ofertar o ensino médio em tempo integral e, a partir de 2022, fez adesão para ofertar à comunidade o ensino fundamental.

### **3.3 Procedimentos para a construção dos dados**

Nesta subseção, descrevemos o percurso metodológico adotado para a construção dos dados, fundamentado em uma pesquisa-ação organizada em oficinas pedagógicas. Alinhamos as atividades às etapas da educação patrimonial (observação, registro, exploração e apropriação), integrando reflexões teóricas, práticas de documentação de lugares de memória na escola e análises críticas.

Para a coleta de dados, utilizamos questionários diagnósticos, registros em diário de campo e produções discentes (fotografias, desenhos, textos), que analisamos qualitativamente para avaliar a evolução das percepções dos estudantes sobre patrimônio cultural e memória. Nosso objetivo foi promover uma abordagem participativa, articulando teoria e prática para estimular a valorização da história local e do patrimônio como elementos constitutivos da identidade coletiva. A seguir, detalhamos este processo.

#### **3.3.1 A sequência didática desenvolvida**

As autoras Figueira e Miranda (2012, p. 81) descrevem que a metodologia da educação patrimonial “compreende um conjunto de práticas e experiências voltadas à percepção, ao conhecimento, à apropriação, à compreensão, ao reconhecimento, à valorização e à preservação dos diversos bens, tangíveis e intangíveis.” Nessa perspectiva, o Guia Básico da Educação Patrimonial (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999) sugere que as ações educativas sejam desenvolvidas ao longo de quatro etapas metodológicas, quais sejam:

1) *Observação*: Nesta etapa, são utilizados exercícios de percepção sensorial por meio de perguntas, experimentações, provas, medições, jogos de adivinhação e descoberta etc., de forma que os alunos explorem o bem cultural ou tema observado. O objetivo desta etapa é a identificação do objeto, sua função e/ou significado.

2) *Registro*: Com desenhos, descrições verbais ou escritas, gráficos, fotografias, maquetes, mapas, busca-se fixar o conhecimento percebido, aprofundando a observação e o pensamento lógico e intuitivo.

3) *Exploração*: Análise do bem cultural com discussões, questionamentos, avaliações, pesquisas em outros lugares (como bibliotecas, arquivos, entrevistas com familiares e pessoas da comunidade), objetiva-se o desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.

4) *Apropriação*: Recriação do bem cultural, através de releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão (pintura, fotografia, vídeos etc.), provocando, nos estudantes, uma atuação criativa e valorizando assim o bem trabalhado. Nesta última fase, objetiva-se o envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural.

Com base no exposto, na pesquisa-ação desenvolvida com os alunos participantes deste estudo, as atividades pedagógicas e metodológicas ocorreram por meio de quatro oficinas com os estudantes e foram desenvolvidas mediante levantamento de fontes sobre a história local. Ademais, considerando que os alunos dispõem de conhecimentos prévios, durante a primeira oficina aplicamos um questionário para mapear esses conhecimentos, especialmente sobre patrimônio cultural, memória, lugares de memória e história local.

Na segunda oficina, realizamos uma roda de conversa sobre a história local e como a escola pode ser considerada um lugar de memória. Utilizamos como recurso três vídeos disponíveis na plataforma YouTube® e trechos do texto de Pierre Nora (1993), intitulado “Entre Memória e História – a problemática dos lugares”, para aprofundar a compreensão teórica. Apresentamos também duas imagens: a primeira, mundialmente conhecida, é a Torre Eiffel, localizada em Paris, na França; e a segunda, também conhecida no Brasil e mundialmente é o Cristo Redentor, localizado no Rio de Janeiro. Após esse momento, os alunos formaram grupos e realizaram pesquisas na internet sobre lugares na cidade ou no estado que pudessem ser considerados como patrimônio cultural ou lugares de memória.

Na terceira oficina, propusemos uma atividade de documentação e escrita sobre os lugares de memória na escola. Nela, os estudantes se dividiram em três grupos com o objetivo de fotografar, desenhar ou mapear os lugares de memória dentro da escola e, após essa etapa, os grupos apresentaram para os colegas o que fizeram. Como tarefa de casa, solicitamos aos alunos que conversassem com ex-alunos ou funcionários/ex-funcionários da escola para coletar histórias e memórias significativas que essas pessoas tinham sobre o ambiente escolar e para convidá-las a participar da próxima oficina, a fim de compartilhar suas memórias.

Por sua vez, retomamos a tarefa de casa, na qual os alunos relataram a experiência de conversar com ex-alunos ou funcionários/ex-funcionários da escola sobre histórias e memórias significativas que essas pessoas têm sobre o ambiente escolar. Propusemos, em seguida, uma

análise crítica dos lugares de memória identificados na oficina anterior. Por fim, aplicamos o mesmo questionário utilizado na primeira oficina, com o objetivo de avaliar parte da evolução dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado ao longo da sequência didática. Ressaltamos que essa foi apenas uma parte do processo avaliativo, que deve ser contínuo e processual.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos uma síntese dessa proposta de pesquisa-ação.

Quadro 1 – Estrutura da pesquisa-ação

Oficina	Etapa metodológica	Atividades	Objetivos	Recursos
1	Avaliação diagnóstica do conhecimento prévio dos alunos	- Levantamento de saberes prévios dos alunos sobre história local. - Discussão sobre conceitos de patrimônio cultural, memória, lugares de memória.	- Mapear o conhecimento prévio dos alunos. - Introduzir conceitos fundamentais.	- Questionário
2	- Observação - Exploração	- Roda de conversa sobre a história local e a escola como lugar de memória. - Leitura e discussão do texto de Pierre Nora (1993).	- Aprofundar a compreensão teórica sobre memória e lugares de memória.	- Vídeos da plataforma Youtube®. - Texto: "Entre Memória e História".
3	- Registro	- Documentação e escrita sobre lugares de memória na escola. - Atividades práticas de fotografia, desenho e mapeamento.	- Identificar e registrar lugares de memória na escola. - Desenvolver habilidades documentais.	- Câmeras, materiais de desenho.
4	- Apropriação	- Análise crítica dos lugares de memória identificados. - Socialização das produções dos alunos (fotografias, desenhos, mapeamentos e textos), apresentação dos materiais.	- Refletir sobre o significado histórico e cultural dos lugares de memória identificados.	- Produções dos alunos. - Questionário

Fonte: Autora

Compreendemos que, ao utilizar a pesquisa-ação como estratégia de aprimoramento voltada para o ensino e a aprendizagem, promovemos uma reflexão crítica sobre o problema identificado, permitindo que o sujeito da pesquisa atue como agente ativo nesse processo. A história local, quando trabalhada na sala de aula, permite a compreensão dos acontecimentos históricos e estimula o conhecimento dos pequenos lugares, como bairros e comunidades, bem como o estudo de grupos de pessoas que são invisibilizados, entre outros.

Para Isabel Barca (2004), se o professor estiver empenhado em participar de uma educação voltada para o desenvolvimento estudantil, ele terá de assumir a função de investigador social, ou seja, aprender a interpretar e conhecer o mundo dos seus alunos, não para classificá-lo como certo/errado ou como completo/incompleto, mas sim para que sua

compreensão ajude a modificar positivamente a concepção dos alunos. Nesse sentido, a autora propõe que “o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação” (Barca, 2004, p. 133).

### **3.3.2 Instrumentos para a coleta dos dados**

A produção dos dados para o estudo ocorreu ao longo da pesquisa-ação. Na primeira oficina, aplicamos um questionário buscando registrar o conhecimento e a percepção dos alunos sobre a temática investigada, além de perguntas com o objetivo de traçar seu perfil (idade, moradia, local de residência etc.) (Apêndice A). Além disso, mantive durante a pesquisa um diário de campo, onde registrei aspectos diversos das oficinas, como interações, falas dos alunos e atividades desenvolvidas. Também foram coletados materiais diversos produzidos pelos alunos, como desenhos e fotografias<sup>9</sup>. Na última oficina, apliquei novamente um questionário contendo apenas as perguntas relacionadas ao conhecimento e à percepção dos alunos sobre a temática investigada, sendo as mesmas do questionário utilizado na primeira oficina, com o objetivo de reunir elementos para avaliar esses aspectos na finalização da SD em comparação ao início (Apêndice B).

### **3.4 Procedimentos para a análise dos dados**

Realizamos uma análise qualitativa dos dados a partir da Análise do Conteúdo (Bardin, 2016). Trata-se de uma técnica

[...] reconhecida e amplamente aplicada em pesquisas sociais, humanas e educacionais por pesquisadores que buscam a compreensão dos significados da fala, transpondo os critérios de objetividade das palavras e, diante da inferência, construir uma interpretação ampla e conexão com o referencial teórico, a partir do tratamento de dados que visam identificar o que está sendo dito a respeito do objeto de estudo (Valle; Ferreira, 2024).

Neste estudo, buscamos identificar padrões nas respostas dos alunos, com foco em possíveis mudanças em suas percepções sobre a importância da preservação, o conceito de patrimônio cultural e os lugares de memória ao longo da Sequência Didática (SD). A análise incluiu a avaliação dos materiais produzidos pelos alunos durante as oficinas, como fotografias

---

<sup>9</sup> Destacamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat) sob CAAE: 79293824.0.0000.5166 e todos os procedimentos éticos foram seguidos durante o estudo, especialmente garantindo sigilo quanto à identidade dos alunos (Anexo 1).



e desenhos, buscando compreender suas percepções sobre os lugares de memória na escola. Também comparamos as respostas dos questionários aplicados no início e ao final da SD.

Para apresentar os resultados, utilizamos uma linguagem descritiva, detalhando as atividades realizadas, as respostas dos alunos e as observações registradas no diário de campo. Por fim, os resultados foram cotejados com a literatura existente, com citações que fundamentam e sustentam a análise.

## 4 A ESCOLA COMO LUGAR DE MEMÓRIA

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados coletados na pesquisa, iniciando com uma breve análise da unidade escolar da pesquisa e o perfil de seus alunos. Em seguida, exploramos o contexto social e o perfil sociodemográfico da comunidade escolar. Depois disso, tratamos da sequência didática desenvolvida junto aos alunos participantes do estudo, descrevendo a experiência vivenciada.

### 4.1 A unidade escolar da pesquisa

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire (2023), ela busca, por meio dos princípios educativos do protagonismo, dos quatro pilares da educação, da pedagogia da presença e da educação interdimensional, formar adolescentes e jovens autônomos, solidários e competentes (Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, 2023). O termo protagonismo, de acordo com Andréa Volkweiss *et al.* (2019), é fundamental para a construção do conhecimento do estudante durante a sua formação: o estudante protagonista está em desenvolvimento constante, característica que desempenhará um papel autônomo na sociedade. Um estudante protagonista é aquele que é capaz de pensar, agir, transformar o que está ao seu redor e de se assumir enquanto sujeito social. A escola é, conforme os autores, o espaço em que o estudante vai exercitar sua autonomia, ainda que relativa, em relação à vida adulta.

Por sua vez, os pilares da educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) foram elaborados em 1999 por Jacques Delors, professor, político e economista francês (Monteiro; Sutil; Bonfim, 2020). Os quatro pilares são compostos por “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Dessa forma, “o aprendizado é completo, englobando o aprendizado citado no currículo assim como práticas de respeito, ética, moral e capacidade de pensar nos acontecimentos ao seu redor” (Monteiro; Sutil; Bonfim, 2020, p. 1471).

Por meio de mais um eixo norteador para a escola, temos a pedagogia da presença, que teve forte influência freiriana. Segundo Élide Fernandes da Silva Gomes e Edenar Souza Monteiro (2022), essa pedagogia é necessária em todo o ambiente escolar. A pedagogia da presença é entendida como a necessidade de o educador aproximar-se do estudante em sua totalidade, demonstrando interesse em auxiliar no pensar e no agir, possibilitando que cada um

assimile novas formas de compreender e portar-se diante da sociedade e suas questões (Gomes; Monteiro, 2022).

Por fim, o último eixo norteador refere-se à educação interdimensional que, para Maria de Fátima Tavares (2014), pode abranger todas as dimensões constitutivas do sujeito. Essa metodologia de ensino é o caminho considerado a ser trilhado para atingir a formação integral do aluno, estando alinhada com os pressupostos das pedagogias ativas. Ela não valoriza apenas o conhecimento racional, mas, de igual modo, outras formas de conhecimento ligadas às demais dimensões que estruturam o ser humano.

#### 4.2 Contexto social e perfil sociodemográfico da comunidade escolar

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire (2023), ela possui 314 estudantes, sendo 119 no Ensino Fundamental nos 6.º, 8.º e 9.º anos e 195 matriculados nas três séries do Ensino Médio em tempo integral. Para coletar os dados sociodemográficos da comunidade escolar, a escola enviou, em abril de 2023, um questionário, via Google Forms, para os grupos de WhatsApp® da instituição, que são utilizados como um canal de comunicação efetiva com as famílias dos educandos.

Das 314 famílias, 68,47% (n = 215) responderam ao questionário ao passo que 31,53% (n = 99) não responderam (Tabela 1). Assim, a escola traçou o perfil sociodemográfico dos alunos a partir das 215 respostas obtidas.

Tabela 1 – Respostas obtidas no questionário de perfil sociodemográfico

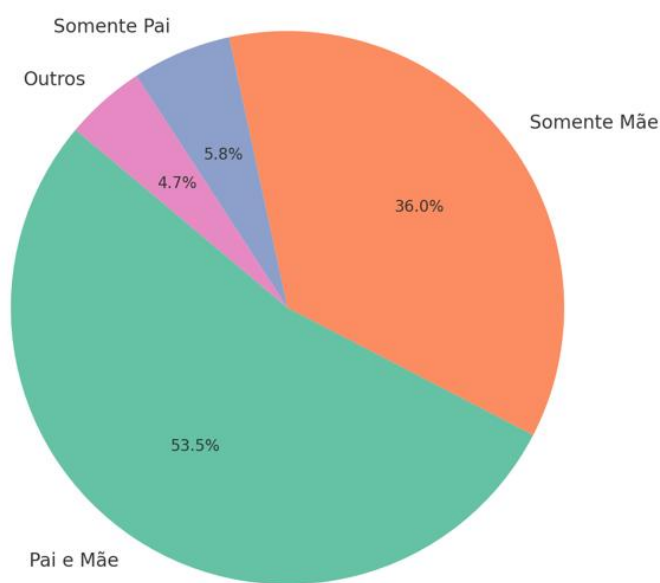
<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Famílias que responderam	215	68,47%
Famílias que não responderam	99	31,53%
Total de famílias	314	100%

Fonte: Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire (2023)

Tatiele Ercolin Lovison e Débora Glasenapp (2020) apontam que a escola e a família são instituições fundamentais para o desenvolvimento integral do sujeito, daí a importância da participação dos pais/responsáveis na vida escolar dos estudantes, a fim de se garantir a qualidade do ensino. Nesse sentido, entendemos que o fato de somente cerca de 68,47% dos pais/responsáveis responderem ao questionário é preocupante, tendo em vista o dever da família em participar da educação de seus filhos, conforme preconiza a Constituição Federal (Brasil, 1988).

No tocante aos responsáveis pelos alunos, a escola encontrou as seguintes respostas: 53,5% (n = 116) responderam ser o pai e a mãe; 36% (n = 77) somente a mãe; 5,8% (n = 12) somente o pai; 4,7% (n = 10) outro responsável (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Perfil dos responsáveis pelos alunos



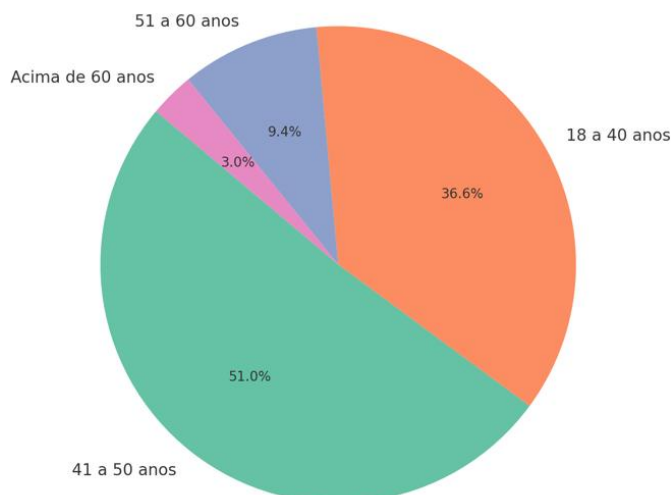
Fonte: Autora

Esse número significativo de estudantes cujos responsáveis são as mães, reflete os dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022) que apontam o aumento, nas últimas décadas, de mulheres/mães que criam seus filhos sozinhas. Nesse sentido, destacamos que as mudanças ocorridas nas últimas décadas têm influenciado a dinâmica e a estrutura familiar, fazendo com que se promovam mudanças no seu padrão tradicional de organização e formação.

Dessa maneira, há o surgimento de diferentes tipos de arranjos familiares; é comum encontrar famílias que se reconstroem a partir de separações, divórcios, novas uniões e relações homoafetivas. Entendemos que esses novos arranjos são bem-vindos, principalmente quando fortalecem a essência da instituição familiar.

A maioria dos responsáveis pelos educandos está na faixa de idade entre 41 e 50 anos (51%, n = 109), seguida pela faixa de idade entre 18 e 40 anos (36,57%, n = 79), entre 51 e 60 anos (9,4%, n = 20) e acima de 60 anos (3,03%, n = 7), conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Faixa etária dos responsáveis

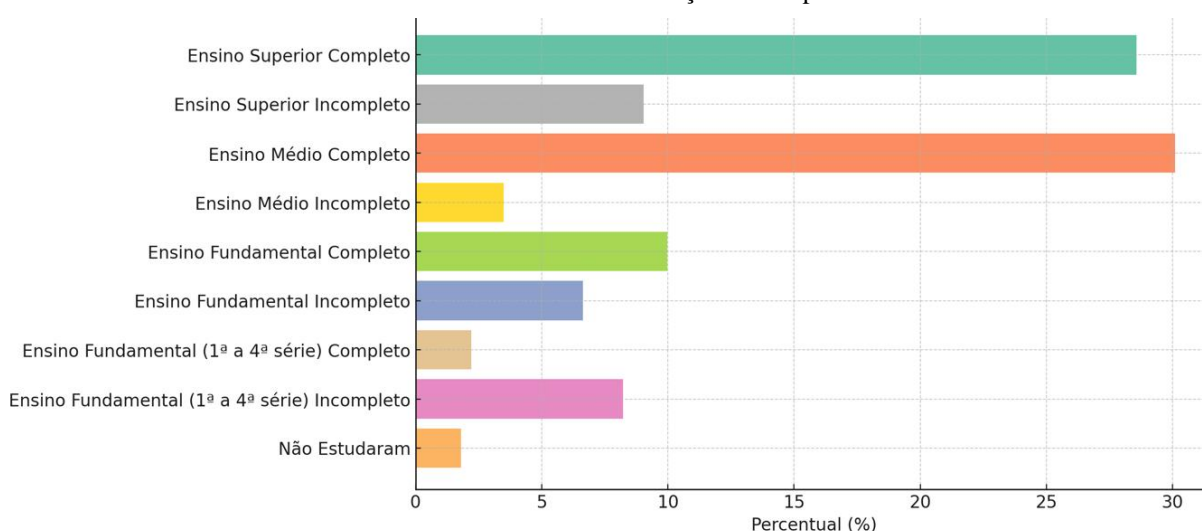


Fonte: Autora

Os dados coletados mostram que a maioria dos responsáveis (46,5%,  $n = 100$ ) estão empregados, indicando estabilidade financeira. Há uma parcela significativa (25,34%,  $n = 54$ ) que se consideram como empreendedores e autônomos, que buscam por rendas alternadas. O percentual de desempregados é baixo (2,83%,  $n = 6$ ), já a presença de trabalhadores sazonais (6,73%,  $n = 14$ ) e de pessoas em outras situações (15,03%,  $n = 32$ ) sugere uma diversidade socioeconômica que a escola precisa considerar em suas estratégias de apoio. Os dados chamam atenção para o número de trabalhadores informais, o que, segundo o IBGE (2023) teve um aumento de 21,3% nos últimos 12 anos.

Quanto à escolaridade dos responsáveis, 28,57% ( $n = 61$ ) possuem Ensino Superior completo; 30,1% ( $n = 65$ ) cursaram o Ensino Médio completo; 6,63% ( $n = 14$ ) cursaram o Ensino Fundamental incompleto; 8,23% ( $n = 18$ ) cursaram o Ensino Fundamental (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série) incompleto; 9,97% ( $n = 21$ ) possuem o Ensino Fundamental completo; 3,5% ( $n = 8$ ) possuem o Ensino Médio incompleto; 2,2% ( $n = 5$ ) cursaram o Ensino Fundamental (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série) completo; 9,03% ( $n = 19$ ) possuem o Ensino Superior incompleto; e 1,8% ( $n = 4$ ) não estudaram (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Grau de instrução dos responsáveis



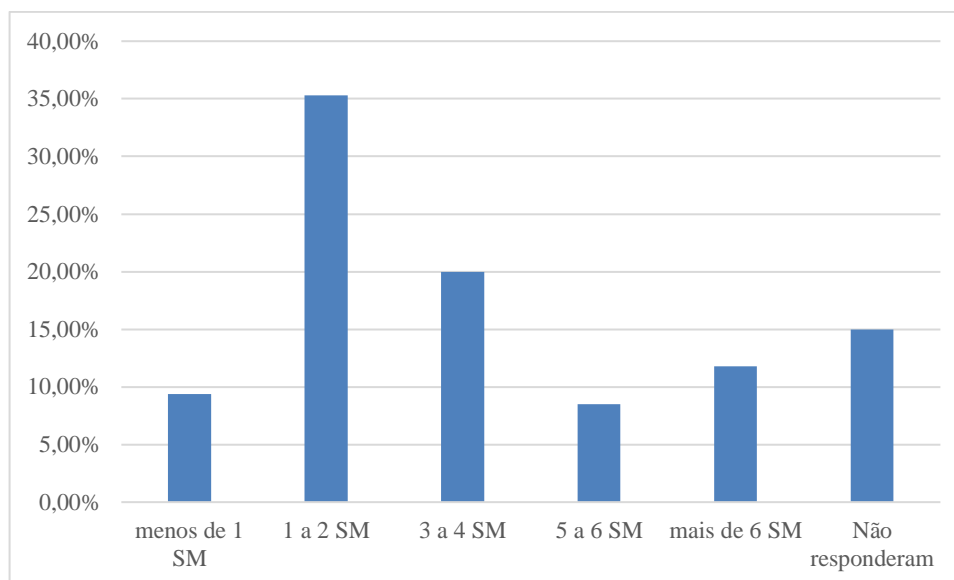
Fonte: Autora

Nessa direção, destacamos que a família exerce várias funções na vida dos filhos e uma delas é a transmissão de “um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (Bourdieu, 2003, p. 41). Esse capital cultural pode ser enriquecido pelo acesso da família ao sistema educacional e compreende “uma série de experiências que são oferecidas aos sujeitos socialmente e que podem facilitar o seu aprendizado, ampliando as maneiras de pensar o mundo” (Lovison; Glasenapp, 2020, p. 39). Assim, entendemos que o fato de a maioria dos pais/responsáveis terem cursado o ensino médio ou superior completo pode contribuir para um maior envolvimento dos alunos com a escola.

De acordo com os dados do IBGE (2022) indicam que a escolaridade dos pais é um fator fundamental para garantir um futuro promissor de estudos para os filhos. Já entre pais/responsáveis que possuem um índice baixo de estudos acabam refletindo diretamente na vida dos filhos e que infelizmente, poucos conseguiram chegar a um diploma universitário.

Com relação à renda familiar dos estudantes, 35,3% (n = 76) têm renda de 1 a 2 salários-mínimos; 20% (n = 43) têm renda de 3 a 4 salários-mínimos; 9,4% (n = 20) têm renda menor que 1 salário-mínimo; 8,5% (n = 18) têm renda com 5 a 6 salários-mínimos; 15,3% (n = 33) não souberam responder e 11,8% (n = 25) têm renda maior que 6 salários-mínimos (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Renda familiar dos estudantes



Legenda: SM = salário-mínimo.

Fonte: Autora

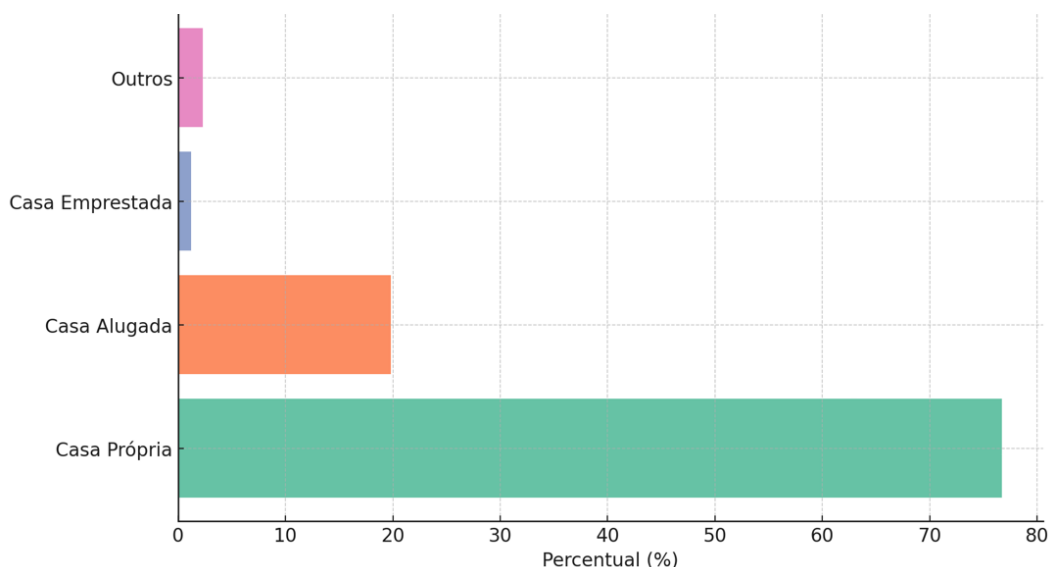
Os dados revelam uma diversidade socioeconômica entre as famílias, destacando-se a maioria como pertencentes a classes economicamente menos favorecidas. Considerando-se a divisão por classes sociais da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), a maior parte das famílias se encontram nas classes CDE, refletindo a realidade da maioria da população brasileira: “dos cerca de 214 milhões de brasileiros, 75% estão nas classes CDE” (ABEP, 2022)<sup>10</sup>.

A maioria das famílias dos educandos reside em casa própria, cerca de 76,7% (n = 164); 19,8% (n = 43) moram em casas alugadas; 1,2% (n = 3) em casas emprestadas; e 2,3% (n = 5) em outros tipos de moradia. Esses dados estão em conforme o censo do IBGE (2022), que revelou que a maior parte da população brasileira (64,6%) vive em domicílios próprios; desse modo as famílias dos educandos estão acima da média brasileira com cerca de 76,7%, dispõe de casa própria (Gráfico 5).

<sup>10</sup> Relatório disponível em:

[https://gente.globo.com/infografico-pesquisa-panorama-das-classes-abcde/?utm\\_source=chatgpt.com](https://gente.globo.com/infografico-pesquisa-panorama-das-classes-abcde/?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 28 nov. 2024.

Gráfico 5 – Residência das famílias dos educandos



Fonte: Autora

### 4.3 Calendário das oficinas realizadas durante a sequência didática

As oficinas da Sequência Didática (SD) foram realizadas conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Oficinas realizadas

Oficina	Data	Duração	Alunos presentes
1	24/09/24	2 horários de 45 min (manhã)	24
2	08/10/24	2 horários de 45 min (manhã)	24
3	10/10/24	2 horários de 45 min (manhã)	23
4	14/10/24	2 horários de 45 min (tarde)	24

Fonte: Autora

Apresentaremos, a seguir, cada oficina, como foram desenvolvidas e uma discussão sobre o processo vivenciado.

#### 4.3.1 Oficina 1

Nesta primeira oficina, nosso objetivo principal foi identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre história local, patrimônio cultural e lugares de memória. Para isso, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas. Esse questionário foi dividido em cinco partes, sendo: Parte 1 - Informações Pessoais (4 questões fechadas); Parte 2 – Percepções sobre Patrimônio Cultural e Lugares de Memória (2 perguntas abertas e 2 fechadas); Parte 3 – A Escola Como Lugar de Memória (3 perguntas abertas e 3 fechadas); Parte 4 – Ensino de História



e Patrimônio Cultural (3 perguntas abertas); e por fim, Parte 5 – Educação Patrimonial (1 fechada e 2 abertas), totalizando 20 perguntas (Apêndice A).

Os questionários foram impressos e cada aluno recebeu e foi determinado o tempo necessário para que pudesse respondê-lo. A professora-pesquisadora leu cada pergunta em voz alta, explicando o conteúdo aos alunos que, em seguida, passaram a responder o questionário. O aluno que acabasse primeiro deveria aguardar até que todos concluíssem para que depois avançasse para a próxima pergunta. Foram utilizadas duas aulas de 45 minutos para esta oficina. A leitura das perguntas em voz alta ajudou a manter o ritmo da turma, garantindo que todos tivessem a oportunidade de acompanhar, embora alguns alunos, que terminavam antes, tenham começado a se distrair e conversar. A professora-pesquisadora precisou ficar atenta a esse ponto. Posto isso, apresentamos, a seguir, com base nos dados coletados nesta primeira oficina, o perfil dos alunos participantes desta pesquisa e sua percepção e conhecimento sobre a temática nessa primeira oficina da SD.

#### *4.3.1.1 Perfil dos alunos participantes do estudo*

De acordo com o questionário aplicado nesta primeira oficina, participaram do estudo 24 alunos, sendo a maioria do sexo feminino, com 16 alunas, representando aproximadamente 67% dos participantes, enquanto 8 alunos (33%) se identificaram como do sexo masculino.

Em relação à faixa etária, a maioria dos alunos, 17 estudantes (71%), tem 11 anos. Outros 7 alunos (29%) têm 12 anos. Nenhum aluno relatou ter 10 anos ou mais de 13 anos.

Sobre a questão de cor/raça, a maior parte dos alunos se identificou como pardo, com 14 alunos (58%). 9 alunos (37%) se declararam brancos e 1 aluno (4%) escolheu a opção "Outro". Não houve participantes que se identificaram como amarelos, pretos ou indígenas, nem os que optaram por "Prefiro não responder".

O Quadro a seguir apresenta as características dos 24 estudantes participantes no estudo.

Quadro 3 – Características dos estudantes participantes do estudo

<b>Aluno (a)</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Sexo</b>	<b>Raça</b>
A1	12	Feminino	Pardo
A2	11	Feminino	Branco
A3	12	Masculino	Branco
A4	11	Masculino	Branco
A5	11	Feminino	Pardo
A6	11	Feminino	Branco
A7	11	Feminino	Pardo

<b>Aluno (a)</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Sexo</b>	<b>Raça</b>
A8	11	Feminino	Branco
A9	11	Masculino	Pardo
A10	12	Feminino	Pardo
A11	11	Feminino	Pardo
A12	11	Feminino	Pardo
A13	11	Masculino	Pardo
A14	11	Masculino	Branco
A15	11	Feminino	Branco
A16	12	Feminino	Branco
A17	12	Feminino	Pardo
A18	12	Masculino	Pardo
A19	11	Masculino	Outro
A20	11	Feminino	Branco
A21	11	Masculino	Pardo
A22	11	Masculino	Pardo
A23	11	Feminino	Pardo
A24	11	Feminino	Pardo

Fonte: Autora

Quanto ao bairro de residência, houve uma diversidade de respostas. O maior número de alunos, 5 estudantes (21%), reside no bairro Jardim Popular II. Outros bairros com maior frequência incluem o Centro da Cidade, o Jardim Bela Vista (ambos com 4 alunos, 17%), e o Jardim Zeferino II com 3 alunos (12%). Também foi registrada a residência de alunos em bairros como o Jardim Itália, Jardim Popular I, Jardim das Oliveiras, e outros, cada um com 1 aluno (4%). Um aluno optou por não responder essa questão.

Esses dados iniciais fornecem uma visão geral do perfil dos alunos, destacando maior participação feminina, concentração de alunos de 11 anos e uma predominância de estudantes que se identificam como pardos, além de uma dispersão residencial por vários bairros da cidade.

Como professora desses alunos do sexto ano, descrevo-os como curiosos e geralmente abertos a novas experiências. Eles gostam de atividades que envolvem desafios, experimentação e a aplicação prática do que aprendem, o que facilita a introdução de novos conceitos, especialmente quando conectados a algo tangível. Eles se interessam particularmente por atividades como jogos, simulações, debates, trabalhos em grupo e atividades manuais, pois essas propostas contribuem para manter o interesse e facilitam o aprendizado.

A turma do sexto ano é composta por alunos em diferentes estágios de amadurecimento emocional, o que requer uma abordagem cuidadosa por parte do docente ao lidar com sentimentos, opiniões e até conflitos que podem surgir em sala de aula.

Nesse estágio da vida, os estudantes começam a buscar mais autonomia e precisam de orientação clara e objetiva para entender o que se espera deles. É importante incentivá-los a

tomar decisões, mas também oferecer apoio constante. Eles gostam muito de interagir com tecnologias e ferramentas visuais, o que torna o uso de recursos multimídia e ferramentas tecnológicas eficaz e gera resultados satisfatórios. Atividades como apresentações interativas, vídeos curtos, fotografia e desenhos despertam seu interesse.

É interessante ressaltar que esses aspectos formam um panorama de como é trabalhar com essa faixa etária: desafiador, mas com grande potencial para criar experiências significativas de aprendizagem, especialmente quando o ensino é realizado de forma criativa e participativa.

Trabalhar com esses alunos exige flexibilidade e análise sistemática para conhecer o perfil desse público. Atividades diferenciadas e momentos para que cada aluno explore suas habilidades são essenciais para garantir a participação de todos nas propostas apresentadas.

#### *4.3.1.2 Percepção e conhecimento sobre patrimônio cultural*

No questionário aplicado na primeira oficina, antes de iniciar as atividades, foi perguntado aos alunos o que eles entendem por patrimônio cultural. As respostas revelaram uma compreensão diversificada do conceito, conforme apresentamos a seguir.

A maioria dos alunos associou o patrimônio cultural a construções antigas, como igrejas e edifícios históricos. Um exemplo frequentemente citado foi a Catedral de Cáceres, localizada na cidade de Cáceres, e muito conhecida pela população de São José dos Quatro Marcos. A catedral foi mencionada por A1: "por exemplo, a igreja de Cáceres, ela é mais antiga." Outros alunos também destacaram a importância de preservação de estruturas antigas, como A4, que afirmou: "são construções antigas e que devem ser preservadas." Alunos como A10 e A13 reforçaram essa visão ao mencionarem construções como "uma construção artística que há muito tempo foi construída" (A10) e "construções antigas" (A13). Essa percepção foi compartilhada também por A5, A7, A12, A16 e A23.

Além das estruturas físicas, muitos alunos reconheceram elementos imateriais, como festas e comidas típicas, como parte do patrimônio cultural. A2 afirmou que isso inclui "algum lugar que está presente na memória das pessoas ou algo imaterial que seja uma tradição, festas, comidas, etc." Outros alunos, como A8, foram mais concisos, mencionando apenas "festas, comidas típicas," enquanto A17 reforçou essa visão ao dizer "festas e comidas típicas." Outros alunos que destacaram esses aspectos incluem A1, A5, A9, A11 e A23.

A ideia de preservação também foi um tema central nas respostas, com muitos alunos enfatizando que o patrimônio cultural deve ser cuidado e protegido. A3 destacou: "é uma coisa

que tem que cuidar, pois faz parte da cidade," evidenciando a responsabilidade pela preservação. A5 complementou essa visão ao afirmar que "algo antigo deve ser preservado," enquanto A16 mencionou que "é uma construção antiga que deve ser guardada." Alunos como A4, A15, A20 e A23 também mencionaram a importância da preservação.

Além disso, alguns alunos demonstraram uma compreensão mais abrangente do patrimônio cultural, reconhecendo tanto seus aspectos materiais quanto imateriais. A14 afirmou que o patrimônio cultural envolve "coisas materiais e imateriais preservadas pelos antigos," e A15 complementou que são "coisas materiais e imateriais antigas que precisam ser preservadas." A2 também trouxe a ideia de tradições imateriais ao citar "tradição, festas, comidas, etc."

Alguns alunos forneceram exemplos concretos ou pessoais, relacionando o conceito a suas próprias vivências. A18, por exemplo, conectou o patrimônio cultural às suas memórias familiares, dizendo: "casa da minha vó, as coisas antigas." Outros, como A12 e A1, usaram a igreja de Cáceres como um exemplo simbólico de patrimônio cultural.

Por outro lado, houve alunos que expressaram desconhecimento ou não souberam definir o conceito. A22 afirmou: "não sei," enquanto A24 respondeu: "nada." Essas respostas sugerem a necessidade de maior aprofundamento do tema, para garantir que todos os alunos tenham uma compreensão mais clara da importância do patrimônio cultural.

As respostas dos alunos refletem uma visão do patrimônio cultural que abrange tanto elementos materiais (construções antigas, igrejas) quanto elementos imateriais (festas, comidas típicas), com ênfase na preservação desses itens para manter a identidade cultural e a memória coletiva. A igreja de Cáceres foi frequentemente citada como um exemplo de patrimônio cultural que precisa ser protegido. A maioria dos alunos compreende a importância de preservar o passado, tanto em termos físicos quanto culturais, enquanto outros mostraram dúvidas a serem sanadas nas atividades a serem desenvolvidas.

Prosseguindo com a análise, foi perguntado aos alunos se eles acreditam que existem lugares em sua cidade, São José dos Quatro Marcos, que são importantes para serem lembrados pelas pessoas. A grande maioria, 21 alunos, respondeu afirmativamente, indicando um forte senso de valorização dos locais significativos em sua comunidade. Apenas três alunos expressaram incerteza.

Ao serem solicitados a especificar esses lugares e explicar por que os consideram importantes, diversas localidades foram mencionadas, refletindo as percepções dos estudantes sobre os pontos marcantes de sua cidade.

A praça central foi um dos locais mais citados. A1 mencionou: "praça, porque essa praça é a principal da cidade, porque temos a igreja nela, e porque é mais fácil encontrar os amigos." De forma semelhante, A13 referiu-se à "praça do centro," enfatizando seu papel central na comunidade. A7 também destacou a praça como um espaço de convivência: "a praça, porque a gente vê os amigos, brinca com eles, se diverte."

Figura 4 – Igreja Matriz de São José dos Quatro Marcos e Praça dos Bandeirantes



Fonte: Igrejas, Basílicas & Catedrais<sup>11</sup>, 2015.

A igreja apareceu novamente como um local de importância. A9 afirmou: "a igreja porque ela é linda," enquanto A10 acrescentou: "a igreja, pois a maioria das pessoas gosta de ir lá." A11 enfatizou sua representatividade: "a igreja e a praça, porque ela faz parte da nossa cidade e representa a gente." Outros alunos que mencionaram a igreja incluem A5, A16, A17, A21 e A23.

Os Quatro Marcos<sup>12</sup> (Figura 5) da cidade foram mencionados por alguns alunos, indicando um reconhecimento dos marcos históricos locais. A14 explicou: "os Quatro Marcos da cidade porque foi através deles que a cidade foi formada," demonstrando compreensão da importância histórica desse monumento. A5 e A16 também citaram os Quatro Marcos em suas respostas.

<sup>11</sup> Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=360401400825803&set=a.360401327492477.1073742411.218510825014862>

<sup>12</sup> Os Quatro Marcos se refere a quatro estacas que foram fincadas onde demarcavam os lotes de terras dos primeiros proprietários, sendo que a formação da cidade surgiu nesse local. Hoje em dia estão situadas a avenida São Paulo que liga a cidade desde o início ao fim e faz o cruzamento com a avenida Doutor Guilherme.

Figura 5 – Os "Quatro Marcos"



Fonte: Autora

A pista de atletismo ou pista foi outro local destacado pelos alunos. A1 notou: "pista de atletismo, porque encontramos amigos lá e podemos brincar com amigos ao ar livre." A3 incluiu "os Quatro Marcos, a igreja e a pista" em sua resposta, enquanto A19 mencionou "parque de exposição, pista."

Alguns alunos forneceram respostas únicas ou pessoais. A15 mencionou "as estátuas na praça, os homens na estátua foram pessoas importantes," indicando uma consciência sobre figuras históricas homenageadas em espaços públicos. A18 citou "a primeira lotérica da cidade por causa do dinheiro," mostrando uma perspectiva individual sobre o que considera significativo.

Por outro lado, alguns alunos expressaram incerteza ou não forneceram locais específicos. A2 e A8 responderam "não sei," enquanto A24 não respondeu.

Em relação à pergunta sobre se eles já aprenderam sobre algum lugar importante de sua cidade nas aulas de história, a maioria dos alunos, 16, respondeu que não tinha certeza, indicando uma possível lacuna na educação histórica local. Apenas 2 alunos responderam afirmativamente, enquanto 6 disseram que não.

Essas respostas sugerem que, embora os alunos estejam cientes dos lugares significativos em sua cidade e reconheçam sua importância, pode haver uma falta de aprofundamento sobre esses temas no contexto escolar. Isso indica uma oportunidade para incorporar mais conteúdos de história e patrimônio cultural locais no currículo, ajudando os alunos a aprofundarem seu entendimento e conexão com a comunidade.

No geral, as respostas dos alunos refletem um forte senso de pertencimento e valorização dos espaços comunitários, com ênfase em locais centrais como a praça e a igreja, bem como em marcos históricos, como os Quatro Marcos. Por meio desses dados, podemos observar que a percepção dos alunos não se refere ao patrimônio cultural oficial, mas, sim, ao patrimônio afetivo e sensível (cf. Pisani; Oliveira, 2021). Nesse sentido, percebemos que a educação patrimonial abre caminho para o aluno “perceber que o patrimônio cultural faz parte de sua própria história” (Figueira; Miranda, 2012, p. 8). Conforme as autoras, “o acesso ao conhecimento e às vivências relacionadas às diversas manifestações culturais ajuda o professor a explorar a percepção e o entendimento sobre o que vem a ser patrimônio como prática social” (Figueira; Miranda, 2012, p. 8).

Para Sandra Maria Rodrigues e Jaqueline Aparecida Martins Zarbato (2022, p. 265), “ao falar de patrimônio afetivo, é fundamental que o olhar seja voltado para a compreensão dos significados, simbolismos e representatividades movidas por determinados locais para a sua comunidade”. Sandra Pesavento (2007), ao descrever a história das sensibilidades na obra coletiva *Sensibilidades na História: memórias singulares e identidades sociais*, evidencia que essa abordagem deve integrar o pensamento historiográfico e o ofício do historiador. Para a autora, as sensibilidades se constituem em atos, rituais, imagens, palavras e também em lugares e edificações. Desse modo, as cidades e seus espaços precisam ser lidos em processos dotados de sensibilidades.

Ainda conforme Rodrigues e Zarbato (2022), a memória e a identidade, atreladas aos valores afetivos de determinada comunidade, possibilitam que o patrimônio cultural se renove e se atualize, adquirindo ressignificações, potencializando e promovendo aproximações da comunidade com os bens patrimoniais. Ou seja, “são locais que explanam suas histórias e experiências culturais, que representam sua identidade e a herança que querem legar para as futuras gerações, por ser algo de valor simbólico, histórico e emocional” (*op. cit.*, p. 266).

Isso posto, Figueira e Miranda (2012) destacam que é de fundamental importância que a área de História desenvolva, nas escolas, propostas interdisciplinares e ações pedagógicas voltadas para a construção conceitual de patrimônio cultural. Em outras palavras, o ensino de História deve estimular “questionamentos como o que é, como é formado, para que serve e que valor tem o patrimônio cultural” (*op. cit.*, 2012, p. 9). Segundo as autoras, é necessário que, na abordagem escolar, o conceito de patrimônio cultural seja considerado uma prática social, desenvolvendo atividades com os alunos que os levem a compreender a importância da sua valorização e preservação.

#### 4.3.1.3 Percepção dos alunos sobre a escola como lugar de memória

Continuando a análise do questionário aplicado durante a primeira oficina, aprofundamos a percepção dos alunos sobre a escola como lugar de memória, o ensino de história e patrimônio cultural e suas visões sobre a educação patrimonial. As respostas fornecem *insights* valiosos sobre como os estudantes veem sua escola e comunidade, bem como suas opiniões sobre a preservação de lugares e objetos importantes.

A maioria expressiva dos alunos, 22 ao todo, reconhece que a escola possui um valor especial tanto para a comunidade quanto para eles próprios. Apenas dois alunos, A15 e A18, não veem esse valor especial. Quando questionados sobre quais lugares dentro da escola são mais especiais ou deveriam ser lembrados, os alunos identificaram diversos espaços significativos.

A quadra de esportes foi o local mais mencionado, destacada por alunos como A1, A3, A4, A5, A7, A9, A12, A13, A14, A17, A20, A23 e A24. Por exemplo, A3 afirmou: "A quadra." A7 acrescentou: "A quadra, o refeitório e o jardim." O refeitório também foi amplamente citado, sendo mencionado por A1, A2, A5, A7, A12, A13, A14, A16, A17, A20, A23 e A24. A1 mencionou: "Quadra, refeitório." A16 destacou: "O refeitório e a sala de aula, para mim o jardim." Nesse sentido, Costa (2013, p. 23) afirma que "o espaço físico e social da escola é um ambiente privilegiado de memórias e de extrema relação afetiva e íntima com aqueles que a habitaram ou habitam; a escola é um espaço onde as lembranças permanecem".

As salas de aula foram destacadas por A6, A11, A12, A13, A14, A16, A21 e A24. A6 disse: "A sala de aula porque sempre podemos lembrar dos professores e amigos." O jardim foi citado por A2, A7, A10, A15, A17 e A24, indicando a importância dos espaços verdes. A biblioteca foi mencionada por A22 e A24. A22 respondeu: "Biblioteca." A24 incluiu: "A sala de aula, quadra, biblioteca."

Além dos espaços físicos, A10 enfatizou a importância das pessoas: "O jardim, a cozinha, os professores, os alunos, meus amigos," indicando que as relações interpessoais também são parte essencial da memória escolar. Nessa perspectiva, Costa (2013, p. 24) afirma que "a escola é um espaço de memória, onde essas memórias se perpetuam e se dinamizam, tendo em vista a grande rotatividade de pessoas e lembranças que ali são estabelecidas e deixadas por aqueles que um dia fizeram parte desse grupo social". Assim, o autor aponta que a escola é capaz de evocar o passado vivido e de rememorar "velhas histórias" vistas de pontos de vista diferentes, mas com pontos in comuns, que seriam as nossas memórias.



Vale ressaltar que não existe memória coletiva sem antes existir a memória individual, pois a memória coletiva se estabelece a partir das memórias individuais. Maurice Halbwachs (2003, p. 69) discorre que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes”.

Quanto ao conhecimento sobre a história da escola, a maioria dos alunos, 14, respondeu "Não tenho certeza", sugerindo incerteza ou desconhecimento sobre esse assunto. Seis alunos responderam "Sim", enquanto quatro disseram "Não". Entre os que afirmaram conhecer algo sobre a história da escola, muitos mencionaram o destaque em esportes. A3 comentou: "Como os alunos daqui sempre foram bons em esportes." A14 destacou: "Que a nossa escola se destaca bastante em esportes." A20 mencionou: "Que antigamente era uma das melhores escolas em esportes." Outros forneceram detalhes adicionais, como A15, que disse: "Ela surgiu no começo da criação da cidade e no começo ela tinha apenas 1/5 das salas," indicando conhecimento sobre a evolução física da escola.

Quase todos os alunos, 23, reconheceram a importância dos eventos e atividades realizados pela escola, afirmando que deveriam ser lembrados por muito tempo. Apenas A8 respondeu "Não tenho certeza." Os alunos citaram uma variedade de eventos e atividades que consideram importantes para o futuro. Eventos esportivos foram os mais mencionados, como Interclasse, Interescolares, Olimpíadas e Interplena. A1 listou: "Interclasse, interescolares, olimpíadas e a Interplena<sup>13</sup>." A9 acrescentou: "Interclasse, Interplena e olimpíadas." Atividades culturais e educacionais também foram destacadas. A2 mencionou: "O *The Plena*<sup>14</sup> e organizações para datas comemorativas e o evento de robótica que acontece todos os anos." A12 citou: "Jogos escolares, acolhimento, quadrilha, torneio de robótica em Cuiabá." Projetos especiais, como as eletivas, foram mencionados por A15: "Olimpíadas e eletivas." A17 destacou: "Dia dos pais, dia das mães, jogos." Essas respostas indicam que os alunos valorizam não apenas as atividades esportivas, mas também eventos culturais e educacionais que contribuem para seu desenvolvimento e para a memória escolar.

Nessa perspectiva, Halbwachs (1990) afirma que a memória individual é construída em parceria com o grupo social; os grupos selecionam e enfatizam o que deve ser lembrado. Essa seleção reflete as necessidades e interesses do grupo no presente. De acordo com o autor, a memória coletiva é construída no presente para atender às necessidades do grupo. Assim, “os

---

<sup>13</sup> São jogos entre as escolas de tempo integral.

<sup>14</sup> O *The Plena* é uma noite cultural com apresentação de trabalhos da escola (alunos e professores) para a comunidade escolar.

fatos e as noções que temos mais facilidade em lembrar são do domínio comum, pelo menos para um ou alguns meios” (Halbwachs, 1990, p. 49).

Halbwachs (1990) esclarece ainda que nossas memórias geralmente estão ligadas a grupos, sendo a família o primeiro deles e a escola o segundo, pois a jornada escolar se inicia muito cedo, produzindo lembranças que se tornarão memórias de vida.

No que se refere ao ensino de história e patrimônio cultural, muitos alunos indicaram que não lembram de ter aprendido sobre a história local nas aulas de história. Alunos como A1, A7 e A11 responderam: "Não lembro." Alguns mencionaram que aprenderam sobre a história local nas aulas de geografia, como A4: "Na aula de geografia falaram," A13: "Na aula de geografia," e A15: "Na aula de geografia aprendi sobre a história da cidade." Isso sugere que o conteúdo sobre a história local pode estar sendo abordado em geografia, mas não de forma destacada em história.

A maioria dos alunos demonstrou interesse em aprender mais sobre a história da escola nas aulas. A3 afirmou: "Sim, pra ter conhecimento sobre a escola." A10 justificou: "Sim, porque é melhor saber e ter mais informação da história da escola." A14 acrescentou: "Sim, para saber a história da escola e como era." No entanto, alguns alunos não demonstraram o mesmo interesse, como A15 e A18, que responderam "Não."

Quanto a sugestões para ajudar os alunos a aprenderem mais sobre a história local, os estudantes propuseram diversas iniciativas. Palestras foram amplamente recomendadas por alunos como A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A18, A19, A20 e A23. A1 sugeriu: "Palestras, apresentações, pesquisas, passeios, etc." Passeios educativos também foram sugeridos por A1, A3, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A12, A15, A16, A17 e A23. A6 propôs: "Uma palestra ou podcast, passeio ou museu de história local." Pesquisas e projetos foram mencionados por A1, A5, A12 e A23. A12 sugeriu: "Pesquisas, passeios, palestras." Eventos especiais foram recomendados por A2: "Acho que algum evento especial próximo ao aniversário da cidade." Essas sugestões refletem o interesse dos alunos em métodos de aprendizagem mais interativos e práticos sobre a história local.

Corroborando esse pensamento, Bittencourt (2004), ao discutir o ensino da história local, destaca a importância de aproximar o conteúdo histórico da vida dos alunos, permitindo que eles explorem e interpretem os ambientes ao seu redor, pois isso contribui para que se tornem protagonistas de sua história.

Em relação à educação patrimonial, doze alunos responderam que já participaram de algum projeto ou atividade na escola sobre a preservação de lugares ou objetos importantes, indicando que já tiveram alguma experiência com projetos de preservação. Nove responderam

"Não" e três disseram "Não tenho certeza." Sobre o que poderia ser feito para preservar melhor os lugares importantes da cidade, os alunos sugeriram ações como cuidado e preservação, citados por A1: "Cuidar, preservar, etc.", A4: "Preservar e cuidar," A14: "Cuidar e preservar," e A24: "A gente ter mais cuidado com as coisas." Manutenção e limpeza também foram mencionadas, como por A6: "Não poluir, cuidar do meio ambiente e não jogar lixo no chão," A11: "Cuidado e higiene," e A12: "Cuidar, não jogar lixo na rua." Valorização e respeito foram destacados por A16: "Ter mais compaixão pelo lugar e a história do lugar," e A8: "Cuidar e falar mais deles." A18 sugeriu medidas de segurança: "Colocar grades."

Quando perguntados sobre quais lugares ou objetos da escola deveriam ser preservados para o futuro, os alunos destacaram principalmente a quadra de esportes, mencionada por A1, A3, A4, A5, A7, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A17, A18, A19, A20, A23 e A24. A10 comentou: "A quadra, o refeitório, o jardim e os troféus escolares." Troféus e medalhas também foram citados por A2, A10, A11, A12, A14 e A15. A12 mencionou: "Troféus, quadra, televisão, armário e medalhas." O refeitório foi destacado por A1, A3, A7, A10, A11, A13, A14, A18, A19, A20 e A24. O jardim e a horta foram mencionados por A2, A3, A10, A14, A15, A17 e A24. A15 destacou: "Os troféus, a horta e medalhas." A biblioteca foi citada por A22 e A23. A24 resumiu a importância de preservar todos os espaços: "As salas, a quadra e o refeitório, mas acho que tudo porque várias pessoas já estudaram aqui e têm várias lembranças para elas."

Através das respostas obtidas, podemos perceber que, por meio da educação patrimonial, os estudantes podem valorizar aquilo que está ao seu entorno. Ao estudarmos a escola como um lugar de memória, foi possível descobrir vários espaços que têm significado para eles, como: "a quadra, o refeitório, o jardim, a biblioteca e as salas de aula". Figueira e Miranda (2012, p. 68) afirmam que "as ações educativas voltadas aos bens patrimoniais tangíveis ou intangíveis de uma comunidade são condutas de ensino e aprendizagem de formação para a cidadania, porque fortalecem os valores da alteridade, da solidariedade, do respeito a si mesmo e aos outros". Nesse sentido, o patrimônio destacado pelos alunos foi construído com sensibilidade aguçada e retrata as vivências dos indivíduos e de suas memórias.

#### *4.3.1.4 Considerações acerca da primeira oficina*

Durante a aplicação do questionário nesta oficina, alguns alunos mencionaram desconhecer o conceito de patrimônio cultural, enquanto outros recordaram que a professora de Geografia já havia comentado sobre a história da cidade. Houve dispersão em alguns momentos, com alunos conversando entre si, e foi necessário mediar para manter o foco.

Atividades mais dinâmicas poderiam ajudar a minimizar essa distração. Após a análise, percebi que a falta de engajamento imediato pode ter sido influenciada pelo desconhecimento de alguns alunos acerca desse conceito. Para próximas oficinas, procurei incentivá-los como protagonistas em grupos de discussão para estimular o pensamento crítico e a participação, além de conter melhor a dispersão causada por conversas e brincadeiras frequentes.

#### **4.3.2 Oficina 2**

Esta segunda oficina foi dividida em dois momentos. No primeiro, os alunos assistiram a três vídeos que abordavam os conceitos de patrimônio cultural material e imaterial, a importância de preservá-lo e exemplos de patrimônios no Brasil, como cidades históricas e práticas culturais (Apêndice A).

Após os vídeos, houve uma discussão guiada por mim, incentivando os alunos a compartilharem o que mais havia chamado a atenção e a refletirem sobre a preservação e o que podem ser os lugares de memória. Utilizei de perguntas estratégicas, conforme descrito na Sequência Didática (SD) (Apêndice A) para estimular a participação e o raciocínio crítico dos alunos, garantindo a participação organizada ao solicitar que levantassem a mão antes de responder.

Para a resposta dessa pergunta, cinco alunos participaram, dando suas opiniões: A3 respondeu que “o patrimônio cultural deve ser preservado para que as próximas gerações possam conhecer o que aconteceu no passado”. A8 opinou que “o Brasil é um lugar rico devido a ter grandes construções antigas”. A3 afirmou “ter aprendido a diferença entre o que é patrimônio cultural imaterial e material”. A17 comentou sobre “a cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, que lá deve existir muitas igrejas bonitas e que as construções parecem ser bonitas”. E, por fim, A20 contribuiu dizendo que “acha muito importante que as danças antigas sejam preservadas, como o frevo”, e citou um exemplo: “que aqui na cidade de São José dos Quatro Marcos existem as folias de reis, que são foliões que se juntam para cantar para os três reis magos, e que seu avô faz parte desse grupo e gosta de acompanhar”.

Em afirmação a essas respostas, dialogamos com Pierre Nora (1993), que reforça que as grandes construções e monumentos são exemplos de lugares de memória. Essas construções não são apenas testemunhos materiais do passado, mas também espaços que carregam significados compartilhados pela sociedade (patrimônio cultural imaterial). Por sua vez, Bittencourt (2001) reforça que as construções e os espaços históricos são também locais dinâmicos que possibilitam a construção de sentidos e afetos em relação ao patrimônio cultural.

A20 relatou sobre a importância do patrimônio cultural imaterial. Conforme Figueira e Miranda (2012), a particularidade que se pode atribuir ao patrimônio imaterial é o fato de se tratar de um fenômeno percebido e vivenciado mediante a interação humana. Em suas palavras: “Por meio da extrema complexidade das ações vividas pelos seres humanos, a cultura imaterial se manifesta e pode comunicar formas de ser, saberes ancestrais, expressões artísticas, enfim, toda a riqueza das produções culturais humanas” (*op. cit.*, p. 130).

Para o segundo momento, foi realizada a leitura de dois trechos do texto de Pierre Nora (1993) sobre memória e história. Após a leitura, promovi uma discussão para relacionar as ideias do autor com os conceitos abordados nos vídeos e pedi para que os alunos fizessem comentários sobre o entendimento do texto, ou seja, o que mais chamou a sua atenção.

Três alunos se prontificaram a fazer comentários sobre os dois trechos do texto de Pierre Nora. A6 afirmou sobre o trecho que leu e entendeu “que a memória consegue guardar muitas lembranças”. A9 assimilou que “a palavra ‘resto’ é aquilo que sobra, enquanto outro grupo entendeu que a memória faz parte de nossa vida e que, sem ela, não podemos lembrar de nada”. A11 comentou que, “através da história, podemos ter acesso a tudo o que aconteceu no passado”.

Nesse sentido, Nora (1993) explica que existe uma diferença entre memória e história: a memória é viva, pode ser alterada e está conectada ao presente, enquanto a história é uma reconstrução que busca analisar o passado. De acordo com Le Goff (1990), que faz a distinção entre história e memória e destaca o papel da memória coletiva na construção das narrativas históricas, a memória é a matéria-prima da história. É considerada um produto problemático, elaborado sob diversas influências, às vezes contraditórias, e a história não se reduz à memória, mas também não pode ser feita sem ela.

Em seguida, projetei duas imagens. A primeira mostrava um local de memória global, a Torre Eiffel (Figura 6), e fiz as seguintes perguntas: “O que ela representa para vocês?” Pedi para que dois alunos que não tivessem participado pudessem responder. Desse modo, A2 respondeu: “é um símbolo importante e reconhecido mundialmente”. Já A10 relatou que “tem vontade de conhecê-la e que deve ser um lugar muito bonito”.

Perguntei também: “Quais lembranças ou sentimentos ela desperta?” A4 respondeu: “que foi o símbolo da última Olimpíada, que em julho viram muitas fotos dela nas redes sociais, e que é uma torre muito grande”. A10 disse ainda que “a distância do Brasil até lá é muito grande, o que torna difícil visitar esse lugar que parece ser tão lindo”.

Figura 6 – Torre Eiffel



Fonte: pixabay.com

Perguntei ainda como as Olimpíadas podem transformar um local em um símbolo da memória coletiva. A10 respondeu: "Porque foi um evento que envolveu pessoas de vários países, e os meios de comunicação divulgaram bastante as imagens do que estava acontecendo lá, fazendo com que essa imagem ficasse viva na memória das pessoas. Todas as vezes que falam em Olimpíadas, as lembranças vêm à mente."

Nesse contexto, ao analisarmos as respostas dos alunos, podemos dialogar com Pollack (1992), que afirma que a memória é essencialmente plural e, ao mesmo tempo, está entrelaçada nos laços sociais que constituem os indivíduos. Não existe memória individual inteiramente isolada; ela se ancora nas memórias coletivas, que lhe dão sentido e coerência. É interessante perceber que os alunos que contribuíram com suas respostas partem da memória individual para a coletiva. Em consonância com Halbwachs (1990), considera-se que a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva; ou seja, o ser humano é o resultado das interações sociais.

Na segunda imagem que projetei, estava o Cristo Redentor (Figura 7). Convidei então mais dois alunos, A5 e A12, para refletirem sobre o significado dessa imagem e o papel do Cristo Redentor como patrimônio cultural brasileiro. Perguntei: "O que o Cristo Redentor simboliza para o Brasil?" A resposta de A5 foi: "O Cristo Redentor é uma imagem conhecida pela maioria das pessoas, localizada no Rio de Janeiro, sendo considerada um símbolo nacional e uma estátua muito alta." A12 complementou: "Eu acho muito bonita, e muitas pessoas gostam de visitar esse lugar."

Figura 7 – Cristo Redentor



Fonte: pixabay.com

Questionei se ele é considerado patrimônio cultural e, em caso afirmativo, por quê. A11 respondeu: "É considerado patrimônio cultural porque é uma construção antiga que deve ser preservada, tem sua própria história e é um lugar turístico que recebe milhões de visitantes durante o ano. É um lugar de memória porque é inesquecível".

Perguntei, também, como o Cristo Redentor se tornou um lugar de memória para os brasileiros e para o mundo. A12 disse que, "a construção foi se tornando famosa como um grande monumento, à medida que as pessoas começaram a visitá-lo e a compartilhar suas impressões de que era um lugar muito bonito".

Seguindo a oficina, perguntei: "Que outros monumentos ou lugares vocês conhecem que teriam o mesmo efeito em termos de identidade e memória coletiva para os brasileiros?" A resposta de A11 foi: "Aqui no estado em que moramos, temos a Chapada dos Guimarães, que muitas pessoas conhecem e atrai turistas o ano inteiro." A de A19 foi: "Temos também o Pantanal mato-grossense, o rio Paraguai, a dança do Congo em Vila Bela da Santíssima Trindade e a viola de cocho."

Ao trabalharmos o exercício das imagens com os alunos, foi possível obter *feedback* para as respostas e observar, de acordo com Pollack (1992), analisa que a memória não é um simples registro do passado, mas sim um processo ativo de reconstrução que depende do contexto cultural e social. Percebemos que a memória é constantemente reinterpretada de acordo com as necessidades do presente.

Posteriormente, pedi aos alunos que formassem grupos de 4 a 6 pessoas para pesquisar e identificar lugares de memória e patrimônios culturais locais. Utilizando a internet, os grupos

buscaram imagens e discutiram as razões para considerar esses locais como patrimônios culturais. No final da oficina, cada grupo socializou suas escolhas e memórias associadas aos locais selecionados.

As pesquisas e discussões foram organizadas conforme as escolhas dos grupos: o primeiro grupo escolheu o centro histórico de Cuiabá, destacando suas construções e igrejas antigas; o segundo grupo pesquisou o Mercado Público, em Cuiabá, mencionando o interesse em conhecê-lo devido à exposição sobre a história indígena e objetos antigos; o terceiro grupo explorou o Pantanal mato-grossense, enfatizando sua rica diversidade de fauna; e o quarto grupo optou pela Igreja Católica Matriz da cidade de São José dos Quatro Marcos, considerada um lugar de memória, com uma praça onde podem tomar sorvete e encontrar amigos.

Na Figura 8, a seguir, apresentamos um mosaico com alguns desses lugares citados pelos alunos.

Figura 8 – Lugares de memória e patrimônios culturais locais



Fonte: Mosaico organizado pela autora. (1) Igreja Matriz de São José Operário (São José dos Quatro Marcos-MT); (2) Centro histórico de Cuiabá-MT; (3) Museu Rondon de Cuiabá-MT; (4) Igreja Matriz de Cáceres-MT; (5) Pantanal Mato-grossense; (6) Catedral Basílica do Senhor Bom Jesus, Cuiabá-MT; (7) Mercado Público de Cuiabá-MT<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Links onde estão as fotos: (1) <https://shorturl.at/o6Xma>; (2) <https://shorturl.at/vTcq5>; (3) <https://shorturl.at/40hUj>; (4) <https://shorturl.at/lzhR8>; (5) <https://shorturl.at/oGUnU>; (6) <https://rb.gy/v36pi2> (7) <https://rb.gy/92mf3x>



A atividade foi concluída com uma tarefa de casa, na qual os alunos deveriam entrevistar familiares sobre as memórias relacionadas ao lugar escolhido. Mediante os quatro grupos formados pelos alunos, tivemos como participação única o último grupo, que ficou responsável por pesquisar sobre a Igreja Católica Matriz, da cidade de São José dos Quatro Marcos, e entrevistar familiares sobre as memórias desse lugar escolhido.

Os alunos desse grupo conseguiram entrevistar o avô de um integrante, que relatou algumas memórias e terá o nome fictício de João. O grupo apresentou o seguinte relato do Senhor João:

*Antes de existir a igreja de alvenaria, existiu uma capela de tábuas; as missas celebradas no início aconteciam uma vez ao mês, juntava o povo da vizinhança e também era o momento de rever os colegas e conversar um pouco. Ao redor da igreja, tudo era mato, não tinha energia elétrica, água potável era difícil de encontrar; a maioria dos moradores tentava furar poço e, às vezes, não tinha água. Vieram muitas pessoas de fora na esperança de ter uma vida melhor, pois aqui as terras eram mais baratas do que no interior de São Paulo, de onde eu vim.*

A autora Ecléa Bosi (1994) enfatiza que a memória dos idosos é fundamental para valorizar a história das experiências migratórias. Ao preservar essas lembranças, é possível compreender como as sociedades estavam organizadas. Georges Poulet (1992, p. 54-55) nos oferece uma reflexão importante sobre a lembrança, a memória e o tempo:

*Graças à memória, o tempo não está perdido, e, se não está perdido, também o espaço não está. Ao lado do tempo reencontrado está o espaço reencontrado ou, para ser mais preciso, está um espaço, enfim reencontrado, um espaço que se encontra e se descobre em razão do movimento desencadeado pela lembrança.*

Lowenthal (1981, p. 75) complementa esse raciocínio: “Toda consciência do passado está fundada na memória. Através das lembranças recuperamos consciência dos acontecimentos anteriores, distinguimos ontem de hoje, e confirmamos que já vivemos um passado.”

#### *4.3.2.1 Considerações acerca da segunda oficina*

A dinâmica foi satisfatória, com os alunos demonstrando interesse e curiosidade ao assistir aos vídeos e conseguindo assimilar os conceitos sobre patrimônio cultural imaterial e material. No entanto, percebi que a compreensão sobre os conceitos apresentados ainda está em processo de aprimoramento. A leitura de trechos de Pierre Nora suscitou questionamentos

interessantes. A divisão dos alunos em grupos para a atividade prática funcionou bem, havendo uma boa interação entre eles.

Alguns alunos fizeram perguntas como: A23: "Como um lugar pode ser considerado patrimônio cultural?" e A12: "O Cristo Redentor é importante apenas para o Brasil ou para o mundo todo?" Essas questões revelaram interesse em compreender a abrangência dos patrimônios culturais e sua relevância. Por sua vez, A5 perguntou se festividades locais, como a festa junina, a folia de reis e a festa do peão, poderiam ser consideradas patrimônio imaterial, o que gerou uma discussão interessante sobre a diversidade cultural.

Nesse sentido, Jorn Rüsen (2001) afirma a importância de tornar o ensino de História significativo e de estabelecer conexão com a realidade vivida, ou seja, de dar sentido. Nessa mesma linha de pensamento, Bittencourt (2011) destaca que o ensino de História, ao integrar o contexto cultural e social, o diálogo, o conhecimento histórico e as experiências vividas pelos alunos, evidencia a necessidade de uma abordagem que vá além de narrar o passado, promovendo uma compreensão crítica do presente e possibilitando a construção de novos significados, conforme indicam os dados acima coletados durante essa oficina.

Todavia, foi gratificante observar os alunos começando a compreender a importância do patrimônio cultural e como ele se faz presente em suas vidas cotidianas. Senti que a oficina despertou o interesse em alguns alunos, mas percebo a necessidade de trabalhar mais os conceitos com a turma.

#### **4.3.3 Oficina 3**

A oficina teve início com a socialização das memórias trazidas pelos alunos como tarefa de casa, momento em que eles compartilharam histórias contadas por familiares ou membros mais velhos da comunidade. Alguns alunos mencionaram que se esqueceram de realizar a atividade, enquanto dois (A13 e A19) relataram que conversaram com seus familiares ou pessoas mais velhas da comunidade. Esses alunos foram incentivados a expor suas experiências, e a turma foi convidada a prestar atenção às apresentações.

A13 relatou que "seus familiares enfrentaram muitas dificuldades ao chegar à cidade, como a falta de energia elétrica nos primeiros anos de formação e a escassez de água, devido ao número reduzido de poços". Já A19 contou que "seu avô disse que a cidade já teve um cinema e atividades de mineração que geraram muitos empregos, além de destacar que a praça sempre foi um ponto de encontro, especialmente aos finais de semana".

Esse momento, que durou cerca de 15 minutos, ajudou a retomar conceitos já trabalhados, como história local, lugares de memória e patrimônio cultural. Ecléa Bosi, em sua obra *Memória e Sociedade: Lembrança dos Velhos* (Bosi, 1994), analisa o papel da memória na construção da identidade e na preservação da história coletiva, evidenciando que a memória não é apenas um repositório de acontecimentos passados, mas um dispositivo ativo que molda a percepção do presente e a perspectiva de futuro. A autora ressalta a importância de valorizar as lembranças dos idosos, permeadas por experiências e saberes fundamentais para a compreensão da sociedade. Assim, com base na autora, os relatos narrados pelos dois alunos destacam como as narrativas pessoais se interligam aos processos históricos, oferecendo uma visão múltipla da realidade social.

Em seguida, a turma foi dividida em três grupos e um sorteio foi realizado para distribuir as seguintes atividades:

- **Grupo 1:** Fotografar lugares significativos da escola usando celulares.
- **Grupo 2:** Mapear a escola, destacando os lugares mais importantes.
- **Grupo 3:** Desenhar detalhes ou vistas específicas da escola.

Cada grupo teve 45 minutos para realizar suas atividades, percorrendo a escola sob minha orientação. Durante esse processo, auxiliei nas dúvidas e sugeri reflexões sobre os locais escolhidos. Os alunos utilizaram celulares para fotografar e contaram com papel, canetas e lápis de cor para confeccionar mapas e desenhos. A escolha dos lugares deveria considerar aqueles que possuíam maior significado e importância para eles, especialmente em relação às memórias associadas. A etapa final consistiu na apresentação dos resultados, que durou cerca de 20 minutos.

Cabe fazer uma observação: os alunos do grupo 2, que ficaram responsáveis por mapear a escola, acabaram fazendo desenhos, pois relataram dificuldades em realizar o mapeamento, apesar das minhas mediações. Assim, a atividade realizada por eles foi apresentada em formato de desenhos.

Houve pequenos desafios com o uso dos celulares para fotografar, como o uso dos aparelhos para outras finalidades, como acessar redes sociais. Além disso, um dos grupos que estava desenhando acabou utilizando mais tempo do que o previsto, o que atrasou a socialização final. Essas situações não comprometeram o andamento da oficina, mas exigiram adaptações durante a atividade.

A Figura 8, a seguir, apresenta um mosaico com fotografias e desenhos feitos pelos alunos durante essa atividade.

Figura 9 – Fotografias e desenhos feitos pelos estudantes



Fonte: Autora e alunos.

A avaliação sobre a atividade realizada é de que os alunos demonstraram interesse e envolvimento durante a oficina. A divisão dos grupos ajudou a manter a atividade organizada e permitiu que os alunos se sentissem responsáveis por suas tarefas. O grupo responsável por realizar as fotografias finalizou a tarefa antes dos outros, e isso gerou um pouco de dispersão. Para contornar essa situação, pedi a eles que também desenhasssem um lugar da escola que tivesse significado especial para eles.

Novamente, a quadra se destacou: A6 comentou: “Vamos desenhar a quadra porque gostamos muito de jogar”. Podemos observar que a quadra é percebida pelos alunos como um local de significado especial, onde ocorrem não apenas atividades esportivas, mas também momentos de socialização, brincadeiras e eventos escolares. Trata-se de um espaço físico que se conecta afetivamente com a rotina dos alunos, sendo lembrado pelas vivências e histórias compartilhadas.

A maioria dos frequentadores é composta por alunos do ensino fundamental II, com idades entre 11 e 15 anos, e por estudantes do ensino médio, que utilizam o espaço em horários alternados. As atividades curriculares ou recreativas na quadra ocorrem ao longo dos períodos matutino e vespertino, com um rodízio das turmas que utilizam o local.

Durante os intervalos escolares, a quadra torna-se um local de encontro e brincadeiras informais. Nas aulas de Educação Física, é utilizada de forma organizada para atividades

pedagógicas. Após o horário letivo, pode ser empregada para práticas esportivas, treinamentos ou eventos especiais da escola, como campeonatos internos. Muitos alunos associam a quadra a momentos de amizade, superação (como vencer um torneio ou aprender algo novo) e pertencimento, o que reforça seu papel como um lugar de memória.

Em suma, quadra não é vista apenas como um espaço físico, mas um ponto de convergência para memórias compartilhadas pelos estudantes, em que vivências cotidianas se cristalizam em significado emocional e cultural. Para Oliveira e Ribeiro (2019, p. 851) “patrimônio não se limita à materialidade, pois, antes, pode referir-se aos bens produzidos pelos nossos antepassados, que resultaram em experiências e memórias coletivas ou individuais, encontradas não só em bens materiais”.

Além da quadra, A19 questionou se o pátio e o refeitório poderiam ser considerados um lugar de memória, já que muitos dos alunos têm lembranças de brincadeiras nesses ambientes. A7 refletiu: “É interessante ver como os lugares do dia a dia têm tanta história, não imaginávamos que a escola poderia ser considerada como patrimônio cultural”.

Ou seja, a oficina contribuiu para que os alunos passassem a observar o ambiente escolar com uma visão mais aguçada, percebendo o valor histórico e cultural de espaços que antes não eram notados. Assim, a oficina parece ter cumprido o papel de incentivar os alunos a observarem o ambiente escolar de uma nova maneira, reconhecendo-o como um lugar de memória e história, ou seja, a escola, que muitas vezes é vista apenas como um espaço funcional, possui uma história e valor cultural que podem ser reconhecidos e valorizados. Essa ideia está alinhada com os conceitos discutidos por Figueira e Miranda (2012), que enfatizam a importância de perceber ambientes cotidianos, como a escola, como locais que carregam significados históricos e culturais, contribuindo para a formação da identidade e da memória social dos alunos.

Observei, também, nesta oficina, a necessidade de planejar uma atividade extra para os grupos que concluírem suas tarefas antes do tempo previsto. Além disso, percebi a importância de reservar um tempo maior ao final da atividade, permitindo que todos os participantes compartilhem suas tarefas com mais tranquilidade.

Por fim, como tarefa de casa, solicitei que os alunos conversassem com ex-alunos, funcionários ou ex-funcionários da escola sobre suas memórias e histórias relacionadas ao ambiente escolar, para, na próxima oficina, socializarem essas conversas.

#### 4.3.4 Oficina 4

Esta oficina iniciou com a retomada da tarefa de casa, ou seja, a conversa que tiveram com ex-alunos ou funcionários/ex-funcionários da escola sobre suas memórias e histórias ligadas ao ambiente escolar.

A sala foi organizada em formato de círculo para que todos pudessem ver e ouvir os colegas durante as apresentações. Cada grupo teve cerca de 10 minutos para compartilhar suas experiências. Eles descreveram as conversas que tiveram e os relatos coletados.

Os alunos A6 e A11 conversaram com ex-alunos da escola. A6 apresentou o relato de um ex-aluno que destacou dois ambientes favoritos: a quadra, devido aos jogos, e o refeitório, especialmente pelas refeições oferecidas em datas especiais, como churrasco e lasanha. Já A11 relatou que, em conversa com outro ex-aluno, foi mencionado o pátio como espaço de destaque, onde costumavam encontrar colegas e conversar sobre diversos assuntos, o que proporcionou boas lembranças. Essa atividade teve duração média de 30 minutos.

Esses relatos estão alinhados com a ideia de que os espaços escolares são carregados de significados que transcendem sua funcionalidade imediata, transformando-se em lugares de memória para os frequentadores. Como discutido por Figueira e Miranda (2012), esses ambientes tornam-se repositórios de vivências, emoções e histórias que contribuem para a construção de uma identidade coletiva.

Na segunda parte da oficina, com duração de 40 minutos, reapliquei o questionário utilizado na primeira oficina, desta vez contendo apenas as perguntas relacionadas ao conhecimento e à percepção dos alunos sobre a temática (Apêndice B). O objetivo foi reavaliar a evolução dos alunos no entendimento dos conceitos de patrimônio cultural e lugares de memória. Cópias impressas do questionário foram distribuídas a cada aluno, e li as questões em voz alta para que os alunos as respondessem uma a uma.

Sobre as respostas agora obtidas na segunda aplicação do questionário, algumas se confirmaram e outras revelaram aprendizagem e expansão do conhecimento.

A percepção de que a escola é um lugar de memória importante para os alunos e a comunidade foi destacada novamente na segunda aplicação do questionário. A maioria dos alunos ( $n = 22$ ) afirmou que a escola possui um valor especial. Por exemplo, A24 disse: "As salas, a quadra e o refeitório, mas acho que tudo, porque várias pessoas já estudaram aqui e têm várias lembranças para elas"(Questionário 2).

A ideia de que a escola tem uma forte conexão com eventos esportivos foi reiterada. A22 mencionou: "A escola era referência em ganhar medalhas nos jogos" e A20: "Que antigamente era uma das melhores escolas em esportes" (Questionário 2).

Por fim, os alunos novamente sugeriram atividades práticas e interativas para aprender sobre a história local. A1 disse: "Palestras, apresentações, pesquisas, passeios, etc." e A6 propôs: "Uma palestra ou podcast, passeio ou museu de história local"(Questionário 2). Essa preferência por métodos dinâmicos também foi observada anteriormente.

Por outro lado, o segundo questionário revelou uma percepção mais subjetiva e emocional sobre o patrimônio cultural. A1 mencionou: "construções antigas, festas antigas e comidas típicas, lugar que tenho sentimento como a escola" e A6: "algo que tenho sentimento de afinidade, que está presente na minha memória"(Questionário 2). Essa profundidade emocional não foi tão destacada na primeira análise.

A fala "lugar que tenho sentimento" mostra como o aluno relaciona a escola a um espaço afetivo e significativo. Fonseca (2006) enfatiza que ao afirmar que o patrimônio cultural não é composto somente por elementos materiais, mas também por valores e afetos que se enraízam na experiência das pessoas, transformando espaços comuns, como a escola, em elementos de identificação e preservação cultural.

A inclusão da escola no conceito de patrimônio cultural reflete a internalização de valores de preservação e o reconhecimento da importância dos ambientes vividos, sugerindo que os alunos estão desenvolvendo uma consciência de pertencimento e respeito por sua própria história e cultura local. Conforme Bittencourt (2004), ao estudar a história de espaços próximos, como a escola, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda de seu contexto e de sua identidade, conectando o aprendizado histórico com o que faz parte do cotidiano.

Pensarmos a escola como patrimônio cultural possibilita reconhecer que ela não é apenas uma estrutura física onde ocorrem aulas, mas também um lugar de memória, onde se desenvolvem relações interpessoais e que serve como símbolo significativo para a comunidade e para a história dos alunos, professores e funcionários (Bittencourt, 2004). Para Halbwachs (1990), as lembranças que construímos dependem de nossa relação com os lugares e com os acontecimentos vividos, moldando nossa identidade coletiva.

Nesse sentido, Rüsen (2001) complementa que a "consciência histórica" surge quando somos capazes de situar esses espaços cotidianos dentro de um espaço temporal maior, entendendo que a vivência na escola contribui para uma memória social compartilhada. Desse modo, a escola torna-se um patrimônio cultural afetivo, evidenciando seu papel na construção de uma identidade coletiva.

Ademais, no segundo questionário houve uma ênfase maior nas relações interpessoais dentro da escola como parte da memória escolar. A10 destacou: "o jardim, a cozinha, os professores, os alunos, meus amigos" (Questionário 2), sugerindo que as interações humanas são tão importantes quanto os espaços físicos, um ponto que não apareceu no primeiro questionário.

Para Figueira e Miranda (2012), a escola é uma instituição que tem o objetivo de formar cidadãos, e não apenas transmitir informações e teorias. A escola, depois da família, é o principal lugar de aprendizado e socialização para crianças e adolescentes. Desse modo, essa instituição deve oferecer uma base cultural comum a todos os alunos. Observa-se que a escola é um espaço importante para a aprendizagem e a socialização, pois é nesse ambiente que os alunos formam suas identidades e estabelecem conexões com diferentes grupos sociais. As autoras afirmam, ainda, que "o processo de ensino e aprendizagem deve, necessariamente, incluir diversas possibilidades pedagógicas que estimulem um olhar mais abrangente sobre a diversidade cultural humana" (Figueira; Miranda, 2012, p. 10).

Segundo Vigotski (2000), o modo de ser de um sujeito é influenciado pela relação que ele estabelece com os outros. O autor considera que "através dos outros constituímos-nos" (Vigotski, 2000, p. 24). Assim, as interações humanas estão ligadas às necessidades de ensino para o desenvolvimento intelectual e pessoal de cada aluno.

No segundo questionário, os alunos revelaram uma nova camada de consciência sobre a importância de preservar e valorizar os lugares, como indicado por A16: "ter mais compaixão pelo lugar e a história do lugar" e A8: "cuidar e falar mais deles", o que vai além da simples ideia de preservação física, observada no primeiro questionário.

Ao realizarmos esse tipo de trabalho com os alunos, fica evidente que a educação patrimonial e a conceituação de história local e global, de acordo com as autoras Figueira e Miranda (2012, p. 46), "são aspectos essenciais a serem ponderados na vivência escolar", pois abrem espaço para a análise da "identidade individual, local e nacional, que é de suma importância para a preservação e o acautelamento do patrimônio cultural em nosso país."

Por fim, os alunos que haviam respondido alguma pergunta com "não sei" ou que haviam deixado sem responder, agora responderam, o que aponta que a Sequência Didática (SD) foi um estímulo não apenas para o desenvolvimento de seu conhecimento e consciência histórica (Rüsen, 2001), mas também para um maior envolvimento com a temática abordada na SD. Rüsen (2001) assevera que o ensino de História deve promover a consciência histórica, pois desse modo permite que os indivíduos deem sentido ao mundo em que vivem e que os alunos percebam a história como um processo dinâmico.



Sobre esta última oficina, percebi que a disposição dos alunos em círculo facilitou a interação e o compartilhamento de ideias. Alguns alunos responderam às questões com mais precisão e afinho. Durante as apresentações, houve momentos de silêncio e atenção enquanto os outros colegas da turma relatavam. Alguns alunos tiveram dificuldades para realizar as entrevistas gravadas; aqueles que conseguiram, o fizeram por meio de um bate-papo e depois relataram em sala o que foi dito.

Nessa perspectiva, a interação de troca e escuta ativa reflete o que Rüsen (2001) define como um processo importante para a construção de uma consciência histórica, pois os indivíduos interpretam e reconstróem as experiências uns dos outros, promovendo um sentido de continuidade e ligação com o passado. Como os alunos enfrentaram dificuldades para realizar as entrevistas gravadas, eles a substituíram por um bate-papo e, através dessa adaptação, demonstraram o desenvolvimento de uma compreensão histórica.

A aplicação do questionário foi uma boa oportunidade para verificar o quanto os alunos expandiram seu conhecimento ao longo das oficinas. Alguns alunos precisaram de mais tempo para respondê-lo, e outros não responderam com boa vontade, mencionando que já tinham respondido uma vez e que teriam que repetir as mesmas perguntas, alegando estar com preguiça. Os alunos relataram que, ao conversar com ex-alunos, perceberam que a memória permanecia viva ao lembrar certos momentos vividos.

Como elucida Barca (2004), o diálogo e a interação entre os alunos são de extrema importância para o desenvolvimento do pensamento histórico, pois permitem que eles compreendam e interpretem as perspectivas e experiências dos outros.

Acredito que os alunos foram estimulados ao longo das oficinas para serem protagonistas em cada uma das atividades desenvolvidas. Foi gratificante ver como a Sequência Didática (SD) ajudou os alunos a compreenderem que a história local faz parte do seu dia a dia, que a escola pode ser um lugar de memória, considerada um patrimônio cultural afetivo, e que muitos ambientes podem ser explorados.

Através das oficinas, os alunos foram incentivados a assumir o protagonismo mediante cada atividade desenvolvida, o que pode contribuir para que os alunos identifiquem o papel da história em sua própria realidade e fortaleçam sua identidade cultural e sintam-se inseridos nesse processo. Halbwachs (1990) reforça que a memória coletiva é formada em espaços de convivência, como a escola, onde as lembranças individuais se misturam e ganham significado coletivo.

Foi gratificante observar como os alunos reconheceram que sua história local pode ser estudada e que muitos ambientes ao seu redor, como a escola, podem ser explorados e

compreendidos como patrimônios culturais, pois carregam memórias afetivas e, ao serem problematizados, ganham relevância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar, analisar e escrever a própria prática docente se mostrou como um desafio imenso durante as aulas do Mestrado Profissional em Ensino de História. E nessa perspectiva, comecei a trilhar o caminho de pesquisadora e, desse modo, a presente dissertação apresentou um estudo relacionado à educação patrimonial como um pilar para o ensino de história e o desenvolvimento da consciência histórica no contexto escolar.

Com foco na Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, em São José dos Quatro Marcos, Mato Grosso, o estudo buscou refletir sobre a escola como um lugar de memória e como o ensino de história poderia se conectar à educação patrimonial. Inicialmente, apresentamos as motivações da pesquisa e as lacunas no ensino de história que limitam a compreensão dos estudantes sobre o patrimônio cultural, que, na maioria das vezes, é concebido apenas como construções antigas edificadas. Percebemos a importância de aprofundar o conceito de lugares de memória dentro do contexto escolar e de mostrar como a história local pode ser uma ferramenta aliada para conectar os alunos à sua realidade vivida e promover o sentimento de pertencimento.

Nossa escolha por realizar uma pesquisa-ação propiciou participação, protagonismo, interação e construção do conhecimento coletivo pelos alunos durante as oficinas desenvolvidas. Essa abordagem, colaborativa e reflexiva, se alinha à visão do ensino de história como uma prática transformadora em que os alunos se tornam agentes ativos na construção de significados. Ao longo das oficinas, os alunos passaram a enxergar a escola não apenas como um local de aprendizado, mas como um lugar repleto de histórias e memórias.

Ao observar a aprendizagem e o envolvimento dos alunos durante as aulas, percebemos que o objetivo proposto foi alcançado. As atividades interativas, como a pesquisa, a discussão em grupo e a produção de materiais, como desenhos, contribuíram para reforçar a compreensão da importância de preservar e trazer à tona, por meio de estudos, aquilo que muitas vezes não é problematizado no cotidiano, algo que o ensino de história pode possibilitar.

Consideramos, assim, a possibilidade de ensinar e aprender sobre o patrimônio cultural e a história local, valorizando aquilo que está ao entorno do aluno e que, anteriormente, não era compreendido dessa forma. Nessa perspectiva, o ensino de história no contexto escolar viabiliza um ambiente que estimula a autonomia, proporcionando o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, objetivo que, cada vez mais, desafia o docente.

Destacamos que algumas dificuldades foram enfrentadas. Quando os alunos conversaram com ex-alunos da escola, não conseguiram fazer nenhuma gravação, trazendo apenas os relatos das conversas e alguns pontos que foram anotados por eles. Percebemos que alguns alunos levaram a proposta muito a sério, enquanto outros nem tanto. Contudo, apesar das dificuldades, o trabalho foi gratificante, pois, ao final, foi possível perceber que os alunos se sentiram valorizados e como parte integrante da história, reconhecendo que é possível estudar o que está presente em seu cotidiano.

Uma das limitações deste estudo foi que não conseguimos realizar as gravações em áudio e vídeo das interações ocorridas durante as oficinas, o que poderia fornecer dados ainda mais robustos acerca do estudo realizado. Todavia, mesmo sem essas gravações, conseguimos coletar informações valiosas por meio das anotações dos alunos e de nossos registros de observação.

Ademais, destacamos que inicialmente havíamos buscado a possibilidade de entrevistar ex-alunos e antigos funcionários da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, com o intuito de ter acesso as memórias e narrativas que pudessem contribuir para a compreensão do papel da escola como um lugar de memória. No entanto, devido a dificuldades logísticas e à indisponibilidade de alguns entrevistados, não foi possível concretizar essa etapa da investigação. Desse modo, a pesquisa contou somente com a colaboração dos alunos do 6.º ano.

Diante da importância da preservação da memória escolar e da valorização do patrimônio cultural, seria relevante e interessante dispor de um tempo maior para a pesquisa realizada, pois isso permitiria o desenvolvimento da criação de um espaço ou acervo permanente dentro da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire. Esse espaço poderia ser organizado pelos próprios alunos, com a orientação dos professores, e incluir registros fotográficos, documentos históricos, depoimentos de ex-alunos e objetos que remetam à trajetória da escola.

Além de contribuir para a conservação da história da instituição, essa iniciativa estimularia ainda mais nos estudantes o senso de pertencimento e identidade, fortalecendo a educação patrimonial e a valorização dos lugares de memória no ambiente escolar. No entanto, a criação desse espaço não foi viabilizada devido ao curto prazo para a conclusão da pesquisa de mestrado.

À guisa de fechamento, a pesquisa reafirmou a importância da educação patrimonial no ensino de história, colocando em evidência que o patrimônio cultural e a memória coletiva podem ser elementos centrais na formação de uma consciência histórica nos alunos, mesmo que em lugares que não possuem monumentos edificadas e reconhecidos oficialmente como

patrimônio cultural, que é o caso de São José dos Quatro Marcos e a Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire nessa cidade.

O estudo corroborou que, ao se apropriarem do conceito de patrimônio cultural, os alunos também desenvolvem um olhar mais crítico e reflexivo para aquilo que está ao seu entorno. A proposta pedagógica da Sequência Didática (SD) apresentada e aplicada ao longo da pesquisa representou uma contribuição prática para o ensino de história.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breynner Ricardo de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, artigo e-20537.063, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537>. Acesso em: 17 set. 2024.
- ARAÚJO, João Paulo Faria de; ANTIGO, Mariangela Furlan. Desemprego e qualificação da mão de obra no Brasil. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 20, n. 2, p. 308-335, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rec/a/8mPTh3LcgCfxvc8fyhHfcbS/>. Acesso em: 02 dez. 2024.
- AZEVEDO, Crislaine Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, v. 3, n. 6, jul.-dez. 2010, p. 703-728. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: **Para uma educação histórica com qualidade: atas da quarta jornada de educação histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-64.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Decreto-lei n.º 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 6 dez. 1937.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Lisboa: Edições 70, 2000.

CHUVA, Marcia. Preservação do patrimônio cultural no Brasil: uma perspectiva histórica, ética e política. In: CHUVA, Marcia; NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos (orgs.). **Patrimônio cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

COSTA, Aryana. História local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (orgs.). **Dicionário ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 132-136.

COSTA, Bruno Marcelo de Souza. A escola como espaço de memórias e formação de identidade(s). **Programa de Pós-Graduação Comunicação, Linguagem e Cultura – UNAMA**, n. 2, 2013. Disponível em: <https://revistas.unama.br/index.php/Movendo-Ideias/article/download/778/355>. Acesso em: 09 ago. 2024.

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru: EDUSC, 2002.

DINI, Nádia Pinheiro; JANNUZZI, Paulo de Martino; FERREIRA, Maria Paula; ARIZONO, Neuci. Renda familiar e mercado de trabalho: um balanço da década. **São Paulo em Perspectiva**, 13 maio 1999, p. 153-166.

DITZ, R. A. R. **Educação patrimonial no ensino de história: do centro histórico Cáceres/MT para a sala de aula**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO BERTOLDO FREIRE. **Projeto político-pedagógico**. São José dos Quatro Marcos, MT, 2024.

FERRARIO, Marcela Nogueira; CUNHA, Marina Silva. Estrutura e renda familiar no Brasil. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 123-142, maio 2012. Disponível em: <https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/ensaios/article/view/2436>. Acesso em: 06 set. 2024.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis; MIRANDA, Lílían Lisboa. **Educação patrimonial no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental: conceitos e práticas**. São Paulo: Edições SM, 2012.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/Iphan, 2001.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política de preservação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/Iphan, 2009.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 4. ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. São Paulo: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de história. **História Oral**, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/193>. Acesso em: 18 jun. 2024.

GIL, Cláudia Zuleika Vieira. Memória. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (orgs.). **Dicionário ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GOMES, Élide Fernandes da Silva; MONTEIRO, Edenar Souza. Pedagogia da presença: uma prática necessária na escola. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34852>. Acesso em: 16 jun. 2024.

GRINBERG, Keila. História e memória. In: SANTIAGO, Ana Maria; ARAÚJO, Helena Maria Marques; GRINBERG, Keila (orgs.). **História na educação 1**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.



GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História, memória e patrimônio. In: CHUVA, Márcia (org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 34, 2012, p. 61-71.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990. 189 p.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriana Queiroz. **Guia básico da educação patrimonial**. 1. ed. Brasília: Iphan / Museu Imperial, 1999.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriana Queiroz. **Guia básico da educação patrimonial**. 4. ed. Brasília: Iphan / Museu Imperial, 2009.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais 2022: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IPHAN. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: Iphan, 2014.

Disponível em:

[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao\\_Patrimonial.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf). Acesso em: 22 maio 2024.

IPHAN. **Mario de Andrade**. Publicada em 24 de fevereiro de 2015. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/1024>. Acesso em: 28 jul. 2024.

IPHAN. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. Brasília: Iphan, 2012. Disponível

em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/cartilha\\_1\\_\\_parasabermas\\_web.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/cartilha_1__parasabermas_web.pdf).

Acesso em: 10 maio 2024.

IPHAN. **Rodrigo Melo Franco de Andrade**. [s.d.]. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/173>. Acesso em: 28 jul. 2024.

JOHN, Nara Marlei. **Identificação, valorização e preservação do patrimônio histórico e cultural**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 1. ed. Tradução de Bernardo Leitão. São Paulo: Unicamp, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Unicamp, 1996.

LOVISON, Tatiele Ercolin; GLASENAPP, Débora. A escolaridade dos pais e a alfabetização dos estudantes. **Movimenta – Revista de Estudos Interdisciplinares**, Joinville, v. 1, n. 2, jul./dez. 2020, p. 30-53. Disponível em:

<https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/28>. Acesso em: 20 out. 2024.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**, n. 17. São Paulo: EDUC, 1981.

MARCHETTE, Tatiana Dantas. **Educação patrimonial e políticas públicas de preservação no Brasil**. 2. ed. Curitiba, PR: Editora Intersaberes, 2023.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (orgs.). **Dicionário ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 55-58.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Fundamental Anos Finais**. Cuiabá: SEDUC, 2018. Disponível em:

<https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental?authuser=0>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: concepções para a educação básica: área de Ciências Humanas**. Cuiabá: Defanti, 2010. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MEDEIROS, Mércia Carréra de; SURYA, Leandro. A importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio. In: CHUVA, Márcia; NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos (orgs.). **Patrimônio cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

MONTEIRO, Marina Gabriele Santos; SUTIL, Marlene Zuleide Oliveira; BONFIM, Rosa Jussara. A influência dos quatro pilares da educação na formação do cidadão: um artigo original. In: **Anais do 3º Simpósio de TCC, das Faculdades FINOM e Tecsoma**, 2020, p. 1470-1485. Disponível em:

<https://finom.edu.br/assets/uploads/cursos/tcc/202102240902339.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

NADAI, Elza. O ensino de história do Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993. Disponível em: [https://snh2013.anpuh.org/resources/download/1348495168\\_ARQUIVO\\_revista\\_v13\\_elza-nadai.pdf](https://snh2013.anpuh.org/resources/download/1348495168_ARQUIVO_revista_v13_elza-nadai.pdf). Acesso em: 04 dez. 2024.

NEVES, Lúcia Maria Aranha. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. **História Oral**, v. 3, 2000, p. 109-116. Disponível em:

<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/25>. Acesso em: 17 jun. 2024.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 29 ago. 2024.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 155-1161.

OLIVEIRA, Milena Behling; RIBEIRO, Diego Lemos. Patrimônios afetivos: um novo recurso para o turismo em Morro Redondo-RS, Brasil. **Rosa dos Ventos**, v. 11, n. 4, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4735/473561122006/473561122006.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

OLIVEIRA, Vera Lúcia Silva de Almeida. **Ensino de história, educação patrimonial e lugares de memórias – Cáceres/MT**. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021.

OLIVEN, Ruben George. Patrimônio intangível: considerações iniciais. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 77-80.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Repensando o Ensino).

PELEGRINI, Sandra Cristina Alves. A gestão do patrimônio imaterial brasileiro na contemporaneidade. **História (São Paulo)**, v. 27, n. 2, p. 145-173, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/5qVmQ77T7fYHnhBVLdBsSRF/>. Acesso em: 07 dez. 2024.

PELEGRINI, Sandra de Cássia A.; FUNARI, Pedro Paulo. **O que é patrimônio cultural imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

PEREIRA, Alex Carbonel. **Narrativas e saberes históricos: as marcas da terra nas memórias compostas de São José dos Quatro Marcos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação ProfHistória, 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatay; LANGUE, Frédérique (orgs.). **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatay. História, literatura e cidades: diferentes narrativas para o campo do patrimônio. In: CHUVA, Márcia (org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 34, p. 72-87, 2012.

PISANI, M. A. J.; OLIVEIRA, L. M. de. A lei de incentivo à cultura e o patrimônio afetivo e urbanístico: Catedral de Santo Amaro, São Paulo. **Revista Projetar – Projeto e Percepção do Ambiente**, v. 6, n. 1, p. 23-35, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/22346>. Acesso em: 11 jan. 2025.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <https://www.pgdef.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%20.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

PORTELA, Lucimary de Holanda. **Ensino de história local através da educação patrimonial escolar em Rondonópolis-MT**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021.

PORTILHO, Ana Sanches; LOPES, Rafaela Heringer. Mapa afetivo e de memórias: instrumento de educação patrimonial para reflexões sobre memória e a história local. In: TEIXEIRA, Silvia; TORRES, Wagner Neves; SANTOS, Adriana Paula (orgs.). **Educação patrimonial: abordagens e atividades educativas com os patrimônios** [recurso eletrônico]. 1. ed. Campo dos Goytacazes, RJ: Ed. UENF, 2021.

POULET, Georges. **O espaço proustiano**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

RIBEIRO, Renilson Rosa; SANTOS, Amauri Junior da Silva. Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na produção do conhecimento sobre ensinar e aprender história. In: ANDRADE, Juliana Alves; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de história e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [recurso eletrônico]. São Leopoldo: Oikos, 2021. 470 p. Disponível em: <https://shorturl.at/cFVEs>. Acesso em: 28 jul. 2024.

RODRIGUES, Sandra Maria; ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. De Ana Maria à Severina: o patrimônio cultural afetivo, as emoções e memórias em Ceilândia/DF. **Saeculum – Revista de História**, v. 27, n. 46, p. 263-284, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/61856>. Acesso em: 14 out. 2024.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Flávio Batista dos; CAINELLI, Marlene. O ensino de história local na formação da consciência histórica de alunos do ensino fundamental. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (org.). **XII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica: consciência histórica e as novas tecnologias da informação e comunicação**. 1. ed. Curitiba, PR: LAPEDUH, 2012. p. 258-269.

SAPIEZINKAS, Aline. Do patrimônio histórico ao patrimônio cultural: diálogos e interações na aplicação das políticas públicas de preservação. **Habitus**, Goiânia, v. 6, n. 1/2, p. 67-101, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/1997>. Acesso em: 21 jun. 2024.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério).

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

TAVARES, Maria de Fátima. Sobre educação interdimensional. **Revista de Educação Científica e Cultural – Cultura Garança**, v. 1, n. 2-3, 2014. Disponível em: <https://cmr.eb.mil.br/index.php/aj-do-ca/category/153-revista-recc-2014-v2?download=1315:3-art-1-2-3-2014>. Acesso em: 05 dez. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida; COSTA, Wilma Peres. Formação docente, história, memória e educação patrimonial: os desafios para a produção de novas práticas educativas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011.

TORRES, Wagner Nobrega. Por uma educação patrimonial inventiva e pedagogicamente potente. In: TEIXEIRA, Simonne; TORRES, Wagner Nobrega; SANTOS, Aline Portilho dos (orgs.). **Educação patrimonial: abordagens e atividades educativas com os patrimônios** [recurso eletrônico]. 1. ed. Campo dos Goytacazes, RJ: Ed. UENF, 2021.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7697>. Acesso em: 26 abr. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC>. Acesso em: 01 ago. 2024.

VITORETTI, Guilherme Bernardo *et al.* **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação**. Franca: UNESP-FCHS – Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022.

VOLKWEISS, Andréa *et al.* Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, jan./jun. 2019. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19361/2/Protagonismo\\_e\\_participao\\_do\\_e\\_estudante\\_desafios\\_e\\_possibilidades.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19361/2/Protagonismo_e_participao_do_e_estudante_desafios_e_possibilidades.pdf). Acesso em: 18 jul. 2024.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO SOBRE PATRIMÔNIO CULTURAL E LUGARES DE MEMÓRIA NA ESCOLA

#### PARTE 1: INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. **Sexo:**

☐ *Feminino*

☐ *Masculino*

2. **Idade:**

☐ *10*

☐ *11*

☐ *12*

☐ *13 ou mais*

3. **Cor/raça:**

☐ *Branco*

☐ *Amarelo*

☐ *Preto*

☐ *Indígena*

☐ *Pardo*

☐ *Outro: \_\_\_\_\_*

☐ *Prefiro não responder*

4. **Qual bairro você mora?**

☐ *Centro da Cidade*

☐ *Jardim Bela Vista*

☐ *Jardim Itália*

☐ *Jardim Vista*

*Alegre*

☐ *Jardim Zeferino I*

☐ *Jardim Zeferino II*

☐ *Jardim Popular I*

☐ *Jardim Popular II*

☐ *Jardim Santa*

*Rosa*

☐ *Jardim das*

*Oliveiras*

☐ *Jardim Peruchi*

☐ *Jardim Rondon*

☐ *Jardim Morada*

*do Sol*

☐ *Jardim Santa*

*Maria I*

☐ *Jardim Santa*

*Maria II*

☐ *Jardim Vila Azul*

☐ *Outro:*

\_\_\_\_\_

**PARTE 2: PERCEPÇÕES SOBRE PATRIMÔNIO CULTURAL E LUGARES DE MEMÓRIA**

5. O que você entende por "patrimônio cultural"?

---

---

---

---

---

6. Você acha que existem lugares em sua cidade que são importantes para serem lembrados pelas pessoas?

☐ *Sim*  
☐ *Não*  
☐ *Não sei*

7. Se sim, quais são esses lugares? Por que você acha que eles são importantes?

---

---

---

---

8. Você já aprendeu sobre algum lugar importante de sua cidade nas aulas de história?

☐ *Sim*  
☐ *Não*  
☐ *Não tenho certeza*

---

**PARTE 3: A ESCOLA COMO LUGAR DE MEMÓRIA**

9. Você acha que a escola tem algum valor especial para a comunidade ou para os alunos?

☐ *Sim*  
☐ *Não*  
☐ *Não tenho certeza*

10. Se sim, que lugares dentro da escola você acha que são mais especiais ou que deveriam ser lembrados no futuro?

---

---

---

---

11. Você já ouviu falar sobre a história da sua escola?

☐ *Sim*

☐ *Não*

☐ *Não tenho certeza*

12. Se sim, pode contar algo que você aprendeu sobre a história da escola?

---

---

---

---

---

---

13. A escola realiza eventos ou atividades que você acha que deveriam ser lembrados por muito tempo?

☐ *Sim*

☐ *Não*

☐ *Não tenho certeza*

14. Que tipo de atividades ou eventos acontecem na escola que você considera importantes para o futuro?

---

---

---

---

---

#### 15. PARTE 4: ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

15. Como as aulas de história ajudaram você a entender a importância de lugares ou eventos históricos em sua cidade?

---

---

16. Você acha que seria interessante aprender mais sobre a história da escola nas aulas? Por quê?

---

---

---

---



17. Quais outras atividades ou projetos a escola poderia fazer para ajudar os alunos a aprenderem mais sobre a história local?

---

---

---

---

---

**18. PARTE 5: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**

18. Você já participou de algum projeto ou atividade na escola sobre a preservação de lugares ou objetos importantes?

☐ *Sim*

☐ *Não*

☐ *Não tenho certeza*

19. O que você acha que poderia ser feito para preservar melhor os lugares importantes da cidade?

---

---

---

---

---

20. Se você pudesse escolher, que lugares ou objetos da escola deveriam ser preservados para o futuro?

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B

### PARTE 1: PERCEPÇÕES SOBRE PATRIMÔNIO CULTURAL E LUGARES DE MEMÓRIA

1. O que você entende por "patrimônio cultural"?

---

---

---

---

---

2. Você acha que existem lugares em sua cidade que são importantes para serem lembrados pelas pessoas?

☐ *Sim*

☐ *Não*

☐ *Não sei*

3. Se sim, quais são esses lugares? Por que você acha que eles são importantes?

---

---

---

---

---

4. Você já aprendeu sobre algum lugar importante de sua cidade nas aulas de história?

☐ *Sim*

☐ *Não*

☐ *Não tenho certeza*

### PARTE 2: A ESCOLA COMO LUGAR DE MEMÓRIA

5. Você acha que a escola tem algum valor especial para a comunidade ou para os alunos?

☐ *Sim*

☐ *Não*

☐ *Não tenho certeza*

6. Se sim, que lugares dentro da escola você acha que são mais especiais ou que deveriam ser lembrados no futuro?

---

---

---

---

---

7. Você já ouviu falar sobre a história da sua escola?

*( ) Sim*

*( ) Não*

*( ) Não tenho certeza*

8. Se sim, pode contar algo que você aprendeu sobre a história da escola?

---

---

---

---

---

---

9. A escola realiza eventos ou atividades que você acha que deveriam ser lembrados por muito tempo?

*( ) Sim*

*( ) Não*

*( ) Não tenho certeza*

10. Que tipo de atividades ou eventos acontecem na escola que você considera importantes para o futuro?

---

---

---

---

---

### **PARTE 3: ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL**

11. Como as aulas de história ajudaram você a entender a importância de lugares ou eventos históricos em sua cidade?

---

---

12. Você acha que seria interessante aprender mais sobre a história da escola nas aulas? Por quê?

---

---

---

---

13. Quais outras atividades ou projetos a escola poderia fazer para ajudar os alunos a aprenderem mais sobre a história local?

---

---

---

---

---

#### **PARTE 4: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**

14. Você já participou de algum projeto ou atividade na escola sobre a preservação de lugares ou objetos importantes?

( ) *Sim*

( ) *Não*

( ) *Não tenho certeza*

15. O que você acha que poderia ser feito para preservar melhor os lugares importantes da cidade?

---

---

---

---

---

16. Se você pudesse escolher, que lugares ou objetos da escola deveriam ser preservados para o futuro?

---

---

---

---

## ANEXO

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DE MATO GROSSO - UNEMAT



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: A ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO BERTOLDO FREIRE COMO LUGAR DE MEMÓRIA/ SÃO JOSÉ DOS QUATRO MARCOS-MT

**Pesquisador:** LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79293824.0.0000.5166

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.902.628

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de Projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Jane Vanini, que pretende analisar como os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire compreendem o patrimônio cultural como lugar de memória através da História Local. A sala de aula será o lócus para o desenvolvimento do projeto, onde serão desenvolvidas atividades com a turma, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, situada no município de São José dos Quatro Marcos-MT. A pesquisa terá abordagem qualitativa, com base em dados exploratórios, pois trata-se de uma pesquisa-ação.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

- Analisar como os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire compreendem o patrimônio cultural como lugar de memória através da História Local.

**Objetivo Secundário:**

- Identificar quais são as compreensões dos alunos do 7º ano sobre o patrimônio cultural da/na cidade de São José dos Quatro Marcos-MT;

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1095

**Bairro:** Cavahada II

**UF:** MT

**Município:** CACERES

**CEP:** 78.200-000

**Telefone:** (65)3221-0067

**E-mail:** cep@unemat.br

## UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 6.902.628

- Desenvolver oficinas com atividades pedagógicas com os estudantes a partir do entendimento sobre o patrimônio cultural e a história local;
- Apresentar e exemplificar os lugares de memória da/na cidade de São José dos Quatro Marcos;
- Refletir como o ensino de história pode contribuir com a produção do saber histórico acerca do patrimônio cultural local para os estudantes.

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

UF: MT

Telefone: (65)3221-0067

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

E-mail: cep@unemat.br

# UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 6.902.628

## Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2326215.pdf	05/06/2024 23:02:01		Aceito
Outros	otavio.pdf	05/06/2024 22:53:08	LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito
Outros	individualluciene.pdf	05/06/2024 22:51:03	LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito
Outros	oficio.pdf	05/06/2024 22:40:37	LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito
Outros	termounematescola.pdf	05/06/2024 22:38:18	LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito
Outros	curriculo_otavio_professor.pdf	05/06/2024 22:33:53	LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito
Outros	tcleassinado.pdf	05/06/2024 21:23:58	LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito
Outros	curriculolattes_pdf.pdf	17/04/2024 18:33:21	LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito
Outros	questionario.pdf	17/04/2024 18:29:07	LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito
Outros	tale.pdf	17/04/2024 18:26:57	LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	17/04/2024 18:26:20	LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito
Outros	coleta.pdf	17/04/2024 18:23:35	LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrutura.pdf	17/04/2024 18:14:01	LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito
Declaração de	declaracao_pesquisador_resolucao_	17/04/2024	LUCIENE DE	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

CEP: 78.200-000

UF: MT Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 6.902.628

concordância	assinado.pdf	18:03:22	SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_individual_do_pesquisador_ assinado.pdf	17/04/2024 18:02:38	LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	17/04/2024 18:00:10	LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito
Outros	oficio_assinado.pdf	17/04/2024 17:57:25	LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	17/04/2024 12:26:07	LUCIENE DE SOUZA ALMEIDA VILASIM	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CACERES, 22 de Junho de 2024

Assinado por:

Raul Angel Carlos Olivera  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

CEP: 78.200-000

E-mail: cep@unemat.br