



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

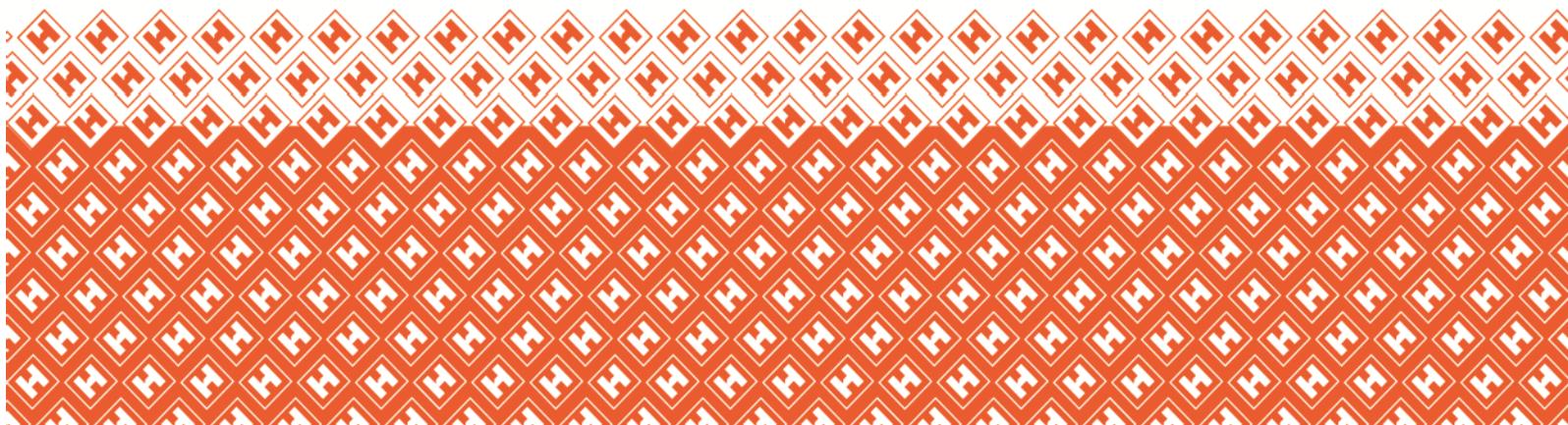
CLAUDETE PINHEIRO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOÃO FLORENTINO
SILVA NETO, DISTRITO DE SANTO ANTÔNIO DO CARAMUJO-CÁCERES**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

CÁCERES/MT

2025



CLAUDETE PINHEIRO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOÃO FLORENTINO
SILVA NETO, DISTRITO DE SANTO ANTÔNIO DO CARAMUJO-CÁCERES**

Dissertação encaminhada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, para a Banca Avaliadora, para apreciação e aprovação, como pré-requisito para à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Dr. Jairo Luis Fleck Falcão

CÁCERES/MT

2025

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

048e Oliveira, Claudete Pinheiro de.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOÃO FLORENTINO SILVA
NETO, DISTRITO DE SANTO ANTÔNIO DO CARAMUJO-CÁCERES / Claudete
Pinheiro de Oliveira. - Cáceres, 2025.

158f.: 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: Dr. Jairo Luis Fleck Falcão.

1. Educação do/no Campo. 2. Ensino de História; Lugares de
Memória; PROFHISTÓRIA. 3. Metodologia da Educação Patrimonial.
I. Falcão, Dr. Jairo Luis Fleck. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 371.214:94(07)



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

Aos trinta e um dias do mês de março de dois mil e vinte e cinco, às 14h, ocorreu a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado de **Claudete Pinheiro de Oliveira** com a produção intitulada “Educação Patrimonial no Ensino de História na Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, Distrito de Santo Antônio do Caramujo-Cáceres”. A defesa ocorreu de forma remota, a distância, via Google/meet (<https://meet.google.com/rob-tucv-xpr>). A Comissão Examinadora foi composta por: Prof. Dr. Jairo Luis Fleck Falcão (orientador-presidente), Prof. Dr. Renato Fonseca de Arruda (Examinador Externo), Prof. Dr. Otavio Ribeiro Chaves (Examinador Interno) e a Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira (Examinadora Suplente). 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 pela banca de ajustes no texto final 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
 JAIRO LUIS FLECK FALCAO
Data: 24/04/2025 10:08:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jairo Luis Fleck Falcão
(UNEMAT - Presidente da Banca)
Participação remota - Síncrona

Documento assinado digitalmente
 RENATO FONSECA DE ARRUDA
Data: 31/03/2025 20:21:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Renato Fonseca de Arruda
(PPGEO - UNEMAT - Examinadora Externa)
Participação remota - Síncrona

Documento assinado digitalmente
 OTAVIO RIBEIRO CHAVES
Data: 11/06/2025 19:51:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Otavio Ribeiro Chaves
(UNEMAT - Examinador Interno)
Participação remota – Síncrona

Documento assinado digitalmente
 CARLOS EDINEI DE OLIVEIRA
Data: 12/06/2025 14:53:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira
(UNEMAT – Examinadora Suplente)
Participação remota - Síncrona

À minha família, em especial ao meu pai, Antônio Alves de Oliveira (*in memoriam*), que, ausente fisicamente, se faz presente em essência a todo instante, com todo o amor que tenho. À minha mãe, Marilce Divina Pinheiro de Oliveira, minha esperança de dias melhores e de alegrias. Aos meus irmãos, Rosilda, Rosemeyre, Rosilene e Nataniel Pinheiro de Oliveira, e aos meus sobrinhos, pois sem seu amparo afetivo nada seria possível. Ao meu esposo, Elidinei Patrício, pelo apoio, e ao meu filho, Vinícius Gonçalves de Oliveira, que amo de todo o meu coração.

Dedico.

[...] a educação já não é mais vista como necessidade a um determinado período da vida, pois as possibilidades de aprender multiplicam-se além dos domínios da escola e passa a ser concebida enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos, onde todos os espaços oferecidos pela sociedade são oportunidades de aprendizagem (Oliveira, 2007, p. 316).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Criador, por todas as vezes em que a fé Nele me fez prosseguir.

Agradeço, em especial, à minha família, que amo muito; aos amigos e professores que me trouxeram até aqui, sem os quais não teria conseguido nem iniciar esta grande conquista de cursar o Profhistória.

Ao meu pai, Antonio Alves de Oliveira (*in memoriam*), homem trabalhador e uma pessoa que gostava de viver em todos os sentidos, cuja partida da vida terrena, em 2023, deixou um vazio imensurável. À minha mãe, Marilce Divina Pinheiro de Oliveira, uma mulher de coração bondoso, trabalhadora e generosa. A vocês eu devo muito.

Não espero que este trabalho lhes devolva tudo o que fizeram por mim e o quanto abdicaram de muitos sonhos próprios, mas é um registro do quanto sou grata a vocês por tudo. Agradeço por ter sido criada por duas pessoas que sempre lutaram pela educação dos seus cinco filhos, que me mostraram que um mundo que serve apenas a alguns não é aceitável e que o estudo possibilita e oportuniza entrar e sair de todos os espaços com respeito e empatia.

Ao meu filho, Vinícius Gonçalves de Oliveira, tão aguardado e amado, que acompanhou, sem entender, as inúmeras vezes em que estive ausente durante as aulas, leituras e escritas do Profhistória.

Ao meu esposo, Elidinei Patrício, pela paciência e pelo apoio. Aos meus irmãos, Rosilda, Rosemeyre, Rosilene e Nataniel Pinheiro de Oliveira, reflexos de que, na dor, nas alegrias e nas realizações, sempre estiveram presentes e incentivaram minhas conquistas. Aos meus sobrinhos, meus amores, que me proporcionam emoções e muitas diversões.

Aos colegas, amigos e professores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória/Unemat), pelas palavras de carinho e empatia, especialmente no momento da perda do meu pai, quando a incerteza da continuidade dos estudos foi tão presente. Vocês foram fundamentais para que esse sonho pudesse seguir adiante. Em nome da coordenadora, professora Doutora Regiane Custódio, estendo meus agradecimentos e minha gratidão por tantos ensinamentos e

aprendizados compartilhados durante as aulas, por meio de debates, leituras e experiências de vida.

Ao meu orientador, professor Doutor Jairo Luis Fleck Falcão, pelas orientações e apontamentos na escrita da dissertação, que foram fundamentais para os entendimentos ao longo da pesquisa. Agradeço a compreensão e paciência diante das minhas dificuldades e equívocos na escrita. Minha admiração e respeito ao excelente profissional.

Aos alunos, às populações do/no campo, à gestão da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto e a todos que acreditam e fazem uma educação de qualidade para os estudantes do campo, exemplos de dignidade e resistência.

Aos professores doutores Otávio Ribeiro Chaves e Renato Fonseca de Arruda, que integraram minha banca, pelos valiosos apontamentos realizados durante a apresentação do projeto, a qualificação e a defesa final.

Toda conquista é sempre coletiva, por isso, meu obrigada a todos!

RESUMO

Esta dissertação, intitulada *Educação Patrimonial no Ensino de História: Estratégias Pedagógicas na Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, Distrito de Santo Antônio do Caramujo-Cáceres* insere-se na linha de pesquisa *Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão* do Programa de Mestrado e Doutorado em Ensino de História – Profhistória, no Grupo de Estudo e Pesquisa Fronteiras: História, Educação, Trabalho, Patrimônio e Memória, tem como objetivo analisar de que forma a Educação Patrimonial e a utilização dos patrimônios culturais nas estratégias educacionais podem contribuir com o Ensino de História e possibilitar reflexões sobre os lugares de memória. Constituindo os objetivos específicos em: compreender a Educação Patrimonial no Ensino de História a partir dos lugares de memória e patrimônios, a fim de contribuir para a produção do saber histórico dos sujeitos da EEPJFSN do/no campo; analisar a articulação dos conceitos de educação do/no campo, história local, identidade e patrimônios no Ensino de História; desenvolver metodologias que favoreçam o Ensino de História comprometido com a inserção da Educação Patrimonial, história local e memória em sala de aula; e promover a Educação Patrimonial a partir dos lugares de memória dos estudantes do sexto ano da Educação Básica. A pesquisa partiu das seguintes indagações: como a Educação Patrimonial e a utilização dos patrimônios culturais nas estratégias educacionais podem contribuir para o Ensino de História e possibilitar reflexões sobre os lugares de memória e as representações? Para o desenvolvimento da pesquisa, realizaram-se reflexões sobre conceitos como História Local, Educação Patrimonial, lugares de memória e Educação do/no campo, além de análises de documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EPJF, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular (DRC/MT) para Mato Grosso. A pesquisa foi realizada com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica da EPJFSN, localizada no Distrito de Santo Antônio do Caramujo, zona rural do município de Cáceres-MT. Seguiu uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, com elementos da pesquisa participante, fundamentada na metodologia da Educação Patrimonial e da História Oral. Considerando a importância de tornar o ambiente escolar um espaço onde os alunos possam aprender sobre sua própria história e reconhecer os valores de sua comunidade por meio da Educação Patrimonial e da História Local, as teorias e práticas de ensino podem contribuir significativamente para a formação de conhecimentos científicos e culturais dos estudantes, promovendo sua participação ativa no processo histórico. Diante disso, elaborou-se um blogue como produto pedagógico, intitulado *Roteiro Histórico Interativo*, composto pelos espaços de memórias oficiais e pelos lugares de memória a partir das percepções dos estudantes da EPJFSN. Foram apresentadas sugestões de atividades como recurso pedagógico adicional para auxiliar no desenvolvimento e no conhecimento relacionados à temática.

Palavras-chave: Educação do/no Campo. Ensino de História. Lugares de memória. Metodologia da Educação Patrimonial. Profhistória.

ABSTRACT

This dissertation, titled *Heritage Education in History Teaching: Pedagogical Strategies at Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, District of Santo Antônio do Caramujo-Cáceres*, aligns with the research line *Languages and Historical Narratives: Production and Dissemination* of the Master's and Doctoral Program in History Teaching – Profhistória, under the *Frontiers: History, Education, Labor, Heritage, and Memory* Study and Research Group. The aim is to analyze how Heritage Education and the use of cultural heritage in educational strategies can contribute to History Teaching and foster reflections on places of memory. The specific objectives are to: understand Heritage Education in History Teaching through places of memory and heritage, contributing to the production of historical knowledge among the subjects of EPJFSN in/from rural settings; analyze the articulation of concepts such as rural education, local history, identity, and heritage in History Teaching; develop methodologies that enhance History Teaching by incorporating Heritage Education, local history, and memory into the classroom; and promote Heritage Education based on the places of memory of sixth-grade Basic Education students. The research was guided by the following question: How can Heritage Education and the use of cultural heritage in educational strategies contribute to History Teaching and encourage reflections on places of memory and representations? To address this question, the study reflects on concepts such as local history, Heritage Education, places of memory, and rural education. Additionally, document analyses were conducted, including the National Education Guidelines and Framework Law (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*), the Political-Pedagogical Project (PPP) of EPJFSN, the National Common Curricular Base (BNCC), and the Curricular Reference Document (*Documento de Referência Curricular – DRC/MT*) for Mato Grosso. The study involved sixth-grade classes of Basic Education at EPJFSN, located in the rural district of Santo Antônio do Caramujo, Cáceres-MT. A qualitative, exploratory, and descriptive approach was adopted, incorporating elements of participatory research, grounded in the methodologies of Heritage Education and Oral History. Recognizing the importance of transforming the school environment into a space where students can learn about their own history and appreciate their community's values through Heritage Education and local history, the study demonstrates that teaching theories and practices can significantly contribute to students' scientific and cultural knowledge while fostering their active participation in historical processes. As part of this work, an educational blog was created as a pedagogical product, titled *Interactive Historical Itinerary*, featuring official memory spaces and places of memory as perceived by EPJFSN students. Additional activity suggestions were provided as pedagogical resources to support learning and understanding related to the study's themes.

Keywords: Rural Education. History Teaching. Places of Memory. Heritage Education Methodology. Profhistória.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Brasil com destaque para o Estado de Mato Grosso e a cidade de Cáceres.	61
Figura 2 – Mapa da Cidade de Cáceres/MT e regiões, destacando o Distrito de Caramujo	61
Figura 3 – BR 174 no Distrito Caramujo – venda de frutas	62
Figura 4 – Sede da EEPJSN.....	75
Figura 5 – Sede da EEPJSN.....	75
Figura 6 – Mapa do Distrito de Santo Antonio do Caramujo e da EEPJSN	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de pesquisas científicas produzidas com os descritores “Educação Patrimonial” e “Patrimônio”	105
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alunos matriculados na EEPJFSN	82
Quadro 2 – Dissertações com maior proximidade com esta pesquisa	106
Quadro 3 – Prêmio de melhor dissertação nacional do Profhistória, sobre Educação Patrimonial e patrimônio no Ensino de História	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal do Brasil.
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil.
CNEBC	Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
DRC/MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
EEPJFSN	Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HO	História Oral.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT	Mato Grosso
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Profhistória	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
PPP	Projeto Político Pedagógico
Seduc	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 PATRIMÔNIO CULTURAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS E DELIMITAÇÕES.....	23
1.1 Trajetórias do Ensino de História e do Patrimônio Cultural	24
1.2 Ensino de História e Consciência História.....	45
1.3 Discursos Patrimoniais e Educação Patrimonial no Ensino de História	49
2 A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOÃO FLORENTINO SILVA NETO NO DISTRITO SANTO ANTÔNIO DO CARAMUJO.....	59
2.1 Distrito do Caramujo e a Educação do/no campo	59
2.2 História Local no Ensino de História realidades e desafios na Educação...	69
2.3 A Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto	74
2.3.1 Perfis dos estudantes da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto	82
3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	97
3.1 Avanços e desafios nas produções acadêmicas sobre Educação Patrimonial e História Local	103
3.2 Dissertações sobre Educação Patrimonial e Patrimônios no Ensino de História	104
4 HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA: IMPORTÂNCIA PARA A VALORIZAÇÃO DOS LUGARES DE MEMÓRIA	111
4.1 História Oral e Memória	111
4.2 Ensino de História e narrativas: construção dos lugares de memória do Distrito de Santo Antônio do Caramujo	116
4.3 Como os alunos da EPJFSN interpretam os lugares de memória.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	140
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	149
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS.....	152
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MORADORES DO DISTRITO	155
APÊNDICE C – PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA - HISTÓRIA ORAL.....	158

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada *Educação Patrimonial no Ensino de História: Estratégias Pedagógicas na Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, Distrito de Santo Antônio do Caramujo-Cáceres* insere-se na linha de pesquisa *Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão* do Programa de Mestrado e Doutorado em Ensino de História – Profhistória, no Grupo de Estudo e Pesquisa Fronteiras: História, Educação, Trabalho, Patrimônio e Memória.

O interesse por este tema decorre das inquietações surgidas ao observar docentes e discentes em sala de aula, bem como os desafios relacionados à temática dos patrimônios culturais no Ensino de História no espaço da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto (EPJFSN). Como professora de História há dezessete anos, dos quais onze na zona rural, sempre procurei integrar a teoria à prática docente, incorporando aulas de campo em lugares de memória ao longo dessa trajetória.

Nesse percurso, volto o olhar para a escola do/no campo enquanto lugar de memória, com suas delimitações e superações, espaço em que esta pesquisa foi desenvolvida: a Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto (EPJFSN), com os alunos do 6º ano do 3º Ciclo de Formação Humana, na zona rural da cidade de Cáceres/MT.

A realidade da maioria desses estudantes é marcada pela falta de acesso pleno a direitos constitucionais, como transporte, alimentação de qualidade, saúde, acesso à internet, entre outros. Os “lugares de memória” são apresentados a esses alunos por meio de projetos de aulas de campo, que incluem saídas para espaços de identidade e memória. Exemplos desses locais são: Cuiabá, com seus museus e centro histórico; Cáceres, com a igreja, o centro com seus casarões e a Fazenda Jacobina; Vila Bela da Santíssima Trindade, com a festa do Congo; e Poconé, com a Cavalhada.

Pouquíssimos alunos tiveram a oportunidade de visitar e estudar esses lugares de perto, o que ressalta a importância da reflexão sobre os lugares de memória aos quais pertencem. Conhecer esses espaços é uma oportunidade de promover o estudo e o conhecimento da História Local e da comunidade.

Sabendo que tais lugares de memória podem estar no ambiente em que estão inseridos, consideremos aqui a escola, o pátio, a estrada que percorrem até chegar à

escola, a igreja, o pé de cedro localizado na BR-174; todos são lugares que carregam a história e a identidade da comunidade. Refletir sobre essas questões é proporcionar aos alunos a oportunidade de participar e conhecer a história da comunidade do campo. Além disso, analisar os lugares de memória da cidade de Cáceres possibilita aprender com um novo olhar, por meio do toque, da escuta e do contato com o Patrimônio Cultural, promovendo a apropriação desses espaços de memória e identidade.

Debater a pesquisa sobre a temática da Educação Patrimonial e do patrimônio cultural como fonte de ensino da disciplina de História no processo de ensino e aprendizagem pode contemplar as aprendizagens dos estudantes. Observar e visitar os lugares de memória em torno da escola e da cidade de Cáceres proporciona reflexões que vão além do espaço físico, pensando esses locais como espaços de identidade e conhecimento. A proposta da Educação Patrimonial na escola é “envolver a comunidade escolar no reconhecimento e valorização dos bens culturais e das pessoas que formam o patrimônio cultural e que estão bem ao nosso lado” (Iphan, 2011, p. 10).

Durante as aulas do Profhistória 2023/1 no *Campus Cáceres/MT*, em meio a estudos, debates e explanações referentes ao Ensino de História a partir da Educação Patrimonial e do Patrimônio Cultural sob a perspectiva dos lugares de memória, surgiu de forma enfática a motivação para compreender e pesquisar essa temática no ambiente escolar em que leciono, uma escola do/no campo. Esse processo levou à reflexão e à escrita sobre a história regional e local. Como aluna de mestrado, pude observar as mudanças que vêm ocorrendo na educação e o papel do docente nesse processo.

Nas minhas inquietações, percebi que a prática de sala de aula, como professora de História, deveria ser observada e enriquecida com novos olhares para o planejamento e estudos acerca da temática dos patrimônios culturais, além de incluir reflexões ao abordar as questões locais que envolvem a realidade dos estudantes. Percebo a ausência e os desafios de abordar o patrimônio cultural no Ensino de História sob a perspectiva dos lugares de memória, pensando a Educação Patrimonial como objeto de pesquisa e aprendizado capaz de proporcionar aos estudantes uma compreensão mais rica do mundo que os rodeia. Abordar e desenvolver na prática essas questões pode promover a valorização da cultura na qual os estudantes estão

inseridos, além de contribuir para o desenvolvimento de sua consciência histórica, incentivando-os a refletir sobre os espaços que os cercam.

Como professora na zona rural, percebo que esse é um espaço de conflitos e desafios diários. As demandas vão desde a falta de transporte, material didático, refeitório e multimídias até questões como trabalho escravo, exploração infantil, violência doméstica, gravidez na adolescência e evasão escolar para o trabalho em cerâmicas e outras atividades. Acredito que essas problemáticas também ocorram em outras escolas, sejam elas da zona rural ou não.

Nesse contexto, a comunidade enxerga a escola como extensão de suas casas, participando ativamente e cobrando melhorias estruturais, desde a pintura até a construção de muros. Para viabilizar essas melhorias, envolvem-se em ações como rifas, doações e leilões. Desenvolvemos projetos que buscam contemplar a realidade dos alunos do campo, promovendo atividades como cultivo e manejo do solo, uso de plantas medicinais, implantação de hortas e ações voltadas ao meio ambiente. Essas iniciativas enfatizam valores como a empatia e o respeito.

Diante desse cenário, dedico-me à realização dos meus objetivos profissionais, contribuindo para que meus educandos também tenham oportunidades de crescimento e ampliem seus conhecimentos por meio do ensino. Busco incentivá-los a ir além das limitações muitas vezes impostas a eles, possibilitando sua apropriação de espaços de memória e identidade – o Patrimônio Histórico.

Agora, como mestranda do Profhistória, cada ensinamento, cada fala e cada experiência compartilhada por colegas e professores doutores não foram apenas ouvidas, mas apreendidas nesse espaço primordial que é a sala de aula. Entendo que nesse caminho de descobertas e estudos, o professor tenha uma função de suma importância como mediador, sendo necessário e fundamental para as aprendizagens em sala de aula e além dela. Ele proporciona aos estudantes reflexões e análises sobre a valorização e o respeito à diversidade cultural, inserindo-os como sujeitos na construção da memória e de sua própria identidade. A sala de aula, segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 31), não é apenas o espaço onde as informações são repassadas, mas onde se estabelece uma relação de troca, por meio da qual se constroem significações e sentidos.

Partindo desse princípio, a temática da Educação Patrimonial no Ensino de História na escola do/no campo, no Distrito de Santo Antônio do Caramujo/Cáceres, com possibilidade de desenvolver as aprendizagens do Ensino de História no

ambiente escolar e além dele, considerando espaços distintos como lugares de memória, a exemplo de museus, igrejas, campos de futebol, rios, praças, casarões e os espaços urbanos e seus entornos, incluindo fazendas tombadas ou não pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Com o intuito de que os estudos e análises dos patrimônios culturais possam ampliar o conhecimento dos estudantes e contribuir para os avanços da educação, esses lugares de memória oferecem a possibilidade de dar visibilidade àqueles que ainda estão na “invisibilidade” da história. Assim, as abordagens trazem inquietações, angústias e recomeços, pois nossos conhecimentos ainda são pautados por um pensamento colonizador, eurocêntrico e elitizado. Além disso, os currículos são colonizados, com ênfase nas narrativas de exclusão de grupos marginalizados.

Nos últimos anos, a conservação dos patrimônios culturais esteve ligada aos lugares de memória de grupos sociais específicos da sociedade que buscavam uma identidade nacional. Essas narrativas foram questionadas e desafiadas a serem revisitadas pelas recentes abordagens e escritos de teóricos, o que nos possibilita novas análises e reflexões sobre a temática. Conhecer a cultura, a arte, as tradições, os costumes, a religião e a história de um povo, ou seja, a construção da própria identidade e os avanços da cidadania, inicia-se em sala de aula, com possibilidades de se expandir para outros ambientes de saberes. Nesse contexto, o estudante deve assumir o papel de protagonista, com um olhar mais aguçado sobre a temática, de modo a desenvolver o respeito à diversidade étnica, social e cultural por meio do estudo do patrimônio cultural.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é analisar de que forma a Educação Patrimonial e a utilização dos patrimônios culturais nas estratégias educacionais podem contribuir com o Ensino de História e possibilitar reflexões sobre os lugares de memória. Os objetivos específicos dos capítulos da dissertação são: compreender a Educação Patrimonial no Ensino de História a partir dos lugares de memória e patrimônios, a fim de contribuir para a produção do saber histórico dos sujeitos da EPJFSN do/no campo; analisar a articulação dos conceitos de Educação do/no campo, História local, identidade e patrimônios no Ensino de História; desenvolver metodologias que favoreçam o Ensino de História comprometida com a inserção da Educação Patrimonial, da história local e da memória em sala de aula; e promover a Educação Patrimonial a partir dos lugares de memória dos estudantes do 6º ano da Educação Básica. A pesquisa surgiu a partir da seguinte pergunta: Como a Educação

Patrimonial e a utilização dos patrimônios culturais nas estratégias educacionais podem contribuir com o Ensino de História e possibilitar reflexões sobre os lugares de memória e as representações?

Para contemplar e analisar a questão, tornaram-se essenciais as análises, escritas e conceitos de autores que discutem a temática. No primeiro capítulo, *Patrimônio Cultural e Ensino de História: Caminhos e Delimitações*, descrevemos e analisamos os caminhos percorridos para a implementação do Ensino de História no Brasil, bem como os projetos educacionais em cada período histórico, considerando os interesses de grupos sociais na manutenção do poder dentro da sociedade visando à sua permanência. O Ensino de História precisa ser pensado de acordo com a história, ou seja, sua historicidade como resultante de cada período, cada momento e de cada experimento e experiência histórica.

Percorreremos textos e teóricos, como *Entre memória e história: a problemática dos lugares*, de Pierre Nora (1993); *História e Memória*, de Jacques Le Goff (2003); *Guia básico de Educação Patrimonial*, de Maria de Lourdes Parreira Horta (1999); *História, memória e Patrimônio*, de Paim e Guimarães (2012); *Patrimônio histórico e cultural*, de Funari e Pelegrini (2006); *Trajetória da política federal de preservação no Brasil* e *O patrimônio em processo*, de Maria Cecília Londres Fonseca (1997 e 2017). Além disso, recorreremos a autores como Jörn Rüsen (2010), com *Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica*, e Luís Fernando Cerri (2011), com *Ensino de História e consciência histórica*, para a compreensão da aprendizagem histórica.

No segundo capítulo, *A Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto no contexto do Distrito Santo Antônio do Caramujo*, as reflexões vão além do sistema educacional, sendo necessária uma análise histórica dos movimentos sociais e dos documentos da Educação Básica nas esferas federal e estadual que fundamentam as práticas educativas voltadas para as escolas do/no campo. Nessa vertente, analisamos os documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Político-Pedagógico (PPP) da EPJFSN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular (DRC/MT) para Mato Grosso. Além disso, nos debruçamos sobre os conceitos de educação do campo a partir dos trabalhos de Arroyo (2014), Caldart (2008, 2012), Gohn (2010) e Molina (2015), bem como sobre análises e reflexões voltadas à história local com Circe Fernandes Bittencourt (2008).

O terceiro capítulo, *Aspectos Teórico-Methodológicos da Pesquisa*, propõe um balanço da produção científica elaborado a partir da disciplina de Seminário de Pesquisa com o professor doutor Jairo Luis Fleck Falcão – Mestrado em Ensino de História, Profhistória 2023, segundo semestre. Tal balanço é importante para compreender a temática, as ações e as produções nos cursos de pós-graduação do Brasil, contemplando as fases, etapas e métodos possíveis para abordar o Ensino de História por meio do estudo da Educação Patrimonial, da história local e da prática da pesquisa voltada para os procedimentos de confecção do produto pedagógico, seguindo as premissas da proposta do curso de pós-graduação do mestrado em Ensino de História do Profhistória.

Foram realizadas buscas em meios virtuais, com destaque para as plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Mestrado Profissional em Ensino de História do Profhistória Nacional e, posteriormente, nas dissertações do Profhistória do Campus Cáceres. Com isso, pudemos nos familiarizar com as produções publicadas sobre o tema, com o objetivo de ampliar nossas ideias já desenvolvidas e considerar possíveis integrações com esta dissertação.

No capítulo quatro, *História Oral e Memória: Importância para a Valorização dos Lugares de Memória*, analisamos as práticas das ações investigativas e do produto pedagógico, destacando a Educação Patrimonial como estratégia na prática do Ensino de História. Com abordagens da História Oral, percorremos teóricos como Circe Bittencourt (2018), Michael Pollak (1992), Thompson (1997) e Verena Alberti (2004).

As técnicas investigativas foram realizadas na Educação Básica. Para isso, recorreremos a leituras e à aplicação da pesquisa bibliográfica, indispensável nos estudos históricos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos, tornando-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados dispersos (Gil, 2008). Utilizamos a metodologia de ensino em sala de aula com a Educação Patrimonial, conforme o conceito de Horta (1999), que afirma ser um instrumento que permite aos sujeitos históricos trazerem seu olhar para o próprio entorno, fazendo-os olhar para a sua própria identidade, com o objetivo de valorizar o seu entorno como estudantes pertencentes à educação do/no campo.

Partindo da metodologia da pesquisa participante (Brandão, 1986), deve-se contemplar “a realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações”. Nesse espaço de diversidade em que estão inseridos os estudantes do/no campo, essa metodologia auxilia em sua participação efetiva na pesquisa e em suas etapas. O autor explica que a pesquisa é chamada de “participante” porque atua como uma abordagem colaborativa para a criação de conhecimento social, inserindo-se ativamente em processos que buscam ações sociais transformadoras, com vocação popular e emancipatória.

Segundo Brandão (1986), “Educação Popular não parece ser um modelo único e paralelo de prática pedagógica, mas um domínio de ideias e práticas regido pela diferença” (Brandão, 1986, p. 6). Nessa abordagem, o pesquisador se depara com o “objeto” de pesquisa que reage à sua presença, questionando, assim, o conceito de neutralidade em relação ao “objeto” pesquisado, uma vez que as pessoas envolvidas na pesquisa também produzem conhecimento, seja de forma direta ou indireta, ao interagir com o objeto pesquisado.

Na perspectiva da História Local, Macedo (2017, p. 61) afirma que “conhecer a história local [...] contribui para o fortalecimento das identidades das pessoas para com os lugares onde nasceram/habitaram”. Isso apresentará aos estudantes a compreensão de que os espaços e a história da comunidade estão ligados a contextos maiores, e que as histórias não são menores nem maiores umas que as outras, mas sim diversas e pertencentes a diferentes contextos históricos que podem favorecer a identidade de um povo e dar visibilidade a essas histórias. Dessa forma, o conhecimento partirá de um princípio micro para o macro, ou seja, da realidade material que cerca o estudante para uma realidade social mais ampla.

Como salienta Bittencourt (2008, p. 168), “A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância [...]”. É justamente por conectar as pessoas com o seu “cotidiano” que a história local se torna fundamental, pois tem a habilidade de incorporar sentimentos e emoções que ligam os alunos aos seus lugares de vivência, possibilitando a construção de identidades e o sentimento de pertencimento às suas comunidades.

Nessa perspectiva, o Ensino de História local apresenta-se como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre o professor, os

estudantes, a comunidade e o meio em que vivem. Logo, a escola desempenha um papel importante nesse processo de conservação e preservação do patrimônio cultural.

O estudo dos patrimônios culturais deve promover sua desmistificação, voltada para a Educação Patrimonial, ainda desconhecida pela sociedade e, muitas vezes, até mesmo no espaço escolar, onde é comumente associada a uma disciplina específica. No entanto, a Educação Patrimonial envolve o sentimento de pertencimento, conscientizando a comunidade e os estudantes a observarem o ambiente em que estão inseridos, proporcionando vivências através das produções culturais realizadas pela comunidade. Além disso, trabalha a percepção de que fazem parte de uma sociedade como um todo e que suas atitudes têm grande importância para a preservação patrimonial.

Diante disso, elaborou-se um blogue como produto pedagógico, intitulado *Roteiro Histórico Interativo*¹, composto por imagens e textos sobre a Educação Patrimonial, História Local e Educação do/no campo, além de entrevistas e fotos dos sujeitos históricos do Distrito. O blogue inclui os espaços de memórias oficiais e os lugares de memória a partir das percepções dos estudantes da EPJF. Apresentamos sugestões de atividades como um recurso pedagógico adicional para auxiliar no desenvolvimento e no conhecimento relacionado à temática, com possibilidades de ser empregado por professores de diversas disciplinas como estratégia de ensino e aprendizagem.

Para a elaboração do roteiro histórico interativo, proposta do produto pedagógico, este se configura como um lócus privilegiado para a preservação de referências de bens culturais materiais e imateriais de uma comunidade, por meio da informação digital convertida em objetos museológicos virtuais, visando à realização de ações educativas de ampla abrangência e contribuindo para a geração de conhecimento sobre a história local. A partir disso, partimos da EPJF para a comunidade do Distrito de Caramujo, em Cáceres, MT.

¹ Roteiros histórico-culturais são atividades que envolvem a exploração de locais da cidade relacionados ao patrimônio histórico e cultural.

1 PATRIMÔNIO CULTURAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS E DELIMITAÇÕES

O estudo de história, tendo a Educação Patrimonial e o patrimônio cultural² como objetos, traz possibilidades de novos olhares aos espaços de saberes, como festas religiosas, museus, teatros, escolas e monumentos. Esses elementos ultrapassam os espaços físicos e vão ao encontro das subjetividades individuais de quem realiza a pesquisa.

Posto isso, este capítulo nos traz reflexões sobre o Ensino de História na atualidade, que passou por mudanças significativas até alcançar a perspectiva cidadã que temos hoje. O Ensino de História sofreu alterações em seus estatutos, leis e funções, de acordo com a historicidade e, em especial, com os projetos educacionais de cada período histórico, atendendo aos interesses de grupos sociais para manter o poder na sociedade e constituir permanências. Assim, o Ensino de História deve ser pensado de acordo com a história, ou seja, com sua historicidade, como resultado de cada período, cada momento e cada experiência histórica. Desse modo, objetivamos compreender a Educação Patrimonial no Ensino de História a partir dos lugares de memória e patrimônios, a fim de contribuir para a produção do saber histórico dos sujeitos da EPJF do/no campo.

Podemos enfatizar e refletir sobre a prática docente em sala de aula e o verdadeiro anseio de transpor as paredes do espaço físico da sala, apresentando e visitando outros espaços de saberes, como museus, teatros e exposições. Essas práticas propiciam aos estudantes o conhecimento das histórias das inúmeras festas de caráter religioso e “profanas” através da memória, além de permitir a observação do lugar de fala dos protagonistas dessas representações culturais.

Como destaca Chartier (1990, p. 17), essas representações “inserir-se em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”; em outras palavras, são produzidas verdadeiras “lutas de representações” (*op. cit.*, p. 17), algo que devemos observar e refletir nos discursos produzidos no campo cultural.

² O termo *Patrimônio Histórico e Cultural* é descrito a partir do conceito adotado na Constituição Federal de 1988. Em seu Artigo 216, a Constituição ampliou o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, substituindo a denominação *Patrimônio Histórico e Artístico* por *Patrimônio Cultural Brasileiro*.

Nesse contexto, podemos considerar que o patrimônio cultural é um espaço de saberes diversos, de memória e identidade. Além disso, ele pode ser visto como uma forma de apropriação e valorização da própria história, com os estudantes inseridos nesse processo cultural. Observamos, também, que ele pode ser utilizado para práticas de dominação e padronização da cultura por grupos específicos no campo político e/ou social da sociedade. Esses aspectos são vieses que a pesquisa busca expor, a fim de ampliar o conhecimento e as reflexões sobre as teorias abordadas.

Os lugares de memória, como a cidade, a escola, a avenida, o campo de futebol do bairro e outros, contam a história dos próprios estudantes e da comunidade. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a memória, ao conservar certas informações, contribui para que o passado não seja totalmente esquecido, pois capacita o homem a atualizar impressões ou informações passadas, fazendo com que a história se perpetue na eternidade humana (Le Goff, 2013)

Olhar para esses patrimônios culturais como lugares de memória é compreender sua importância para a formação da identidade de um povo e de uma nação, tomando cuidado ao interpretar tais espaços para evitar a reprodução de exclusões ou a invisibilização de grupos sociais na História.

1.1 Trajetórias do Ensino de História e do Patrimônio Cultural

É necessário e essencial descrever a trajetória do Ensino de História no Brasil e os desafios enfrentados ao longo de diferentes períodos da historiografia. Nos estudos pesquisados, observamos que a História do Ensino de História no século XIX teve a função de colaborar com a valorização dos personagens que, por muito tempo, estiveram em destaque na história da nação. Percorreremos a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e as produções de autores que buscaram transcender essa forma de “fazer” e ensinar História, evidenciando as mudanças na legislação e na prática em sala de aula, bem como os debates e lutas nos campos político e social. Essas transformações possibilitaram a inserção e compreensão de “outros” personagens e eventos que compõem a História do Ensino de História e que buscaremos compreender ao longo da escrita.

Novas reflexões sobre o Ensino de História e a pesquisa nos revelam que, em 1838, foi criado o IHGB, como citado anteriormente, e iniciou-se uma produção

histórica “genuinamente nacional”, cujo objetivo era forjar uma memória única para a nação brasileira. O IHGB exercia sua influência em diversos aspectos da sociedade brasileira. No campo historiográfico, sua presença foi incisiva, especialmente por meio da publicação de sua revista e da participação na elaboração de livros didáticos.

É evidente a atuação do IHGB tanto dentro do Estado, ocupando cargos políticos, quanto na sociedade civil, com seus membros sempre em posições respeitáveis da época, como médicos, eclesiásticos, jornalistas e professores. Nesse sentido, o IHGB teve um papel ativo na formação ideológica e na propagação dos valores monarquistas. Com essa base, o IHGB contribuía de forma significativa para a construção da nação; podemos afirmar que os intelectuais do Instituto amalgamavam a formação de um passado comum e a noção de nação, com pretensões de unidade territorial preservada pela identidade.

Ao mencionar a obra *História Geral do Brasil*, escrita por Francisco Adolfo de Varnhagen e Visconde de Porto Seguro, Ribeiro (2009) destaca:

Depois que obtive a cidadania brasileira, Varnhagen foi incorporado à diplomacia nacional, servindo em Portugal e na Espanha. Além disso, por desenvolver pesquisas históricas, foi convidado a integrar o IHGB, onde deu início a uma série de trabalhos. Uma das missões assumidas por ele foi realizar um levantamento nos arquivos europeus sobre o Brasil Colonial, de modo a produzir uma memória nacional. O objetivo final era compilar, sistematizar, organizar, arquivar e, por último, publicar as informações obtidas, principalmente nas páginas da Revista do IHGB (Ribeiro, 2009).

Houve uma intenção explícita de criar uma imagem de um Brasil homogêneo e unificado, com heróis nacionais, além da ideia de uma união entre três raças. Com isso, a nacionalidade foi sendo gradualmente criada e forjada, com o objetivo de construir uma identidade que contemplasse a nação brasileira. Essa formação de identidade seria promovida, principalmente, por meio do Ensino de História nas escolas:

A introdução dos "modelos" pedagógicos franceses, com o estudo dos clássicos, associava-se ao que Furet analisou no estudo sobre a História enquanto disciplina escolar na França, ou seja, a História produzida e ensinada no século XIX possuía o sentido de ser a "genealogia da nação". A nação brasileira era cristã, originária do branco civilizado segundo moldes europeus. Criava-se a pátria brasileira sob a égide da "civilização ocidental" (Bittencourt, 1990, p. 62).

Essa construção histórica esteve presente durante séculos na historiografia e dentro do espaço educacional, com ideias de homogeneidade do povo brasileiro. É necessário, desse modo, que os educadores, assim como os historiadores, se preocupem, na escola, com a formação de uma consciência histórica, social e política dos educandos, fornecendo elementos para que pensem historicamente. Podemos refletir e destacar que a nação é um espaço social, de interação, de pertencimento e de inclusão de todas as camadas sociais e étnicas que compõem a sociedade brasileira.

Mas, para chegar a esse pensamento, as transformações duraram séculos, pois o Ensino de História, enquanto disciplina, aparece com a criação do Colégio Pedro II em 1837/1838, baseado no humanismo:

O primeiro plano de estudo formulado baseou-se no humanismo concebido por Bernardo de Vasconcelos, o ideólogo do Colégio Pedro II. Era uma concepção de humanismo assentado no estudo dos clássicos, associando-se este saber à construção da nacionalidade (Bittencourt, 1990, p. 60).

A autora continua:

A história pátria constituía-se dentro da perspectiva de se pertencer ao mundo civilizado cristão. A história nacional compunha-se da relação entre o passado da antiguidade ocidental, do mundo medieval e moderno, com o percurso dos brancos no espaço brasileiro. O nacional era entendido não como o lugar em que vivem os negros, os índios e mestiços, mas o branco civilizado, carregado das tradições dos antigos, resultado da evolução histórica ocidental” (Bittencourt, 1990, p. 62).

Nesse período, percebemos que a história é transformada em um aparelho privilegiado de legitimação do regime. O Ensino de História desse período é marcado pela História Universal, que apregoa um sentido baseado no eurocentrismo, na grande marcha da civilização. Esse ideal de educação, no qual a característica marcante são as bases do Ensino de História no Brasil, em resumo, vem do Ocidente para as Américas.

Podemos destacar que, mesmo com a Proclamação da República no Brasil, em 1889, o Ensino de História e a própria instituição escolar ainda continuaram como elementos de fortalecimento da identidade do povo brasileiro, que, além de pertencente a uma nação, deveria ser um cidadão republicano, com características de patriotismo e civismo. Nesse sentido, Alves (2010) destaca:

Nos anos iniciais de implementação e consolidação do regime republicano brasileiro, em que os canais de propaganda e divulgação dos projetos estatais, em particular a mídia, eram algo ainda incipientes, a escola pública foi eleita e reconhecida como espaço e estrutural social fundante e forjadora de um novo projeto identitário nacional. Espaço institucional importante na divulgação do heroísmo e das virtudes cívicas necessárias (Alves 2010 p. 54).

Nesse contexto, Gontijo (2009), em seu livro *Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”*, traz uma análise destacando o processo pelo qual, no Brasil, houve uma preocupação em definir a identidade nacional, entendida em diferentes momentos históricos e intenções políticas para manter o poder.

Outros estudiosos destacaram em suas obras como essa ideia de identidade nacional surgiu como um projeto político, com a disciplina de História sendo utilizada principalmente para alcançar essa noção de identidade nacional e de nação. Com a Proclamação da República, fica evidente a importância da disciplina de História, especialmente a História do Brasil, para a formação de um cidadão com características específicas:

[...] se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino e pelas produções didáticas, a História, enquanto disciplina educativa, ocupou, nas suas origens, não só no Estado de São Paulo mas em todas as escolas secundárias e primárias (oficiais e particulares) que foram sendo implantadas pelo território nacional um lugar específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira (Nadai, 1993, p. 149).

Um ensino excludente e engessado, em que a formação educacional estava voltada para a elite, juntamente com os conteúdos da disciplina de História, baseava-se nessa ideia acentuada de nacionalidade, centralizada em feitos de heróis e biografias de chefes de Estado. Esse enfoque reafirmava uma educação para poucos e pouco expressava a realidade dos pobres, sendo de escasso significado para o ensino durante o estudo secundário: “O ensino de história estabelecido pelo programa era eminentemente político e centrado nas figuras e instituições que contribuíram na formação e consolidação do Estado como principal garantidor da nação” (Wendt, 2015, p. 61).

As mudanças foram essenciais para o progresso da disciplina de História. A partir dos anos de 1930, com a Revolução, surgiram novos projetos voltados para a

Educação, bem como para a escola pública, a formação acadêmica e profissional dos novos professores e, em especial, a renovação pedagógica, elementos fundamentais para a concretização dos projetos de reforma educacional que ocorreriam nos anos posteriores.

Na década de 1940, com o desenvolvimento industrial, a burguesia industrial e o operariado urbano começaram a contestar o modelo de escola voltado para a elite. No entanto, mais uma vez, a grande maioria da população ficou de fora desse processo de mudança.

O Ensino de História ainda continuava servindo aos interesses políticos e econômicos. No final da década de 1960 e início de 1970, surgiram novamente no campo educacional as disciplinas de Educação Moral e Cívica, somadas à Organização Social e Política Brasileira, que descaracterizavam e esvaziavam o Ensino de História no 1º grau. Essas disciplinas retomavam conceitos já conhecidos, como nação, pátria e heróis nacionais, mas com novas roupagens, associadas a conceitos que refletiam o momento sociopolítico da época, como integração nacional, tradição, lei e trabalho.

Segundo Fonseca (2001), a transmissão desses conhecimentos históricos atrelados à ordem e à moral visava prioritariamente eliminar divergências e consolidar a legitimidade dos grupos militares no poder, reduzindo conceitos como liberdade e democracia a noções de “civismo, subserviência e patriotismo” (Fonseca, 2001, p. 39).

Nesse período da ditadura militar, Nadai (1993, p. 157) descreve com clareza os aspectos enfrentados pelo Ensino de História, apesar de a produção histórica começar a apresentar novos temas, como a “história vista de baixo”, e a entrada da dialética marxista nos estudos e reflexões sobre o ensino. Ademais,

[...] negou-se à História o estatuto de disciplina autônoma, chegando a desaparecer do currículo da escola fundamental (a partir de então, chamada de primeiro grau, com oito anos de duração) com a introdução dos estudos sociais. Ficou relegada à ínfima carga horária obrigatória em uma única série do segundo grau (grau posterior à escola fundamental, para os alunos de 15-17 anos e com três anos de duração). O controle sobre a disciplina histórica relacionou-se sobretudo à ideologia implantada com o golpe de 1964, quando o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros: de um lado, ter-se-ia dado o esvaziamento do seu sentido crítico e contestador e, de outro, manifestado o seu caráter de “instrumento de veiculação e formação do espírito cívico, entendido como aquele capaz de glorificar os feitos dos autoproclamados heróis do dia (Nadai, 1993, p. 158).

As bases de um sistema educacional ditatorial e excludente, que servia para controle dentro e fora dos espaços educacionais durante o regime ditatorial, apresentavam um currículo mínimo, com diretrizes e normas que deveriam ser seguidas. Esse sistema aprisionou os professores aos esquemas prefixados dos livros didáticos e aos programas governamentais para a disciplina, sob pena de exoneração e prisão. Essas ações de repressão revelaram a crueldade de um sistema educacional focado apenas na exclusão e dominação.

A passagem de uma temporalidade que compreende o tempo contínuo para uma abordagem emergente, que reconhece descontinuidades (ou rupturas), é primordial, uma vez que a compreensão dos fenômenos históricos depende da nossa representação do tempo. Analisar esses fenômenos sob a perspectiva de múltiplas verdades ou histórias, em vez de uma única narrativa, favorece a compreensão do processo de construção da identidade e da memória. Segundo Prost (1996, p. 2):

O historiador se move como que naturalmente em uma temporalidade que ele recorta em períodos, que ele reconstitui e percorre ao seu gosto; o tempo, como continuidade de ritmo desigual, mas inexorável; o tempo que não se pode parar, nem fazer voltar atrás, nem avançar.

Nesse sentido, essas resignações perpassam pela consciência histórica. Podemos destacar que, pertencentes à vida e ao mundo que nos cerca, buscamos compreender a consciência histórica como um fenômeno do mundo da vida. Isto é, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática (Rüsen, 2001).

Em seu livro *Razão Histórica – Teoria da História: os Fundamentos da Ciência Histórica*, o autor define a consciência histórica como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar intencionalmente sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2011, p. 57). Vale lembrar que a História é apenas uma das vertentes da consciência histórica e cada uma tem a capacidade de interpretar o passado e dar sentido a ele.

Assim, segundo Rüsen (1992; 2001), a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal,

uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica (Schmidt, 2005, p. 57).

As concepções dos autores nos ajudam a refletir sobre o Ensino de História entre a teoria e a prática em sala de aula. As mudanças ocorridas durante o século XX deram ênfase às possíveis relações entre o historiador e as questões de seu tempo, conectando o cotidiano do aluno ao que se ensina em sala de aula, o que permite que a aprendizagem desenvolva em cada estudante a consciência histórica. Rüsen (2001) propõe que essa consciência propicie uma compreensão do mundo e de si mesmo a partir do entendimento do tempo em que vivemos.

Para Fonseca (2006, p. 72), “[...] discutir o Ensino de História hoje é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades [...]”. A escola deve ser mediadora do saber, promovendo não apenas a reprodução, mas a compreensão e o aprendizado.

As propostas curriculares de História, constituídas nas lutas sociais e marcadas pelas transformações conjunturais do período — como a massificação da educação com a entrada em massa dos filhos das classes trabalhadoras, a forte migração e a intensa urbanização — passaram a exigir dos textos oficiais “contribuições no sentido de auxiliar o professor em suas respostas aos alunos sobre a permanência da História na escola” (Bittencourt, 2002, p. 13-14).

A LDB (Brasil, 1996), Lei nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996, extinguiu os currículos mínimos obrigatórios e introduziu os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais, acentuando também a inclusão dos aspectos “culturais” no Ensino de História. Isso ampliou o leque de atividades, mas tornou o Ensino de História ainda mais superficial e rarefeito. Nadai (1993) faz uma análise da década de 1990, que, em suas palavras, ainda convive com uma “crise da história historicista”:

Em conclusão, pode-se afirmar que ainda vivemos em uma conjuntura de “crise da história historicista”, mas as diversas propostas de ensino e as práticas docentes têm ajudado a viabilizar outras concepções de História, mais comprometidas com a libertação e a emancipação do homem. A História, a mais política das ciências sociais, tem ressurgido das cinzas (onde a ditadura pensou sepultá-la), tal qual Fênix, mais fortalecida do que nunca. [...] dificilmente encontraremos alguém que desconheça o papel da História para ajudar na compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no dever histórico (Nadai, 1993, p.160).

A perspectiva apontada pela autora demonstra mudanças consideradas fundamentais e necessárias ao Ensino de História. Entretanto, algumas questões ainda precisam ser repensadas e aplicadas. Em realidade, as contradições nunca deixam de acompanhar o ensino; basta lembrar a manutenção, por exemplo, do continuum, representado pelo “quadripartismo histórico” – Antiguidade, Idade Média, período moderno e contemporâneo – ou mesmo pela linha evolutiva dos modos de produção. Esses aspectos ainda permanecem nas salas de aula e no Ensino de História. Destacamos que as mudanças pelas quais os currículos nacionais passam ao longo do tempo estão também relacionadas às transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas no país.

De acordo com os PCNs (Brasil, 1998), o Ensino de História tem o potencial de levar o aluno a estabelecer relações e produzir reflexões sobre culturas, espacialidades e temporalidades variadas. Isso ocorre por meio da construção de noções que contemplem tanto os valores do próprio aluno quanto os de seu grupo, desenvolvendo relações cognitivas que o capacitem a intervir na sociedade. Fica claro que a disciplina de História, como a conhecemos hoje, nem sempre teve essa configuração. A situação contraditória entre o descaso e a preocupação com o papel que a disciplina desempenha indica a influência e integração dos conhecimentos produzidos entre a escola e a realidade concreta da sociedade.

Alguns pontos são essenciais para dar continuidade a essas reflexões. Os PCNs para a disciplina de História resultam de uma reformulação do ensino ocorrida na década de 1990, que buscava aproximar o conhecimento elaborado na universidade do que era ensinado nos ensinos fundamental e médio. Esse documento se tornou outra importante diretriz nacional, ancorando-se na pretensão de formar cidadãos preparados para os desafios deste novo milênio.

Para os PCNs (Brasil, 1998), vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Sob essa perspectiva, a orientação dada à disciplina de História é voltada para a resolução das questões impostas pelo cotidiano, respeitando a diversidade e oferecendo melhores soluções para o mundo do trabalho, que está em constante transformação.

Essa visão centrada no trabalho foi aos poucos sendo alterada por novas leis e orientações. Os PCNs propuseram uma organização dos conteúdos de história em eixos temáticos que abordam diferentes aspectos da experiência humana ao longo do

tempo, incluindo temas como sociedade, cultura, política, economia, tecnologia e meio ambiente, entre outros, embora ainda deixe alguns temas marginalizados e esquecidos no sistema educacional.

Dentre as características marcantes dos currículos desse período, no que diz respeito à disciplina de História, destaca-se “a apresentação mais detalhada dos pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico” (Bittencourt, 2009, p. 111).

No entanto, na prática, ainda predominava a perspectiva da transposição didática, com ênfase na abordagem construtivista. Essa ideia de construtivismo foi retomada nos anos 1990 de forma reconfigurada, adaptada para atender às demandas externas à escola, de acordo com interesses neoliberais.

Compreendemos, portanto, que as intenções que baseiam as Reformas Educacionais se relacionam a fatores que vão muito além dos muros das escolas. Torna-se importante, assim, analisarmos as características atribuídas pela BNCC (Brasil, 2017) ao Ensino de História. Até sua implementação, houve movimentos que buscaram silenciar conteúdos considerados por alguns como traumáticos, como a ditadura e a escravidão, além de discussões sobre religiosidade de matriz africana, diversidade de gênero e sexualidade, temas rotulados como “ideologia de gênero” em slogans de campanha.

Durante o período de 2019 a 2022, houve um aumento da violência e tentativas, por grupos e partidos, de instituir esses silenciamentos por meio de leis. Um exemplo é o Movimento Escola Sem Partido, que critica a presença de ideologias de esquerda no campo educacional. O movimento acusa professores e professoras de “doutrinar ideologicamente” os estudantes, concentrando seus ataques, sobretudo, no campo de Humanas, sendo a História uma das disciplinas mais afetadas nesse contexto.

A proposta implementada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) refere-se à terceira versão; nas duas versões anteriores, foram realizados encontros com a participação da classe educacional, historiadores e estudiosos, que promoveram debates, leituras e discussões sobre a participação empresarial na elaboração dos conteúdos históricos. Já se previa, nesses encontros, a exclusão de temáticas e metodologias voltadas às populações marginalizadas e aos movimentos sociais, o que de fato acabou ocorrendo. Podemos afirmar que a versão implementada é baseada em uma lógica de competências e que, novamente, uma participação significativa de

grupos externos ao campo educacional, com interesses mercadológicos, alterou a própria LDB (Brasil, 1996).

O Ensino de História na BNCC é descrito como fundamental; entretanto, o documento é pouco enfático em suas análises e representa um retrocesso em relação às ações anteriores, especialmente àquelas promovidas pela LDB na década de 1990. Alguns pontos são abordados de forma superficial, sem estudos teóricos ou menções a autores na elaboração do documento. Sobre o objetivo do Ensino de História, afirma-se:

Um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (Brasil, 2017, p. 400).

O aspecto do sistema educacional da BNCC destaca a “autonomia de pensamento” (Brasil, 2017), mas não faz nenhuma referência à “formação do pensamento histórico”. Em relação à cidadania, o documento sugere que esta poderá se desenvolver de forma natural ou por meio de conceitos como ensino e aprendizagem, mas não apresenta de forma clara esses pontos. O que fica evidente, no entanto, é a ênfase na formação dos estudantes para o mercado de trabalho, aspecto que podemos observar nas práticas em sala de aula e nas recentes disciplinas técnicas introduzidas no currículo.

Ressaltamos que os professores de história têm a possibilidade de desenvolver, tanto no espaço da sala de aula quanto além, práticas voltadas para novas aprendizagens, leituras, debates, formações continuadas e com aporte teórico. O Ensino de História pode, assim, ser adaptado às especificidades dos lugares em que atuam e vivem, com os estudantes e professores como sujeitos históricos nesse processo. Retomando o ensinamento de Rüsen (2001; 2006), partimos da ideia de que ensinar História é possibilitar a formação da consciência histórica.

Como pontua Rüsen (2006, p. 14), “a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana”. Nesse sentido, o autor alerta para o fato de que a consciência histórica não é apenas o conhecimento sobre o passado; ela organiza o conhecimento histórico de modo que seja possível relacionar as três dimensões do tempo: passado, presente e futuro. Em destaque

estão as angústias do tempo presente, que levam os indivíduos a se interessarem pelo passado.

Contudo, compreendemos que as Reformas Educacionais ocorridas recentemente no Brasil foram intencionalmente moldadas em uma lógica mercantil, esvaziada de teoria, seja pedagógica ou do campo da ciência histórica. Isso tem ampliado as discussões sobre a aprendizagem histórica e as possíveis mudanças e revogações da BNCC.

Observações sobre o documento destacam que a distribuição dos conteúdos entre os eixos parece muitas vezes aleatória, sem elementos que permitam compreender a conexão entre conteúdo e eixo. Muitos conceitos e designações já superados pela historiografia são reproduzidos sem qualquer problematização, e, em diversos casos, há uma indicação arbitrária e injustificada dos aspectos a serem considerados no estudo de determinados processos. Além disso, os conflitos sociais foram apagados.

A definição de uma nova Base Curricular Comum é necessária, e a elaboração dos componentes de História precisa ser resultado de um processo amplo, cujo debate envolva estudiosos, professores, pesquisadores e outros sujeitos que conheçam na prática a realidade dos espaços educacionais. Esse processo contribui para que os estudantes compreendam a conformação histórica do mundo em que vivem, dominem conceitos históricos e compreendam o caráter histórico das relações sociais no tempo e no espaço, atuando como sujeitos transformadores.

Para compreender a importância do Ensino de História, tendo como objeto de estudo os patrimônios culturais, é essencial entender a contextualização histórica dos estudos sobre patrimônio. Realizamos análises e reflexões a partir de estudos e interpretações das leis, a fim de abranger populações que historicamente se encontram à margem da história, ou seja, excluídas e não pertencentes a uma cultura e identidade.

A palavra patrimônio vem de pater, que significa pai. Tem origem no latim, uma língua hoje morta que deu origem à língua portuguesa. 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. Essa ideia começou a adquirir o sentido de propriedade coletiva com a Revolução Francesa no século XVIII (Iphan, 2012).

Os estudos sobre patrimônio histórico e cultural devem ser compreendidos como algo em movimento e sujeito a mudanças. O patrimônio está ligado à memória e à identidade de um povo, e conhecer esses espaços oferece aos estudantes a oportunidade de adquirir novos conhecimentos sobre a temática, observando os valores, as histórias e as manifestações que os cercam. Esse patrimônio não é apenas um instrumento físico, mas uma riqueza de saberes. Segundo Oriá (1993), o conceito de patrimônio histórico não está mais restrito ao chamado patrimônio edificado. Para o autor, ao falarmos de patrimônio histórico, devemos incluir não apenas o patrimônio arquitetônico, mas também o patrimônio documental e arquivístico, bibliográfico, hemerográfico, iconográfico, oral, visual, museológico, enfim, o conjunto de bens que atestem a história de uma dada sociedade.

Nesse sentido, refletir sobre o patrimônio é também repensar o passado e dar novas significações, como mencionado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), nos artigos 215 e 216, que ampliaram a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial e estabeleceram outras formas de preservação dos espaços de saberes.

Assim, o Iphan trata de preservar o patrimônio cultural tanto de natureza material quanto imaterial. Dentro do Iphan, o Departamento do Patrimônio Imaterial, como já diz seu próprio nome, cuida da preservação dos bens culturais de natureza imaterial. Na preservação deste tipo de bem cultural importa cuidar dos processos e práticas, importa valorizar os saberes e os conhecimentos das pessoas. São os ofícios e saberes artesanais, as maneiras de pescar, caçar, plantar, cultivar e colher, de utilizar plantas como alimentos e remédios, de construir moradias, as danças e as músicas, os modos de vestir e falar, os rituais e festas religiosas e populares, as relações sociais e familiares que revelam os múltiplos aspectos da cultura cotidiana de uma comunidade (Brasil, 1988, art. 215, 216).

Os patrimônios culturais são essenciais para a formação da nação, e sua preservação e conservação trazem possibilidades para a construção de uma identidade brasileira. O termo é ampliado e se torna constitucional para conferir legitimidade aos lugares de memória. Podemos perceber que, em determinados momentos da história, os patrimônios históricos e culturais foram apropriados por grupos, não apenas com um olhar para o passado, mas também para o presente, visando manter o estado de dominação ou justificar as explorações de certos grupos na sociedade.

Descrever essas nuances é repensar esses processos de memória coletiva. O docente, em sala de aula, como mediador no entendimento e na análise dessas questões, proporcionará aos estudantes interpretações subjetivas e oportunidades para conhecerem sua própria história e identidade, observando o lugar de fala dos “personagens” da história.

Segundo Le Goff (2003, p. 475), “A memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção”. O patrimônio cultural é, assim, o resultado de um processo consciente de seleção, seja de grupos ou individual, que o percebem como “algo” positivo.

Dessa forma, diferentes grupos sociais passam a materializar suas memórias através da construção de “lugares de memória”. Nesse processo, criam-se objetos culturais selecionados e organizados para produzir um discurso sobre o passado que atenda às demandas da comunidade, evocando seu passado como memória oficial de um povo e de uma nação.

Escrever sobre o patrimônio histórico e cultural como fonte de ensino da disciplina de História no processo de ensino-aprendizagem possibilita novos olhares. Esse patrimônio vai além de um monumento estático ou de um espaço físico; ele deve ser considerado como um espaço de memória, identidade e conhecimento.

O melhor guardião do patrimônio cultural é sempre seu dono. São as pessoas que o fabricam, o praticam, moram nele, ou em seus arredores ou, em termos mais gerais, são as pessoas para as quais esse patrimônio tem importância direta, por estar intimamente associado às suas vidas. A proposta da Educação Patrimonial na escola é envolver a comunidade escolar no reconhecimento e valorização dos bens culturais e das pessoas que formam o patrimônio cultural, e que estão bem ao nosso lado (Brasil, 2010, p. 10).

A escola tem um papel importante nesse processo de conservação e preservação do patrimônio histórico e cultural. O trabalho com o patrimônio cultural deve promover sua desmistificação, direcionada para a Educação Patrimonial, ainda pouco conhecida pela sociedade e até mesmo no espaço escolar, muitas vezes sendo associada a uma disciplina específica. No entanto, a Educação Patrimonial envolve o sentimento de pertencimento, preconizando noções junto a comunidade e os estudantes sobre o lugar em que estão inseridos, proporcionando vivências por meio de produções culturais e incentivando a percepção de que eles fazem parte da

sociedade como um todo. Suas atitudes, assim, têm grande importância para a preservação patrimonial.

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (Iphan, 2010, p.18).

Segundo a definição do Art. 216 da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), o patrimônio cultural brasileiro é constituído pelos “bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, [e] à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Brasil, 1988, p.126). Esses bens incluem:

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

É possível dizer que a Educação Patrimonial pode ser considerada uma importante ferramenta na afirmação e construção de identidades. Dessa forma, os sujeitos assumem seus papéis como sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos. Freire (2011, p. 42) ressalta que o ser humano, ou seja, o cidadão, a partir do momento em que conhece e, principalmente, se sente pertencente a “algo”, passa a atribuir valor a isso. Esse pertencimento vai além das questões físicas do patrimônio histórico e cultural, que é visto como lugar de conhecimento e identidade de um povo.

Segundo Pérez, Tavares e Araújo (2009), desenvolve-se um processo de reconstrução identitária que exige a desconstrução de representações monoculturais e homogêneas, por meio de uma memória inserida na política cultural. A alfabetização patrimonial ocorre pela pluralidade e singularidade das práticas e ações diferenciadas em cada contexto cultural, marcada pela leitura dos significados dos objetos materiais produzidos na e pela trajetória histórico-cultural da cidade, criando novos espaços que podem ser considerados “lugares de memória”.

Para preservar um bem material ou imaterial, é importante conhecer e compreender sua construção por meio da memória da população que pratica esse saber, com o intuito de contemplar tanto a história do bem exposto quanto a oralidade de quem transmite esse conhecimento. As possibilidades são diversas no que se refere à apropriação da Educação Patrimonial. Conforme destacado no *Guia de Museus Brasileiros* - Comissão de Patrimônio Cultural (1997, p. 5).

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Esse processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural.

Podemos dizer, então, que os patrimônios históricos e culturais, assim como as manifestações como danças, festas e outras, são matéria-prima para o estudo e o conhecimento dos estudantes. Esses elementos permitem que eles organizem, estruturem e construam o conhecimento histórico a respeito de seu entorno social. Assim, consideramos que o patrimônio cultural deve ser visto também como uma ferramenta de aprendizagem. No entanto, no contexto em que estão inseridos, especialmente nas áreas rurais, esses estudantes estiveram por décadas isolados da efetivação dos direitos constitucionais.

À medida que os estudantes conseguem desenvolver reflexões sobre os espaços e períodos de forma não linear – passado, presente e futuro – eles adquirem potencialidades enquanto sujeitos históricos e cidadãos atuantes. A partir dos estudos e da aprendizagem histórica, podemos possibilitar o desenvolvimento de uma consciência histórica. Utilizamos as ideias de Rüsen (2001; 2006), que define a consciência histórica como o entendimento do tempo, especialmente no que diz respeito ao senso de dilatação temporal, ou seja, quando ensinamos e aprendemos história, fazemos isso para entender o quão próximos ou distantes temporalmente certos eventos estão do presente.

Se abordarmos o Ensino de História dessa forma e acrescentarmos as teorias de duração da Nova História, chegamos a uma “fórmula” interessante: a história nos proporciona o entendimento de tamanho, distância, permanência e diferença dos tempos históricos, permitindo-nos compreender nossa própria relação com eles, além de nos apropriarmos tanto do presente quanto do passado.

O patrimônio histórico-cultural representa tudo o que é produzido por um povo, de forma material e imaterial, e que precisa ser preservado. Esse patrimônio está repleto de tradições, memórias, identidades e história, e a escola é um dos espaços que possibilita a preservação dessa riqueza e diversidade. Propomos o uso do patrimônio histórico-cultural como fonte de conhecimento por meio do Ensino de História, como mencionado acima, e consideramos sua análise sob o viés de novas reflexões, como a decolonialidade, com o auxílio de autores que abordem essa perspectiva. Esse pensamento é descrito como:

O pensamento decolonial compreende autores cuja militância intelectual é realizada no campo da latino-americanidade. Trata-se de uma perspectiva crítico-social, ultrapassando os limites tanto do marcador de classe quanto do tempo linear e evolucionista que caracterizam o pensamento hegemônico desde o iluminismo. A análise da realidade, levada a cabo pelos autores da decolonialidade, implica a possibilidade da existência de um pensamento latino-americano que se oponha ao modo de pensar e de produzir conhecimento inaugurado pela modernidade europeia (Pereira; Paim, 2018, p. 4).

Esse pensamento procura possibilitar leituras de mundo que não sejam totalizantes, eurocêntricas e elitistas, como aquelas produzidas e mantidas na sociedade há séculos. Trata-se de repensar os espaços de memória e identidade, como os patrimônios, com o olhar voltado para a desmistificação das edificações materiais, muitas vezes vistas como imóveis e imutáveis. O uso dos patrimônios, entretanto, tem historicamente funcionado como um instrumento de poder de uma classe, criando espaços como museus, santuários, estátuas e monumentos para forjar heróis e construir narrativas inventadas, com o objetivo de dar visibilidade a grupos dominantes e assegurar sua permanência no poder e na história de um povo.

A edificação de “lugares de memória”, como sustenta Pierre Nora (1993), nasce de uma necessidade objetiva dos grupos sociais. Segundo o autor, os lugares de memória surgem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea; é necessário criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres e registrar atas, pois essas operações não são naturais.

Nesse processo de memória e no uso dos patrimônios como objetos de valor simbólico, Fonseca (2017, p. 34-35) afirma: “No caso dos patrimônios históricos e artísticos, o valor que permeia o conjunto de bens, independentemente de seu valor histórico, artístico, etnográfico, é o valor nacional, ou seja, a nação”. Em outras palavras, ao escolhermos um objeto para o acervo de um memorial – como um

monumento ou um artefato – estamos retirando-o de seu contexto original para lhe atribuir outra funcionalidade: a de evocar o passado e articular um discurso com esse propósito, estabelecendo a própria memória como uma identidade social.

A memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção (Le Goff, 2003, p. 475).

O patrimônio é, pois, o resultado de um processo consciente de seleção, seja por grupos ou indivíduos, como “algo” considerado positivo em sua perspectiva. Dessa forma, diferentes grupos sociais materializam suas memórias por meio da construção de “lugares de memória”, como mencionado anteriormente. Nesse processo, criam-se objetos culturais selecionados e organizados para produzir um discurso sobre o passado que atenda às demandas da comunidade, evocando seu passado como memória oficial. Como pontua Azevedo (2006, p. 43):

Deve-se afirmar, portanto, a plasticidade das identidades coletivas, sua natureza móvel, flutuante, mutável. Identidade é uma construção social simbólica dinâmica em função de sua permeabilidade em face do contexto. Portanto as identidades mostram-se móveis porque são contingentes. Constata-se que a identidade de um grupo não está dada de uma vez por todas por uma determinada posição que seus membros ocupam num grupo social, profissional ou organização de qualquer natureza.

As memórias e identidades permeiam a intencionalidade de grupos em permanecer visíveis e munidos de poder, com o objetivo de moldar uma sociedade baseada em padronizações estabelecidas nos lugares de memória. A função do historiador, nesse contexto, é assumir um posicionamento crítico e analítico frente a tais imposições.

O Ensino de História necessita ser reflexivo no uso dos patrimônios como fonte de conhecimento histórico e cultural, permitindo a construção de discursos diversos sobre o passado das comunidades e dos povos representados nos lugares de memória. Além disso, possibilita ressignificações na compreensão do processo de construção desses lugares de memória, onde identidades e memórias foram forjadas e grupos sociais foram excluídos da História. Entendemos que essa discussão começa na escola, que é um espaço privilegiado de socialização do conhecimento e da História. Como afirma Fonseca (2006):

Nós, professores, não apenas estamos na história, mas fazemos, aprendemos e ensinamos História. A educação histórica e a formação da consciência histórica dos sujeitos não ocorrem apenas na escola, mas em diversos lugares. Isto requer de nós uma relação viva e ativa com o tempo e o espaço do mundo no qual vivemos, por menor que ele seja. O meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante. O local e o cotidiano como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas (Fonseca, 2006, p. 116).

O conhecimento é rico em possibilidades; é necessário construir com os alunos um espaço de análise em que se discutam os lugares de memória, cuidando para não excluir grupos ou perpetuar a apropriação da história oficial por determinados grupos. A escola e o professor têm a função de educar não apenas de forma passiva, mas de maneira ativa e participativa, observando o meio que os cerca e desenvolvendo a criticidade dos estudantes para que se tornem protagonistas de sua própria história. Conforme Cainelli (2010):

Os conteúdos foram escolhidos, ainda, a partir da ideia de que conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte (Cainelli, 2010, p. 24).

Os conteúdos devem ser escolhidos a partir da relevância para a realidade dos alunos, permitindo que aprendam a disciplina de Ensino de História dentro de seu cotidiano e compreendam as conexões existentes entre a coletividade nos diferentes tempos e espaços, explorando possibilidades educativas e emancipatórias.

Apesar das críticas e da ainda não finalizada discussão sobre sua possível revogação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa exigência quanto ao Ensino de História Local. Nas competências gerais da educação, a BNCC estabelece a necessidade de que o/a aluno/a “valorize e frua as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participe de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p.9).

Essa escolha é feita a partir daquilo que as pessoas consideram ser mais importante, mais representativo da sua identidade, da sua história, da sua cultura. Ou seja, são os valores, os significados atribuídos pelas pessoas a objetos, lugares ou práticas culturais que os tornam patrimônio de uma coletividade (ou patrimônio coletivo) (Iphan, 2012).

Tais objetivos de valorização das diversidades regionais e das particularidades locais buscam dar visibilidade a determinados grupos sociais, como os indígenas, comunidades remanescentes de quilombos e comunidades rurais, entre outros. Visa-se, assim, proporcionar informações que possam ser incorporadas ao cotidiano desses grupos, promovendo um senso de pertencimento. É importante também mencionar a necessidade de currículos e conteúdos programáticos escolares que contemplem a conservação do patrimônio histórico.

A BNCC propõe um currículo baseado no desenvolvimento de competências, organizando o conhecimento escolar em competências gerais e específicas para cada área do conhecimento e etapa de ensino. As competências gerais incluem, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento crítico, a valorização da diversidade cultural, a capacidade de comunicação e a habilidade de resolver problemas. No contexto do ensino de História, a BNCC enfatiza a importância da compreensão dos processos históricos, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o passado e da valorização da diversidade cultural e histórica do Brasil (Brasil, 2017).

A Educação Patrimonial, por sua vez, é uma abordagem pedagógica que visa promover o entendimento, a valorização e a preservação do patrimônio cultural. Fundamentada no princípio de que o patrimônio cultural é um recurso educativo valioso, essa abordagem busca conectar os alunos à sua história, identidade cultural, história local e memória. Nesse sentido, tais conceitos envolvem práticas e metodologias que incentivam o estudo e a valorização de bens culturais, incluindo monumentos, sítios históricos, tradições, manifestações culturais e obras de arte (Marchette, 2023).

Nesse aspecto, a BNCC, ao estabelecer diretrizes para o ensino de História, abre espaço para a inclusão de práticas pedagógicas que valorizam o patrimônio cultural como uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento histórico e da identidade cultural dos alunos. Um dos principais pontos de convergência entre a BNCC e a Educação Patrimonial é a ênfase no desenvolvimento de competências que vão além do simples acúmulo de informações. A BNCC propõe uma abordagem baseada em competências que inclui, entre outras, a capacidade de compreender processos históricos e valorizar a diversidade cultural. Nesse sentido, a Educação Patrimonial contribui ao proporcionar aos alunos uma conexão direta e tangível com o patrimônio cultural, facilitando a compreensão dos contextos históricos e culturais de forma mais significativa.

Na BNCC ainda existem lacunas quanto a essa temática. O documento apresenta algumas abordagens, mas elas poderiam ser ampliadas para contemplar os demais anos do Ensino Fundamental. A partir do contato inicial do aluno com os patrimônios no início da escolarização, seria possível aprofundar o estudo no 5º ano, abordando os patrimônios materiais e imateriais da humanidade. No entanto, há um “silêncio” em relação a essa temática nos demais anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que evidencia a necessidade de uma maior continuidade e aprofundamento dessas discussões ao longo da trajetória escolar.

Retomando as grandes temáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida (Brasil, 2017, p. 404).

Pensar o reconhecimento do “eu” e o sentimento de pertencimento possibilita uma maior aproximação com os estudos sobre os patrimônios históricos, pois permite trabalhar a relação dos alunos com a comunidade, explorando os patrimônios existentes no bairro, na região em que vivem e nos espaços que frequentam. Essa abordagem representa uma oportunidade para a construção da identidade histórica e da compreensão do sujeito como parte da história, evidenciando que sua existência está interligada à comunidade e às diversas expressões e espaços históricos e culturais do seu entorno. Esse conhecimento pode servir como ponto de partida para a implementação de propostas pedagógicas voltadas à temática do patrimônio.

No componente curricular de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o termo “patrimônio histórico-cultural” aparece apenas em unidades temáticas do 3º e 5º ano, como demonstrado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Patrimônio Histórico-Cultural na disciplina História: Anos Iniciais do Ensino Fundamental – BNCC

Ano	Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
3º ano	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
3º ano	O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. (EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.
3º ano	O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.
3º ano	O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.
5º ano	Registros da história: linguagens e culturas	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.
6º ano	História: tempo, espaço e formas de registros	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

Fonte: Brasil (2017)

Ressaltamos que a BNCC não aborda a temática do patrimônio histórico desde o 1º ano, o que nos leva a questionar os motivos desse silenciamento, considerando que a Educação Patrimonial pode ser trabalhada desde os anos iniciais. Seria possível introduzir noções sobre patrimônio de forma contextualizada à realidade da criança, ampliando gradativamente esses entendimentos ao longo dos anos escolares. Além disso, nos anos subsequentes, também são perceptíveis lacunas na abordagem do tema, evidenciando limitações na inclusão da Educação

Patrimonial, que poderia ser contemplada de forma contínua em todos os anos do Ensino Fundamental I e II.

As menções ao patrimônio no Ensino Médio ocorrem de forma indireta nas habilidades EM13CHS104 e EM13CHS205, que descrevem, respectivamente, “analisar objetos da cultura material e imaterial” e “analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais [...]”. Diferentemente da abordagem adotada nas habilidades dos anos do Ensino Fundamental, em que há uma menção mais direta aos termos vinculados ao patrimônio, no Ensino Médio o tema é tratado de forma mais subjetiva, referindo-se ao patrimônio material e imaterial por meio de conceitos como “objetos” ou “produção de diferentes territorialidades” (Brasil, 2017).

Diante de tais lacunas, é possível que o tema da Educação Patrimonial seja desenvolvido por docentes que se apropriem das demais unidades e objetos de conhecimento, buscando uma abordagem interdisciplinar e explorando possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à história local e ao patrimônio. Conscientes da importância da disciplina de História e da Educação Patrimonial na formação social e política, bem como da necessidade de um maior aprofundamento na BNCC, esse contexto representa um terreno fértil para análises, construção de metodologias, relatos de experiências e discussões sobre o lugar da Educação Patrimonial no currículo educacional – um debate que se faz urgente.

1.2 Ensino de História e Consciência História

O Ensino de História, na perspectiva da aprendizagem e da consciência histórica, proporciona ao estudante uma capacidade crítica de ver o mundo, entendendo que o tempo presente é resultado de decisões e escolhas do passado e que o futuro pode ser influenciado por decisões e escolhas feitas no presente. Compreender as mudanças na forma de ensinar História contribui para a formulação de um planejamento de ensino focado na construção do conhecimento histórico do sujeito, tanto dentro quanto fora da sala de aula – utilizando os bens culturais como fonte de ensino e aprendizado.

Para Schmidt (2017, p. 61), “aprendizagem histórica pressupõe a interiorização de novas qualidades cognitivas com o objeto que está sendo aprendido”. Ou seja, envolve a capacidade de observar e aprender com as experiências humanas do

passado, absorvendo seus significados para aplicá-los à vida no presente. Schmidt (2017) ressalta ainda que:

A “consciência histórica”, para ele, é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. Assim, a História tem uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro – apropriação de identidades, e para fora – fornecendo sentidos para ação na vida humana prática) (Schmidt, 2017. p. 64).

Nesse sentido, a consciência histórica pode conter algumas características de destaque, que mobilizam a identidade do sujeito com o meio cultural que ele habita, criando laços e afinidades com seu lugar de vivência. Além disso, a consciência histórica fornece meios para que o sujeito atue na realidade, criando sua própria narrativa sobre o processo histórico no qual está inserido. Rüsen (2010) afirma que: “Consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o Ensino de História, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiênciam o passado e se o interpreta como história” (Rüsen, 2010, p. 36).

Assim, a consciência histórica nos ajuda a conhecer o passado, compreender o presente e criar possibilidades para um futuro possível. Nesse sentido, Rüsen (2001, p. 78) afirma: “a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não; ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens”.

Sendo assim, a consciência histórica é inerente aos seres humanos; porém, em algum momento da vida, essa consciência precisa ser ativada, trazendo significado para a compreensão do processo histórico e do próprio percurso de vida. Para os estudantes do campo, refletir sobre esse processo significa dar continuidade às lutas de um povo marginalizado e explorado, como é o caso da população rural.

A consciência histórica, portanto, deve ser mobilizada para que os sujeitos possam se perceber como agentes ativos na construção da sociedade. Rüsen (2010) menciona que aprender é um processo dinâmico, no qual o indivíduo é transformado à medida que o conhecimento ou uma determinada habilidade é absorvido. De acordo com o autor:

Na aprendizagem histórica, “história” é adquirida: os fatos objetivos, coisas que acontecem no tempo, tornam-se um assunto do conhecimento

consciente – torna-se subjetivos. Eles começam a desempenhar um papel na construção mental de um sujeito (Rüsen, 2010, p. 82).

Rüsen (2010) ainda argumenta que a aprendizagem histórica apresenta duas vertentes: uma objetiva, que representa as transformações que o mundo e o indivíduo sofreram com o passar do tempo, e outra subjetiva, que é “a compreensão de si mesmo assim como sua orientação no tempo” (Rüsen, 2010, p. 82). Nessa reflexão, como destaca o autor, a aprendizagem histórica sugere que os sujeitos compreendam a dinâmica evolutiva do mundo e de si, e desenvolvam sua identidade, tanto individual quanto coletiva.

Além disso, a aprendizagem histórica transforma-se em ferramenta para que o sujeito também interfira de maneira prática na realidade em que está inserido: é apreender, refletir, entender e colocar em prática, através de ações conscientes, seu papel de sujeito histórico e ativo nas possíveis mudanças que favorecem sua trajetória pessoal e profissional. Rüsen (2010, p. 36) também afirma que “consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendido e o Ensino de História, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiência o passado e se interpreta como história”.

Podemos enfatizar que a compreensão e a apreciação da história como parte fundamental da identidade e da experiência humana envolvem o reconhecimento do passado, a compreensão das conexões entre eventos e períodos históricos e a reflexão sobre como a história molda o presente e o futuro. Desenvolver uma consciência histórica pode ajudar os estudantes a entenderem melhor o mundo ao seu redor, a construir uma identidade pessoal e coletiva mais sólida e a tomarem decisões informadas sobre questões contemporâneas com base em lições aprendidas com o passado.

Colocar em prática e ensinar a história local, com vistas a mobilizar a consciência histórica dos estudantes, tem como objetivo nutrir a ideia de pertencimento e identidade, para que possam influir de maneira positiva no presente, criando uma perspectiva de futuro em que possam agir de maneira crítica, reflexiva e cidadã.

Cerri (2011, p. 13) define a consciência histórica como “uma estrutura de pensamento humano, no qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal”, o que nos faz enfatizar a emancipação do indivíduo que toma consciência

da história na qual está inserido e, ao se apropriar do conhecimento histórico, passa a se identificar como sujeito participante de uma coletividade inserida no contexto social, econômico e histórico da sociedade, e não mais à margem, como antes imaginava pertencer.

Dentro da perspectiva de que a consciência histórica é algo intrínseco à condição humana, Cerri (2011) afirma que a consciência histórica é uma das condições da existência do pensamento humano, independentemente de sua localidade, classe social ou grupo étnico.

Esse aspecto tem um significado importante, pois a compreensão sobre a evolução histórica dos indivíduos e dos grupos aos quais eles pertencem é uma condição inata da natureza humana. Dessa forma, nosso papel enquanto professores de história é mobilizar a consciência histórica dos estudantes para ressignificar o aprendizado histórico, para que possa ser um instrumento de intervenção prática na vida deles e dos professores, no sentido de que eles possam perceber que estão inseridos no processo histórico.

Justamente por conectar as pessoas com o seu “cotidiano”, suas vivências, suas culturas e suas identidades, a história local se torna fundamental, pois tem a habilidade de ativar sentimentos ou emoções que ligam nossos estudantes aos seus lugares de atuação, seja na escola, em casa ou em outros espaços que frequentam, proporcionando a construção da consciência histórica e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento às suas comunidades.

Nesse processo de ensino e conhecimento, como afirma Circe Bittencourt (2009, p. 51), “dar aula” é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos. E, mais: “os professores mobilizam em seu ofício os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência”.

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua ação nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre currículo real, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. O professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber apreendido, ação fundamental no processo de construção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliações constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Efetivamente, no ofício do professor o saber é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um técnico ou a de um “reprodutor” de um saber produzido externamente (Bittencourt, 2009, p. 50- 51).

O professor de História, nessa perspectiva e com os objetivos da disciplina, desenvolve práticas que envolvem o domínio de conteúdos básicos, que são objetos de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio, bem como o domínio de métodos e técnicas pedagógicas para a transmissão desses conteúdos em diferentes níveis de ensino (Brasil, 2001). A BNCC propõe que essas habilidades sejam ampliadas, afirmando que todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente, elaborado por distintos sujeitos.

O historiador indaga com o objetivo de identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes (Brasil, 2018, p. 2). Percebemos que as funções do professor de História em sua prática docente são amplas. Não mencionaremos aqui os obstáculos que enfrentam desde a sua formação acadêmica até as diversas questões encontradas em sala de aula.

Dito isso, é essencial que os professores encontrem caminhos para superar esses desafios e que desenvolvam, na prática, os saberes históricos, contribuindo para que os alunos se tornem agentes conscientes da história e se percebam como participantes ativos nesse processo de aprendizagem.

1.3 Discursos Patrimoniais e Educação Patrimonial no Ensino de História

O patrimônio é sempre um lugar de conflitos, debates e questionamentos, frequentemente por não representar a todos. A memória preservada muitas vezes faz alusão à história de uma cultura dominante, cujas representações são impostas a outros, silenciando outros sujeitos. Durante décadas, o uso de patrimônios culturais esteve associado a discursos elitistas e eurocêntricos.

Aqui, iremos mencionar algumas práticas para melhor entendimento de tais ações, assim como as novas abordagens e estudos que vêm oportunizando o reconhecimento dos patrimônios como espaços de memória para grupos étnicos que foram silenciados pela História.

Com as análises dos discursos e das ações governamentais ao longo dos anos, percebe-se que o valor do patrimônio era muitas vezes político e, por vezes, motivado por interesses econômicos. Alguns teóricos nos auxiliam na análise desses discursos e dos avanços que proporcionam novas leituras sobre o patrimônio cultural. Chuva

(2009) acrescenta que o patrimônio histórico está associado a práticas voltadas para o fortalecimento dos laços de identidade de determinados grupos e para sua afirmação enquanto tais. A autora afirma que os discursos patrimoniais, que foram e continuam sendo criados para estabelecer critérios de seleção e práticas de preservação no mundo contemporâneo, fazem parte de um novo ideário ocidental, inaugurado com a Revolução Francesa e o advento da era industrial.

Choay (2006) ressalta que, a partir desses acontecimentos, teriam surgido na Europa dois movimentos distintos em relação ao patrimônio: na Inglaterra, voltado às tradições e, portanto, à ideia de origens; e na França, onde se atribuíram valores nacionais e históricos aos monumentos, associados a um “culto à Modernidade.”

Essas questões, apropriadas pela elite e pelos sistemas governamentais no Brasil, passaram a reproduzir os mesmos discursos e atitudes europeias. Para reforçar essa identidade, são apontados símbolos e monumentos que expressam uma narrativa de nação, de um passado glorioso, exaltando grandes homens e apresentando um passado como exemplo de glória de um povo. Fonseca (1997) define isso de maneira que:

As políticas de preservação se propõem a atuar, basicamente, no nível simbólico, tendo como objetivo reforçar uma identidade coletiva, a educação e a formação de cidadãos. Esse é, pelo menos, o discurso que costuma justificar a constituição desses patrimônios e o desenvolvimento de políticas públicas de preservação (Fonseca, 1997, p. 11).

Dessa maneira, é importante compreender que esses discursos buscavam, por meio da criação de lugares de memória e dos patrimônios culturais, reforçar a ideia de nação e contar as histórias de personagens do país. Nesse contexto, foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), a primeira denominação do órgão federal de proteção ao patrimônio. Criado oficialmente a partir da promulgação da Lei n.º 378 de 13 de janeiro de 1937, seus objetivos foram estipulados no artigo 46 dessa lei, que afirmava:

Fica criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, com a finalidade de promover, em todo o país e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional (Brasil, 1937, art. 46).

A Lei nº 378 também criou o Conselho Consultivo do SPHAN, considerado um órgão necessário para o funcionamento do Serviço, e especificou sua composição:

O Conselho Consultivo se constituirá do diretor do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, dos diretores dos museus nacionais de coisas históricas ou artísticas, e de mais dez membros, nomeados pelo Presidente da República (Brasil, 1937, art. 46, § 2º).

Nessa primeira estrutura da instituição, não foi definido um regimento interno, sendo previsto apenas um cargo de diretor (Brasil, 1937, art. 72). Com as mudanças governamentais, os discursos patrimoniais também avançaram. Durante a Era Vargas, entre os anos 1920 e 1945, conforme documentado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, os elementos culturais da Nação Brasileira ainda não contemplavam plenamente a diversidade da população:

O projeto original de Mário de Andrade recebeu modificações significativas trazidas pela orientação de Rodrigo Melo Franco de Andrade ao longo dos 30 anos em que esteve à frente do SPHAN. Durante esse período, o SPHAN norteou sua política pelas noções de "tradição" e de "civilização", dando especial ênfase à relação com o passado. Os bens culturais classificados como patrimônio deveriam fazer a mediação entre os heróis nacionais, os personagens históricos, os brasileiros de ontem e os de hoje. Essa apropriação do passado era concebida como um instrumento para educar a população a respeito da unidade e permanência da nação (Delphino, 2009, p. 34-35).

Os discursos geraram inquietações e, aos poucos, essa ideia de nacionalidade passou a ter novas abordagens e repercussões. Com as mudanças no contexto político, social e cultural, na década de 1970, criou-se o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), que foi organizado fora do aparato do Estado. No entanto, ambos – o SPHAN e o CNRC – estavam preocupados com interesses próprios, focando tombamentos e em discursos que exaltavam fatos memoráveis da nação.

A partir da Constituição de 1988, no art. 216, foi estabelecido o conceito de patrimônio cultural brasileiro, abrangendo os patrimônios culturais formados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Em 1991, por exemplo, surge a Lei nº 8.313, que instituiu o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac), conhecido popularmente como Lei Rouanet³. Essa legislação estabelece as normativas para que o Governo Federal disponibilize recursos destinados ao fomento da cultura no Brasil, possibilitando novas configurações nas ações voltadas ao incentivo dos patrimônios culturais.

³Criada em 1991, a Lei Federal de Incentivo à Cultura é uma ferramenta criada pelo Governo Federal com o objetivo de estimular e fomentar a produção, preservação e difusão cultural.

No Estado de Mato Grosso, a Lei n.º 11.323/2021 atribui à Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer (Secel) a tarefa de registrar, tomba e zelar pela proteção e vigilância do patrimônio histórico, artístico e cultural do Estado. A unidade da Secel responsável por analisar, implementar e executar essas políticas públicas é a Superintendência de Preservação do Patrimônio Histórico e Museológico.

O Iphan tem como missão promover e coordenar o processo de preservação do Patrimônio Cultural no Estado para fortalecer identidades, garantir o direito à memória e contribuir para o desenvolvimento econômico do Brasil. Às superintendências estaduais - segundo o Decreto nº 6.844, de 7 de Maio de 2009 - compete a coordenação, o planejamento, a operacionalização e a execução das ações do Iphan, em âmbito estadual, bem como a supervisão técnica e administrativa dos escritórios técnicos e de outros mecanismos de gestão localizados nas áreas de sua jurisdição (Iphan, 2024, *online*).

A partir do ano 2000, observou-se um aumento no número de grupos organizados, preocupados com a defesa da memória, das tradições e da identidade nos municípios, especialmente nos espaços denominados centros históricos em várias localidades do Estado de Mato Grosso. Essas ações estavam voltadas para discursos sobre turismo e preservação da identidade local, com a patrimonialização de bens sob os olhares de agentes públicos e privados. Nesse sentido, torna-se essencial questionar a escolha de um patrimônio, entendendo-o como uma elaboração intelectual que, muitas vezes, atende aos interesses de determinados grupos sociais do Estado e do município.

O teórico Jacques Le Goff (1994) chama a atenção para a História, vista como uma forma científica da memória coletiva, resultado de uma construção em que os materiais que a imortalizam são os documentos (escolha do historiador) e os monumentos (herança do passado). Assim, ao elegermos um patrimônio, representado, por exemplo, por um monumento para ocupar um espaço na cidade, estamos garantindo sua legitimidade e sua história, que é contada e observada. Contudo, como é próprio da memória, essa história pode ser parcial e seletiva, deixando espaço para esquecimentos e silêncios.

Ou seja, quando falamos de patrimônio, também estamos fazendo alusão à memória que, segundo Le Goff (1994), pode ser entendida “como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas ou que ele representa como passadas” (Le Goff, 1994, p. 366).

Os patrimônios estão ligados à memória e representam um exercício de poder, no qual determinados grupos sociais sobressaem, imprimindo no espaço suas ideias e impondo suas histórias e memórias. Por trás do processo de patrimonialização⁴ de um “bem”, seja ele material ou imaterial, há uma série de interesses, fazendo do patrimônio um lugar de conflitos, pois ele não representa a todos. Geralmente, a memória preservada é aquela que faz alusão à história de uma cultura dominante; esses bens eleitos e tomados como patrimônio são dotados de materialidade e significados representativos de grupos específicos da sociedade.

Observamos que o patrimônio cultural, nos aspectos do senso comum e na prática de políticas oficiais, visa uma construção simbólica que garante a preservação, o reconhecimento e a divulgação de determinadas obras, muitas vezes tomadas como história única. Essas políticas frequentemente beneficiam os interesses de seus “criadores”, enfraquecendo outras narrativas.

Refletir sobre esses espaços é uma oportunidade para conhecer outros discursos sobre o patrimônio e realizar análises que contemplem outros sujeitos e outras histórias, voltadas para a Educação Patrimonial. De acordo com os marcos legais, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), órgão responsável pela política de patrimônio cultural em nível nacional, entende a Educação Patrimonial como sendo:

[...] os processos educativos formais e não-formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação (Iphan, 2015, p.10).

O Iphan destaca ainda que:

[...] os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras das referências culturais onde convivem diversas noções de patrimônio cultural.

⁴ Assim, a “patrimonialização do patrimônio” foi se consolidando como prática no Brasil com a criação da Inspeção de Monumentos Nacionais (1933), a partir da qual surgiu o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em 1937, mais tarde transformado no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Esse processo foi acompanhado por um conjunto normativo criado por esses organismos com o objetivo de proteger e preservar o patrimônio cultural brasileiro. O tombamento, instituído durante o Estado Novo em 1937, tornou-se o principal recurso por meio do qual o Estado busca assegurar a proteção de determinados “bens culturais” tangíveis (Cruz, 2012, p. 98).

A Educação Patrimonial parte do princípio de levar os sujeitos a um processo ativo de conhecimento, preservação e valorização de sua herança cultural, considerando também sua História Local. Através do processo educacional, pretende-se que os cidadãos se sintam responsáveis pela preservação da história, do patrimônio e da memória da sociedade da qual fazem parte, e que sejam capazes, de forma ética, de apropriarem-se e valorizarem sua herança cultural, buscando um melhor usufruto desses bens e respeitando os outros sujeitos dessa História. A Educação Patrimonial deve buscar entender por que determinados bens são escolhidos e patrimonializados, enquanto outros são esquecidos. São essas inquietações que podem contribuir para a consciência histórica dos estudantes e da comunidade pesquisada.

Continuamos com a pergunta: o que é patrimônio nos discursos atuais em aspectos não excludentes? A constituição do patrimônio histórico está sempre em processo, como nos adverte Londres (2011). A autora Martha Abreu (2007) também destaca que o mundo da cultura é um campo conflituoso e nos lembra que, mesmo que a discussão recente sobre patrimônio cultural seja democrática e transformadora, ela não ocorre sem conflitos e resistências. Assim, analisamos a temática e os conflitos historiográficos, destacando avanços nos conceitos e nas práticas sobre patrimônio. De acordo com Abreu (2007):

Em qualquer hipótese teremos que lidar com a ideia de que um Patrimônio Histórico e Artístico de uma Nação não se faz apenas com igrejas, sítios urbanos antigos e prédios históricos. O tamanho do reaprendizado é grande, já que se rompe inteiramente com uma antiga noção de patrimônio – em grande medida naturalizada e interiorizada por todos nós – e se percebe que está em movimento uma nova concepção sobre o que deve, ou não, ser valorizado e preservado como cultura e história nacionais (Abreu, 2007, p.16).

Nesse intuito de expandir o conceito, o patrimônio cultural passou a contemplar a herança histórica, cultural, ecológica e social de um lugar de memória, que pode ser uma região, cidade ou até mesmo uma comunidade. Como vimos, essa abordagem vem substituindo gradualmente o conceito de patrimônio histórico pela expressão patrimônio cultural.

Alguns autores lançam luz sobre a temática do patrimônio, visando compor de forma mais compreensiva e ampla o termo e suas formas de utilização na perspectiva educacional, ressaltando o conhecimento dos sujeitos como históricos. Pensar o

patrimônio não se resume apenas ao que é material, mas inclui tudo aquilo que permaneceu ao longo do tempo entre grupos e gerações.

Para Smith (2008, p. 3), o ideal seria abandonarmos essa oposição e considerarmos todo patrimônio como intangível. Nessa reflexão, entendemos o patrimônio de forma diferente, não apenas como algo intacto e imóvel. A autora não nega o aspecto material de um bem, nem sua importância e seus referenciais; no entanto, ela argumenta que ele não pode ser explicado isoladamente, mas ganha destaque entre outros materiais semelhantes a partir dos sentidos que lhe são atribuídos nos seus usos sociais e pelos sujeitos que o compõem.

A concepção de Smith (2008), da qual compartilhamos, define o patrimônio como um processo social e cultural, um ato de comunicação e atribuição de significados no e para o presente. De acordo com Grumberg (2007, p. 42), “Chamamos de Educação Patrimonial o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações”.

Com os avanços da historiografia e dos estudos, a Educação Patrimonial deriva do termo em inglês *heritage education*, e nesta dissertação adotamos como premissa o conceito de Horta (1999, p. 6), que afirma:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (Horta, 1999, p. 6)

A Educação Patrimonial passou a se referir à utilização de museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas (os lugares de memória) no processo educativo para desenvolver, nos educandos, a sensibilidade e a consciência de preservação dos bens culturais (Oriá, 1998, p. 132-138).

Neste sentido, temos análises e reflexões sobre a ampliação dos lugares de memória; Pierre Nora (1993) destaca que os lugares de memória deveriam ser encarados como fontes do processo educativo, e a escola, como um desses lugares, dando início ao entendimento sobre patrimônio.

Esses avanços foram possibilitados por teóricos que incentivaram novas leituras e discursos patrimoniais, evitando a continuidade dos discursos instituídos pelos Estados nacionais e por grupos da elite. Assim, os lugares de memória da sociedade e seus objetos devem ser analisados e respeitados para que beneficiem os sujeitos históricos desses espaços.

No campo educacional, temos em destaque o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, em seu capítulo IV, referente ao direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, nos remete ao processo educacional, no qual devem ser respeitados os valores culturais, artísticos e históricos próprios do meio social em que vivem a criança e o adolescente. É o que nos assegura o Art. 58, ao afirmar: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (Brasil, 2014, p. 34).

Entendemos, dessa forma, que a legislação fornece amparo legal para a proteção do patrimônio cultural das populações historicamente dominadas e marginalizadas. E a nós, educadores, cabe, em nossa prática docente, olhar para esses sujeitos e mediar a compreensão da importância dos patrimônios culturais de um povo.

Assim, surgem reflexões ao analisarmos as questões dos discursos patrimoniais, que, durante anos, foram utilizados como objeto de imposição de uma memória e de uma história oficial. As mudanças vêm ocorrendo e tornam-se essenciais para as ações de desconstrução e para novas abordagens sobre o patrimônio cultural.

Concluimos que, no espaço educacional, a metodologia da Educação Patrimonial estimula a criatividade, a sensibilidade e o envolvimento dos alunos e da comunidade com seus bens culturais – materiais ou imateriais – promovendo o conhecimento de sua própria história. Horta destaca que:

A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca a levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (Horta, 2003, p. 6-7).

A Educação Patrimonial, associada ao Ensino de História e à história local, proporcionará aos alunos o conhecimento de seu passado histórico e as primeiras ideias de pertencimento, ampliando seus horizontes sobre as práticas do contexto histórico construído no campo local e nacional, facilitando as noções e reflexões desses processos e possibilitando, assim, reflexões e análises dos bens culturais estudados.

O trabalho da Educação Patrimonial é levar os indivíduos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para uma melhor utilização destes bens e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, tendo assim um contínuo processo de criação cultural. A metodologia da Educação Patrimonial é materializada através do estudo de objetos comunitários como estratégia de aprendizagem do contexto sociocultural (Itaqui, 1998, p. 20).

Na coletividade e nos diálogos entre sujeitos, estudantes e professores, com as possibilidades de pertencimento e conhecimento dos espaços de vivências e de memória, a Educação Patrimonial assume a função de objeto de aprendizado e conhecimento. Trata-se de uma abordagem interdisciplinar, que abrange diferentes campos do saber. Observamos inúmeros projetos e ações voltadas à preservação patrimonial, apesar dos obstáculos para a efetivação de práticas pedagógicas focadas nessa temática.

A parceria entre o IPHAN e o MEC teve início em 2011, quando a Educação Patrimonial passou a integrar o macrocampo Cultura e Artes, durante o II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (II ENEP), realizado em Ouro Preto (MG) em julho de 2011. Ao IPHAN coube a tarefa de propor uma atividade específica de Educação Patrimonial, articulando os princípios do Programa Mais Educação com as diretrizes da política de Educação Patrimonial. Segundo o IPHAN, essa parceria foi idealizada para possibilitar um mapeamento inicial das referências culturais e das potencialidades educativas presentes na realidade escolar – um inventário pedagógico do patrimônio local.

O objetivo proposto nas reflexões é que, a partir do espaço educativo, se deva negar uma metodologia uniforme que não leve em consideração os diferentes contextos culturais do país, valorizando a história local das comunidades e do seu povo. Paulo Freire (2011) promove reflexões sobre esses desafios da educação como formação ampla, crítica e humanística, que rejeita a prática bancária de transmitir informação, a qual anestesia e impede o poder criador dos educandos, afirmando que a educação deve ser um lugar de construção de um novo conhecimento que valorize

os saberes populares e o outro. Para ele: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2011, p. 96).

O trabalho de Educação Patrimonial atua nas ações formativas dos agentes para que possam atuar em diversos segmentos sociais. Essas formações podem começar no ambiente escolar e ocorrer de forma coordenada com a comunidade escolar, tendo os sujeitos históricos do processo como protagonistas e participantes na construção dos patrimônios socioculturais, visando à valorização dos bens culturais, tanto materiais quanto imateriais. Segundo Teixeira (2008, p. 203), “A Educação Patrimonial vem com o intuito de desmistificar o senso comum, fazendo com que os estudantes e a comunidade em geral percebam a sua casa, sua escola, seu bairro como patrimônios culturais pertencentes a sua história”.

Para isso, é necessário observar o cotidiano com uma visão problematizadora, percebendo os objetos que nos cercam como portadores de significados e compreendendo sua relevância social e cultural. A Educação Patrimonial é fundamental nesse processo de desmistificação dos bens culturais, ampliando o foco para além dos centros históricos ou dos patrimônios que, usualmente, são objetos do Ensino de História. Voltamos nosso olhar para outros lugares de memória. No próximo capítulo, retornaremos nossa atenção ao espaço do Distrito do Caramujo, à escola e aos seus sujeitos históricos, os estudantes.

2 A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOÃO FLORENTINO SILVA NETO NO DISTRITO SANTO ANTÔNIO DO CARAMUJO

Este capítulo aborda a educação no/do campo, com foco especial no Ensino de História a partir da temática Educação Patrimonial e História Local. A análise inicia-se com a localização e formação do Distrito do Caramujo, ao qual pertence a Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, lugar de memória onde a pesquisa tem início. Percorremos o contexto histórico da educação brasileira, traçando um panorama desde a República até os dias atuais.

Assim, discutiremos os contextos sociais e políticos que influenciaram a formação das políticas educacionais e as diretrizes das escolas públicas, tanto rurais quanto urbanas, com destaque para o Estado de Mato Grosso. Além disso, o capítulo tem como objetivo compreender a articulação dos conceitos de Educação do/no campo, História Local, identidade e patrimônios no Ensino de História, abordando as realidades e os desafios enfrentados na implementação de uma educação que reflita a cultura e as vivências dos alunos e da comunidade, a partir das percepções deles sobre os lugares de memória.

2.1 Distrito do Caramujo e a Educação do/no campo

A formação dos distritos no Estado de Mato Grosso reflete a evolução administrativa e territorial da região ao longo dos anos. Com 141 municípios atualmente, a estrutura distrital do estado foi moldada por uma série de desmembramentos e criações ao longo da história, além das lutas dos movimentos sociais pela terra e pela emancipação.

Nesse contexto, a História Local do Distrito do Caramujo revela uma teia de fatos com diversas versões sobre sua formação. Em pesquisas bibliográficas, encontramos apenas o documento oficial — a ata do decreto de criação do distrito em Cáceres — que estabelece, no Art. 1º: "Fica criado, nos termos do artigo 137 e seus §§ 1º e 2º da Constituição, o Distrito de Caramujo, no Município de Cáceres" (Lei nº 5.348, de 6 de setembro de 1988).

LEI Nº 5.348, DE 06 DE SETEMBRO DE 1988 - D.O. 06.09.88.

Autor: Deputado José Lacerda

Dispõe sobre a criação do Distrito de Caramujo, no Município de Cáceres.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Fica criado, nos termos do artigo 137 e seus §§ 1º e 2º da Constituição, o Distrito de Caramujo, no Município de Cáceres. Art. 2º Os limites do Distrito de Caramujo passam a ser os seguintes: começa no limite intermunicipal Cáceres com Mirassol d'Oeste, no ponto confrontante da nascente mais alta do Córrego Caramujo, segue em rumo certo a referida nascente, daí, pelo córrego Caramujo abaixo até a foz do córrego Barreirão, pelo referido córrego Barreirão acima, percorrendo uma distância de 600m, até a confluência com a estrada vicinal, segue pela referida estrada vicinal até a estrada estadual MT-170, deste ponto por uma reta, com azimute de 102º00'00" e distância de 1800m, até a nascente do córrego sem denominação, deste pelo referido córrego sem denominação abaixo até a sua foz no rio Cabaçal, pelo rio Cabaçal abaixo até a confluência com a baía do Russo, daí, por uma reta até a foz do córrego Caramujo no córrego Padre Inácio, pelo referido córrego Padre Inácio acima até a sua cabeceira mais alta, daí segue em rumo certo ao cume da serra do Caeté, no limite intermunicipal de Cáceres com Mirassol d'Oeste, segue pelo referido limite até o ponto inicial da descrição do perímetro.' Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições em contrário. Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 06 de setembro de 1988. As) CARLOS GOMES BEZERRA-Governador do Estado (Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso Secretaria de Serviços Legislativos)

Em um site do jornal *Oeste* da cidade de Cáceres, destacamos informações adicionais sobre essa formação:

Santo Antônio do Caramujo é um distrito localizado a 30 km da região central de Cáceres, Mato Grosso. Fundado nos anos 70, o distrito completou 30 anos em 2018. Sua história é marcada pela contribuição de pioneiros e lideranças comunitárias que ajudaram a construir a região.

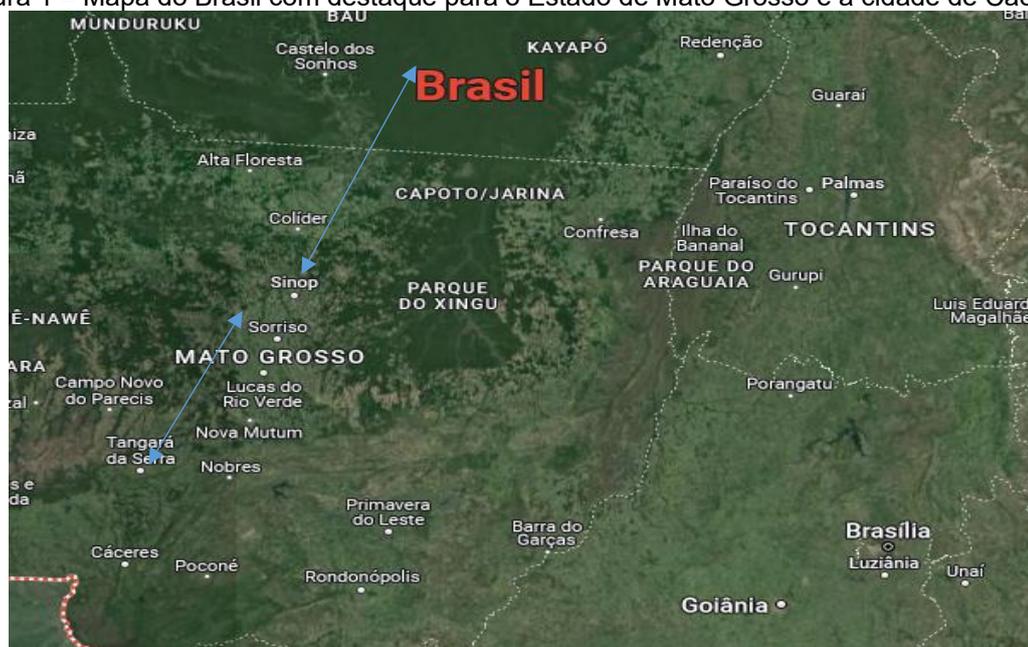
Dando continuidade na história contada:

O Caramujo surgiu naturalmente do trevo que interliga a Salto do Céu, pois a região tinha uma deficiência de água muito grande em função dos desmatamentos e do solo arenoso. O fenômeno também fez surgir o barro que é o hoje o grande negócio da comunidade onde estão instaladas cinco cerâmicas que atendem toda a região. As indústrias, o comércio e a agricultura familiar do Distrito, assegura empregos e uma boa distribuição de renda (Jornal Oeste, 2018, *online*).

O Distrito do Caramujo possui poucos registros documentais sobre sua formação, e parte de sua história é preservada por meio da história oral. Relatos indicam que o distrito começou como uma "parada" de descanso para viajantes que cruzavam a região em direção ao oeste de Mato Grosso. Localizado a 31 km da sede

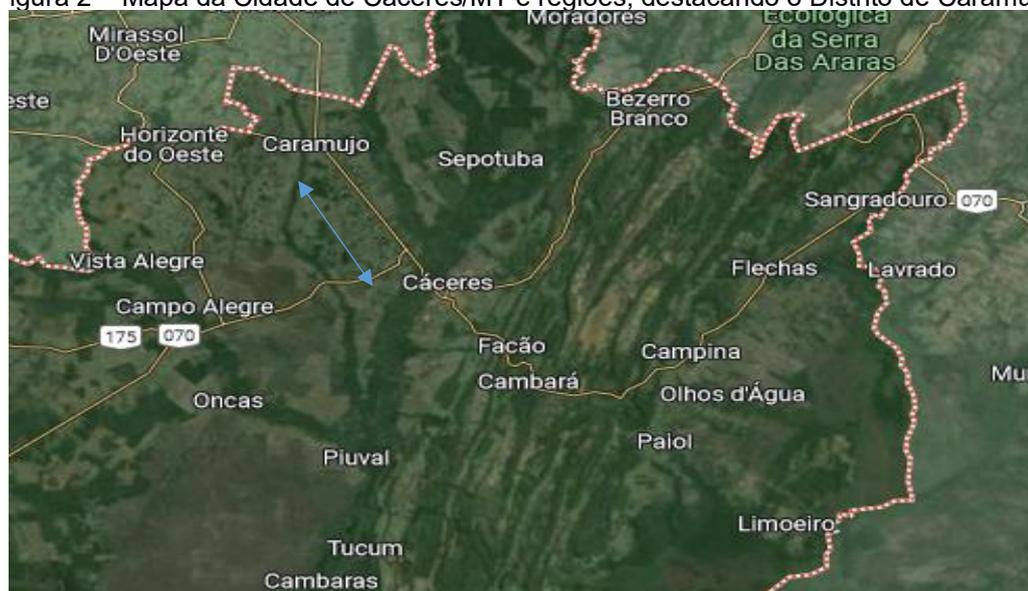
municipal, em Cáceres-MT, o Distrito de Santo Antônio do Caramujo, segundo o IBGE, tinha em 2010 uma população de 1.442 pessoas na área urbana e 1.376 na zona rural, somando um total de 2.818 habitantes. No censo de 2022, a população estimada era de aproximadamente 3.214 pessoas. A maioria dos moradores são trabalhadores rurais que se dedicam à agricultura, pecuária, cultivo de roças e criação de pequenos animais para consumo próprio e venda.

Figura 1 – Mapa do Brasil com destaque para o Estado de Mato Grosso e a cidade de Cáceres.



Fonte: Google Maps⁵

Figura 2 – Mapa da Cidade de Cáceres/MT e regiões, destacando o Distrito de Caramujo



Fonte: Google Maps

⁵ Disponível em: <https://www.google.com/maps>. Acesso em 17/04/2024.

O Distrito de Santo Antônio do Caramujo, localizado na zona rural a 31 km da cidade de Cáceres-MT, formou-se ao longo da BR-174. A população rural ocupa esses espaços, dedicando-se principalmente à venda de frutas da região e de outros estados, com destaque para o pequi e a melancia, que representam uma importante fonte de renda para parte dos moradores. A subsistência local é baseada principalmente nas indústrias de cerâmica, postos de combustível, pequenas lavouras, trabalhos domésticos, pecuária, venda de leite e trabalho como diaristas em fazendas da região.

Figura 3 – BR 174 no Distrito Caramujo – venda de frutas



Fonte: virginiacgaleria.blogspot.com

O Distrito de Santo Antônio do Caramujo, desde sua criação, projetava investimentos; contudo, a realidade mostra que a população do campo enfrenta dificuldades como a falta de uma rede de esgoto, a maioria das ruas ainda sem identificação oficial e sem pavimentação. Há uma Unidade Básica de Saúde, porém a maioria dos moradores precisa ir até Cáceres para exames e outros procedimentos. A iluminação é precária, e os estudantes universitários da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) dependem de caronas ou precisam se mudar para a cidade. Existem duas escolas: uma municipal e outra estadual. Esta última, a Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, será a base da pesquisa desta dissertação. Precisamos percorrer e analisar a educação do/no campo para compreender a realidade dessa escola.

Ao debruçarmo-nos sobre a educação do/no campo, em especial no Ensino de História e nos movimentos sociais, tais análises demandam uma exploração do

contexto histórico da educação brasileira, além dos contextos sociais e políticos nos quais as políticas educacionais foram construídas ao longo da República até a contemporaneidade. Isso inclui construções conceituais das políticas públicas que regem as escolas públicas, sejam elas no campo ou em áreas urbanas.

Ao direcionarmos a pesquisa para essas questões, percebemos que a educação para a população rural foi concebida sob uma ótica urbana, sem respeitar ou incluir os movimentos sociais nesse processo de construção. Segundo Ribeiro (2012), é no período republicano, antes da Constituição de 1988, que surgem as bases do conceito de educação rural, fortemente influenciado pela busca pela industrialização como norte das políticas nacionais. Nesse contexto, a educação foi pensada a partir de um modelo de país que não levava em conta a necessária adaptação da escola às especificidades das populações do campo, ignorando ou omitindo que:

Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família [...]. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a sua terra (Ribeiro, 2012, p. 293-294).

Trata-se de um modelo capitalista, no qual a população do campo é vista como mão de obra apenas voltada para a produção de riqueza para o país, indivíduos preparados para a produção e não para o estudo. Arroyo, Caldart e Molina (2004) reforçam essa ideia ao afirmar que a escola, no meio rural, foi tratada como um resíduo do sistema educacional brasileiro, para o qual os investimentos foram escassos ou inexistentes.

As políticas públicas voltadas para avanços da educação do/no campo foram sendo marginalizadas e, antes dos anos 1920, como vimos, consistiam em políticas compensatórias e anódinas, delimitadas pelo simbolismo de um meio rural visto como atrasado e precário. Esse espaço era percebido como o berço da produção de matéria-prima, da exploração da terra e do homem, na relação homem-terra-produto, motor do progresso urbano, da ordem, da riqueza do país, da indústria, do consumo e da competição, em um viés positivista. Calazans (1993, p. 26) reafirma essa visão ao afirmar: “Na perspectiva dos preconizadores do ‘ruralismo pedagógico’⁶, a escola

⁶ Segundo Bezerra Neto (2016, p. 16), “O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos

rural deveria ser um aparelho educativo organizado em função da produção.”

Tal característica em questão foi pensada a partir do urbano, visando a uma educação pautada por um modelo pedagógico que não considera a necessária adequação da escola às especificidades das populações do campo. Nesse contexto de debates, o ruralismo pedagógico surgiu nas ações, retirando a autonomia das populações rurais na escolha dos caminhos que desejavam seguir, ao defender que homens e mulheres do campo não se afastassem de seu cotidiano para buscar outras possibilidades. Ressaltamos ainda que o ruralismo pedagógico teve apoio financeiro de agências dos Estados Unidos, interessadas em fomentar um modelo agrícola no Brasil que o tornasse dependente científica e tecnologicamente (Ribeiro, 2012, p. 297). A autora destaca:

[...] como objetos e não como sujeitos de tais políticas, as populações rurais não foram consultadas acerca de suas demandas, nem informadas sobre os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes programas. [...] havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas (Ribeiro, 2012, p. 297).

Mudanças que, infelizmente, ainda procedem do urbano para o rural, perpetuando os silenciamentos dos homens e das mulheres, e, enfim, das sociedades rurais do Brasil, mantêm a prática de alienação dos saberes dessa população. Nessa configuração, a educação rural atribui à escola do campo um modelo educativo alinhado ao modelo capitalista das relações sociais, em que os indivíduos são vistos como força de trabalho para a produção de riquezas. Nesse cenário, as escolas do campo não atenderiam a outra demanda senão a de formar indivíduos aptos a participar da produção. Em busca de transformação, surge a educação do campo, com características e lutas específicas e distintas do ruralismo pedagógico anteriormente mencionado.

As características do ruralismo pedagógico persistiram durante anos no governo militar, sem que houvesse avanços significativos nos campos social, político e econômico voltados para o campo. Frente a essa realidade, os trabalhadores rurais

entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional.”

começaram a se mobilizar em resposta às políticas governamentais, visando efetivar mudanças por meio de lutas por direitos. Conscientes das expropriações de mão de obra e das terras concentradas nas mãos de latifundiários, iniciaram movimentos de resistência e luta, entre os quais se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A consolidação do MST ocorreu em 1984, com uma atenção especial voltada para a educação do campo, que foi construída dentro do Movimento como um instrumento de formação e emancipação dos sujeitos. Essa educação foi marcada por processos e conquistas importantes, emergindo da luta pela terra e, especialmente, da preocupação com a educação das crianças assentadas em condições de vulnerabilidade. Com o objetivo de garantir uma educação que refletisse a realidade dos assentamentos, iniciaram-se as primeiras discussões e encontros sobre a Educação do Campo, que:

Nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reformas agrária com as lutas e resistências de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seus territórios, sua identidade (Caldart, 2008, p. 71).

Caldart (2004) defende que

[...] a escola do MST é uma Escola do Campo, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento que, como vimos, é na verdade o movimento de diversas pedagogias (Caldart, 2004, p.105).

Contudo, a Educação do Campo é também uma política pública, e a invisibilidade da população rural foi uma realidade recorrente durante anos. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desempenhou um papel crucial para que o olhar da sociedade se voltasse para o homem do campo. No final dos anos 1990, juntamente com a elaboração da nova legislação educacional, foram criados vários espaços públicos que propiciaram um amplo debate sobre a educação no campo. Destaca-se o I Encontro de Educadores e Educadoras de Reforma Agrária (Enera), em 1997, organizado pelo MST com o apoio de algumas universidades, como a Universidade de Brasília (UnB), além do apoio da Confederação Nacional dos

Bispos do Brasil (CNBB), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Em 1998, o governo criou o primeiro programa voltado para a Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). No mesmo ano, ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEBC), resultado de movimentos e mobilizações que pressionaram o Estado a implementar a Educação do Campo como uma política pública e a garantir ações efetivas para o homem do campo. De acordo com Santos (2012), essas mobilizações levaram à aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Tal intensidade, mobilização e protagonismo na ação levaram a que o Conselho Nacional de Educação aprovasse, em 03 de abril de 2002, a Resolução nº 01/2002, da Câmara de Educação Básica, denominada Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (Santos, 2012, p. 49-50).

A intensidade dessa conquista foi enorme, tanto no âmbito educacional quanto nos contextos político e social. A partir dela, a população do campo passou a participar das ações que orientam a educação que os envolve, seja em nível local, regional ou nacional. Santos (2012) classifica os avanços da Educação do Campo, destacando que no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), houve maior visibilidade e importância, com o período de 2003 a 2008 sendo considerado muito significativo na trajetória da Educação do Campo, conforme destaca o autor:

O II Seminário de Educação do Campo (2002); a II CNEC (2004); a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo no MEC (2005); a criação de uma coordenação geral no INCRA (2006); os seminários estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC em todos os estados brasileiros nos anos de 2005 e 2006; os dois seminários de pesquisa em Educação do Campo (2005 e 2008); a criação do programa Saberes da Terra (2005) e a criação do programa PROCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo (2006) para citar os eventos mais significativos (Santos, 2012, p. 59).

A Educação do Campo nasce das lutas por terra, trabalho e dignidade, refletida a partir dos próprios camponeses com uma proposta de educação libertadora, “precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio” (Caldart, 2008, p. 71). É importante destacar que esse nascimento também se dá pela luta contra a exploração da mão de obra do homem do campo e por uma educação voltada à realidade da população do campo. Nesse

contexto, Arroyo (2004, p. 65) afirma que o movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e, especialmente, à educação.

Construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado com grande zelo em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação (Brasil, 2012, p. 4).

O que podemos notar é que a Educação do Campo esteve profundamente ligada às ações por mudanças na educação engessada, trilhando um longo caminho de lutas, participação da população do campo e muitos protestos e reivindicações ao longo da História, destacando a atuação coletiva dos movimentos sociais. Dessa forma, a Educação do Campo está ligada a todos esses princípios, e respeitar essas lutas é um dever na compreensão dos direitos do povo do/no campo.

Os desafios ainda persistem e são enfrentados frente ao capital e à exploração da mão de obra. Nesse sentido, Caldart (2009, p. 39) nos ilumina sobre alguns aspectos notórios em que a Educação do Campo se encontra:

Mas, por via das dúvidas, os grandes proprietários não têm ficado somente neste plano de luta: alegando que precisam de mais 'tranquilidade para trabalhar' (explorar o trabalho), têm promovido cada vez mais investidas de criminalização dos movimentos sociais, ainda que nesse contexto de enfraquecimento do polo do trabalho, dos trabalhadores, suas lutas sejam hoje muito mais de resistência do que de enfrentamento direto ao capital (Caldart, 2009, p. 39).

Ações que buscam silenciar os movimentos sociais e a população do campo, ou seja, calar suas conquistas, são uma realidade enfrentada. Nesse contexto, a própria Caldart aponta caminhos para resistir a essa tentativa de desmonte dos movimentos sociais, propondo a prática da Pedagogia do Movimento. Essa pedagogia é fundamentalmente um processo formativo de base dos trabalhadores, que visa recuperar sua "humanidade roubada" (Freire, 1981) e romper com a estrutura de valores e a visão de mundo que os torna reféns da lógica do capital.

Nesse aspecto, podemos enfatizar a importância de o trabalhador aproximar-se cada vez mais de uma educação voltada para a liberdade, bem como de um engajamento mais forte nos movimentos sociais para enfrentar o capitalismo e a exploração da mão de obra. Assim, o educando, ao perceber-se como sujeito de sua

própria história, poderá fortalecer-se na luta e ressignificar a produção tecnológica, promovendo ações que visem à preservação ambiental e à exploração da terra de maneira consciente. Como menciona Freire (1987), é através do diálogo, do direito de expor e do respeito ao ouvir o outro que compreenderemos para quê ou para quem a educação está a serviço:

É neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (Freire, 1987, p. 27).

Nesse aspecto, os sujeitos não se limitam a explicações simplistas sobre a realidade; eles se inquietam, buscando compreender os acontecimentos e problemas com profundidade e questionando a situação em que se encontram. Para Freire (1980), o conhecimento resulta de relações de transformação entre sujeitos conscientes e o mundo.

Na busca pelo conhecimento, esses sujeitos se envolvem numa relação dialógica com a realidade, tomando consciência da sua condição. Mas esse processo não se encerra aí; ele avança, levando-os a buscar, de forma coletiva e através dos meios sociais, a transformação da realidade social, impulsionada pelas lutas e pelo conhecimento da sua própria história.

A educação tem um papel essencial nesse processo de pertencimento, seja em relação à terra ou à valorização da população do/no campo. Nos próximos subtítulos, aprofundaremos os debates e aspectos que enfatizam as ações dos movimentos sociais na busca por uma gestão educacional que promova mudanças e avanços no campo.

As ações dos movimentos sociais⁷ foram de suma importância, expressando lutas e reivindicações essenciais para a educação no campo. Ao trazer à luz esses fatos, buscamos, com o rigor da pesquisa e das reflexões, aspectos criteriosos na escrita. Certeau (1982), em *A Operação Historiográfica* na obra *A Escrita da História*, nos ajuda a repensar o papel da pesquisa e da escrita: ela não deve ser fruto de desejos pessoais desvinculados do lugar social em que estamos inseridos, mas deve

⁷ Gohn (2010, p. 13) afirma: "Um movimento social é sempre expressão de uma ação coletiva e decorre de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural".

suscitar inquietações e possuir relevância para a sociedade, especialmente para os estudantes e a comunidade do/no campo.

Os movimentos sociais, especialmente no contexto da educação do campo, têm desempenhado um papel fundamental na luta por direitos e na promoção de uma educação que atenda às necessidades dos trabalhadores rurais no Brasil. A relação entre esses movimentos e a educação do campo é marcada por uma busca por políticas públicas que respeitem a diversidade cultural, econômica e social das comunidades rurais.

2.2 História Local no Ensino de História realidades e desafios na Educação

Para a compreensão da temática, percorremos as fontes bibliográficas que contemplam as reflexões e inquietações referentes à história local e à Educação Patrimonial nas escolas, especialmente nas escolas do/no campo. Devemos considerar como essas abordagens se aproximam dos estudantes ao compreenderem a Educação Patrimonial e a história local nas aulas de História. É importante compreendermos o termo *local* para dar continuidade às inquietações e análises. A palavra "local", de acordo com sua etimologia, origina-se do latim *localis*, de *locus*, sendo sinônimo de "lugar". Nesse sentido, "lugar" está relacionado com o espaço; em suma, é uma categoria de espaço. Entretanto, ao relacionarmos com a História Local, estamos falando além do espaço, referindo-se à história do lugar em que se vive, aos lugares e espaços de sociabilidade e de ação dos indivíduos.

A História Local é frequentemente questionada, tanto em falas quanto em escritos: se não é regional, muito menos nacional, então o que seria? O estudante carrega uma história pessoal, fruto de suas vivências e de seu contato direto com a realidade ao seu redor. Assim, percebemos que a resposta mais sensata é que se trata de uma junção de histórias, onde o local se integra ao nacional, sem atribuição de juízos de valor. Portanto, as aulas de História devem contemplar essas realidades vividas pelos estudantes.

[...] uma articulação dessa natureza requer concepção de cotidiano que não se apresente como mera motivação para o estudo do passado, selecionando experiências amorosas de reis e rainhas ou o dia a dia de pessoas comuns ou famosas, pautados por meras descrições curiosas e desligadas do contexto social da existência desses indivíduos. A opção pela História do cotidiano e pela história local merece uma reflexão a respeito de seus

pressupostos, para uma seleção de conteúdos coerente com os objetivos centrais da disciplina (Bittencourt, 2008, p. 165).

Nesse sentido, o estudo histórico desempenha um papel importante, na medida em que abrange pesquisa e reflexão sobre a relação socialmente construída e a conexão estabelecida entre o indivíduo, o grupo e o mundo social, atravessando a história local. São “[...] escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, sua localidade, sua região [...]” (Brasil, 1998, p.34). Assim, o Ensino de História possibilitará ao aluno desenvolver noções sobre a construção de conceitos pré-estabelecidos por grupos dominantes ao longo do tempo, as relações sociais e a própria História.

As possibilidades do ensino de história local representam o início da aprendizagem histórica. No ambiente da sala de aula, o professor, ao apresentar aos estudantes reflexões sobre a realidade do meio em que vivem e atuam, possibilita a formação de um raciocínio em História que contemple não apenas o indivíduo, mas a coletividade, ao expor as relações sociais estabelecidas na realidade mais próxima, introduzindo novos conceitos. Essa prática docente permite partir das histórias individuais e dos grupos, inserindo o aluno em contextos maiores.

A abordagem da história local permite aos estudantes refletirem de maneira crítica sobre o fato de que as realidades históricas, em qualquer lugar do mundo, sejam elas em espaços pequenos ou grandes, urbanos ou rurais, não ocorrem de forma isolada. Além disso, os ajuda a reconhecer que a população local possui identidades culturais próprias, as quais merecem respeito e valorização. Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem, com foco na história local, configura-se como uma reflexão crítica sobre a realidade social e, especialmente, como uma referência para o processo de construção das identidades desses sujeitos e de seus grupos, neste caso, da população do campo.

Uma característica interessante é que o ensino de História Local ganha significado e importância no ensino fundamental, justamente pela possibilidade de introduzir a formação de um raciocínio histórico que abranja não apenas o indivíduo, mas a coletividade, apresentando as relações sociais que se estabelecem na realidade mais próxima. Essa prática possibilita aos estudantes compreenderem sua importância dentro desse processo histórico.

Segundo Bittencourt (2011, p. 169), a história local tem um papel importante na construção identitária dos alunos, sendo necessário identificar o “enfoque e a abordagem que crie vínculo com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas”. Para Samuel (1989), a história local pode ser encontrada:

[...] dobrando a esquina e descendo a rua. [...] pode-se ouvir seus ecos no mercado, ler seus grafites nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. As categorias abstratas de classe social, ao invés de serem pressupostas, têm de ser traduzidas em diferenças ocupacionais e trajetórias de vidas individuais; os impactos da mudança têm de ser medidos por suas consequências [...]. Os materiais básicos do processo histórico devem ser constituídos de quaisquer materiais que estejam a disposição no local ou a estrutura não se manterá (Samuel, 1989, p. 220).

A história local possibilita ao aluno compreender seu entorno, identificando passado e presente nos vários espaços de convivência. Essa temática permite que o professor parta das histórias individuais e dos grupos, inserindo o aluno em contextos mais amplos.

No campo das leis e diretrizes sobre a história local, há orientações em alguns trechos dos documentos, como a LDB (Brasil, 1996), que traz em seu artigo 26 orientações educacionais:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino 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 dos educandos (Brasil, 2013).

Embora o artigo afirme que apenas alguns pontos regionais e locais devam ser apreciados, a história local que aborde e contemple os estudantes em seu cotidiano é negligenciada. Seguindo as análises no documento, o Artigo 35-A, § 1º também estabelece a história local de forma superficial e secundária:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação [...] A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (Brasil, 1996).

Nessa modalidade de ensino, referente ao Ensino Médio, os estudantes podem escolher quais áreas de conhecimento – Ciências Humanas, Ciências da Natureza ou Exatas – irão estudar, o que resulta na ausência de algumas disciplinas durante sua

formação educacional. Essas mudanças silenciam algumas das ações previstas na LDB (Brasil, 2013), que reforçava a importância de uma aprendizagem que valorize a história local e que “estimule a leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento.”

Precisamos estar atentos a outras questões que envolvem a História Local, como o material didático no Estado de Mato Grosso, que segue o Sistema Estruturado⁸ de Ensino e a ausência de Educação Patrimonial nesses materiais fornecidos. O conteúdo programático é regionalizado, seguindo os padrões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT). A Educação Patrimonial e o estudo dos patrimônios não são contemplados de forma efetiva na nova BNCC, o que acarreta prejuízos nas aulas de História, limitando debates e compreensões sobre lugares de memória que deveriam partir do local para o global. Além disso, a própria história de Mato Grosso é apresentada de forma simplista e superficial, enquanto há uma maior ênfase na História do Brasil.

No contexto de silenciamentos, o Ensino de História torna-se fundamental para romper barreiras e contribuir para o avanço do sistema educacional, formando estudantes como sujeitos proativos nos ambientes onde vivem e atuam. Estudar a história local é uma maneira de desenvolver a consciência histórica, processo que se inicia na escolaridade. O importante é saber explorar historicamente qualquer "lugar", direcionando o "olhar" do aluno para que entenda o que são fontes históricas não escritas: as construções, por exemplo, carregam as marcas do passado e tornam-se fontes históricas, transformando-se em material de estudo (Bittencourt, 2008, p. 280).

A história local possui um potencial significativo para criar novas oportunidades de aprendizado, pois dialoga com uma ampla variedade de grupos sociais, considerando tanto as especificidades dos sujeitos quanto a coletividade. Ao

⁸ Ver mais em <https://www3.seduc.mt.gov.br>. O material didático desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) possui uma metodologia já aplicada na rede particular e busca auxiliar professores e estudantes no processo de recomposição da aprendizagem, sendo considerado um dos melhores métodos de ensino do Brasil. É composto por apostila, plataforma digital, aplicativo, avaliações semestrais, exercícios complementares, banco de perguntas e formação continuada dos professores, com duração de 120 horas por ano. Mato Grosso é o primeiro estado a assinar o Contrato de Impacto Social (CIS), que implica o cumprimento de metas de melhoria no nível de aprendizagem dos alunos para o recebimento do valor contratado.

perceberem-se como sujeitos históricos, os estudantes passam a ser vistos e ouvidos. Circe Bittencourt (2008, p. 280), ao debater a questão da história local, enfatiza:

Para efetivar o estudo do local, a proposta fundamenta-se na história do cotidiano e apropria-se de seus métodos, com o objetivo de inserir as ações de pessoas comuns – homens, mulheres, crianças e velhos – na constituição histórica, e não exclusivamente as ações de políticos e das elites sociais (Bittencourt, 2008, p. 280).

De todo modo, o Ensino de História deve contemplar as vivências dos sujeitos, e a história local pode ser vista como um instrumento pedagógico no Ensino de História. Assim, o meio social no qual estudantes e professores estão inseridos adquire novos significados e sentidos. Nesse sentido, os educadores buscam um novo caminho para ensinar História, aprendendo com a história local, no intuito de apreender os processos que culminaram na organização social do presente das localidades (bairro, cidade, região).

Esse enfoque é especialmente importante nos anos iniciais do ensino fundamental, quando o estudante se encontra em fase de alfabetização e de aprendizado dos conceitos básicos das diversas áreas do conhecimento. Ao ensinar à criança elementos do seu dia a dia e do seu passado recente, estabelece-se uma conexão com os lugares de memória afetivos. Certamente, o ensino de história local adquire significado e importância no ensino fundamental, pois possibilita a introdução de um raciocínio histórico que vá além do indivíduo, alcançando a coletividade e a compreensão das relações estabelecidas na realidade presente (Barbosa, 2006).

Compreendendo que ao ensinar história no contexto da história local temos o potencial de estimular a aprendizagem histórica e de despertar a consciência histórica nos educandos, é essencial refletir sobre as ações metodológicas para avançar no entendimento dos estudantes sobre o processo histórico e o lugar em que estão inseridos, de forma que possam agir de maneira crítica, reflexiva e cidadã. José D'Assunção Barros (2010, p. 232-233)⁹ afirma que toda "região" ou "localidade" é, necessariamente, uma construção do próprio historiador. Podemos assim refletir que

⁹ Barros (2011, p. 136) destaca a diferença entre História Regional/Local e Micro-História. A História Regional configura-se como um domínio ou abordagem historiográfica que se desenvolveu em torno da ideia de construir um espaço de observação, permitindo identificar certas articulações e homogeneidades sociais, assim como a recorrência de contradições sociais. Em contraste, a Micro-História se refere a algo distinto: a uma maneira específica de se aproximar de uma realidade social ou de construir o objeto historiográfico. Assim, defendemos aqui que a Micro-História relaciona-se mais com uma abordagem do que com outra finalidade.

nenhum lugar está dado de forma antecipada, ou existe desde sempre; ele se constitui enquanto construção, seja pelo historiador, seja pelas pessoas que o vivenciaram ao longo do tempo e da história local.

Ao ensinar a partir da metodologia da história local, é importante observar os cuidados necessários para evitar uma perspectiva limitada aos personagens da elite local instituída, especialmente no contexto da população do campo. Refletir sobre a história dos "primeiros" colonizadores, dos políticos e da elite local que compõem a história oficial é crucial, uma vez que os documentos oficiais e programas curriculares apontam para a necessidade de um ensino contextualizado, que considere as práticas culturais locais e a visibilidade de outros sujeitos. No entanto, essas características tendem a ser subestimadas, perpetuando a linearidade da narrativa dos grandes feitos dos "heróis locais." Para Bittencourt (2011):

O papel do ensino de história na configuração identitária dos alunos é um aspecto relevante para considerar ao proporem-se estudos da história local. Muitas vezes esta tem sido objetivo de estudo escolar, preservando, no entanto, os mesmos pressupostos norteadores da história nacional. A história local pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes, caso limite a fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e obra de antigos prefeitos e demais autoridades (Bittencourt, 2011, p. 169).

O estudo da história local deve romper as amarras de uma história unilateral e homogênea, descrevendo seus aspectos no contexto da escola do campo. Dessa forma, os sujeitos que vivem nesse ambiente terão inúmeras possibilidades de se reconhecer na história do lugar, conhecendo as lutas dos movimentos sociais pela terra e pela educação no campo.

2.3 A Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto

A Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto (EEPJSN), objeto deste estudo, está situada no Distrito de Santo Antônio do Caramujo, a 31 km de Cáceres/MT. Foi criada pelo Decreto n.º 2642/04 (Mato Grosso, 2004), recebendo esse nome em homenagem ao Sr. João Florentino Silva Neto (*in memoriam*), servidor público da referida instituição. A escola é mantida pela Rede de Ensino do Estado de Mato Grosso e funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, oferecendo o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na

modalidade Educação do Campo, além de possuir salas anexas na zona rural ao redor de Cáceres.

Figura 4 – Sede da EPJF



Fonte: Acervo Pessoal

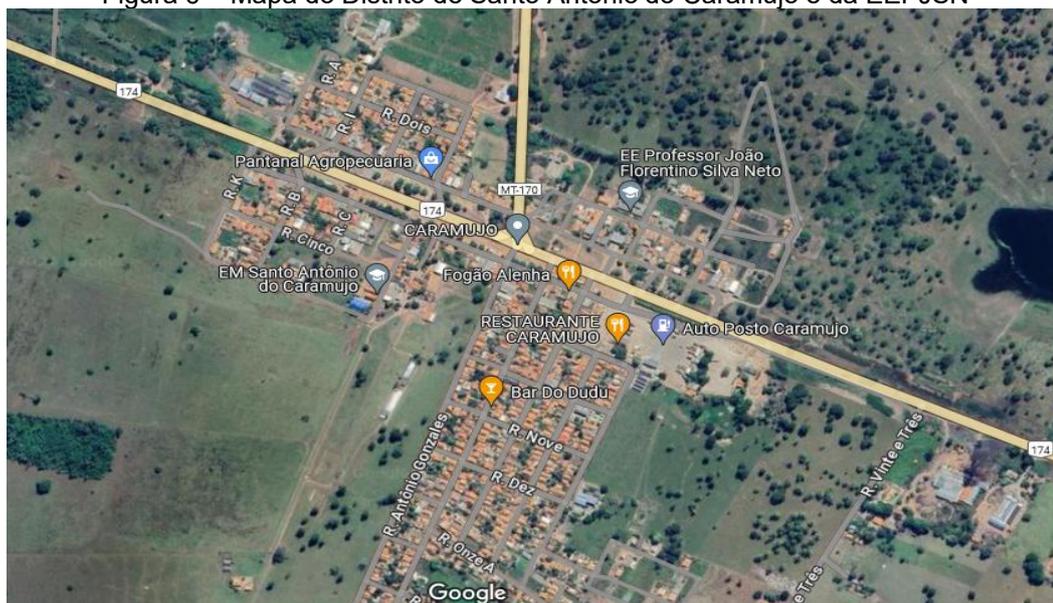
Figura 5 – Sede da EPJF



Fonte: Acervo Pessoal

Para facilitar a compreensão do contexto, apresentamos a seguir um mapa com a localização do Distrito de Santo Antônio do Caramujo e imagens da EEPJSN, onde a pesquisa será realizada.

Figura 6 – Mapa do Distrito de Santo Antonio do Caramujo e da EEPJSN



Fonte: Google Maps¹⁰

A Instituição possui cinco salas anexas:

- Sala Anexa Horizonte, no Distrito de Horizonte D'Oeste, funcionando no prédio da Escola Municipal União, localizada a 22 km da sede, com oferta de Ensino Médio Regular (1º, 2º e 3º ano) e EJA Fundamental e Médio.
- Sala Anexa Sadia, localizada no Distrito de Nova Cáceres, a 100 km da sede, que oferta Ensino Médio Regular (1º, 2º e 3º ano) e EJA Fundamental e Médio.
- Sala Anexa Paiol, no Assentamento Paiol, a 90 km da sede, onde são oferecidos Ensino Médio Regular (1º, 2º e 3º ano) e EJA Fundamental e Médio.
- Sala Anexa Buriti, no Distrito Vila Aparecida, a 89 km da sede, com oferta de Ensino Médio Regular (1º, 2º e 3º ano) e EJA Médio.
- Sala Anexa Laranjeira, no Assentamento Laranjeira, a 120 km da sede, com oferta de Ensino Médio Regular (1º, 2º e 3º ano) e EJA Fundamental e Médio.

Ademais, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola:

A Escola Estadual Prof. João Florentino Silva Neto está cadastrada no CNPJ nº 06.294.502.0001/59, com sede no distrito do Caramujo, município de Cáceres, criada pelo decreto nº 2642/04, publicada no D.O de 03/03/2004. A escola está autorizada até 31/12/2024, ATO: 069/2020-CEE/MT publicada no D.O de 10/03/2020, nº 27.707, página 60, mantida pela Rede Oficial de Ensino do Estado de Mato Grosso (EEPJSN, 2023).

¹⁰ https://www.google.com/maps/search/distrito+santo+antonio+do+caramujo+c%C3%A1ceres/@-15.8473859,57.8639388,2091m/data=!3m1!1e3?entry=ttu&g_ep=EgoyMDI1MDMxOS4yIKXMDSoASAFQAw%3D%3D. Acesso em: 23 mar. 2025.

Toda escola tem objetivos a alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. Para isso, toda a comunidade escolar se reúne e traça um conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las. Esse processo dá forma e vida ao que chamamos de Projeto Político Pedagógico (PPP), que contém a identidade da escola e os anseios a serem realizados durante o ano em que o documento é elaborado.

O interessante é que as próprias palavras que compõem o nome do documento dizem muito sobre ele. É um projeto, pois reúne propostas de ações concretas a serem executadas durante um determinado período de tempo. Contudo, é também político, pois considera a escola como um espaço de formação humana para sujeitos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão de forma individual e coletiva na sociedade, influenciando os rumos que ela irá seguir. Por fim, é pedagógico, pois define e organiza as ações e os projetos educativos necessários ao processo de formação humana, ensino e aprendizagem de saberes antigos e novos.

O PPP é, como mencionamos, um documento de grande importância tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Ele serve como um guia construído coletivamente, com o objetivo de propor ações e metas a serem alcançadas, além de descrever os desafios enfrentados no campo educacional e interpessoal.

O documento é composto por marcos e subitens, entre eles: a contextualização histórica e econômica da unidade escolar; o contexto social e perfil socioeconômico da comunidade escolar; a organização sistêmica da unidade escolar; o diagnóstico de indicadores educacionais e da realidade escolar; a prática pedagógica; a avaliação; a gestão escolar democrática; a formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola; o ambiente físico escolar; o acesso, permanência e sucesso dos estudantes; os pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos; as etapas da educação básica ofertada na unidade escolar; os referenciais da avaliação para a aprendizagem; as concepções e princípios do trabalho pedagógico; a proposta curricular, prática pedagógica e avaliação; e os programas e projetos nos quais a Unidade Escolar participa ou que desenvolve.

Esses pontos devem ser refletidos e documentados, proporcionando uma visão abrangente da importância do PPP, que é um documento vivo, a ser respeitado e revisado por todos. Esse processo visa contemplar plenamente os sujeitos que fazem parte da escola: os estudantes, professores e a comunidade escolar como um todo.

Nesse sentido, Caldart (2004, p. 40) destaca que:

A escola socializa a partir das práticas que desenvolve, pelo tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam e das formas de participação que constituem seu cotidiano. São as ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores. E é trazendo à tona estas referências que elas podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas (Caldart, 2004, p. 40)

Na resolução normativa do Estado de Mato Grosso, que estabelece normas para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências junto às Escolas Estaduais, o documento aborda de forma sucinta o PPP e seus princípios. O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso estabelece:

Art. 7º O Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar deve garantir os seguintes princípios:

- I. Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. Respeito à diversidade, à liberdade e apreço à tolerância;
- V. Valorização da experiência extraescolar;
- VI. Vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais e ambientais, associado ao projeto de vida dos estudantes;
- VII. Participação da comunidade escolar na elaboração e definição do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar;
- VIII. Gestão Democrática. (Resolução Normativa nº 009/2023/CEE-MT)

Considerando que o PPP é responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, como destaca o artigo acima, é essencial que esse processo reflita a realidade da escola e inclua um diagnóstico interno que leve em conta todas as informações sobre o contexto atual, além dos planos e objetivos futuros a serem alcançados, garantindo assim uma escrita assertiva. O documento do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso orienta que o PPP nas escolas do campo deve incluir:

Art. 67 A Educação do Campo, desenvolvida em escola situada no campo, em área rural, deve contemplar em seu Projeto Político Pedagógico a Proposta Pedagógica adequada à diversidade das populações do campo, a oferta de formação continuada de profissionais da educação e à garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, em conformidade com a realidade local.

O artigo enfatiza a importância de cada sujeito que participa da formação na escola do campo, promovendo o trabalho coletivo com a participação da direção, equipe pedagógica, professores, técnicos, comunidade e alunos. Esse trabalho

conjunto é essencial para impulsionar mudanças e avanços na educação, valorizando práticas e ideias educativas que respeitem as diferenças culturais e locais e os saberes dos diversos sujeitos, de acordo com suas necessidades e vivências neste espaço de aprendizado e conhecimento, o campo.

Após a leitura do PPP da EEPJFSN, observamos alguns pontos no documento que contemplam o estudo e a aplicabilidade, ou sua ausência, da temática de Educação Patrimonial em sala de aula, seja através de projetos específicos ou de outras atividades.

O PPP da EPJF está descrito em um total de 47 laudas, divididas em dimensões e subseções, evidenciando o entendimento, por parte dos envolvidos na elaboração, sobre a importância de tal documento. Ele constitui-se em um instrumento de ação política e pedagógica, que possibilita a manifestação dos desejos e aspirações da comunidade onde a escola está inserida (EEPJFSN, 2023). Em trechos do documento, observamos repetidamente a ideia e a consciência da importância da história local e da valorização da população do campo.

A Educação no Campo deve ter como foco central o atendimento pedagógico para atender as necessidades dos locais onde está inserida, promovendo as condições necessárias de existência entre o morador, a terra e o meio ambiente, atendendo assim as necessidades do povo do campo. Em detrimento disso, a educação deve enxergar o processo educativo da comunidade em sua realidade social como um aliado, levando-lhes metodologias de ensino com diferentes nuances e especificidades (EEPJFSN, 2023, p. 25).

Compreendendo quem são esses sujeitos do campo, o ensino na escola tem reais possibilidades de proporcionar visibilidade à população do campo. Percebemos, ao pesquisar sobre a Educação Patrimonial, que a população do campo e os estudantes que nela atuam estão excluídos da prática de ações que contemplem suas histórias. Eles necessitam de maior engajamento dos professores em conhecer suas lutas e resistências. Todo esse processo deve estar presente nas ações do PPP por meio dos projetos escolares, sendo essencial a participação ativa da comunidade do campo na elaboração do PPP. O que o PPP da EPJF demonstra é que, apesar de enaltecer o homem do campo em suas escritas, suas vivências não foram contempladas nos projetos escolares da instituição. O que o PPP da EEPJFSN descreve:

A Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto (EEPJFSN) desenvolve o projeto *Horta na Escola*, onde são cultivados verduras e legumes que complementam a merenda escolar ao longo do ano letivo. O objetivo é incentivar nossos estudantes a valorizarem sua realidade, buscando novas alternativas de conhecimento a serem inseridas no seu dia a dia. A execução do projeto ocorre de fevereiro a dezembro de cada ano letivo, sendo desenvolvido de forma interdisciplinar (EEPJFSN, 2023).

Observamos que a escola não possui projetos voltados ao desenvolvimento da prática do ensino através da temática Educação Patrimonial, conforme apontado na escrita do PPP. Embora seja uma escola do campo, o trabalho prático não é direcionado ao homem do campo. O PPP apresenta inúmeros trechos destacando a população do campo, mas, em termos de projetos, essa presença também está ausente, sendo mencionado apenas o projeto de horta.

A ausência da temática Educação Patrimonial no PPP da EPJF serve de alerta para repensarmos a importância das estratégias metodológicas no Ensino de História nesse espaço educacional. Estudos de teóricos enfatizam os possíveis avanços nas estatísticas de aprendizado dos estudantes nas avaliações externas e internas com a integração do Ensino de História a partir da Educação Patrimonial, contribuindo também para a formação da consciência histórica dos alunos e para o entendimento das questões de exclusão e marginalização de grupos étnicos na história ensinada e discutida em sala de aula e em outros espaços.

No campo da Educação Patrimonial, concluímos que só é possível alcançar bons resultados quando o aluno percebe seu lugar na história e estabelece um vínculo com o patrimônio e a própria história local e do campo. Nesse sentido, destaca-se a função didática da Educação Patrimonial.

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania (Horta; Grumberg; Monteiro, 1999, p. 4).

Para muitos historiadores, a Educação Patrimonial é um poderoso instrumento de “alfabetização cultural”. A partir do entendimento do patrimônio cultural, os estudantes passam a compreender também as relações políticas, culturais e sociais constituídas naquele lugar, e esse deve ser o papel da produção de conhecimento no Ensino de História. Quando o estudante se percebe como sujeito histórico e estabelece suas vivências com o patrimônio local, é possível alcançar excelentes resultados, e o PPP da escola deve deixar claro o papel do patrimônio histórico e cultural na produção de conhecimento no Ensino de História.

É necessário refletir que, ao trabalhar a temática dos patrimônios culturais materiais e imateriais, historiadores e professores de história façam abordagens voltadas para uma nova historiografia, orientada à população e à realidade local. Com isso, pretende-se que os estudantes desenvolvam curiosidade e interesse no Ensino de História por meio dos lugares de memória e dos sujeitos do campo, que também devem ser considerados patrimônio da região.

Assim, a historiografia elitista e oficial, de caráter excludente e seletivo deve ser deixada de lado na sala de aula. Como nos lembra Rüsen (2007, p.107), o conhecimento histórico é reflexo das interpretações do presente sobre o passado, a partir de determinados pressupostos teóricos e metodológicos; o conhecimento histórico é, portanto, um trabalho essencialmente humano e também histórico.

A insistência em novas abordagens e na ressignificação do que é patrimônio e Educação Patrimonial na sala de aula, espaço de primeiro contato com a temática, permite que os estudantes repensem os lugares de memória. Essa introdução na educação básica contribui para um Ensino de História na prática, considerando o patrimônio cultural como um conjunto de elementos que constrói a memória de um grupo de indivíduos ou de uma localidade.

Nossa prática nas aulas de história corresponde ao uso da Educação Patrimonial como ferramenta capaz de contribuir para a construção do conhecimento histórico do estudante, que pode ocorrer em outros espaços, mas tem na sala de aula e na escola um espaço privilegiado para a prática de uma educação voltada ao patrimônio, com um olhar para a escola, considerada e vista como lugar de memória e, portanto, patrimônio.

Observamos que, no PPP da EPJF, há lacunas a serem preenchidas coletivamente para a prática da Educação Patrimonial como fonte de Ensino de História, além da valorização da história local do/no campo. Esse espaço contém

inúmeras possibilidades de histórias a serem visibilizadas no contexto histórico, envolvendo sujeitos capazes de transformar os estereótipos formados sobre a população do/no campo. A coletividade dessas pessoas, junto à unidade escolar, comprometida com uma educação de qualidade, deve acrescentar a temática no PPP, estabelecendo uma relação entre o bem cultural e a vida das pessoas, para que o patrimônio faça sentido para a comunidade e para os estudantes. Nessa estreita relação, surge uma educação libertadora que tem como fundamento a participação ativa do aluno, permitindo-lhe interferir na realidade e modificá-la, saindo da posição de espectador para integrar-se em seu contexto, criando, recriando e respondendo a seus desafios (Freire, 1983).

2.3.1 Perfis dos estudantes da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto

A escola, como mencionamos anteriormente, é um espaço de interação entre os estudantes e os servidores educacionais, composto por histórias, identidades, culturas e, enfim, por diversidades. Apresentaremos, a seguir, quadros e análises que abordam a realidade dos estudantes, objetivando responder: quem são eles?

Os alunos matriculados na EPJF, de acordo com o PPP, provêm de diversas classes sociais, econômicas e culturais. Refletir e analisar tais questões será um desafio para nós, como professora e pesquisadora, pois fazemos parte desse espaço de pesquisa. Como afirma Bittencourt (2008, p. 278), “o compromisso educacional orienta-se por objetivos associados à pluralidade de nossas raízes e matrizes étnicas e deve estar inserido no currículo real em todos os níveis de ensino.”

Quadro 2 – Alunos matriculados na EEPJFSN

ANO/SÉRIE	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO
Sexto ano do ensino fundamental	19	26	-----
Sétimo ano do ensino fundamental	18	21	-----
Oitavo ano do ensino fundamental	19	34	-----
Nono ano do ensino fundamental	25	28	-----
Primeiro ano do ensino médio	22	20	-----
Segundo ano do ensino médio (linguagens / ciências humanas)	19	25	-----
Terceiro ano do ensino médio	-----	22	-----
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 1º e 2º anos	-----	-----	27
TOTAL	100	151	27

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPP da Escola.

Nesse lugar de memória, a escola, encontramos sujeitos que vivem e estudam no campo, com suas angústias, experiências de vida, lutas e histórias. Ao analisarmos o PPP, observamos os obstáculos a serem superados. O quadro acima traz os alunos matriculados. No período matutino, os estudantes são moradores do Distrito de Santo Antônio do Caramujo e seu entorno próximo, enquanto no período vespertino esse público equivale a 54,31%, com distâncias de 5 a 20 km da escola, resultando em uma média de até 2 horas de deslocamento, dependendo das condições climáticas e da estrada, que não possui asfalto. Esse deslocamento depende do transporte escolar, fornecido pela Prefeitura da cidade de Cáceres, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate)¹¹, em parceria com o governo do Estado de Mato Grosso.

Considerando tais recursos, a gestão e fiscalização dessas demandas contam com o Conselho Municipal de Transporte Escolar, que inclui a participação dos munícipes, destacando-se moradores e professores do campo que conhecem e vivenciam a realidade dos percursos realizados pelos estudantes para chegar à escola. A função do Conselho Municipal de Transporte Escolar é contribuir para o fomento de políticas públicas educacionais voltadas ao transporte escolar, garantir aos estudantes os meios necessários para o acesso à escolarização e colaborar na fiscalização dos recursos públicos destinados a esse transporte (Decreto nº 509, de 1º de julho de 2023, Prefeitura Municipal de Cáceres/MT).

Os estudantes da EPJF têm faixa etária entre 11 e 55 anos. Aqueles com idades de 11 a 14 anos frequentam o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano; entre 15 e 24 anos, frequentam o Ensino Médio; e, na EJA, estão os estudantes com idades entre 25 e 55 anos, que frequentam a escola no período noturno.

A diversidade de estudantes nos traz questões sociais para refletirmos, pois alguns exercem atividades laborais, como trabalho doméstico, pedreiro, funcionários

¹¹ “O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) tem o objetivo de apoiar o transporte dos estudantes das redes públicas de educação básica, residentes em áreas rurais, por meio de assistência técnica e financeira, em caráter suplementar, a estados, municípios e Distrito Federal. O programa consiste na transferência automática de recursos para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.” (Brasil, 2024).

de fazendas, como peões e outros serviços braçais em contraturno. Destacamos que, na localidade, há duas cerâmicas dedicadas à fabricação de tijolos, com relatos de jovens que realizam diárias no local.

Não mencionaremos nomes, a fim de preservar a imagem e a integridade física e psicológica desses jovens que compartilharam tais informações em conversas informais. O Distrito conta também com pequenos mercados, um posto de combustível, barracas de frutas, dois restaurantes, mecânicas de moto e carro, além de lojas de roupas e calçados; portanto, as opções de emprego e renda são limitadas.

Nas fazendas, uma porcentagem significativa de pessoas realiza trabalhos braçais, com destaque também para as cerâmicas da região e o corte de cana, o que leva a períodos de ausência dos estudantes do período noturno devido à exaustão gerada por essas atividades. Além disso, enfrentam percalços como ônibus quebrados e estradas em condições precárias para o tráfego, refletindo a ineficácia das políticas públicas para a população do campo. Cientes da realidade enfrentada por essa população, especialmente pelos estudantes, é essencial que reflitamos sobre esses desafios, mencionados no PPP da escola, para que se busquem futuras mudanças e avanços na educação e na inclusão nesse espaço de oportunidades, que é a escola.

O PPP da EPJF destaca alguns obstáculos, como:

A escola precisa de uma quadra poliesportiva coberta, com vestiários, banheiro com chuveiro e arquibancada. Devido ao aumento da demanda de alunos, é necessária a construção de, no mínimo, mais 4 salas de aula para contemplar a sala de recursos, o laboratório de aprendizagem e uma sala de vídeo. É necessária, ainda, uma demanda maior de livros de literatura Infante Juvenil na biblioteca da escola, que também não conta com um funcionário para atender aos estudantes, professores e demais funcionários (EEPJFSN, 2023, p.19).

Enfatiza, ainda, que o transporte precisa de melhorias a fim de atender os estudantes da região:

Por sermos uma escola do campo e pela maioria dos alunos depender do transporte escolar, há sempre a necessidade de uma flexibilização no horário de atendimento, especialmente no período vespertino, quando ocorrem imprevistos na estrada e outros (EEPJFSN, 2023, p. 23).

Nesse ambiente de desafios, encontram-se os estudantes e professores do campo, esses sujeitos históricos, munidos de lutas e ações no campo e com

riquíssimas experiências de vida. Os PCNs já traziam reflexões sobre esses sujeitos históricos, estabelecendo como objetivo da educação a construção de uma valorização do papel de cada um na história coletiva. Quando afirmam que “o sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais” (Brasil, 1997, p. 29), ressaltam a importância desses agentes. A LDB de 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” (Brasil, 1996).

Na BNCC, ainda que com lacunas, encontramos, de forma implícita, menções à história local: “Reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico, crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável vai muito além do acúmulo de informação” (Brasil, 2018, p. 14).

A partir das reflexões sobre as realidades dos estudantes, surgem possibilidades de ações para a aprendizagem do Ensino de História com foco na história local, visando construir noções de pertencimento entre professores e alunos que vivem e trabalham no ambiente rural. Nas análises do PPP da EEPJFSN, percebemos as preocupações da comunidade escolar em formar estudantes como cidadãos críticos e atuantes junto à população do campo. As ações pedagógicas e governamentais são fundamentais nesse processo.

Amparada na LDB nº 9.394/96, a ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOÃO FLORENTINO SILVA NETO busca um novo olhar para o ensino, organizando uma proposta pedagógica que visa à construção de conhecimentos necessários para o entendimento consciente do mundo. Esse movimento inclui o resgate da realidade vivida pelos alunos e das relações culturais, religiosas, sociais e políticas presentes nessa realidade. Diante dos objetivos da escola, o(a) professor (a) definirá sua ação pedagógica a partir das experiências essenciais dos(as) alunos(as), considerando as particularidades das faixas etárias para inferir os conteúdos e atividades conforme as necessidades e capacidades coletivas. Esse enfoque proporciona uma formação que desenvolve potencialidades, socialização e formação política, moral e ética, além de promover a inserção no mundo tecnológico e do trabalho. Visa ao despertar do pensamento crítico e à valorização da pessoa humana e cidadã, ao mesmo tempo que fortalece os costumes e saberes do povo camponês, com a compreensão da sociedade como um todo e a importância do ensino, concebendo os estudantes como seres completos, integrados em todas as dimensões biopsicossociais (EEPJFSN, 2023, p. 29).

Temos aspectos que nos chamam atenção ao mencionarem, no PPP, as ações pedagógicas dos docentes. É de suma importância o planejamento visando à história

local, trazendo uma reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, uma referência para o processo de construção das identidades desses sujeitos e de seus grupos de pertença, na disciplina de História, com possibilidades que contemplem não só o indivíduo, mas a coletividade, apresentando as relações sociais que ali se estabelecem na realidade mais próxima. Conhecer o cotidiano do aluno, os espaços de memória e de convivência é oportunizar, na prática, a consciência histórica. De acordo com Neves (1997, p. 7), “[...] a construção do conhecimento a partir da vivência, portanto, do local e do presente, é a melhor forma de superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão, entre pesquisa e o ensino/divulgação, enfim, entre o saber e o fazer”.

Na prática docente, o professor é o principal responsável por criar situações de troca, escuta, reflexões e estímulos para a construção de relações entre o conteúdo estudado e o vivido. Ele promove o desenvolvimento interdisciplinar com outras áreas de conhecimento, possibilita o acesso dos alunos a novas informações e promove a transformação de suas concepções históricas, proporcionando novos olhares sobre sua própria história. O Ensino de História contribui para os avanços educacionais nesse processo.

Constatamos, ao analisar o PPP da EPJF, que não há um detalhamento claro e aprofundado sobre o perfil socioeconômico dos alunos, o que dificulta um entendimento completo sobre quem são esses estudantes do campo. Foi necessária, portanto, uma pesquisa com os alunos do sexto ano, realizada no segundo semestre de 2024, para viabilizar o desenvolvimento do produto pedagógico.

Conhecer o grupo participante da pesquisa é fundamental para direcionar, construir e aplicar o planejamento de forma que melhore o desempenho da pesquisa. É essencial refletir sobre quem são esses sujeitos, de onde vêm e o que sabem sobre os temas abordados, além de identificar os vínculos entre o sujeito histórico e o objeto da pesquisa, pois um dos objetivos é tornar as aulas de História expressivas, permitindo a construção do conhecimento a partir da Educação Patrimonial e da história local.

Antes da prática da entrevista, foi necessária a aplicação de questionário (Apêndice A) aos alunos do sexto ano da Educação Básica, fase de descobertas e de mudanças educacionais para esses estudantes. A primeira grande mudança é que os estudantes deixam de ter um único professor para todas as disciplinas; agora, cada disciplina possui seu próprio docente, com planejamentos específicos. Além disso,

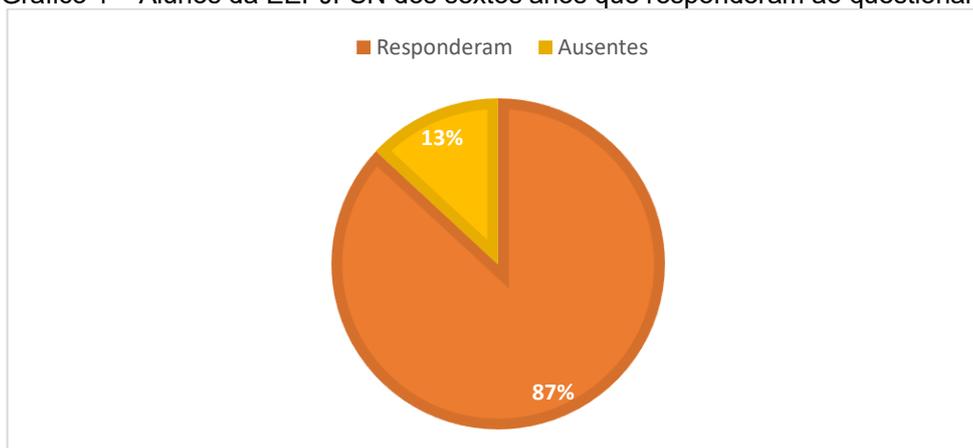
esses alunos estão saindo de uma escola municipal para uma escola estadual, onde têm acesso a apostilas de conteúdos, Chromebook, refeitório, biblioteca e quadra de areia, mas não contam com uma quadra coberta, algo que existia na escola municipal — apenas algumas das muitas mudanças pelas quais passam.

A pesquisa sociocultural apresenta limitações devido à ausência de itens essenciais no PPP da EPJF. Os questionários aplicados aos alunos (Apêndice A), nesse primeiro momento, nos permitirão conhecer melhor esses estudantes e sua realidade a partir de suas próprias respostas, além de aprofundar o conhecimento sobre a temática do patrimônio e, posteriormente, refletir sobre os lugares de memória e a História Local.

Dos alunos presentes, 40 responderam ao questionário aplicado nas turmas de sexto ano A e B, com um total de 46 alunos (seis estudantes estavam ausentes). As respostas foram de grande importância para dar continuidade à pesquisa e ao desenvolvimento do planejamento voltado para a Educação Patrimonial no Ensino de História. Com as mudanças e a implementação da BNCC e considerando a realidade das escolas no campo, partimos dos pressupostos de um Ensino de História voltado para a realidade dos estudantes, centrado no lugar de memória da escola e na comunidade do Distrito de Caramujo.

Para dar início às análises, elaboramos gráficos para visualização das respostas dos alunos ao questionário, com o objetivo de refletir sobre as ações e a prática do Ensino de História dentro da metodologia da Educação Patrimonial. Nesse sentido, Schmidt e Cainelli (2005, p. 52) apontam que “o ensino de história deve problematizar, construindo uma problemática com base no objeto a ser estudado, levando em conta a realidade dos sujeitos envolvidos”. As autoras ainda esclarecem que: “Cabe ao professor contextualizar a problemática, ou seja, relacioná-la com o contexto vivido pelo aluno e com o conhecimento histórico já produzido” (2005, p. 53)

Gráfico 1 – Alunos da EEPJFSN dos sextos anos que responderam ao questionário

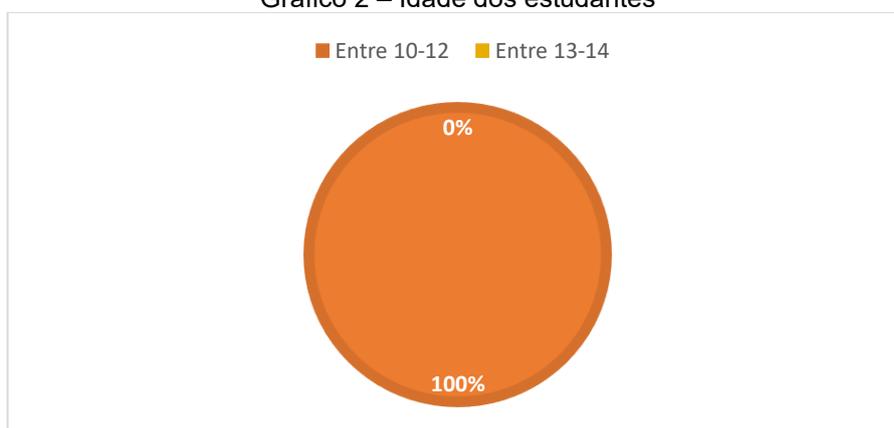


Fonte: Autora (2024)

Damos continuidade com perguntas objetivas relacionadas à idade, local de nascimento, cor/raça e o uso de celulares para a pesquisa, bem como o acesso à internet no ambiente escolar e/ou em casa. Esses dados serão apresentados a seguir.

Na fase de estudo, os alunos devem estar matriculados e frequentando a série correspondente à sua faixa etária. Caso haja distorção idade/série, promove-se a readequação, ou seja, ações pedagógicas que visam assegurar que o estudante estude de acordo com a série apropriada para sua idade.

Gráfico 2 – Idade dos estudantes



Fonte: Autora (2024)

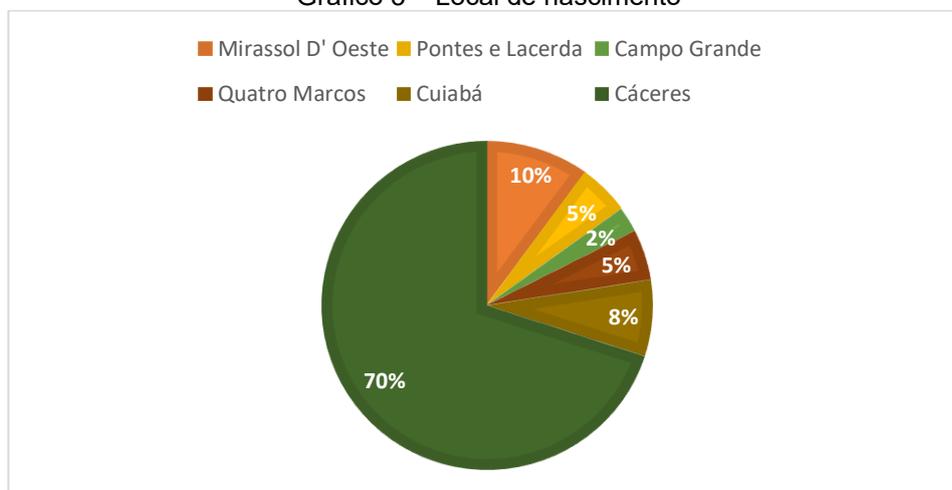
Temos, assim, uma resolução do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT), art. 33, parágrafo único, que afirma:

Mesmo quando a Unidade de Ensino, no uso de sua autonomia, fizer opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, sem retenção, voltado para ampliar a todos os

estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (Mato Grosso, 2015).

A EPJF, é uma escola do/no campo, ao seu redor tem sítios, fazendas, indústrias de cerâmicas e etanol, com canaviais e conseguinte o trabalho de corte de cana-de-açúcar, a onda migratória acontece, os pais dos estudantes ocupam esses espaços para o trabalho e sobrevivência da família, sendo que algumas famílias permanecem na região apenas por meses e outros fixam no local, dependendo das vagas de emprego e das oportunidades salariais da região, as respostas a perguntas nos dá a dimensão dos lugares que os estudantes nasceram.

Gráfico 3 – Local de nascimento

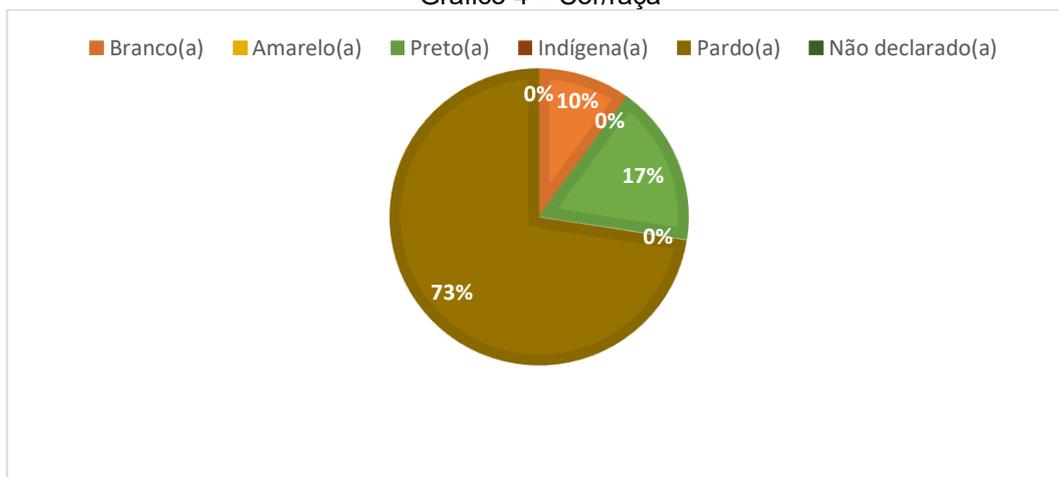


Fonte: Autora (2024)

Na questão referente à identidade racial, os estudantes responderam com base na autoidentificação. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, todos esses grupos, incluindo os étnico-raciais (aqueles que compartilham a mesma descendência e identificação cultural), tiveram seus direitos e dignidade reafirmados.

No entanto, sabemos que muitos desses grupos viveram e ainda vivem em situação de vulnerabilidade, em uma sociedade marcada por altos índices de preconceito e discriminação. Identificar-se com uma cor/raça vai além da cor da pele.

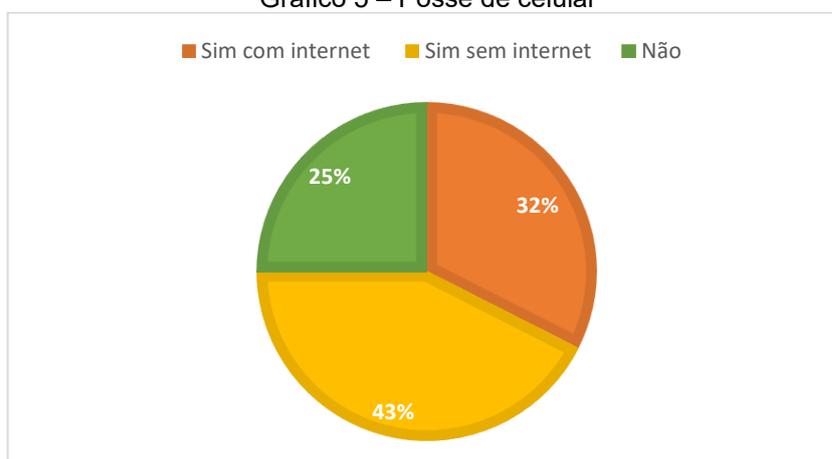
Gráfico 4 – Cor/raça



Fonte: Autora (2024)

Apesar dos avanços tecnológicos, a realidade dos estudantes no campo revela que muitas crianças possuem celular, mas o acesso à internet é limitado. Conforme mencionado, a EPJF dispõe de Chromebooks, computadores que os professores utilizam para aulas de pesquisa e outros planejamentos, proporcionando interação com o uso da tecnologia. Assim, alguns alunos têm acesso ao mundo virtual apenas no espaço escolar.

Gráfico 5 – Posse de celular



Fonte: Autora (2024)

Segundo Kenski (2012), as instituições escolares precisam estar atentas a todas as mudanças que ocorrem ao seu redor:

Em um mundo em constante mudança, a educação escolar tem de ser mais do que uma mera assimilação certificada de saberes, muito mais do que preparar consumidores ou treinar pessoas para a utilização das tecnologias

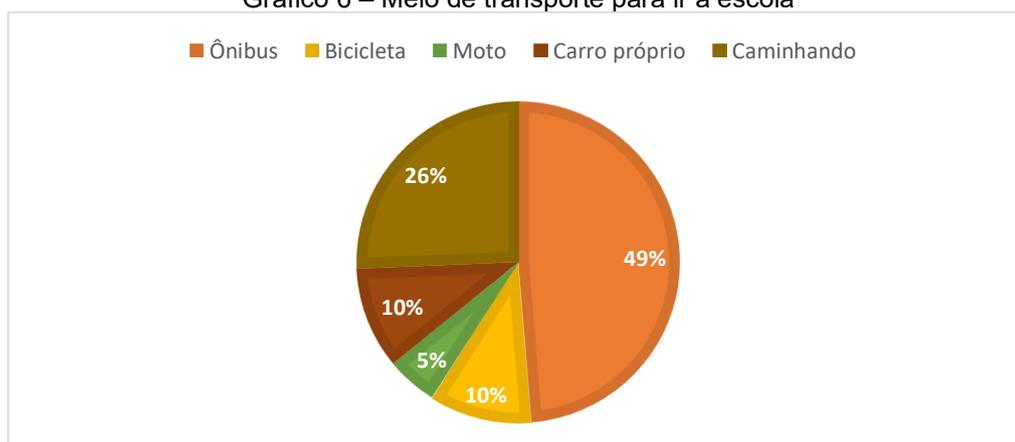
da informação e comunicação. A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas (Kenski, 2012, p. 64).

A escola está mudando rapidamente com o uso das tecnologias; trata-se de uma realidade que requer cuidado para seu uso consciente e dinâmico, tanto por nós, docentes, que precisamos nos atualizar, quanto pelos estudantes, que se tornam sujeitos históricos ativos no processo de aprender também por meio da tecnologia. Acreditamos que, nesta era virtual e digital, o professor assume o papel de mediador da aprendizagem, ensinando e, ao mesmo tempo, aprendendo por meio da troca de experiências e vivências dos estudantes, que são ativos e interligados na esfera tecnológica.

Como vimos, o acesso à internet para a maioria dos estudantes da EPJF está restrito ao espaço escolar.

O acesso à escola (Gráfico 6) é um ponto que devemos refletir, pois observamos que uma grande porcentagem, 49%, depende de transporte público, e outros 10% utilizam carro próprio. São alunos que não residem no distrito do Caramujo, percorrendo distâncias de 30 a 40 km, com tempos de deslocamento entre 30 minutos e mais de uma hora para chegar à escola. Esses estudantes moram em comunidades como Barra Nova, Pé-de-Anta, Barreirão, Nova Limeira, Comunidade São Francisco, sítio São José e sítio Santo Antônio, locais mencionados nos questionários aplicados. Além da distância, relataram o cansaço decorrente do trajeto diário.

Gráfico 6 – Meio de transporte para ir à escola



Fonte: Autora (2024)

Nesse sentido, é fundamental que políticas públicas incluam ações específicas para atender aos alunos do campo. A Educação do Campo vai além do espaço escolar, abrangendo uma visão ampliada de educação "no seu contexto cotidiano, no interior da sua morada: a cultura – o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui" (Brandão, 2012, p. 14). Essas ações devem ser adaptadas à realidade de cada localidade, respeitando as diversidades culturais e sociais do campo, de modo que a educação se torne um verdadeiro espaço de construção e reinvenção de saberes.

Saviani (2017) aponta para a necessidade de uma educação dialógica e contextualizada, que respeite e valorize a realidade e os saberes dos estudantes. Nas palavras do autor:

A educação deve ser um instrumento de emancipação humana e, para isso, é necessário que a escola leve em consideração a realidade dos alunos e não os transforme em seres alienados, distantes de sua cultura, de seus saberes e de seu contexto social" (Saviani, 2017, p. 37).

No caso da educação rural, isso significa incorporar ao currículo escolar o conhecimento prático do campo, a cultura local e as necessidades sociais e econômicas das populações rurais, promovendo uma educação inclusiva que forme cidadãos críticos e capacitados a transformar suas realidades. Essa abordagem impede que a escola se torne um espaço alienante, proporcionando uma educação que emancipa, em vez de oprimir.

As comunidades do campo enfrentam diversos desafios no acesso à educação, dificultando o processo de inclusão escolar e comprometendo as oportunidades de desenvolvimento do aprendizado e a permanência nos espaços escolares. A Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto (EEPJFSN) também enfrenta desafios como:

a) Distância e Transporte: A localização remota das escolas em áreas rurais, muitas vezes distantes das comunidades, impõe barreiras significativas. Os estudantes enfrentam longos trajetos a pé ou dependem de meios de transporte precários, o que pode desmotivar a frequência escolar ou até mesmo impedir o acesso à educação. Além disso, a falta de transporte escolar adequado agrava ainda mais essa situação, comprometendo a regularidade da presença dos alunos e sua permanência na escola.

b) Estrutura Escolar Deficiente: Muitas escolas no campo apresentam infraestrutura precária, com escassez de materiais didáticos, salas de aula inadequadas e acesso limitado à tecnologia. Essas condições comprometem a qualidade do ensino, dificultando a oferta de uma educação equitativa em relação às escolas urbanas e limitando as oportunidades de aprendizado dos estudantes.

c) Fatores Culturais e Sociais: O campo possui características culturais e sociais que, por vezes, não são contempladas nas propostas educacionais. Muitas vezes, a educação oferecida nas escolas rurais é baseada em modelos urbanos, desconsiderando a realidade e os saberes locais. Isso pode gerar uma desconexão entre a educação formal e as necessidades da comunidade, além de desmotivar os estudantes.

d) Escassez de Políticas Públicas Eficazes: Embora existam políticas voltadas para a educação no campo, elas nem sempre são eficazes ou chegam plenamente às comunidades rurais. A implementação de programas educacionais em áreas remotas, muitas vezes, é marcada pela falta de recursos financeiros, de gestores capacitados e de um planejamento adequado.

e) Falta de Conectividade e Acesso à Tecnologia: O acesso à internet e às tecnologias digitais representa um grande desafio para muitas comunidades rurais. Durante a pandemia de covid-19, por exemplo, a falta de infraestrutura de conectividade tornou-se um dos principais obstáculos para a continuidade da aprendizagem, pois muitos estudantes não dispunham de dispositivos ou acesso à internet para acompanhar as aulas remotas.

f) Evasão Escolar: Devido aos desafios elencados anteriormente, muitos estudantes do campo acabam abandonando a escola antes de concluir o ensino básico. As razões para isso incluem dificuldades econômicas, a necessidade de trabalhar para auxiliar a família e a falta de oportunidades educacionais na região.

Esses desafios exigem políticas públicas que integrem a realidade das comunidades rurais, com investimentos em infraestrutura, formação de professores, incentivo ao transporte escolar e adaptação dos currículos ao contexto local, garantindo que a educação seja realmente acessível e significativa para todos.

Nesse contexto, iniciativas como a educação patrimonial, que buscam valorizar os saberes e as vivências locais, enfrentam ainda limitações estruturais e contextuais significativas. A falta de acesso à internet em muitas dessas regiões é uma barreira crucial para a replicação dessa metodologia, que frequentemente depende de

plataformas digitais para divulgar e compartilhar conteúdo sobre o patrimônio local. A conectividade precária dificulta o uso pleno de recursos tecnológicos, o que limita as possibilidades de implementação da educação patrimonial de maneira inovadora e interativa.

Além disso, um fator igualmente relevante refere-se às condições de qualificação dos professores. Muitas escolas rurais enfrentam desafios relacionados à formação continuada e à preparação dos educadores, que, em diversos casos, não estão adequadamente preparados para abordar temáticas como o patrimônio cultural de forma interdisciplinar. A metodologia da educação patrimonial exige que os professores não apenas dominem os conteúdos da área de História, mas também desenvolvam competências em mediação cultural e gestão de projetos, habilidades que nem sempre são contempladas nas formações iniciais ou específicas voltadas ao contexto rural.

Somam-se a esses obstáculos as limitações materiais presentes no cotidiano escolar. A escassez de recursos tecnológicos nas escolas rurais, como computadores, projetores e materiais audiovisuais, compromete a possibilidade de trabalhar o patrimônio de forma mais ampla e criativa. Em muitos casos, o acesso a essas tecnologias está restrito a uma única sala de informática ou depende de parcerias externas pontuais, o que nem sempre se mostra viável nem suficiente para garantir a continuidade das ações pedagógicas nesse campo.

Retomemos, nesse momento, a reflexão sobre o PPP da EEPJFSN. Destacamos ser fundamental que as estratégias de educação patrimonial estejam alinhadas ao currículo escolar e ao PPP da escola, garantindo que a metodologia seja incorporada de forma coerente com os objetivos de aprendizagem e as necessidades locais. O currículo de História, por exemplo, deve integrar a reflexão sobre o patrimônio material e imaterial dentro de sua proposta pedagógica, abordando temas que se conectem com a realidade dos alunos e com as práticas culturais da comunidade.

No âmbito do PPP, a educação patrimonial pode fortalecer a identidade da escola e contribuir para a construção de valores coletivos em torno da memória local. Além disso, é importante considerar as políticas públicas que envolvem a educação patrimonial, como programas de incentivo à preservação do patrimônio cultural, o apoio à formação de professores e o acesso a recursos pedagógicos. Tais políticas devem atuar de forma articulada com o contexto específico das escolas rurais,

levando em conta as dificuldades de acesso à tecnologia, a infraestrutura deficiente e a necessidade de formação continuada dos docentes.

Essa prática, quando aliada a estratégias de valorização da cultura local e integrada ao currículo escolar, pode contribuir de forma substancial para o desenvolvimento de competências culturais, promovendo um ensino mais inclusivo e conectado às realidades dos alunos. Para que essa metodologia seja eficaz, é essencial que as escolas e as políticas públicas invistam em infraestrutura e capacitação contínua, além de garantir que o patrimônio cultural seja sempre abordado com respeito e relevância para as comunidades rurais.

Além disso, é fundamental considerar a proteção da memória e do referencial cultural¹². No que se refere ao conceito de referências culturais, a definição de patrimônio cultural é ampliada, partindo da premissa de que essas referências devem estar em consonância com os sujeitos. Isso implica considerar não apenas o monumento em si, mas também "a dinâmica de atribuição de sentidos e valores" (Fonseca, 2005, p. 112).

Nesse sentido, valoriza-se não apenas a diversidade de produções materiais, mas também os sentidos e valores próprios dos diversos grupos. Assim, torna-se essencial olhar para a comunidade do/no campo do Distrito de Santo Antônio do Caramujo/Cáceres com uma perspectiva de diálogo e escuta, permitindo que a população e os estudantes tenham oportunidades concretas de avanços na educação do campo.

A Educação do campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas (Caldart, 2008, p. 27)

A educação no campo não se limita apenas ao trabalho teórico; este deve estar vinculado à realidade local, respeitando as especificidades da população do/no campo. Trata-se de um processo que envolve luta, resistência e memória. Ao englobar

¹² A expressão "referência cultural" tem sido utilizada, sobretudo, em textos baseados em uma concepção antropológica de cultura, enfatizando não apenas a diversidade da produção material, mas também os sentidos e valores atribuídos pelos diferentes sujeitos aos bens e às práticas sociais (Fonseca, 2001, p. 112-113).

a comunidade, a escola torna-se um espaço de transformação social e cultural, no qual o patrimônio e a valorização da cultura local deixam de ser apenas objetivos pedagógicos para se tornarem também práticas de cidadania, nacionalidade e pertencimento. A colaboração entre escola, comunidade e outros atores institucionais amplia os horizontes da educação, contribuindo para a preservação cultural e a valorização da memória local.

Podemos aqui mencionar as paisagens culturais, que estão em consonância com as questões e reflexões desta pesquisa, pois refletem a preservação da tradicionalidade, mantendo a diversidade cultural, social e ambiental, além dos manejos e saberes a elas relacionados. Diante desse novo contexto social, político e econômico, sob a ótica da valorização cultural “em massa”, as paisagens culturais destacam-se como um conceito e instrumento patrimonial mais adequado à proteção do patrimônio cultural atual (Castriota, 2009, p. 78).

Quando a apropriada cultura é contínua e racionalmente “construída” e reclassificada, verifica-se que o estabelecimento do patrimônio depende da negociação perene. Nesse sentido, é na paisagem cultural que, neste momento, melhor se aderem às políticas em favor da imaterialidade versus a materialidade (Guimarães, 2008, p.107).

A afirmação de que a cultura é “construída” e “reclassificada” indica que as manifestações culturais não são fixas ou estáticas; elas são continuamente moldadas pelas práticas e interpretações das comunidades ao longo do tempo. A cultura, portanto, não é algo imutável, mas sim dinâmica, reinventando-se conforme as necessidades e os contextos sociais, políticos e históricos das pessoas. O advento conceitual das paisagens culturais no âmbito patrimonial revela a crescente valorização e reconhecimento atribuídos às populações tradicionais e às suas construções sociais. A paisagem cultural desses grupos incita, inclusive, questões identitárias e territoriais, que devem ser compreendidas e aprofundadas para que se analisem suas conexões e interfaces no estudo da paisagem. Compreender tais conceitos significa conhecer a história de um povo e de uma comunidade, destacando, neste caso, a comunidade rural do Distrito do Caramujo/Cáceres/MT.

3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, abordamos os aspectos teórico-metodológicos que fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa e as análises dos questionários (Apêndice A) e entrevistas (Apêndices B e C) aplicados aos sujeitos da comunidade e aos estudantes da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, localizada na zona rural do distrito de Santo Antônio do Caramujo. No decorrer do capítulo, apresentaremos a metodologia empregada, destacando os referenciais teóricos utilizados, os instrumentos para a coleta de dados, o processo de seleção dos sujeitos participantes e os procedimentos de sistematização e análise dos dados. Nessa perspectiva, fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas para alcançar a compreensão da realidade do lugar de memória onde a pesquisa se desenvolve.

As fontes da pesquisa incluem a pesquisa bibliográfica e documental, com autores que dialogam com a temática da Educação Patrimonial, como Maria Cecilia Londres Fonseca, Funari e Pelegrini, Ricardo Oriá, e Maria de Lourdes Parreira Horta. Em relação à Educação do Campo, foram abordados teóricos como Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina, Maria da Glória Gohn, Miguel G. Arroyo e Paulo Freire. Para fundamentar a pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação, recorreremos aos estudos de Maria Cecília de Souza Minayo, Michel Thiollent e Antônio Carlos Gil em pesquisa social.

Para explorar as contribuições dos teóricos e os conhecimentos necessários para a pesquisa, utilizamos abordagens como a de Gil (1999, p. 128), que nos auxilia a refletir sobre os questionários como método. Ele define o questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Por isso, tivemos um cuidado especial na elaboração das perguntas que compõem o questionário, pois é por meio delas que obtemos os dados para análise e compreendemos o Ensino de História a partir da Educação Patrimonial. Gil (1999, p.121) reafirma, a respeito do uso de questionários:

Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos;

determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

A escolha do método de pesquisa está relacionada à natureza da investigação a ser desenvolvida, considerando a realidade do lugar de memória pesquisado e os sujeitos envolvidos. Não se trata de escolher uma única técnica, mas sim de identificar a principal técnica a ser utilizada, pois, muitas vezes, será necessário recorrer a mais de uma técnica ao longo da pesquisa para compreender plenamente as abordagens e narrativas a serem analisadas.

No contexto da pesquisa qualitativa, Minayo (2011, p. 16) afirma: “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, de nível explicativo e de natureza aplicada. Minayo (2011, p. 21-22) destaca sobre pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, 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, 2011, p. 21-22).

Essas metodologias de pesquisa foram escolhidas porque buscam articular grupos marginalizados, ausentes das histórias oficiais, com o intuito de “fomentar o processo de formação de consciência crítica das comunidades para sua inserção em processos políticos de mudança” (Gil, 2010, p. 43). A voz dos sujeitos envolvidos na pesquisa participante é valorizada, e, a partir de suas angústias, dúvidas, medos e necessidades, enquanto pertencentes dos lugares de memória, como a escola e a comunidade do distrito de Santo Antônio do Caramujo, são construídas as análises.

A pesquisa foi realizada por meio de um questionário, composto de perguntas de múltipla escolha e de um roteiro fixo contendo perguntas objetivas que permitem respostas abertas, posteriormente submetidas a técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Nesse contexto, optamos por uma estrutura que inclui perguntas objetivas e abertas, pois acreditamos que dados quantitativos e qualitativos se complementam dentro de uma pesquisa. Essa abordagem também se beneficia da pesquisa participante, envolvendo ética e interação entre os sujeitos pesquisadores e os sujeitos pesquisados.

Esses sujeitos receberam orientações e esclarecimentos sobre a pesquisa e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando as especificações éticas conforme a Resolução 466/2012 e a Norma Operacional n.º 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Para os menores de idade, foi utilizado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Todas as medidas foram adotadas para garantir a liberdade dos sujeitos, permitindo-lhes a opção de recusar a participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. A aprovação deste estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat, sob número CAAE: 79298424.7.0000.5166, encontra-se no Anexo desta dissertação. Após esses esclarecimentos, os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa.

A pesquisa foi realizada com os estudantes e membros da comunidade do distrito de Santo Antônio do Caramujo, contemplando a história local por meio da metodologia da história oral. Nesse contexto, citamos Samuel (1989), que destaca a intencionalidade e a importância dessa metodologia. Em relação às fontes orais, o autor defende que as entrevistas são

[...] formas capazes de fazer com que os estudos história local escapem das falhas dos documentos, uma vez que a fonte oral é capaz de ampliar a compreensão do contexto, de revelar os silêncios e as omissões da documentação escrita, de produzir outras evidências, captar, registrar e preservar a memória viva. A incorporação das fontes orais possibilita despertar a curiosidade do aluno e do professor, acrescentar perspectivas diferentes, trazer à tona o “pulso da vida cotidiana, registrar os tremores mais raros dos eventos, acompanhar o ciclo das estações e mapear as rotinas semanais” (Samuel, 1989, p. 233).

Nessa perspectiva, a entrevista, como forma de coletar depoimentos, revela-se um procedimento adequado para este propósito. Durante a escuta, cuidados devem ser observados, especialmente na abordagem da história oral, pois pesquisador e sujeito-pesquisado têm interesses distintos na entrevista. Para o pesquisador, o interesse está em ouvir, detalhar e registrar a narrativa em consonância com o tema estudado; já para o sujeito-pesquisado, o foco é relatar o que considera significativo e digno de ser narrado.

A história oral, enquanto metodologia, contribui para as análises e pesquisas na perspectiva da história local. Seu avanço nos estudos teóricos abre novos caminhos, como destacam Ferreira e Amado (2006) no livro *Usos e abusos da história oral*, ao afirmarem:

Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho –, funcionando como ponte entre teoria e prática (Ferreira; Amado, 2006, p. 16).

Assim, trabalhar com história oral é, sobretudo, adotar um conjunto de procedimentos criteriosos que o pesquisador deve observar durante a entrevista. Por meio desse contato com os sujeitos entrevistados, apreendem-se as narrativas, as memórias e as expressões, promovendo reflexões sobre os processos sociais do presente, de emancipação ou mesmo de invisibilidade de populações, como as do campo. Pensando nos estudantes como sujeitos históricos a partir de elementos do passado que constituem a memória e a identidade de indivíduos ou grupos entrevistados, eles tornam-se capazes de refletir sobre seu próprio pertencimento ao meio em que vivem, no espaço da escola e da comunidade do distrito de Caramujo, como uma etapa para a composição do produto pedagógico.

Para Pollak (1992), é evidente que as pesquisas de história oral que utilizam entrevistas, especialmente as de história de vida, recolhem memórias individuais ou, no caso de entrevistas em grupo, memórias mais coletivas. A memória é, portanto, um elemento essencial no trabalho com a metodologia da história oral.

Retomamos aqui a discussão sobre a Educação Patrimonial, fazendo referência ao *Guia Básico de Educação Patrimonial* (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999), utilizado na prática com os estudantes da escola mencionada. Esse guia serviu como suporte metodológico para a implementação das atividades voltadas à temática, permitindo uma análise articulada ao produto pedagógico desenvolvido. Diante disso, é pertinente apresentar algumas considerações sobre o conteúdo e a abordagem do *Guia*, destacando sua relevância no contexto da pesquisa.

Oliveira (2011) destaca, em suas análises, uma abordagem sobre a qual convém refletirmos e conhecermos no que se refere à Educação Patrimonial, tema desta dissertação. Essa análise parte do *Guia Básico de Educação Patrimonial* (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999), publicação pioneira na área, cujo objetivo é sistematizar a educação voltada ao patrimônio – principalmente aquela realizada no âmbito dos museus – desenvolvida no país sob a denominação de Educação Patrimonial. As autoras compilaram, nas páginas do *Guia*, experiências vivenciadas em diversas oficinas sobre o tema realizadas no interior do Brasil.

Oliveira (2011) ressalta, entretanto, que essa publicação é amplamente criticada por, ao pretender uma sistematização, não considerar a diversidade cultural do Brasil.

O Guia Básico tem seu mérito, foi uma referência, mas a Educação Patrimonial não nasceu com isso, nem tampouco se resume a ele. O guia é uma metodologia de sensibilização (entre outras que existem), válido por falar que o objeto é portador de memória, que Educação Patrimonial é um processo permanente e sistemático, etc. Por ausência de bibliografia e reflexão sobre o tema, ficou a impressão de que a Educação Patrimonial começou aí, se resume a ele e que ele representa a posição institucional, mesmo por ser uma publicação institucional (Oliveira, 2011, p. 107).

Oliveira (2011) critica o *Guia* em destaque por não abranger toda a magnitude do patrimônio cultural nacional, por ser direcionado a um público específico e por se constituir mais como um roteiro de atividades do que como uma proposta de discussão sobre a Educação Patrimonial. Dessa maneira, a publicação é fortemente criticada por pretender uma "alfabetização cultural" para "educar a população". Os críticos alegam que, sob essa perspectiva, o *Guia* não considera a bagagem cultural do indivíduo.

Seguimos com outros autores que contribuem para o debate, trazendo diferentes perspectivas sobre a temática e sua condução ao longo dos anos, com novas abordagens e escritos. Para Scifoni (2015, p. 196):

[...] depois da edição do *Guia*, décadas se passaram sem que essa questão fosse superada, o que tem provocado a recusa do uso dessa expressão (Educação Patrimonial) como designação de um campo de atuação no qual diversos profissionais exercem suas atividades.

Nas primeiras linhas do *Guia*, o conceito de Educação Patrimonial é aproximado daquele defendido por Paulo Freire para a educação: um processo contínuo. Afirma-se ali: "Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo" (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 4).

Oliveira (2011) destaca essa questão ao longo de sua obra, porém aponta para uma possível contradição. Isso ocorre quando o *Guia* considera o objeto como fonte primária de conhecimento: "Nada substitui o objeto real como fonte de informação (...)" (idem, p. 7). No entanto, o autor salienta, em suas análises, que, dentro do contexto

da época e da redação da publicação, é possível compreender que a referência diz respeito aos bens que compõem o patrimônio cultural.

Nossa intenção, neste ponto da dissertação, foi propor uma reflexão acerca de outros autores que debatem e trazem diferentes olhares sobre o *Guia Básico de Educação Patrimonial* (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999). Oliveira (2011) destaca que a Educação Patrimonial, quando tratada com clareza, constitui uma modalidade contínua de educação, contextualizada em sua aplicabilidade. A metodologia, entre tantas áreas da educação, é o caminho para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem.

O educador Paulo Freire atesta a importância da metodologia aplicada ao ensino ao reconhecer "a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (que) envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais" (Freire, 1996, p. 78).

Perante essas questões, percebemos que a Educação Patrimonial, antes de qualquer adjetivação, constitui uma modalidade de educação voltada ao desenvolvimento de competências. Essa vivência e o contato direto com o patrimônio e suas evidências, sentidos e significados, em sua multiplicidade, podem oferecer possibilidades de conhecimento, apropriação e valorização da cultura – própria e do Outro – por meio de um "processo contínuo de criação cultural" (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 4), possibilitado pelo patrimônio cultural.

Oliveira (2011) esclarece que a Educação Patrimonial é um elo entre as competências e a educação. No caso de uma atividade voltada à escola, é necessário ter em mente que se trata de uma ação que envolve preparação (pesquisa), avaliação (exposição) e desenvolvimento (prática). Nesse sentido, ao centrar-se no desenvolvimento do sujeito como ser humano, a prática educativa da Educação Patrimonial pode adotar uma abordagem por competências para definir seus objetivos no contexto escolar, alinhando-se ao conteúdo das disciplinas.

As competências são instrumentos fundamentais para promover a inclusão e a participação ativa dos indivíduos na sociedade. Elas funcionam como "chaves" que abrem portas para uma série de ações, tanto no convívio social e cultural quanto no desenvolvimento de práticas voltadas à Educação Patrimonial. Ao cultivar competências, os indivíduos tornam-se capazes de interagir com diferentes expressões culturais, além de valorizar a diversidade na produção do conhecimento e no exercício da cidadania.

Retomamos a máxima de que é preciso fazer escolhas temáticas, selecionar pessoas ou grupos a serem entrevistados, fornecer claramente os objetivos da entrevista, formular perguntas prévias que sirvam para uma entrevista estruturada ou semiestruturada, realizar a gravação, transcrição, arquivamento, análise das fontes e publicação, com ética e respeito.

Nesse percurso da história oral, pretendemos aplicar esses métodos com os estudantes do nono ano do Ensino Fundamental da EEPJFSN. O objetivo é apresentar pontos da Comunidade de Santo Antônio do Caramujo que despertam neles o sentimento de pertencimento. O conjunto de procedimentos da história oral é fértil para a produção de conhecimento histórico.

3.1 Avanços e desafios nas produções acadêmicas sobre Educação Patrimonial e História Local

A partir do momento em que o pesquisador identifica publicações sobre o fenômeno estudado – a temática –, ele se familiariza e seleciona produções científicas que possam contribuir para a pesquisa em andamento. Esse processo é fundamental para uma melhor compreensão dos conceitos relevantes ao trabalho em desenvolvimento, além de aprimorar o conhecimento sobre o tema pesquisado. Adaid (2016, p. 3) destaca a relevância desse processo, indicando que ele pode contribuir para agregar mais conhecimento sobre uma temática específica.

Assim, realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória Nacional) e no Profhistória do *campus* de Cáceres-MT.

A busca foi conduzida utilizando os seguintes descritores: "Educação Patrimonial" no Ensino de História e "Patrimônios". Os descritores foram inseridos no campo de busca, e aplicamos filtros para selecionar as análises considerando o nível de pesquisa (mestrado), ano de produção, autor e tema da pesquisa. Para facilitar a seleção das produções, delimitamos o período entre 2013 e 2022.

Além da BDTD e da Capes, que oferecem um amplo acervo de estudos, a base de dados do Profhistória Nacional apresenta um espaço digital rico em informações e pesquisas. Esse ambiente virtual facilita o acesso a dissertações e teses concluídas,

com diversas temáticas voltadas às linhas de pesquisa ofertadas pelas instituições participantes¹³.

Utilizaremos alguns quadros para oferecer ao leitor uma visão panorâmica do assunto tratado, das abordagens e das reflexões sobre a temática. Antes de descrevermos o porquê do recorte temporal entre 2013 e 2022 em relação à pesquisa em obras científicas, citamos Gohn (2006, p. 6): “temos como suposto que, para entender o presente em curso e aprender tendências para o futuro, temos de retroceder na história; rever o passado onde é possível encontrar outros sentidos deste passado”.

Selecionamos o recorte temporal a partir de 2013, ano em que se inicia o Mestrado Profissional – ProfHistória –, o qual contribui e proporciona novos estudos aos professores, visando agregar à sua prática docente inúmeras metodologias para desenvolver com seus alunos um aprendizado de excelência.

No entanto, apesar dos avanços nas dissertações de mestrado sobre a temática, percebemos que, no campo educacional, ainda há um distanciamento nas ações de aplicabilidade em sala de aula, bem como uma inserção pouco clara nas normativas, portarias e no material estruturado do Estado de Mato Grosso e de seus municípios. No campo político, observamos a falta de responsabilidade na preservação e conservação dos bens materiais e imateriais. Vejamos com maiores detalhes nos estudos a seguir.

3.2 Dissertações sobre Educação Patrimonial e Patrimônios no Ensino de História

Iremos analisar as dissertações defendidas nos últimos nove anos na área de conhecimento em Ensino de História. As buscas realizadas nos bancos de dados seguintes utilizaram um recorte temporal de 2013 a 2022, escolhido para contemplar reflexões sobre a temática de Educação Patrimonial no Ensino de História e na história local, além de sua aplicabilidade nas leis e na prática docente. Buscamos, também,

¹³ O programa de pós-graduação conta com 39 universidades, entre elas a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat/Cáceres), definida no site como um Programa de Mestrado Profissional em História (ProfHistória), oferecido em rede nacional. Este é um curso presencial que conta com a participação de várias Instituições de Ensino Superior, sob a coordenação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O programa tem alcance nacional e objetiva, a médio prazo, ser um importante instrumento de formação continuada para professores da Educação Básica brasileira que atuam na disciplina de História.

refletir sobre como o Mestrado Profissional de Ensino em História – Profhistória, enquanto pós-graduação, proporciona aos docentes conhecimentos relacionados a essa temática. Vosgerau e Romanowski (2014) contribuem ao afirmar que:

As revisões são necessárias para pesquisadores iniciantes em uma determinada área do conhecimento. Esses estudos podem conter análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos; indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área; apontar tendências das abordagens das práticas educativas (Vosgerau; Romanowski, 2014, p.168).

A pesquisa e as revisões das produções escritas sobre a temática permitem aos pesquisadores iniciantes estabelecerem conexões entre diferentes estudos e teorias, ajudando-os a desenvolver uma compreensão mais abrangente do campo de estudo, além de se constituírem como um importante instrumento para o desenvolvimento científico, de modo que essas informações contribuam para o desenvolvimento de futuras pesquisas e para a elaboração da dissertação. Os dados foram extraídos para a composição da tabela e, para posterior discussão, foram elaborados os quadros I e II, com o intuito de explorar, refletir e analisar os números, proporcionando uma compreensão mais ampla sobre a temática de Educação Patrimonial e Patrimônios no Ensino de História.

Tabela 1 – Quantitativo de pesquisas científicas produzidas com os descritores “Educação Patrimonial” e “Patrimônio”

Bases de Dados	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Dissertação (Mestrado Profissional)	Total
Capes	323	235	558
BDTD	559	29	588
PH Nacional	-	42	
TOTAL			1.188

Fonte: Autora (2024)

A tabela acima demonstra um conjunto de dissertações que contemplam a temática de Educação Patrimonial e Patrimônios. Ao tratarmos de método, buscamos explicitar os motivos pelos quais escolhemos determinados caminhos em detrimento de outros, pois são esses motivos que orientam a escolha de uma determinada abordagem científica. Nas pesquisas qualitativas, existem diversas técnicas que

permitem conhecer os fenômenos estudados; cabe a nós, pesquisadores, analisar quais serão utilizadas de forma a contribuir para desvendar o fenômeno a ser investigado (Oliveira, 2011).

Nesse processo, observamos avanços nas produções que abordam a temática e o interesse dos mestrandos em desenvolver, na prática, a Educação Patrimonial em sala de aula ou em outros espaços, com o intuito de demonstrar ao poder público sua importância e reforçar a necessidade de sua aplicabilidade nas escolas e na cidade, por meio da preservação, conservação e reflexões sobre o que é Patrimônio, voltado para novos olhares além do monumento.

Para uma melhor compreensão dos avanços da temática e de sua importância para o Ensino de História, elaboramos o quadro I, que explica algumas dissertações do Profhistória Nacional e do campus Cáceres com essa temática, especialmente voltadas para a prática docente em sala de aula e sua aplicabilidade por meio do produto pedagógico. Os estudos descritos nessas dissertações buscaram oportunizar aos estudantes diferentes olhares para os patrimônios que os cercam e para outros espaços que consideram lugares de memória. Ressaltamos que, como incentivo e valorização das dissertações, o programa de pós-graduação Profhistória Nacional realiza a premiação de Melhor Dissertação¹⁴ pela qualidade da escrita, e a temática esteve presente em algumas dessas premiações, as quais destacaremos no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Dissertações com maior proximidade com esta pesquisa

Título	Autor(a) Orientador(a)	Instituição - Ano
Ensino de História, Educação Patrimonial e lugares de memórias – Cáceres/MT	- Vera Lúcia Silva de Almeida Oliveira - Dr. Otávio Ribeiro Chaves	Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat – Profhistória Cáceres/MT 2021
História local no Ensino de História: lugares de memória revisitados na cidade de Cáceres/MT	- Leila de Souza - Dr. ^a Maria do Socorro de Sousa Araújo	Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat – Profhistória Cáceres/MT 2019
Educação Patrimonial no Ensino de História: do centro histórico de Cáceres/mt para a sala de aula	- Rejane Alves rodrigues Ditz - Dr. Otávio Ribeiro Chaves	Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat – Profhistória Cáceres/MT 2018
A cidade de Cáceres/MT e o seu patrimônio cultural: produção de um Guia didático-histórico	- Maria Solange Sá Leite - Dr. Carlos Edinei de Oliveira	Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat – Profhistória Cáceres/MT 2018

¹⁴ Veja mais em: <http://site.profhistoria.com.br/historico/>

Título	Autor(a) Orientador(a)	Instituição - Ano
Patrimônio cultural de Rio Pardo/RS: a Educação Patrimonial como mediadora dos conflitos entre o tombamento e a salvaguarda patrimonial	- Eduardo Alexandre Louzado - Dr. ^a Heloisa Helena Fernandes Gonçalves da Costa	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM Programa de Pós-Graduação Profissional em Patrimônio Cultural 2017
Educação Patrimonial no ensino fundamental: investigando os bens patrimoniais de Limoeiro do Norte-CE	- Francisco Edinou Bezerra Maia - Dr. José Olivenor Souza Chaves	Universidade Estadual do Ceará – UECE Mestrado Acadêmico <i>Intercampi</i> em Educação e Ensino 2016

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Mestrado Profissional do ProHistória Nacional.

A partir das leituras mais detalhadas, identificamos no Quadro 2 que os trabalhos de dissertação dos anos de 2017 e 2021 apresentam semelhanças nas abordagens teóricas e nos conceitos utilizados para descrever a temática de patrimônios e a historiografia da Nova História Cultural.

Destacam-se autores como Roger Chartier (1988), Françoise Choay (2006) e suas questões sobre patrimônio, Michel de Certeau (1994), além de Sandra Jatahy Pesavento (2002), Michael Pollak (1992), Pierre Nora (1993), Circe Bittencourt (2008), Le Goff (2003) e Elza Nadai (1992).

Também foram realizadas pesquisas em documentos oficiais como aqueles oriundos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), arquivos públicos, museus e, nas dissertações do *campus* da cidade de Cáceres – MT, do Núcleo de Documentação de História Escrita e Oral (NUDHEO). Um dos principais objetivos dessas escritas foi apresentar os patrimônios como objeto de pesquisa em Ensino de História, além de ressaltar a importância de sua preservação e conservação, com olhares cuidadosos sobre os espaços de memória.

Na dissertação intitulada *Educação Patrimonial no Ensino Fundamental: investigando os bens patrimoniais de Limoeiro do Norte - CE*, o autor Francisco Edinou Bezerra destaca o uso dos patrimônios como fonte de conhecimento escolar e a busca por uma história local. Nesse sentido, o trabalho do mestre Eduardo Alexandre Louzado traz reflexões sobre os tombamentos e seus desafios quanto à praticidade e à responsabilidade dos órgãos competentes. Destaca em sua escrita que os dados obtidos durante o processo investigativo revelaram que, durante o período em análise,

não houve implementação de política pública de fomento à Educação Patrimonial na rede municipal de ensino, embora seja uma prática relevante para a construção da cidadania.

Nesse processo de pesquisa e análises voltadas à temática, percebemos a urgência de ações para a implementação da temática em ambientes educacionais e em repartições públicas e particulares, visando à compreensão dos patrimônios culturais. Observamos nos bancos de dados do Profhistória Nacional que existem mais de 40 dissertações voltadas para a temática de Educação Patrimonial e Patrimônios.

Mais recentemente, o programa de mestrado profissional em Ensino de História, o Profhistória, abriu a linha de pesquisa *Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória*, contribuindo para o crescimento desse campo de atuação. Destacamos as contribuições dos produtos pedagógicos na prática docente, pois, além de contribuírem para o Ensino de História, a maioria trabalha com a história local e os patrimônios.

A intersecção entre patrimônio, Educação Patrimonial e história local também é constante. O maior número de dissertações com essa temática foi encontrado nos estados de Mato Grosso e Tocantins. Percebemos como a história local, pelo enfoque do patrimônio, perpassando a memória e/ou um projeto de Educação Patrimonial, permeou a maioria das dissertações analisadas. No que diz respeito à Educação Patrimonial, as dissertações geralmente trazem a contribuição de Maria de Lourdes Horta na introdução da Educação Patrimonial no Brasil. Temos o referencial teórico dentro da Educação Histórica dialogando com Jörn Rüsen e com difusoras de seu pensamento no Brasil, como Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca.

Apontamos a dissertação de Rejane Alves Rodrigues, na delimitação dos lugares de memória, como descrito em sua escrita: “A escolha da escola e da praça como lugares de memórias de relevância para os alunos se deu a partir de discussões durante as oficinas, pois se trata de espaços onde os mesmos constroem um sentimento de pertencimento e desejo de manter vivo na memória”. Assim, repensar os espaços a serem pesquisados, com o olhar voltado para a realidade dos estudantes, é essencial.

A leitura da temática apresentada, *História Local no Ensino de História: “Lugares de memória revisitados na cidade de Cáceres/MT”* de Souza (2019), vem ao encontro dos debates referentes à história local e da história do micro para o macro,

destacando Revel (1996) e dando sequência a outros autores, como Selva Guimarães Fonseca (2012), Schmidt e Cainelli (2010), Fonseca (2009) e José Evangelista Fagundes (2006), que debatem tal temática, proporcionando novas possibilidades para a escrita futura da dissertação, com referências à História Local. Destacamos a metodologia utilizada pela autora, na qual se descreve: a aplicação da história cultural com o método da história local, que opera na dissertação de forma clara e objetiva ao longo do texto.

Seguimos com o Quadro 4 para visualizar, em um recorte temporal, como a temática vem ganhando visibilidade e proporcionando reflexões robustas nos mestrados, com destaque para as orientações sobre a temática. Destacamos o ano de 2018, quando foi concedido o Prêmio de Melhor Dissertação do Profhistória Nacional.

Quadro 4 – Prêmio de melhor dissertação nacional do Profhistória, sobre Educação Patrimonial e patrimônio no Ensino de História

Títulos	Autor(a) Orientador(a)	Colocação Ano do Prêmio Instituição
Ensinar história na cidade: uma proposta de Educação Patrimonial para Guaramirim/SC.	- Valdinei Deretti - Dr. ^a Mônica Martins da Silva	1º lugar 2018 Profhistória - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
A periferia urbana como lugar da Educação Patrimonial: o Ensino de História no Grande Bom Jardim.	- Littbarski de Castro Almeida. - Dr. Magno Francisco de Jesus Santos	2º lugar 2018 Profhistória - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Ponteiros da memória: Educação Patrimonial no Ensino de História em Sergipe.	- Eliana Dias Ferreira Oliveira. - Dr. ^a Janaína Cardoso de Mello.	3º lugar 2018 Profhistória - Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Meter-se a besta na feitura: passeando, ensinando e aprendendo história em lugares, memórias e patrimônios outros.	Fábio Diego Quintanilha Magalhães Maia. Prof. Dr. ^a Verena Alberti.	1º lugar 2019 Profhistória - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Profhistória Nacional.

Concluimos que as abordagens permitem ao pesquisador acessar um vasto número de fontes e estudos, atualizando-se continuamente sobre as descobertas e avanços científicos, que estão sempre em evolução. É essencial que os pesquisadores se mantenham atualizados para se familiarizarem com novos conhecimentos e descobertas. Assim, as análises das dissertações citadas são uma experiência que possibilitará o conhecimento de estudos e leituras de diferentes

publicações, especialmente aquelas relacionadas aos patrimônios, que, como podemos perceber, têm um papel significativo no processo de aprendizagem do Ensino de História.

Com essa análise, salientamos os avanços nas produções e nas reflexões sobre a temática. Entretanto, devemos alertar acerca da deficiência do sistema educacional em relação às questões locais, bem como a necessidade de investimentos em ações que valorizem a Educação Patrimonial e os patrimônios dos municípios.

Ainda observamos a falta de políticas educacionais, de incentivos, de materiais adequados e de qualidade, e de formação continuada para os docentes, a fim de promover novas abordagens para mediações com os estudantes e a população local, pontos fundamentais para possíveis avanços na prática da Educação Patrimonial e da história local.

4 HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA: IMPORTÂNCIA PARA A VALORIZAÇÃO DOS LUGARES DE MEMÓRIA

Apresentaremos relatos de alguns moradores do Distrito de Santo Antônio do Caramujo, utilizando a metodologia da Educação Patrimonial e da história oral, desenvolvida em sala de aula e levada para a prática no espaço da escola e do distrito de Santo Antônio do Caramujo. Essa abordagem trará novas perspectivas voltadas para o patrimônio e para a história local, com o uso também da história oral. A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras, e, ao lhes reviver um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas (Thompson, 1998).

Para o acréscimo deste estudo, optamos por trabalhar com a triangulação dos dados coletados segundo alguns eixos de análise, quais sejam: o primeiro eixo visa compreender e conhecer a história do Distrito de Santo Antônio de Caramujo, localizado a 31 km de Cáceres/MT, no período de sua formação, na década de 1970. O segundo eixo de análise refere-se à compreensão do papel da Educação Patrimonial como referencial teórico-metodológico que possibilita a investigação da memória dos moradores, com o uso da história oral, sobre o período em foco e suas memórias relacionadas ao patrimônio. O terceiro eixo remete a uma proposta de análise dos depoimentos, com base na perspectiva assumida e nos documentos pesquisados, para a composição da proposta do produto pedagógico.

Nosso objetivo é proporcionar novas abordagens sobre o patrimônio e a história local, integrando-as com a história oral, com o intuito de promover uma compreensão mais profunda da identidade e da memória coletiva da comunidade.

4.1 História Oral e Memória

A história oral caracteriza-se como uma metodologia de pesquisa que busca ouvir e registrar as vozes dos sujeitos excluídos e marginalizados da história oficial, inserindo-os como sujeitos históricos. De acordo com as pesquisadoras Ferreira e Amado (2006), a história oral desponta no Brasil a partir da década de 1970, com a criação do Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas. A partir da década de 1990, com a criação da Associação Brasileira de História Oral, houve uma significativa ampliação do espaço de discussão no cenário nacional, com a

realização de eventos regionais e nacionais, além da introdução, nos programas de graduação e pós-graduação, de debates e desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Assim, pretendemos incorporar as vozes dos pais dos estudantes e dos moradores, a partir da EEPJFSN, na história do Distrito de Santo Antônio de Caramujo, com suas experiências vividas e nos lugares de memória, voltados para novas abordagens sobre patrimônio.

Vários autores da história oral destacam a importância da qualidade da relação que se constrói entre pesquisador e pesquisado para que a entrevista tenha êxito. Nesse processo, é essencial realizar uma preparação prévia antes mesmo de a entrevista ocorrer, envolvendo o contato inicial e o compartilhamento da realidade a ser enfocada entre o pesquisador e o sujeito a ser entrevistado. Joutard (2000) destaca a importância da observação do pesquisador, pois ele estará diante de memórias, lembranças e sentimentos do entrevistado:

[...] para que a pesquisa oral desempenhe plenamente seu papel, precisa reconhecer seus limites e, até, fazer deles uma força. Explico-me: estou convencido de que a história oral fornece informações preciosas que não teríamos podido obter sem ela, haja ou não arquivos escritos; mas devemos, em contrapartida, reconhecer seus limites e aquilo que seus detratores chamam suas fraquezas, que são as fraquezas da própria memória, sua formidável capacidade de esquecer, que pode variar em função do tempo presente, suas deformações e seus equívocos, sua tendência para a lenda e o mito. Estes mesmos limites talvez constituam um de seus principais interesses (Joutard, 2000, p. 34).

Ressaltamos que, ao mesmo tempo em que a entrevista possibilita o compartilhamento de experiências, memórias, afetividades e outros sentimentos, assim como a aproximação entre o sujeito pesquisado e o pesquisador, não se pode esquecer que ambos têm diferentes interesses na entrevista. Ao pesquisador, interessa ouvir e registrar a narrativa que esteja em consonância com o tema estudado e pesquisado, ou seja, com o objeto de estudo. Já ao pesquisado, interessa relatar aquilo que lhe é significativo, que lhe traga emoções e momentos importantes e que, por isso, para ele, deve e merece ser narrado, pensando ainda na possibilidade de ser escrito e divulgado em outros espaços de conhecimento.

Nesse sentido, Bosi (1995) afirma que o processo de rememoração exige daquele que recorda um "re-fazer", uma recuperação do passado a partir do que foi vivido até o momento presente. Bosi (op. cit.) continua afirmando que a rememoração é tomada como uma situação de reflexão, de novas formulações sobre o narrado,

possibilitando, assim, a quem fala, uma oportunidade de refletir sobre si mesmo e seu passado vivido.

Ao narrar suas histórias vividas e lembranças, os moradores do Distrito de Caramujo construíram suas narrativas a partir do momento presente, o que possibilitou uma redefinição, uma reorientação e, principalmente, a construção de novos sentidos para suas histórias, conforme aponta Thompson (1997), delineando, assim, um reposicionamento em relação ao passado.

As fontes orais enriquecem os estudos e as pesquisas historiográficas, contribuindo para a composição de narrativas sobre o passado e para a compreensão de como o entrevistado, ao recordar, se vê nesse contexto temporal e interpreta seu papel em meio ao grupo social. Muitas vezes, esses sujeitos foram excluídos da história oficial do lugar de memória de seu distrito.

A autora Marieta de Moraes Ferreira, no livro *História Oral: desafios para o século XXI* (Ferreira, 2000), proporciona alertas e ensinamentos essenciais para um bom desenvolvimento da história oral e para o papel do pesquisador-historiador na escuta das narrativas. O autor Philippe Joutard lança luz a essa questão ao dizer: "Tenho a ilusão de acreditar que podemos ajudar as identidades fechadas a se abrirem, desempenhando nosso papel pleno de historiadores e historiadoras, e não o de simples memorialistas" (Joutard, 2000, p. 43). Ele continua:

O memorialista se contenta em escutar, recolher fielmente, sem jamais intervir nem tomar a mínima distância; seu silêncio vale aprovação, para não dizer adesão. O historiador não deixa de ouvir e recolher, mas sabe que deve se distanciar, que a simpatia necessária, virtude cardeal do bom entrevistador, não deve cegá-lo nem o privar da lucidez. O cruzamento das fontes, o necessário espírito crítico não são incompatíveis com o respeito devido à testemunha ou aos grupos (Joutard, 2000, p. 43).

O pesquisador deve compreender que, apesar de a reconstrução da memória ser individual e remeter às lembranças da vivência de cada sujeito, ao recordar tais fatos e acontecimentos, temos também uma memória coletiva. A memória individual, como bem posiciona Michael Pollak, está entrelaçada à memória coletiva. Na medida em que o sujeito expõe seu relato sobre um determinado fato, suas impressões sobre a experiência individual se mesclam às experiências coletivas dos acontecimentos que, a princípio, são individuais.

De acordo com o historiador francês Jacques Le Goff, tanto a memória quanto a história têm uma função prática de "salvar o passado" para que ele possa "servir ao

presente e ao futuro”. Em outras palavras, a forma como lembramos e interpretamos o passado tem um impacto direto sobre como lidamos com o presente e como planejamos o futuro. Assim, a memória é uma forma de lembrança coletiva que não é estática, uma vez que evolui com o tempo e influencia a forma como a história é escrita e compreendida.

As memórias coletivas de um grupo ou sociedade podem ser moldadas por narrativas predominantes e ideologias, o que pode levar a uma construção seletiva ou até mesmo distorcida da história. O pesquisador deve ter cuidado ao entrevistar com base na história oral, reforçando que esse processo não é apenas individual, mas também um fenômeno coletivo que reflete as dinâmicas de poder e influência em uma determinada época.

As considerações feitas apontam que, ao entrevistar os moradores do distrito, muitos dos quais têm ligação próxima com a escola, como avós, pais e ex-estudantes da instituição de ensino, buscamos trazer uma ligação afetiva entre a comunidade e a escola. Essa ligação inevitavelmente evoca memórias e fatos dos lugares de memória do distrito, proporcionando a oportunidade de conhecer histórias até então não escritas e não abordadas nos campos de pesquisa científica, além de ausentes nos documentos oficiais.

Nesse campo de pesquisa, voltado para Educação Patrimonial e Ensino de História, nos lugares de memória a partir da EPJF e envolvendo a comunidade do Distrito de Santo Antônio de Caramujo, iremos também nos debruçar sobre a memória e a história desse lugar. Sabemos que Educação Patrimonial está diretamente ligada à história local e, para conhecer essa história, recorreremos constantemente à memória individual e coletiva, que, em muitas situações, se materializa nos lugares de memória desses sujeitos históricos. “A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os 'lugares de memória” (Bittencourt, 2009, p. 169).

Nas reflexões e análises, é possível considerar, a partir das colocações de Nora (1993), que os lugares de memória são tanto materiais quanto imateriais, despertando em nós o sentimento de pertencimento e identidade, bem como a busca por outras histórias não oficiais, que podem estar ligadas inclusive à questão afetiva. Nas lembranças, utilizamos a memória, e o trabalho com Educação Patrimonial, a partir do local de fala dos alunos e dos moradores do distrito, incentiva a reflexão sobre os bens

culturais locais, favorece a produção de conhecimento, promove o sentimento de pertencimento e aproxima os alunos da disciplina de História e dos espaços de memória nos quais estão inseridos, como a escola e o distrito.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2018, p. 16).

Todas as histórias são importantes e precisam ser conhecidas e representadas nos diferentes lugares de memória que constituem uma cidade, como o Distrito de Caramujo. Este estudo, a partir da temática de Educação Patrimonial na educação básica, possibilita a construção de uma história mais plural, ligada diretamente à memória histórica, pois todos devem ter o direito de acessar seu passado, sua história e a da comunidade, compondo essa história na qual muitos personagens foram silenciados e excluídos. A população do campo, com suas vivências, e os estudantes da EEPJFSN terão a possibilidade de dar visibilidade a esses sujeitos como personagens históricos. Segundo Oriá (2017, p. 138), “o direito à memória como direito de cidadania indica que todos devem ter acesso aos bens materiais e imateriais que representam o seu passado, a sua tradição, enfim, a sua história”.

Outros autores nos trazem de forma clara e enfática a importância da memória. A autora Bittencourt (2018, p. 147) afirma que “é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas [...]”. Podemos enfatizar que a memória possibilita aos indivíduos criarem laços com o patrimônio cultural na medida em que se veem inseridos e representados por ele e pela história, de modo que suas vivências sejam respeitadas e reconhecidas.

Fronza (2016, p. 171) discute a Educação Patrimonial como uma ação educativa que possibilita operações historiográficas a partir das diferentes interpretações e da multiplicidade de narrativas que se constituem da problematização e do estudo do patrimônio instituído. O autor sugere que:

A Educação Patrimonial na aula de História poderia promover um conhecimento escolar articulado à lógica histórica de construção da produção historiográfica. Isto porque existe a necessidade do professor-historiador, o qual deveria incorporar em suas aulas a operação historiográfica (os princípios e os métodos da ciência histórica) e ensinar aos estudantes modos de narrar historicamente (Fronza, 2016, p. 171).

Assim, a Educação Patrimonial seria o ponto de partida para instigar os estudantes sobre o conhecimento histórico, buscando promover situações de aprendizagem que conscientizem sobre os grupos, lugares, memórias e identidades que nos antecederam. Partindo de questões referentes à sua própria cultura e realidade, os estudantes elencam fontes e documentos que contribuem para a compreensão desse patrimônio, visto como lugares de memória. Com a mediação do professor historiador, é possível construir narrativas que auxiliem na compreensão de sua própria realidade.

As historiadoras Schmidt e Cainelli (2004) apontam o estudo da história local como uma estratégia de conhecimento e aprendizagem:

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 (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 113).

Nesse sentido, buscamos não apenas aproximar os alunos da história local, mas também possibilitar que conheçam os diferentes sujeitos históricos da comunidade: aqueles que foram privilegiados pela historiografia oficial, bem como aqueles que foram deixados de lado, seja nos registros escritos ou na história contada nos lugares de memória da região. É fundamental, portanto, valorizar a história local por meio de práticas pedagógicas que motivem e incentivem os alunos a pesquisarem sobre o meio em que estão inseridos e a conhecer esses sujeitos que também fazem parte de sua história.

4.2 Ensino de História e narrativas: construção dos lugares de memória do Distrito de Santo Antônio do Caramujo

Partiremos agora para as análises e reflexões acerca dos questionários (Apêndice A) e das entrevistas (Apêndices C e D) realizados durante o percurso da escrita e da pesquisa da dissertação. Após as entrevistas e a aplicação dos questionários com os alunos da EEPJFSN, temos um leque de possibilidades e desafios em relação ao ato de contar a vida desses sujeitos históricos pertencentes aos lugares de memória, os quais são descritos até mesmo como patrimônios do distrito. Nada é mais importante do que esse ato de contar, munido de emoções,

narrativas e representações do passado que emergem a partir do ato mnemônico, trazendo inúmeras possibilidades do sensível na lembrança desse passado e na ação da memória, no ato de lembrar.

Nenhum saber histórico é amorfo. O saber histórico desempenha sempre funções na vida cultural do tempo presente. Forma e função são essenciais ao trabalho do historiador. É mesmo em sua forma e em suas funções que o saber histórico se completa. Somente nelas é que ele toma vida. É com elas que ele responde às carências de orientação que suscitou. São elas que tornam necessários e significativos todos os esforços de reflexão da história como ciência (Rüsen, 2007, p.147).

Uma vez que é na contemporaneidade que buscamos analisar o que se passou, personificamos e damos sentido ao que passou a partir da experiência que temos do e no tempo; passado e presente transcendem o tempo. Desse modo, o autor nos coloca as seguintes afirmações:

Toda orientação histórica da vida humana prática baseia-se no pressuposto incontornável de que a vida humana prática já é orientada, ainda mesmo antes de qualquer constituição narrativa de sentido. Essa circunstância prévia da orientação histórica, como condição da possibilidade da vida humana prática, é a base objetiva e o ponto de partida subjetivo de toda atividade da consciência histórica e de todo entendimento comunicativo dos construtos narrativos de sentido. Pode ser descrita como tradição, como presença pura e simples do passado no presente. Nela, a história está sempre “viva”, como força influente das chances de vida previamente decididas e como apreensão significativa do processo temporal dos atos que fazem a vida humana. Afirmação, como condição necessária da orientação histórica, constitui o topo da narrativa tradicional e o tipo de constituição narrativa de sentido que lhe corresponder (Rüsen, 2007, p. 45).

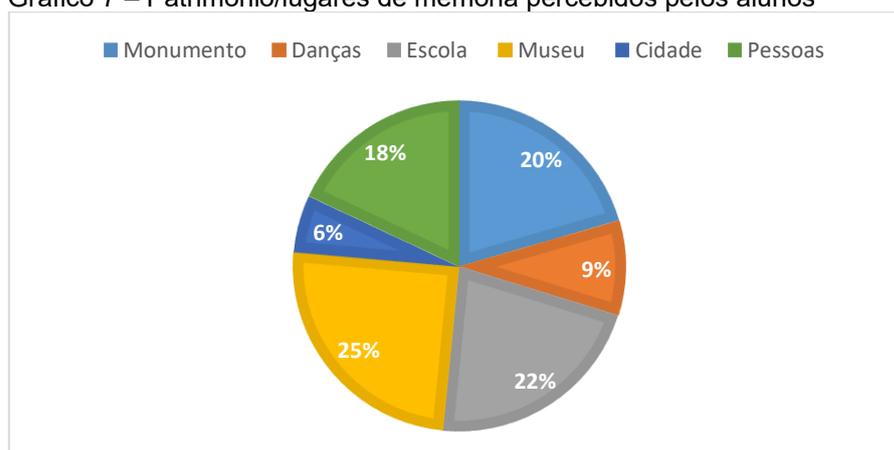
Criamos nossas próprias regras, sentidos e ações ao nos apropriarmos do passado, pautados em nossos princípios de regularidades e em nossas experiências históricas. É na história que o homem se torna sujeito de seu tempo; é com ela que rememoramos a experiência do vivido e atribuímos sentido ao presente. Nesse processo, as narrativas dos sujeitos históricos voltados para a história local ganham visibilidade em seu contar da história, destacando-se a importância do professor historiador, cuja capacidade de construir sentido histórico para o passado permite-lhe atribuir a ele uma interpretação e coerência narrativa, pois damos sentido ao passado na medida em que o narramos no presente.

Escutar e entrevistar tais sujeitos traz possibilidades de ensinar a partir das narrativas; esses sujeitos históricos passam a ter visibilidade em suas histórias e no imaginário da população local. A escolha deu-se a partir das respostas dos alunos,

que, na temática Educação Patrimonial, elegeram o Distrito, a Escola e as pessoas que vivem e trabalham nesses espaços de memória como Patrimônio. Rösen (2007) sugere que a consciência histórica não é apenas um reflexo passivo do passado, mas uma construção ativa que influencia como as sociedades e os indivíduos compreendem seu lugar no mundo. Ele acredita que a forma como lidamos com a história pode moldar nossas identidades e orientar nosso comportamento no presente.

Perguntamos aos alunos quais dos itens elencados eles percebiam como patrimônios ou que consideravam como tal. A partir das respostas, obtivemos embasamento para análises da pesquisa e reflexão sobre o fato de que os estudantes têm conhecimento dos lugares de memória oficiais, bem como de outros lugares que, em suas percepções, deveriam ser reconhecidos. Observamos que esses locais estão afetivamente ligados aos estudantes e à realidade local, já que mencionaram espaços de convivência, como a escola, a cidade (aqui entendemos que se referiam ao Distrito de Caramujo) e pessoas, além de citarem também o museu e os monumentos. Vejamos:

Gráfico 7 – Patrimônio/lugares de memória percebidos pelos alunos



Fonte: Autora (2024)

Os alunos poderiam marcar mais de um item nessa pergunta, o que nos permitiu verificar que, dentre as respostas, eles destacaram como patrimônios: monumentos (20%), museus (25%), relacionando-os com os lugares de memória oficial. Também houve destaque para as danças (9%) como patrimônio imaterial, e para a escola (22%), a cidade (20%) e as pessoas (18%).

Nessa questão, priorizamos o formato de múltipla escolha para facilitar a compreensão nas análises. Ao destacarem patrimônios como museus, percebemos

que, apesar de o Distrito não possuir esse tipo de espaço, os estudantes têm a percepção deste local de bens culturais. Mencionaram também a escola, um lugar de convivência e vivência entre eles, que ultrapassa a simples interpretação de patrimônio público, suscitando reflexões sobre a conservação e a preservação do espaço escolar. No tocante às pessoas, entendemos que se trata das imagens de alguns sujeitos da comunidade e da própria escola, que se destacam na região pelas ações e pelo envolvimento com a comunidade.

O sujeito da aprendizagem — que, neste momento, consideramos os estudantes — apropria-se das informações, dos fatos, das histórias e das experiências. Essas informações objetivas passam a compor a subjetividade de sua identidade e consciência histórica, que se inicia neste espaço: a Escola.

A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática (Rüsen, 2007, p.110).

Nessa dinâmica de aprender e dar significado às informações da experiência histórica, esse sujeito aprende a olhar o passado, percebendo suas diferenças com respeito e interesse, a fim de entender as permanências e as mudanças que ocorrem na sociedade. Diante das interpretações do passado, ele se vê como sujeito histórico, desenvolvendo competências para olhar o outro e a si mesmo, revelando realidades, memórias, experiências e o próprio sentimento de pertencimento. Ao mencionarem no questionário seus lugares de memória, esses estudantes nos trouxeram a possibilidade de conhecer suas angústias e seus desejos de aprender a partir de seus conhecimentos, com a valorização da história local.

Cerri (2014) afirma que a “educação histórica” vivida na escola não pode se distanciar da realidade do estudante, nem deixar de considerar a “consciência histórica” que o acompanha em sua trajetória humana. Nesse momento, percebemos e tomamos as respostas dos alunos como princípio para a continuidade do estudo a partir da Educação Patrimonial. O professor pesquisador deve ter esse olhar; é importante que não se veja o estudante como um “ser vazio” ou um “copo vazio”. O estudante, antes e durante sua vida escolar, vive diversas experiências, em espaços variados, com histórias anteriores e simultâneas à sua experiência escolar. Cabe ao

professor mediar esses conhecimentos, a fim de promover avanços no entendimento da consciência histórica.

Nessa perspectiva, o historiador e professor jamais deve esquecer que somos sujeitos da história e, como tal, sofremos influência do meio em que estamos inseridos. Assim, as memórias recentes tornam-se nossas fontes, permitindo a compreensão das conjunturas atuais na medida em que aguçamos a memória dos sujeitos históricos, pertencentes aos lugares de memória, como a Escola e o Distrito de Santo Antônio do Caramujo. A escola também deve passar por mudanças, deixando de ser vista apenas como um local para obtenção de informação e assumindo um objetivo maior: a formação do sujeito histórico a partir do aprendizado. Dessa forma, cria-se a condição para que ele se mobilize e atue na vida prática em sociedade e nos espaços que o rodeiam.

Fazer uso da experiência dos estudantes e de seu convívio social para a prática de Ensino de História voltada para Educação Patrimonial nos parece uma boa estratégia. Vemos essa abordagem como viável para a aplicação das memórias, dos patrimônios, dos pertencimentos e das histórias dos sujeitos históricos e dos lugares de memória citados por esses estudantes da EPJFS. Esses estudantes compartilham suas relações sociais nos espaços de convivência.

Nesse contexto de consciência histórica, a partir das respostas ao questionário aplicado, partimos para as entrevistas com os sujeitos históricos da Comunidade e da EEPJFSN. Mencionaremos aqui as respostas dos entrevistados¹⁵: 1 (Comunidade/Anônimo), 2 (Comunidade/Senhor Adir Garcia Duarte) e 3 (Comunidade/Senhor Aparecido Carvalho da Silva). A entrevista segue um roteiro de perguntas composto por cinco questões, abordando diferentes aspectos relacionados ao Ensino de História local e aos patrimônios, seguindo a metodologia da história oral.

Nas falas dos entrevistados, destacamos suas relações de afetividade com os lugares de memória do Distrito de Caramujo. Lembrar e esquecer são aspectos

¹⁵ Durante o processo de coleta de dados para esta pesquisa, a maioria dos participantes sentiu-se à vontade para se identificar, consentindo na exposição de seus nomes. Contudo, um dos entrevistados – aqui identificado como entrevistado 1 – solicitou a manutenção do anonimato, manifestando desconforto em ter sua identidade divulgada. Essa solicitação foi prontamente atendida, conforme preconizado pelos princípios éticos que orientam a pesquisa, assegurando a proteção da privacidade dos participantes e o respeito à confidencialidade das informações fornecidas. A decisão de manter o anonimato desse entrevistado reflete o compromisso da pesquisa com as diretrizes da Comissão de Ética da Unemat, que estabelecem a preservação da dignidade e da liberdade dos sujeitos envolvidos. Todas as medidas éticas e legais foram rigorosamente seguidas, de modo a garantir o bem-estar e o conforto dos participantes ao longo de todo o processo investigativo.

fundamentais a serem considerados no trabalho com história oral e, conseqüentemente, com os tempos e espaços da memória. Pollak (1992) destaca que a memória é constituída por “acontecimentos” que podem ser vividos pessoalmente ou “por tabela”, o que significa que, mesmo sem participação direta, uma pessoa pode guardar memórias de determinados eventos porque estes fazem parte das vivências do grupo com o qual ela se identifica e ao qual sente pertencimento. Ao recordar sua chegada ao Distrito de Caramujo, o entrevistado 1 remete, em sua memória, ao passado:

Quando eu cheguei aqui na década de 80... 85, não tinha nada, quase nada, muita mata, as ruas sem nada e uns bicos de luz. Acho que isso... assim compramos um lote. Eu vim de longe até chegar aqui, não conhecia ninguém. Veio eu e minha muié e meus filhos, tudo pequeno, mas sadio, Graças a Deus. A senhora conhece São Paulo? (após minha negativa, continuou a fala). É longe, muito longe. Vim para esses lados nem sei como chegamos, mas chegamos, né, e aqui estamos, até hoje. Minha vida aqui foi trabalhar na roça. É uma lida sofrida, até hoje faço minha rocinha pra viver, né. Mas aqui tinha outras famílias, algumas estão aqui, outras foram embora. Eu gosto muito daqui. A senhora já viu como está Caramujo? Tá caminhando, tem umas coisas que não tinha. Tenho um neto que estuda lá na escola do governo (referindo-se à Escola Estadual). Ele gosta, eu acho que sim (risos). Tudo muda, né? É um ajudando o outro, e estamos vivos até hoje. Acho que vou morrer por aqui mesmo (Entrevistado 1, anônimo)¹⁶.

Ainda segundo Pollak (1992), outro elemento da memória são os “personagens”, que suscitam lembranças de tipos sociais com os quais se conviveu pessoalmente ou que, por meio das narrativas da memória coletiva, passaram a integrar suas lembranças como se de fato tivessem sido conhecidos, dado o grau de pertencimento e identificação com a coletividade em questão. Quando o entrevistado 1 destaca sua trajetória, emergem em sua memória coletiva as famílias que saíram de suas casas em busca de novas oportunidades, deixando tudo para alcançar melhorias. O entrevistado também destacou alguns lugares que gostava de frequentar:

Um lugar que eu gostava de ir é por lados da ponte ali, ponte do Caramujo, bem ali, ia tomar banho, ia todos daqui de casa. Essas minhas crianças gostavam e muito, é pertinho. A senhora sabe onde é, né? (continuou depois da minha afirmativa). Tinha muita água ali, tinha até uns peixinhos... (pausa tentando lembrar o nome do peixe) ... bagre, povo daqui fala assim (risos). Tinha outros também, ali ia muita gente para tomar banho, refrescar. Aqui era quente, hoje é mais, né? Então, as famílias iam lá, eu gostava muito. Aqui tinha e tem, né, umas famílias de sobrenome importante, mas sempre foram simples. Já trabalhei em umas fazendas aqui deles, pessoal dos Landim,

¹⁶ Entrevistado 1: homem branco, 79 anos, pai de três filhos e avô de oito netos. Nascido em Ribeirão Preto, percorreu muitas cidades até se fixar no Distrito de Santo Antônio do Caramujo.

Dantas, Pereira da Silva. O doutor Wilson, você também conhece (afirmação), ajudou muito a escola lá do governo, né? (afirmação/ doou o terreno para a construção da escola estadual e do Centro Comunitário do Distrito). O Nem (José Gonçalves Bezerra), homem bom, morreu cedo demais, ele é um dos primeiros a chegar aqui no Caramujo. Essas ruas ali de cima (indicou com a mão) era tudo dele, da família dele. Olha, quando vim para cá, como disse, já tinha umas famílias, mas eu ajudei também a construir as coisas aqui. Mas não gosto de falar muito, vai que tem pessoas que não gostam (pensativo nesse momento). Mas eu não tô inventando não, por isso falei da minha vida, né, o que vivi (Entrevistado 1, anônimo).

A lembrança afetiva do entrevistado de um lugar de memória – em destaque, a ponte sobre a BR-174, local de encontros entre os moradores e entre os primeiros habitantes do Distrito – evidencia lugares de memória ligados a lembranças que podem ser de cunho pessoal, com aspectos mais privados, ou de cunho coletivo, mais relacionados à esfera pública, que pode envolver diferentes espaços. Quando o entrevistado menciona as primeiras famílias da região, ele não se coloca diretamente nesse acontecimento da história do Distrito, mas ressalta suas contribuições na construção do local. Nesse sentido, o Senhor Adir Garcia Duarte (Entrevistado 2) destaca esses fatos em suas falas:

Eu cheguei em 1979, aqui era tudo mato. Aqui não existia (apontando a casa onde foi concedida a entrevista), existia duas casas: aquela do outro lado do asfalto e uma onde é o fogão à lenha (hoje é um restaurante). Ali chamava cantina. Essa região aqui era uma região de seca, até você fazer poço, aqueles poços artesanais pra beber água, e aí começou o movimento disso aqui... Depois de uns tempos, saiu um posto de gasolina ali, duas bombas, e aí começou a cidade (referindo-se ao Distrito de Caramujo) ... Em 82, 83, o Senhor Antônio Gonzalez comprou as terras e foi loteando, e começou a trabalhar aí com serraria (Serralheria) ... Doou aquele lote da escola municipal, da igreja. E aí começou a crescer a cuidadinha, né? Daí chegou o Pascoal, que montou um armazém... A cerâmica Talharizzo chegou também em 82, e aí foi chegando gente, chegando gente, e formou esse povoadinho onde nós está. O Zé Serafim foi o primeiro fundador da cidade, as duas casas, a primeira erguida aqui foi a casa do Zé Serafim, bem na esquina, e a casa do papai que era aqui. Tem até uma rua que foi homenagem ao Antônio Garcia (meu pai) e outra rua José Serafim, os primeiros moradores da cidade (informação adicionada devido à ação do legislativo de Cáceres em 2024, “homenagem aos moradores que foram importantes para o Distrito de Caramujo”)... a avenida principal recebeu o nome de Antônio Gonzalez... foi a união do povo que construiu a escola municipal... A história cada um conta de uma maneira, né... só sei que o Caramujo tem histórias bonitas pra contar (emocionado) (Entrevistado 2, Adir Garcia).

O Senhor Adir Garcia Duarte, em suas memórias, destaca os primeiros moradores do Distrito. O reconhecimento desses sujeitos históricos, invisibilizados nas histórias oficiais, é também a sua própria história, pertencente a esse lugar de

memória, que passa a ser relatada e busca reconhecimento pelos feitos realizados no passado. Nesse caso, podemos destacar outro elemento da memória: os “personagens”, que evocam lembranças de tipos sociais com os quais se conviveu pessoalmente ou que surgiram nas narrativas da memória coletiva. O Senhor Aparecido Carvalho da Silva (Entrevistado 3) também traz, em sua fala, essas mesmas histórias, reforçando a importância da memória coletiva:

Quando cheguei aqui, vim de ônibus, não tinha nada. Só não voltei porque não tinha dinheiro (risos), mas é assim mesmo. Trabalhei na roça de arroz, era assim, vendia pra comprar tudo praticamente. Depois de um ano, mandamos dinheiro para Mato Grosso do Sul, e aí veio minha mãe e outros dos meus irmãos... Aqui tinha muito mato. Eu e minha família vivíamos aqui perto, uns 4 km do Distrito... Aí o Distrito começou a crescer, e muitas pessoas que moravam nas comunidades passaram a vir e comprar os loteamentos, e assim aqui começou a crescer. Então, os primeiros moradores vieram dos sítios e outras comunidades aqui próximas (Entrevistado 3, Aparecido).

Dessa forma, pode-se entender a memória como um fenômeno construído social e individualmente, impregnado pelo sentimento de pertencimento que permeia os acontecimentos, a construção da imagem de si e dos outros e os espaços de convivência — uma história contada a partir das ações do tempo presente.

Percebemos que as narrativas são ricas em detalhes pessoais que ajudam a construir identidades. Os entrevistados, ao falarem sobre sua chegada, destacam as dificuldades iniciais e a luta para se estabelecerem. Ao mencionarem aspectos como o ônibus e a falta de dinheiro, evidenciam sua vulnerabilidade. Essa transição significativa – a mudança do lugar de origem para o novo local – reflete não apenas a busca por melhores condições de vida, mas também um processo de migração¹⁷ comum em muitas comunidades, frequentemente motivado pela busca de oportunidades econômicas.

Outro destaque é dado ao crescimento do Distrito e à chegada de novos moradores, fenômenos considerados importantes para as mudanças na região. A descrição da transformação de um espaço com “muito mato” em um local habitado sugere um processo de urbanização e desenvolvimento comunitário. Isso reflete

¹⁷ Na década de 1970, o Estado de Mato Grosso passou por profundas transformações, especialmente em relação à ocupação do território e à exploração da terra. Essa época foi marcada pelo avanço da agricultura, com destaque para a expansão da fronteira agrícola, impulsionada por políticas do governo federal que incentivavam a colonização e a produção agrícola na região.

também a memória coletiva do lugar, onde cada novo morador traz suas próprias histórias e experiências. Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual quanto coletiva, na medida em que é também um fator extremamente importante para o sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (Pollak, 1992).

Nesse sentido, a repetição de certas frases e ideias, como "não tinha nada" e a trajetória de trabalho na roça e em outros espaços, reforça a construção de uma memória coletiva compartilhada por aqueles que passaram por experiências semelhantes. Isso contribui para a identidade local e para um sentimento de pertencimento. A análise dessas entrevistas revela não apenas uma história local ou pessoal, mas também uma reflexão sobre a construção de uma memória coletiva que abrange aspectos diversos e únicos.

Os relatos desses sujeitos históricos, a partir da prática de Educação Patrimonial no contexto de Ensino de História, nos oferecem possibilidades de novos olhares sobre a temática Educação Patrimonial e a história local. Esses relatos remetem ao passado, mas não com os mesmos olhares de outrora; o recuo ao passado aqui é tratado como presente e deve ser uma das ferramentas utilizadas para construir uma história verdadeiramente comprometida com as mudanças que estão por vir, tanto no campo educacional quanto na comunidade pesquisada.

As narrativas vivenciais dos sujeitos sociais locais mostram-se como uma ferramenta importante na composição da identidade individual e coletiva, ao possibilitar que os estudantes reflitam criticamente sobre valores e práticas cotidianas a partir de suas próprias indagações. Ao promover tais questionamentos relacionados a aspectos do cotidiano, desenvolve-se a consciência histórica, e o Ensino de História contribui ao colocar os estudantes diante de problematizações, do outro, dos conflitos, das lutas, das transformações e permanências presentes na vida. Isso leva à reflexão sobre as relações construídas socialmente e sobre a conexão entre indivíduo, grupo e mundo social – aspectos essenciais para o Ensino de História na prática em sala de aula.

Tolentino (2022) destaca que a educação patrimonial deve ser pautada por uma perspectiva dialógica, reflexiva e crítica. Atuar com o patrimônio cultural – e, por consequência, com a educação patrimonial – significa inserir-se em um campo de disputas simbólicas e conflitos inerentes à construção das memórias coletivas. Tais

memórias são constantemente atravessadas por diferentes interesses, visões de mundo e relações de poder entre sujeitos e grupos sociais. Diante disso, os projetos educativos não devem se omitir diante das ideologias que sustentam a seleção dos bens culturais reconhecidos oficialmente, muitas vezes definidos por instâncias do poder público ou por seus representantes.

É fundamental que tais iniciativas educativas promovam a reflexão crítica sobre esses processos, desvelando suas implicações sociais e políticas. Além disso, o fortalecimento de vínculos afetivos com o patrimônio cultural revela-se essencial para sua apropriação significativa, uma vez que as referências culturais estão profundamente conectadas à constituição das identidades individuais e coletivas, bem como às relações que estabelecemos com o território em que vivemos.

Devemos enfatizar os cuidados necessários com as narrativas vivenciais de sujeitos históricos para evitar a folclorização. Referimo-nos ao termo como a prática de reduzir essas narrativas a estereótipos ou a visões romantizadas, ignorando as complexidades e nuances das experiências vividas. Tal abordagem pode resultar em uma compreensão superficial das realidades sociais, em uma escrita de si para si ou em localismo, limitando-se à experiência individual ou a um grupo restrito. Essa prática pode levar à alienação, afastando-se de uma compreensão mais ampla e inclusiva, e muitas vezes reproduz práticas cristalizadas que hierarquizam cidadãos e simplificam os aspectos presentes nas tramas sociais. A simplificação das narrativas pode resultar em políticas públicas que não atendem à complexidade das necessidades sociais, perpetuando desigualdades e injustiças.

De acordo com Chartier (2002), os símbolos estão sujeitos a múltiplas interpretações, uma vez que sua leitura depende diretamente do contexto sociocultural no qual o observador está inserido, bem como do olhar particular que ele direciona ao objeto simbólico. É justamente dessa relação entre contexto e percepção individual que emergem diferentes significados atribuídos a um mesmo símbolo. Nesse sentido, os símbolos construídos com base no passado não apenas refletem memórias coletivas, mas também exercem a função de *educar* os olhares de uma comunidade. Ao fazê-lo, influenciam diretamente o modo como a história é ensinada, orientando as narrativas que serão valorizadas ou mesmo silenciadas.

Enfim, "fugir" dessas práticas sugere a necessidade de uma abordagem crítica que valorize a multiplicidade de vozes e experiências. É um apelo por uma narrativa mais inclusiva e complexa, que considere as intersecções de classe, raça, gênero e

outros fatores que moldam a experiência humana. O uso da temática Educação Patrimonial em aulas de História local, nas quais antagonismos, lutas e resistências possam ser observados e analisados em sua historicidade e complexidade, oferece aos estudantes a oportunidade de conhecer e apreender o mundo em que vivem. A partir da interlocução com a memória, esses estudantes podem ser estimulados a construir sua identidade pessoal e social a partir dos lugares de memória de sua comunidade.

A consciência histórica dos estudantes, nesse processo reflexivo de fazer e refazer a história, permite a esses sujeitos históricos a escolha de transformar seu cotidiano, de parar diante dele ou mesmo de reconhecer-se nesses lugares de memória. Portanto, trata-se de sensibilizar os estudantes nas aulas de História, com reflexões sobre o próximo, o cotidiano, os patrimônios e a história local. Outros contextos podem ser articulados nesse fazer pedagógico de aprendizado contínuo.

Podemos refletir, juntamente com as obras de Françoise Choay (2006) e Arruda (2014), sobre a importância dos monumentos históricos, compreendidos como mais do que simples vestígios do passado. Tais monumentos constituem elementos carregados de significados simbólicos e culturais, os quais refletem a construção da identidade coletiva, bem como as formas pelas quais as sociedades escolhem lembrar ou representar sua história.

A perspectiva de Choay (2006) acerca dos monumentos históricos está profundamente associada ao conceito de memória, além do papel cultural e social que tais estruturas desempenham na sociedade. Em sua obra *Monumentos*, a autora discute de forma crítica como os monumentos são tratados, interpretados e preservados, destacando aspectos históricos, simbólicos e ideológicos envolvidos nesse processo.

Para Choay (2006), o monumento histórico não deve ser compreendido apenas como um objeto arquitetônico ou artístico, mas como uma construção que carrega consigo a memória coletiva. Nesse sentido, o monumento torna-se um símbolo que representa e transmite uma narrativa sobre o passado. Trata-se, portanto, de um artefato socialmente construído, cuja valorização está intrinsecamente ligada ao processo de patrimonialização — isto é, ao que se considera digno de ser preservado para as gerações futuras. Ainda segundo a autora, essa seleção não é neutra: os monumentos são escolhidos e valorizados conforme as ideologias e necessidades culturais de determinada sociedade.

Além disso, Choay (2006) alerta para o fato de que, muitas vezes, os monumentos históricos são vistos de forma idealizada ou romantizada. Essa abordagem tende a preservar uma imagem “perfeita” do passado, desconsiderando as múltiplas camadas de significados que essas estruturas assumiram ao longo do tempo. Entende-se que a preservação dos monumentos históricos não deve se restringir à conservação de uma forma ou estilo arquitetônico. Pelo contrário, deve envolver o reconhecimento das transformações sociais e culturais que essas construções sofreram ao longo da história, o que permite uma compreensão mais ampla e crítica do patrimônio.

No contexto das políticas públicas de preservação do patrimônio cultural, Renato Fonseca de Arruda (2014) enfatiza a importância de compreender o patrimônio não apenas como um conjunto estático de bens, mas como um sistema dinâmico que envolve múltiplos atores sociais. "A preservação do patrimônio cultural exige a articulação de sistemas e ações que envolvam diferentes atores sociais, reconhecendo a complexidade e a diversidade das memórias coletivas" (Arruda, 2014, p. ?)

Segundo o autor, a efetividade da preservação depende da articulação integrada de sistemas e ações que promovam a participação coletiva e reconheçam a complexidade das memórias culturais presentes em uma comunidade. Essa abordagem sistêmica contribui para o fortalecimento das práticas de preservação, ampliando o entendimento sobre a diversidade cultural e os processos sociais que envolvem a construção e o reconhecimento do patrimônio.

Como destaca Choay (2006), a memória coletiva, que fundamenta a construção do patrimônio, não é um reflexo fiel do passado, mas uma construção simbólica. A autora questiona a ideia de que a memória coletiva seja uma representação fiel do que realmente aconteceu no passado, argumentando que o patrimônio não reflete simplesmente uma "realidade histórica", mas sim uma interpretação do passado, moldada por valores e perspectivas contemporâneas. Esse ponto evidencia que a memória coletiva e o patrimônio cultural são, muitas vezes, construções simbólicas que atendem a necessidades culturais e sociais do presente.

Dessa maneira, estimular novas abordagens, problematizar memórias e histórias, desenvolver atividades com vozes plurais e explorar e confrontar documentos, escritos ou não, são possibilidades para um Ensino de História que

permita a formação da consciência histórica dos estudantes e o reconhecimento deles como sujeitos históricos e atuantes na sociedade.

4.3 Como os alunos da EPJFSN interpretam os lugares de memória

Ao refletirmos sobre o conceito de lugares de memória, proposto pelo historiador Pierre Nora, somos convidados a pensar não apenas nos espaços físicos que nos conectam ao passado, mas também nas representações e nos significados que atribuímos a esses lugares ao longo do tempo. Os lugares de memória são símbolos vivos que carregam histórias, identidades e lembranças de uma coletividade, sendo elementos fundamentais para compreender como construímos nossa memória coletiva.

De acordo com Otávio Ribeiro Chaves (2023), a educação ambiental e patrimonial pode surgir como prática transformadora, integrando saberes científicos e tradicionais no reconhecimento e valorização do patrimônio cultural regional. Essa abordagem promove não apenas a preservação física dos bens culturais, mas também a resignificação de seus sentidos no cotidiano das comunidades envolvidas. Ao considerar o patrimônio como um elemento vivo e dinâmico, essa perspectiva amplia a noção tradicional de conservação para incluir processos educativos que fortalecem o pertencimento, a identidade local e o protagonismo social.

Nesse sentido, a educação patrimonial assume um papel estratégico na formação de sujeitos conscientes de sua história e cultura, capazes de atuar criticamente na preservação e na gestão do patrimônio. A articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes populares permite construir uma visão mais plural e inclusiva, na qual diferentes vozes participam da construção das narrativas sobre o passado e de seu legado para o presente e o futuro. Trata-se, portanto, de reconhecer o patrimônio como espaço de diálogo e disputa simbólica, no qual se manifestam conflitos, memórias e identidades diversas.

Neste contexto, a proposta de apresentar os desenhos dos alunos é uma forma de explorar como cada um percebe e interpreta os lugares de memória que fazem parte de sua vivência e de sua história. Por meio da arte, os alunos têm a oportunidade de expressar, de maneira única e pessoal, os símbolos, os espaços e os eventos que consideram significativos para a construção de sua identidade e de sua relação com

o passado e com sua comunidade. Cada desenho reflete uma visão subjetiva que, ao mesmo tempo, conecta-se às memórias coletivas de sua comunidade, trazendo para o espaço escolar debates e reflexões sobre patrimônios culturais.

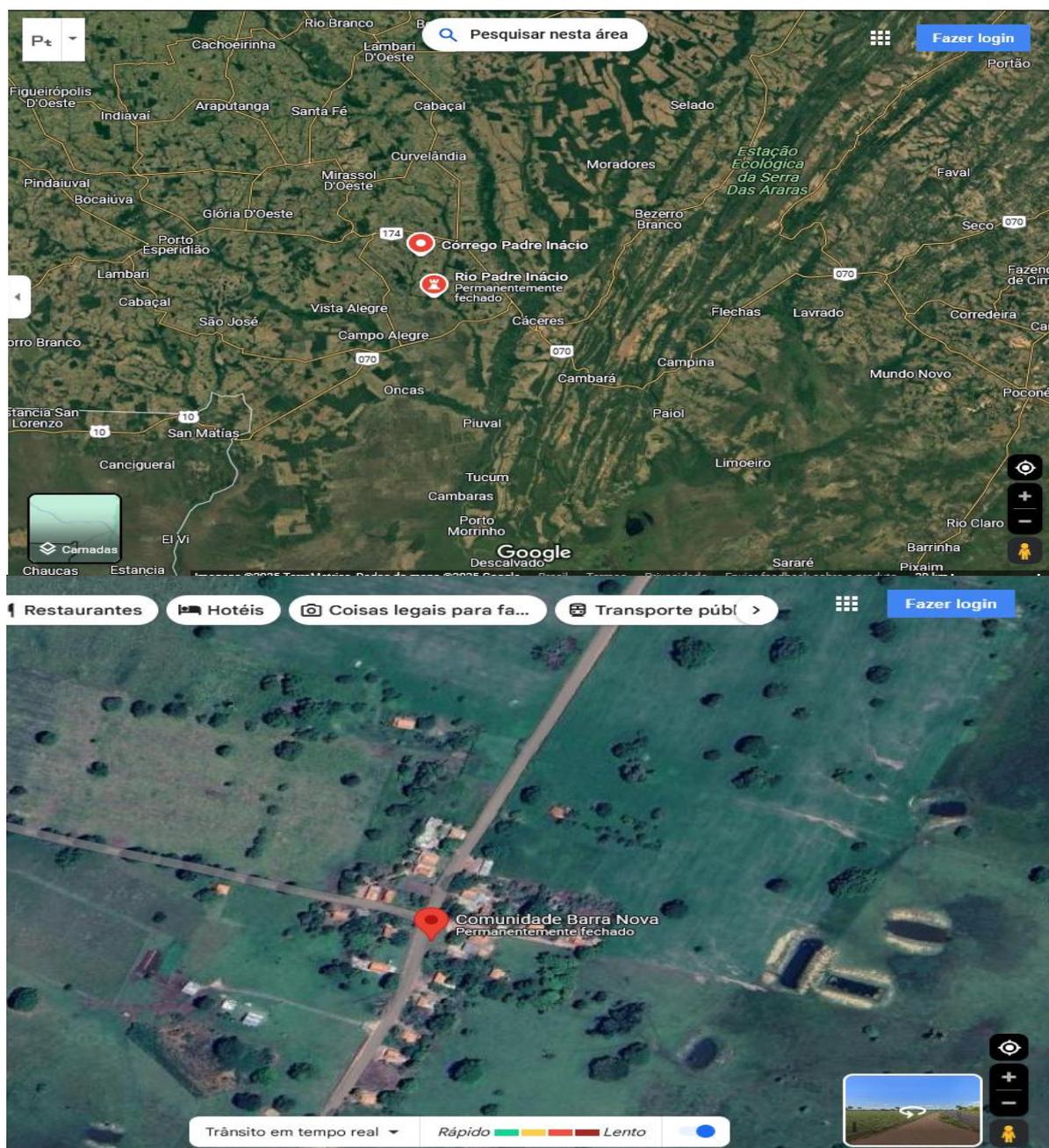
Figura 13 – Desenhos dos alunos- representações dos lugares de memória



Fonte: Elaborada pela autora

Os alunos, ao representarem esses lugares afetivos em seus desenhos, indicaram que, para eles, patrimônio não se resume apenas a bens materiais ou históricos. As pessoas e a escola, por exemplo, foram recorrentes como símbolos de seu patrimônio emocional e cultural. Abaixo, destacamos a localização dos estudantes (percorrem quilômetros de distância para frequentar a Escola Estadual como citados na dissertação) de maneira geral, expressaram uma forte conexão com seus espaços cotidianos, o que demonstra um avanço significativo na compreensão do conceito de patrimônio e memória.

Figura 14- Mapas da localização de comunidades da Zona Rural de Distrito de Caramujo

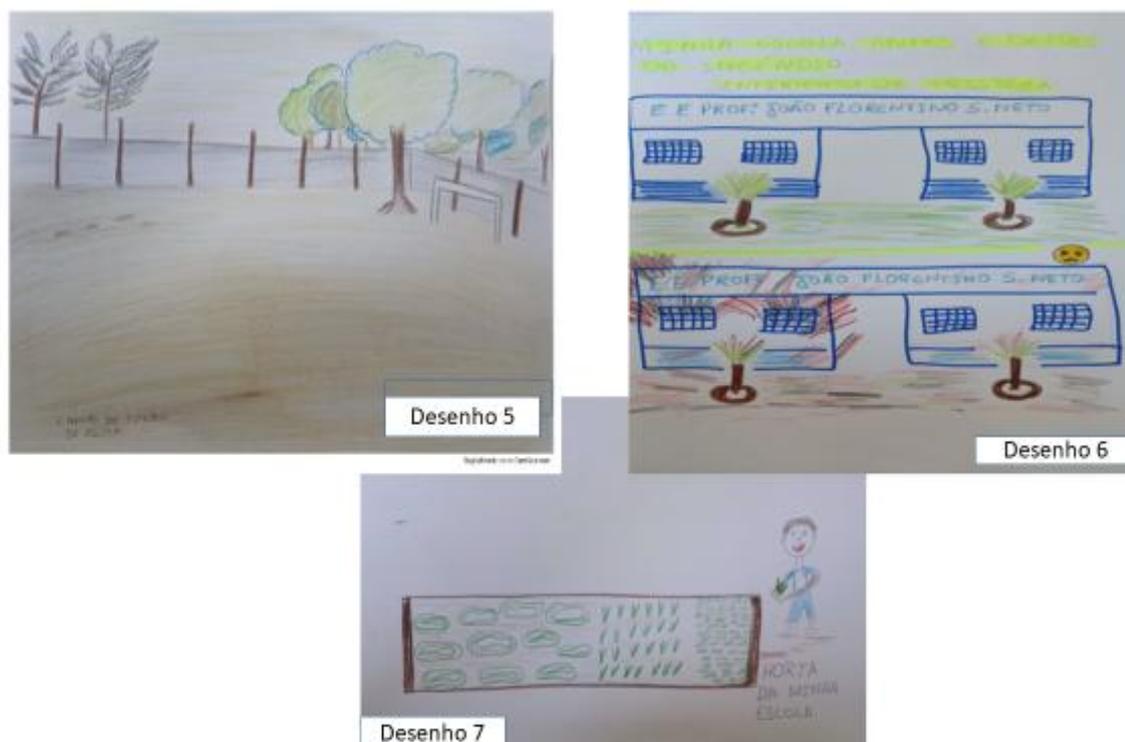


Fonte: <https://www.google.com.br/maps>

A escola como demonstraram os alunos em outros desenhos abaixo, vem como lugar de memória, são espaços onde os alunos vivenciam momentos importantes, como a formação de amizades, a construção do conhecimento, desafios e conquistas pessoais. Esses momentos deixam marcas duradouras na memória afetiva de cada um. Para muitos, a escola é o lugar onde se aprenderam os primeiros conceitos sobre o mundo e onde se viveu o processo de socialização, as práticas pedagógicas, as festas tradicionais, os projetos coletivos e até mesmo as lutas dos

estudantes para garantir seus direitos são memórias que contribuem para a formação de uma identidade coletiva. Além disso, a escola pode ser um reflexo das mudanças sociais, como as questões de inclusão, diversidade e educação democrática.

Figura 13 – Desenhos dos alunos- representações dos lugares de memória.



Fonte: Elaborada pela autora

Ao ver a escola como um lugar de memória, a ideia de patrimônio se expande, nos desenhos exposto 5,6 e 7 destacamos alguns espaços da Escola, chama atenção do desenho número 6, quando um lugar de memória sofre danos¹⁸ ou não é devidamente preservado, há uma ruptura não apenas física, mas também emocional e simbólica. O local, a escola é um ponto de referência para a identidade e a memória coletiva, sua destruição pode gerar sentimento de tristeza, frustração e até revolta, especialmente quando as pessoas da comunidade e aqui os estudantes da escola citada, têm um vínculo profundo com esse espaço. O dano a um lugar de memória pode ser interpretado como uma forma de “apagamento” da história e da cultura, o que provoca um impacto emocional forte nos estudantes que se identificam com ele, assim, o processo de destruição ou negligência de um lugar de memória pode ser

¹⁸ A Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, sofreu um incêndio criminoso em novembro de 2023, acarretando danos na estrutura do prédio. Site <https://jornalcorreioacacerense.com.br/>

visto como uma perda cultural e emocional irreparável para muitos.

O patrimônio deixa de ser apenas o conjunto de bens materiais ou históricos e passa a ser entendido também como o conjunto de afetos, histórias e vivências que são passadas de geração em geração dentro do ambiente escolar. Essa visão mais abrangente de patrimônio ajuda a valorizar o significado da escola como um lugar fundamental na construção das memórias pessoais e coletivas.

Assim, pensar o ensino de História a partir da interpretação dos significados atribuídos aos lugares de memória é essencial para enriquecer a compreensão dos conteúdos históricos em sala de aula. Esses espaços – como monumentos, praças, museus e instituições – não devem ser vistos apenas como estruturas físicas, mas, sobretudo, como portadores de um valor simbólico. Eles evocam acontecimentos, personagens e sentimentos que marcaram determinada época, funcionando como pontes entre o passado e o presente.

Dessa forma, ao explorar esses lugares com os alunos, evidencia-se como foram construídos ou escolhidos dentro de um contexto social e político específico, refletindo visões de mundo, disputas de memória e processos de construção identitária. Compreendê-los como parte de um processo de (re)significação da história permite perceber que a memória coletiva não é algo fixo, mas constantemente atualizado à medida que novas leituras e interpretações surgem.

Estas apresentações em forma de desenhos, convida a uma reflexão sobre como os estudantes do sexto ano, após estudos sobre a temática compreendem sobre lugares de memória, conceito de memória e como sua visão do passado se materializa em diferentes formas e representações. Os desenhos não são apenas ilustrações, mas também manifestações de como cada indivíduo carrega e interpreta as memórias de seu contexto, criando uma rica tapeçaria de significados e narrativas.

A escola de ensino básico é um campo fértil para o florescimento de ideias. Nela, os estudantes – cidadãos em formação – representam um terreno propício para o despertar do interesse pela preservação da cultura. Nesse contexto, entendemos cultura como as manifestações vivas presentes na própria comunidade, e não como uma idealização ou conceito distante da realidade local. Os bens culturais e os modos de fazer de indivíduos ou grupos pertencentes à comunidade são, muitas vezes, os primeiros com os quais os alunos têm contato. Por isso, tornam-se também os primeiros a serem reconhecidos e valorizados, tanto como patrimônio material quanto como patrimônio imaterial. Destacamos:

A Educação Patrimonial tem que fazer uso de situações que provoquem reações reflexões e aguçar a criticidade a respeito do significado e valor dos bens culturais e sua preservação. Aulas de campo, visitas a locais não tão tradicionais na comunidade, como, por exemplo, pessoas que passam adiante tradições: rendeiras, cordelistas, rezadeiras, ceramistas, músicos, artistas plásticos são uma forma de apresentar aos que desconhecem o patrimônio imaterial. Em cada localidade sempre tem algo ou alguém que chama a atenção por seu diferencial e posterior importância e tem que haverá preocupação sobre como o conhecimento vai ser passado para outras gerações (Cavalcante, 2017, p. 54).

Os bens culturais imateriais passaram a ter, apenas nos anos 2000, regulamentação por decreto-lei em nível nacional com o objetivo exclusivo de promover sua preservação e salvaguarda:

O Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, que institui o registro e cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, compreende o Patrimônio Cultural Imaterial brasileiro como os saberes, os ofícios, as festas, os rituais, as expressões artísticas e lúdicas, que, integrados à vida dos diferentes grupos sociais, configuram-se como referências identitárias na visão dos próprios grupos que as praticam (Fonseca, 2008, p. 11).

A preservação dos bens culturais deve constituir-se como resultado de um esforço coletivo, não se restringindo à atuação dos órgãos oficiais responsáveis. A participação ativa da comunidade é fundamental nesse processo, uma vez que ela é detentora dos saberes, práticas e expressões culturais que se deseja salvaguardar. Nesse contexto, destaca-se o papel da comunidade escolar, que assume uma função primordial na promoção, valorização e proteção das manifestações culturais, atuando como agente formador de consciência patrimonial e de identidade coletiva.

Portanto, os lugares de memória não são apenas espaços ou objetos de lembrança; eles são também construções dinâmicas que permitem à sociedade se relacionar com seu passado e com as diversas narrativas que o compõem. A partir dessa teoria, Pierre Nora propõe que a memória moderna está em constante negociação, sendo moldada pelas práticas sociais, políticas e culturais da contemporaneidade. A memória, assim, deixa de ser uma simples recordação do passado para se tornar um elemento ativo na construção da identidade de um povo e de suas representações sobre o mundo.

Temos afirmado repetidamente que a escola pode ser um espaço fundamental para a conscientização sobre a preservação do patrimônio, no entanto, é importante destacar que esse espaço de memória, no qual é espaço de encontros e identidades. A consciência sobre a importância de preservar a cultura de um povo — seja ela

material ou imaterial — pode ser construída a partir das práticas cotidianas e nos diversos espaços frequentados pela comunidade. Essa sensibilização pode surgir em uma associação de bairro, durante uma reunião comunitária, em atividades promovidas por igrejas ou outros cultos religiosos. Mas, acima de tudo, ela se manifesta quando despertamos para um sentimento de pertencimento, que nos leva a valorizar e cuidar do que nos cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa, destacamos a importância de reconhecer a Educação Patrimonial como estratégia para o Ensino de História, voltada para o patrimônio cultural e a História Local. Abordamos os desafios e as oportunidades para aproximar os alunos dos patrimônios que os cercam a partir da escola, o que nos possibilitou trabalhar com patrimônios afetivos e locais não oficiais que possuem valor para a comunidade do Distrito de Santo Antônio do Caramujo e que podem servir como ponto de partida para o estudo da História local.

Nossa pesquisa evidenciou que, ao incluir na sala de aula a temática dos patrimônios voltados para os lugares de memória e espaços afetivos no estudo da História, como escolas, praças e pessoas da comunidade pesquisada, foi possível tornar os alunos conhecedores de sua própria história e da região. As atividades, como oficinas e a confecção do blogue interativo, permitiram que os alunos passassem a ver o patrimônio de uma forma mais profunda, despertando neles o desejo de observar, questionar e registrar suas impressões. Além do monumento físico, tais experiências ajudaram a quebrar a ideia de que apenas os bens tombados são patrimônios culturais, ampliando o conceito de patrimônio e promovendo a educação patrimonial no espaço educacional e além.

A elaboração do blogue interativo é uma das iniciativas para ampliar as possibilidades de ensino e proporcionar mais um recurso para discutir a Educação Patrimonial e o patrimônio local de maneira acessível, com a participação efetiva dos estudantes nesse processo de aprendizado. A proposta do blogue interativo é desenvolver e divulgar as ações práticas a partir da Educação Patrimonial, criando espaços de socialização e conhecimento.

Entre suas características técnicas, destaca-se a possibilidade de publicações instantâneas dentro de uma ordem cronológica, proporcionando visibilidade e interação com os visitantes. Essa ferramenta permite a interação entre o autor e seu “público”, que acessa o blogue, configurando-se como um espaço de compartilhamento de saberes na construção de textos, imagens e documentários, com diversas possibilidades de interação e aprendizado.

O uso da tecnologia deve ser visto como uma aliada no processo educativo, capaz de enriquecer a experiência de ensino-aprendizagem e tornar a História mais acessível e relevante para os alunos. A participação do professor nesse novo mundo

tecnológico torna-se crucial para orientar os estudantes, evitando que confiem em informações imprecisas e em *fake news*, ou seja, informações falsas transmitidas ou publicadas como notícia.

Nossa pesquisa reforça a necessidade de um ensino de História que valorize a memória local a partir da Educação Patrimonial, promovendo a formação de alunos que conheçam a história de sua comunidade. Referimo-nos, especificamente, à pesquisa desta dissertação, que trata de um lugar de memória situado em uma zona rural, marcado por inúmeras histórias de lutas e resistências.

Nessa perspectiva, o Ensino de História Local apresenta-se como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pois possibilita trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre o professor, os estudantes, a comunidade e o meio em que vivem. Dessa forma, a escola desempenha um papel fundamental nesse processo de conservação e preservação do patrimônio cultural.

O estudo dos patrimônios culturais deve promover sua desmistificação, integrando-se à Educação Patrimonial, que ainda é pouco conhecida pela sociedade e, muitas vezes, até mesmo no espaço escolar, onde comumente é associada a uma disciplina específica. No entanto, a Educação Patrimonial envolve o sentimento de pertencimento, conscientizando a comunidade e os estudantes a observarem o ambiente em que estão inseridos e proporcionando vivências por meio das produções culturais realizadas pela própria comunidade. Além disso, fomenta a percepção de que os indivíduos fazem parte de uma sociedade como um todo e que suas atitudes desempenham um papel essencial na preservação patrimonial.

Ao longo do trabalho, foi fundamental evitar a visão do patrimônio histórico como algo dado, imutável ou apenas concedido pelos órgãos oficiais. Nossa pesquisa destacou que o processo de patrimonialização é dinâmico e envolve a atribuição de valor e significado a determinados bens e práticas culturais. Esses bens são elevados a uma posição de destaque na sociedade, sendo considerados representativos de uma identidade local, que, em alguns casos, pode também estar associada a uma identidade nacional, dependendo dos interesses que os sustentam.

Os desafios foram inúmeros, com destaque para a escassez de fontes e de produção historiográfica sobre a história local da região específica, um dos grandes obstáculos enfrentados. Muitas vezes, os recursos disponíveis provinham de pequenos textos de sites locais, sem um olhar mais crítico sobre os acontecimentos ali mencionados. Essa limitação motivou a criação do blogue interativo, que não

apenas apresenta informações sobre os lugares de memória, mas também busca integrar esses espaços à educação, relacionando-os à história da região e auxiliando na construção de uma identidade local entre os alunos.

Além disso, a pesquisa abre possibilidades futuras de replicação desse conhecimento por meio da criação de cartilhas para distribuição na comunidade (barracas de frutas, centro comunitário, igrejas e outros espaços), bem como do uso dos *Chromebooks* – que permitem acesso ao conteúdo mesmo sem internet – para trabalhar a temática da Educação Patrimonial.

O projeto permitiu a construção de uma Educação Patrimonial que vai além do estudo das práticas culturais, considerando também os lugares de memória a partir do espaço escolar. A abordagem envolveu os alunos em discussões sobre as tensões que cercam a preservação dos patrimônios históricos, especialmente diante dos interesses urbanos e financeiros da cidade, localizada a 33 km da área de pesquisa. Foram debatidos conceitos e o descaso do poder público e de parte da sociedade em relação a esses espaços tombados, bem como a necessidade de garantir sua conservação, preservação e investimentos para a valorização e o conhecimento da história dos bens culturais.

Além disso, a falta de conscientização e de educação sobre a importância do patrimônio cultural contribui para a desvalorização desses bens. Nas escolas, o ensino da história e da cultura nacionais muitas vezes não contempla reflexões sobre a temática da Educação Patrimonial e dos patrimônios, o que resulta em gerações que não reconhecem a relevância dos bens tombados e dos lugares de memória relacionados aos próprios sujeitos, os estudantes. Sem um compromisso coletivo de valorização e proteção, muitos desses patrimônios correm o risco de ser esquecidos ou até mesmo perdidos para sempre.

É fundamental que haja uma mobilização tanto da sociedade civil quanto do governo para reverter esse cenário. Investimentos em restauração, campanhas de conscientização e programas educacionais são essenciais para promover a valorização do patrimônio. A preservação da história e da cultura não é apenas uma responsabilidade das autoridades, mas de todos nós, cidadãos que devemos reconhecer a riqueza e a importância de nosso legado cultural. Somente assim poderemos garantir que esses bens continuem a contar a história do Brasil para as futuras gerações, além de possibilitar novos olhares e uma ampla reflexão sobre a Educação Patrimonial nos espaços educacionais.

Ressaltamos a urgência de uma revisão crítica das intervenções sobre bens tombados, destacando a importância de conscientizar a sociedade sobre o processo de tombamento e sua relação com a preservação da identidade urbana. A falta de ação do poder público tem contribuído para a degradação do patrimônio e para a transformação das paisagens urbanas, comprometendo a memória coletiva e o reconhecimento desses bens como parte fundamental da história local e nacional.

A desvalorização do patrimônio resulta na descaracterização dos bens tombados, gerando impactos sociais e econômicos significativos, uma vez que a recuperação dessas estruturas requer recursos que, se não forem aplicados a tempo, podem levar à perda irreparável da história da cidade. A invisibilidade dos problemas no centro histórico é agravada pela escassez de estudos e pela falta de denúncias sobre o descaso com o patrimônio.

Para reverter essa situação, é crucial promover a conscientização da sociedade e implementar políticas públicas que valorizem o patrimônio arquitetônico, urbanístico e paisagístico, assim como os lugares de memória dos sujeitos históricos, que por anos têm sido excluídos dos espaços de memória, como destacamos no blogue. Em suma, a preservação do patrimônio demanda um esforço conjunto entre a sociedade e as autoridades, visando assegurar que a história e a identidade da cidade sejam respeitadas e valorizadas.

O impacto na prática pedagógica voltada para a temática foi notável, pois o trabalho com a história local permitiu que os alunos percebessem como os elementos de sua realidade contribuem para a compreensão da história nacional, da cidade e da região, ajudando-os a desenvolver um sentimento de pertencimento e identidade. O uso do blogue interativo cultural também possibilitou o acesso contínuo às informações, promovendo uma construção permanente do conhecimento, com a possibilidade de atualização conforme novas pesquisas realizadas por alunos e docentes.

Em resumo, a pesquisa demonstrou que a Educação Patrimonial voltada para lugares de memória pode ser um importante recurso pedagógico para a construção de uma identidade cultural, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento de uma educação crítica e consciente sobre o patrimônio cultural, com a participação ativa da comunidade escolar.

Os resultados apontaram que, quando a História é trabalhada de forma contextualizada e próxima da realidade dos alunos, ela tem o potencial de contribuir

para a construção de identidades e o fortalecimento do sentimento de pertencimento, especialmente em relação aos lugares de vivência e suas origens.

Destacamos que a Educação Patrimonial, nesse contexto, desempenhou um papel essencial ao permitir que os alunos se reconhecessem como sujeitos históricos ativos na construção social. Além disso, evidenciou a importância da história local e dos lugares de memória como um meio de proporcionar um ensino significativo, permitindo que os estudantes desenvolvessem um pensamento crítico sobre a temática dos patrimônios e sobre a história de sua cidade e região.

Finalmente, o trabalho confirmou que o ensino de História, quando se aproxima da realidade dos alunos, não apenas os engaja, mas também os torna mais conscientes de seu papel histórico, permitindo-lhes desenvolver uma identidade mais sólida e um entendimento crítico do mundo. A pesquisa demonstrou que, ao promover reflexões sobre patrimônio cultural, história local e regional, conseguimos incentivar os alunos a se perceberem como participantes ativos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e relevante. Além disso, esse processo pode ser entendido como uma forma de apropriação e valorização da própria história, inserindo-os ativamente no contexto cultural em que estão envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Cultura imaterial e patrimônio histórico nacional. In: **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Faperj, 2007.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- ALBERTI, V. Fontes. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 107-112.
- ALBERTI, V. História dentro da história. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.
- ALBERTI, V. **Ouvir contar – textos em história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALBUQUERQUE JR., D. M. **História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história**. Bauru, SP: Edusc, 2007. 256 p.
- ALMEDA, A. M.; VASCONCELLOS, C. M. Por que visitar museus. In: BITENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 104-116.
- ALVES, M. F. **A reconstrução da identidade nacional na era Vargas: práticas e rituais cívicos e nacionalistas impressos na cultura do grupo escolar José Rangel/ Juiz de Fora/ Minas Gerais (1930 – 1945)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- ARROYO, M. A. Educação patrimonial ou a cidade como espaço educativo? In: **Outro Olhar – Revista de Debates**, ano IV, n. 4, Belo Horizonte, out. 2005.
- ARROYO, M. G. Educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Por uma Educação Básica do Campo, n. 2).
- ARRUDA, Renato Fonseca de. **Patrimônio cultural, sistemas e ações articuladas: a experiência de Cáceres e a formação de um sistema de preservação**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014.

BARBOSA, V. de L. **Ensino de História local: redescobrimos sentidos**. Sæculum - Revista de História, [S. l.], n. 15, 2006

BARBOSA, V. de L. **História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar**. João Pessoa: Editora da UB, 2015.

BARBOSA, A. de S. A propósito de um estatuto para a história local e regional: algumas reflexões. In: **XII Semana de História da UNESP/França**, 1998. Disponível em: http://www.franca.unesp.br/PROPOSITO_REGIONAL.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, J. D. A. História, espaço e tempo – interações necessárias. In: **Revista Varia História**, 2006.

BARROS, J. D. A. **O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 25-53; 79-127.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BEZERRA NETO, L. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BITTENCOURT, C. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BITTENCOURT, C. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 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. 600 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Competências e habilidades do profissional de história específicas para a licenciatura**. In: **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de história: parecer CNE/CES 492/2001**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate)**. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 10 v.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CAINELLI, M. O que se ensina e o que se aprende em história. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. (Coleção Explorando o Ensino. Coordenação: Margarida Maria Dias de Oliveira).

CALDART, R. S. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. **A pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos. **Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. v. 7. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CAVALCANTE, F. A. M. **Ossos e barro na criação do Encantado: cultura material arqueológica no litoral de origem nos sertões de Quixeramobim - Ceará**. 2017. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. Traduzido por Maria Letícia M. Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, R. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHAVES, Otávio Ribeiro. **Educação ambiental e patrimonial a partir do centro histórico de Cáceres. Dissertação** (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2023.

CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. Traduzido por Luciano Vieira Machado. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade/Editora da UNESP, 2006.

CHUVA, M. (org.). **Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos de 1930-1940)**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2009.

CRUZ, R. C. A. Espaço e tempo. In: **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 31, p. 95-104, 2012.

DELPHINO, R. B. **Turismo e patrimônio no município de São Sebastião/SP**. 2009. Dissertação (Mestrado em Hospitalidade) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2009. Orientadora: Profa. Dra. Sênia Regina Bastos.

EEPJSN. **Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto. Projeto político-pedagógico**. Distrito de Santo Antônio do Caramujo, Cáceres: EEPJSN, 2023.

FERNANDES, J. A. B. **Você vê essa adaptação? A aula de campo em ciências entre o retórico e o empírico**. 2007. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

- FERNANDES, W. J. **Educação do campo e o desempenho escolar de estudantes trabalhadores: percepções e perspectivas discentes**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2022.
- FERREIRA, M. de M. (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Organizado por Marieta de Moraes Ferreira, Tania Maria Fernandes e Verena Alberti. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000.
- FONSECA, M. C. L. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Iphan, 1997.
- FONSECA, M. C. L. Referências culturais: bases para novas políticas de patrimônio. In: **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Políticas sociais: acompanhamento e análise**, n. 2, p. 111-120, 2001.
- FONSECA, S. G. **Fazer e ensinar história**. Belo Horizonte, MG: Dimensão, 2009.
- FONSECA, S. G.; RASSI, M. A. C. Saberes docentes e práticas de ensino de história na escola fundamental e média. **Saeculum: Revista de História**, João Pessoa, jul./dez. 2006.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FRONZA, M. A cultura histórica como possibilidade investigativa da educação patrimonial nas aulas de história. In: **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, MS, v. 18, n. 31, p. 169-185, jan./jun. 2016.
- FUNARI, P. P. A.; PELEGRINI, S. C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOHN, M. G. (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GONÇALVES, J. R. S. O patrimônio como categoria de pensamento. In: GONÇALVES, J. R. S. (org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Caxambu, UF: Editora, 2002.

GONTIJO, R. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-78.

GONTIJO, R. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como patrimônio sociocultural. In: ABREU, M.; SOIHET, R. (org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

GRUNBERG, E. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2010.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação patrimonial: programa mais educação**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2011. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf. Acesso em: 8 nov. 2024.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. 2014.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **O IPHAN no Mato Grosso**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1078>. Acesso em: 8 nov. 2024.

ITAQUI, J. **Educação patrimonial: a experiência da 4ª Colônia**. Santa Maria: Pallot, 1998.

JORNAL OESTE. Distrito do Caramujo completa 30 anos hoje. **Jornal Oeste**, Cáceres, 21 set. 2018. Disponível em: <https://www.jornaloeste.com.br/noticias/exibir.asp?id=45855>. Acesso em: 8 nov. 2024.

JOUTARD, P. Desafios à história oral do século XXI. In: ALBERTI, V.; FERNANDES, T. M.; FERREIRA, M. M. (org.). **História oral: desafios para o século XXI** [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. 204 p.

KNAUSS, P. Sobre a norma do óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. L. (org.). **Repensando o ensino de história**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 29-50.

LACERDA, L. B. de. **Patrimônio histórico-cultural de Mato Grosso: bens edificados tombados pelo Estado e União**. Cuiabá, MT: Entrelinhas, 2008.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LONDRES, C. O patrimônio cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, A. B. (org.). **Educação patrimonial: reflexões e práticas / Caderno temático de educação patrimonial**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

MACEDO, H. A. M. De como se constrói uma história local: aspectos da produção e da utilização no ensino de história. In: ALVEAL, C. M. O.; FAGUNDES, J. E.; ROCHA, R. N. A. (org.). **Reflexões sobre história local e produção de material didático**. Natal: EDUFRN, 2017. p. 57-81.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. In: **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/?lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2024.

MARANDINO, M. (org.). **Museu e escola: educação formal e não formal**. Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação. **Coleção Salto para o Futuro**, Ano XIX, n. 3, maio 2009.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. **Resolução Normativa nº 002/2015-CEE-MT, de 24 de setembro de 2015**. Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, 24 set. 2015.

MATO GROSSO. **Documento de referência curricular para Mato Grosso: concepções para a educação básica**. Cuiabá: Seduc, 2018.

MATO GROSSO. **Orientações curriculares: área de ciências humanas: educação básica**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares para a educação do campo no Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Seduc, 2012.

MATOS, I. A. P. de. Educação museal: o caráter pedagógico de museu na construção do conhecimento. In: **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities Research Medium**, Ituiutaba, v. 5, n. 1, p. 93-104, jan. 2014.

MENESES, U. T. B. de. Educação e museus. In: **Ciências e Letras**, n. 27, p. 91-101, jan./jun. 2000.

MENESES, U. T. B. de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. In: **Ciências e Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 27, p. 91-101, jan./jun. 2000.

- MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. In: **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2.
- MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, 2017.
- MONTEIRO, A. M. Aulas de história: questões do/no tempo presente. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, 2015.
- NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.
- NAKOU, I. Museus e educação: história numa realidade contemporânea em transição. In: **Revista Educar**, Curitiba, Especial, p. 261-273, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea14.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- NETO, L. B. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- NEVES, J. História local e construção da identidade social. In: **Saeculum – Revista de História**. João Pessoa: Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História** (Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História/Departamento de História, PUC-SP), São Paulo, v. 10, 1993.
- OLIVEIRA, C. A. P. de. Educação patrimonial no Iphan. 2011. Monografia (Especialização) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, DF, 2011.
- ORIÁ, R. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 1993, p. 2265-276.
- PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. In: **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229–1253, 2018. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- PÉREZ, C. L. V.; TAVARES, M. T. G.; ARAÚJO, M. S. **Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- PESAVENTO, S. J. **História & história cultural**. 2. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

POLLAK, M. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RIBEIRO, M. Educação rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed., 2. reimp. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROCHA, N. F. E. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores**. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SAMUEL, R. História local e história oral. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo: Anpuh, v. 9, n. 19, p. 219-243, 1990. Disponível em: http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3887. Acesso em: 20 fev. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.
SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

TOLENTINO, Átila Bezerra. **Educação patrimonial na escola, com a escola e para além da escola: uma conversa com professoras e professores em diálogo com Paulo Freire**. Cadernos de Sociomuseologia, v. 63, n. 19, p. 107–116, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36572/csm.2022.vol.63.08>. Acesso em: 02 abr. 2025

TEIXEIRA, C. A. R. A educação patrimonial no ensino de história. In: **Biblos**, Rio Grande, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2008.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lorenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

WENDT, W. T. A República nos livros de história da Era Vargas (1938–1945). 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL DO/NO CAMPO DISTRITO SANTO ANTÔNIO DO CARAMUJO/CÁCERES.

Pesquisador: CLAUDETE PINHEIRO DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79298424.7.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.940.281

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de Mestrado profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA- da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Jane Vanini de Cáceres, que pretende analisar de que forma a Educação Patrimonial e a utilização dos patrimônios culturais nas estratégias educacionais podem contribuir com o Ensino de História e possibilitar reflexões dos lugares de memória.

Os sujeitos pesquisados serão os alunos da escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto - Caramujo, Cáceres -MT, da Educação Básica Ensino Fundamental, Segundo Ciclo da terceira fase- nono ano- e posteriormente pessoas da comunidade do Distrito Santo Antônio do Caramujo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar de que forma a Educação Patrimonial e a utilização dos patrimônios culturais nas estratégias educacionais podem contribuir com o Ensino de História e possibilitar reflexões dos lugares de memória.

Objetivo Secundário:

- Compreender a articulação dos conceitos de Educação do/no campo, representação, identidade e patrimônios;
- Analisar o processo cultural e suas manifestações na formação identitária de um povo, como

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
 Bairro: Cavahada II CEP: 78.200-000
 UF: MT Município: CACERES
 Telefone: (65)3221-0067 E-mail: cep@unemat.br

Continuação do Parecer: 6.940.281

representações e possíveis formas de apropriação cultural dos mesmos, observando os lugares de memória;

- Desenvolver possibilidades expressivas e reflexivas no sentido da conservação e valorização dos Patrimônios Culturais da região e local para compreender a história, identidade e memória de um povo.

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: Cavanhada II CEP: 78.200-000
 UF: MT Município: CACERES
 Telefone: (65)3221-0067 E-mail: cep@unemat.br

Continuação do Parecer: 6.940.281

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_2319601.pdf	12/06/2024 00:24:49		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOBROCHURAS.pdf	12/06/2024 00:24:05	CLAUDETE PINHEIRO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEestudantesmenores.pdf	12/06/2024 00:22:52	CLAUDETE PINHEIRO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMODECONSENTIMENTOLIVREES CLARECIDOTCLE.pdf	12/06/2024 00:13:52	CLAUDETE PINHEIRO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	DECLARACAODERESPONSABILIDADEOPESQUISADOR.pdf	12/06/2024 00:13:05	CLAUDETE PINHEIRO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	12/06/2024 00:07:56	CLAUDETE PINHEIRO DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CACERES, 09 de Julho de 2024

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
 Bairro: Cavahada II CEP: 78.200-000
 UF: MT Município: CACERES
 Telefone: (65)3221-0067 E-mail: cep@unemat.br

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO EM
ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA-CAMPUS CÁCERES/MT**



As informações solicitadas a seguir destinam-se exclusivamente a levantamentos de aspectos socioculturais dos alunos matriculados no Ensino Fundamental, da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, a fim de contribuir com a pesquisa de dissertação intitulada; **“EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL DO/NO CAMPO DISTRITO SANTO ANTÔNIO DO CARAMUJO/CÁCERES”** da mestrandia Claudete Pinheiro de Oliveira, sendo que as informações se prioriza o respeito aos estudantes em todas as etapas, em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir com a pesquisa, sem danos morais e psicológicos no preenchimento do questionário, seguindo as normas legais e éticas.

Questionário Socioeconômico

1) Identificação de gênero:
Feminino () Masculino ()

2) Idade: Cidade de nascimento _____
Entre 10-12 ()
Entre 13-14 ()

3) Cor/raça:
Branco () Amarelo (a) () Preto (a) () Indígena (a) ()
Pardo () Não declarado (a) ()

4) Possui celular?
Sim () Não ()

5) Possui internet no celular?
Sim () Não ()

6) Possui internet em casa?
Sim () Não ()

7) Com qual finalidade utiliza a internet?
Para pesquisas escolares ()
Redes sociais ()
Assistir vídeos no You Tube ()
Jogar ()
Outros () _____

8) Com qual frequência utiliza a internet para uso escolar?

Todos os dias da semana ()
 Final de semana ()
 Quando o professor passa trabalho de pesquisa ()
 Não utilizo ()

9) Qual o meio de transporte que você utilizará para vim a escola?

Ônibus ()
 Bicicleta ()
 Moto ()
 Carro próprio ()
 Caminhando ()
 Outro () _____

10) Quanto tempo você leva para chegar à escola?

() menos de 15 minutos
 () 15 a 30 minutos
 () 31 a 60 minutos
 () mais de uma hora

11) O que você faz nas suas horas fora da escola? Se ajuda seus pais, explique.

12) Você mora no Distrito do Caramujo ou outra localização? Qual? Se souber quantos KM da escola?

13) Quanto a infraestrutura da escola. Você acredita que está adequada as suas necessidades como aluno(a)?

Sim () Não ()

14) O que você mudaria em sua escola?

Aumentaria as áreas de sociabilidade ()
 Aumentaria o acervo de livros da biblioteca ()
 Ter mais atividades lúdicas ()
 Ter mais atividades culturais ()
 Reformaria alguns espaços da escola ()
 Outro() _____

15) Você considera a escola um bom ambiente de aprendizagem e convivência?

Sim () Não () Parcialmente ()

16) Você acha que sua escola merece ser preservada?

Sim () Não () Parcialmente ()

17) Quem deve se preocupar em preservar a escola?

O Estado ()
 O diretor, a coordenadora e professores ()
 Os alunos e alunas () Todos em uma ação conjunta ()

18) Você considera sua escola um patrimônio cultural?

Sim () Não ()

19) Com que frequência você:

	Semanalmente	1 vez por mês	1 vez por ano	Nunca
Vai ao cinema				
Vai ao teatro				
Vai ao museu				
Vai a áreas de lazer da cidade de Cáceres ou do Distrito do Caramujo.				

20) O que mais você gosta no ambiente escolar?

21) O que menos você gosta no ambiente escolar?

22) Descreva um pouco o que você acha sobre a Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto.

23) Você sabe o que é patrimônio cultural?

Sim () Não ()

24) Os lugares que você frequenta (escola, igreja, praças e outros) é um patrimônio cultural, explique.

25) O que você entende sobre patrimônio e descreva quem/lugar considera patrimônio do Distrito do Caramujo?

26) Marque X nos patrimônios culturais.

- () Monumento.
 () Danças
 () Escola
 () Museu
 () Campo de futebol
 () Praças

Nome:

Série:

Data:

DIVULGAÇÃO AUTORIZADA E ASSINADA PELOS PAIS/RESPONSÁVEIS

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MORADORES DO DISTRITO



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO EM ENSINO DE HISTÓRIA- PROFHISTÓRIA-CAMPUS CÁCERES/MT

As informações solicitadas a seguir destinam-se exclusivamente em contribuir com a pesquisa de dissertação intitulada; **“EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL DO/NO CAMPO DISTRITO SANTO ANTÔNIO DO CARAMUJO/CÁCERES”** da mestrandia Claudete Pinheiro de Oliveira, sendo que as informações se prioriza o respeito aos moradores do Distrito de Santo Antônio do Caramujo, em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir com a pesquisa, sem danos morais e psicológicos no preenchimento do questionário, seguindo as normas legais e éticas.

Questionário

1. Nome: _____

2. Qual a sua idade? _____

3. Onde nasceu? _____

4. Quantos anos reside no Distrito? Qual cidade ou sítio/residia?

5. Quantos anos está nas vendas de frutas e outros derivados aqui na Br?

6. E no ramo das vendas de frutas na Br, quanto anos você está nesse trabalho?

7. Conte como ou porque a escolha de morar no Distrito?

8. Qual é o tipo de frutas que você vende e como você decide quais frutas estocar em sua barraca?

9. Qual é a sua jornada de trabalho diária e quantas horas você passa em sua barraca?

10. Você tem um fornecedor fixo de frutas ou compra de diferentes fornecedores?

11. Aqui no Distrito do Santo Antônio do Caramujo, tem alguma associação de vocês, por exemplo associação de agricultura familiar, algo nesse sentido?

12. O que você faz com a fruta quando está bem madura?

13. Quais são os principais desafios que você enfrenta no seu trabalho diário?

14. Quais são suas expectativas e planos para o futuro do seu negócio de frutas? Há algo que você gostaria de mudar ou melhorar nas suas condições de trabalho?

15. Qual sua relação com a escola Estadual? Estudou, estuda ou tem alguém da família estudando na escola?

Obrigada pela atenção e pela entrevista.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG/
CPF _____
Telefone () _____,
email: _____

abaixo assinado, aceito em participar do estudo como sujeito. Fui informado (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a meu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Ficarei com uma via do presente termo.

Assinatura: _____

Pesquisadora: Claudete Pinheiro de Oliveira (mestranda)
Mestrado Profissional em Ensino de História
PROFHISTÓRIA- UNEMAT – Cáceres-MT

APÊNDICE C – PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA - HISTÓRIA ORAL



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM ENSINO DE
HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA-CAMPUS CÁCERES/MT**



As informações solicitadas a seguir destinam-se exclusivamente em contribuir com a pesquisa de dissertação intitulada; **“EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL DO/NO CAMPO DISTRITO SANTO ANTÔNIO DO CARAMUJO/CÁCERES”** da mestranda Claudete Pinheiro de Oliveira, sendo que as informações se prioriza o respeito aos moradores do Distrito de Santo Antônio do Caramujo, em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir com a pesquisa, sem danos morais e psicológicos no preenchimento do questionário, seguindo as normas legais e éticas.

Roteiro:

- Escolha dos sujeitos a serem entrevistados na comunidade.
- A entrevista, gravada e transcrita, tirar fotos.
- Assinatura dos participantes para confirmar suas falas nas entrevistas, juntamente ao termo de consentimento.

Sugestões das perguntas para a Entrevista da temática História Oral

1. Nome:
2. Qual a sua idade?
3. Onde nasceu?
4. Quantos anos reside no Distrito?
5. Conte como ou porque a escolha de morar no Distrito, qual sua memória dos primeiros anos residindo na comunidade?
6. Conte para nós sua História aqui no Distrito, lembra de algum acontecimento que você acredita que seja importante para a História do Distrito.
7. Tem algum objeto, foto que o Senhor (a) gostaria de mostrar e falar sobre ele...

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG/CPF _____
_____, Telefone (_____)
_____, email: _____
_____ abaixo assinado, aceito em participar do estudo
como sujeito. Fui informado (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados
a meu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de
publicação ou uso. Ficarei com uma via do presente termo.

Assinatura: _____

Pesquisadora: Claudete Pinheiro de Oliveira (mestranda)
Mestrado Profissional em Ensino de História PROFHISTÓRIA- UNEMAT – Cáceres-MT