



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

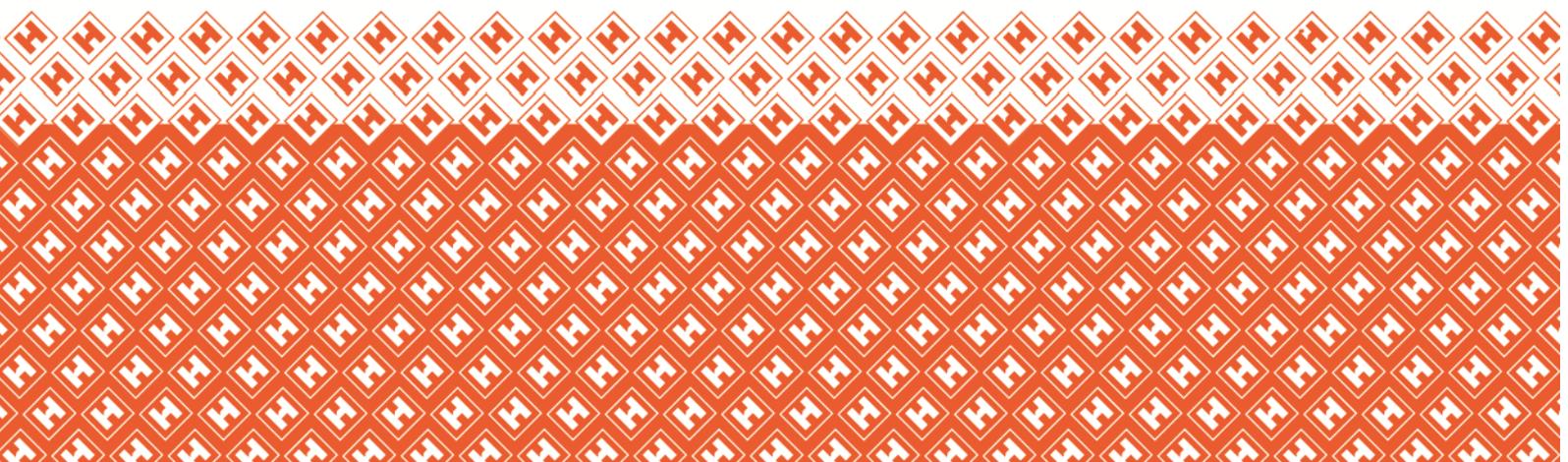
---

ANTÔNIO PACÍFICO DE ALMEIDA NETTO

**O ESTUDO DA HISTÓRIA DE GOIANA (PE) A PARTIR DE FONTES  
DOCUMENTAIS E PATRIMONIAIS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

AGOSTO/2025





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**ENSINO DE HISTÓRIA**



**ANTÔNIO PACÍFICO DE ALMEIDA NETTO**

**O ESTUDO DA HISTÓRIA DE GOIANA (PE) A PARTIR DE FONTES**  
**DOCUMENTAIS E PATRIMONIAIS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Linha de Pesquisa Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Emílio da Silva Pessoa

JOÃO PESSOA - PB

2025

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

A447e Almeida Netto, Antônio Pacífico de.

O estudo da história de Goiana (PE) a partir de fontes documentais e patrimoniais : uma proposta didática / Antônio Pacífico de Almeida Netto. - João Pessoa, 2025.

153 f. : il.

Orientação: Ângelo Emílio da Silva Pessoa.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. História - estudo e ensino. 2. História Local. 3. Documentos. 4. Patrimônio. 5. Goiana-PE. I. Pessoa, Ângelo Emílio da Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 930.2(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA Nº 27

Aos **quinze** dias do mês de **agosto** do ano de **dois mil e vinte e cinco**, às **quinze** horas, através da Plataforma Google Meet (<http://meet.google.com/bjr-hhyj-mvh>), instalou-se a banca examinadora de dissertação de Mestrado do(a) aluno(a) **ANTÔNIO PACIFICO DE ALMEIDA NETTO**. Em virtude da impossibilidade da presença do Prof. Dr. Ângelo Emílio da Silva Pessoa, orientador do mestrando, a banca examinadora foi composta pelos professores Dr. **ANDRE MENDES SALLES**, UFPE, examinador externo à instituição, Dr. **MARTINHO GUEDES DOS SANTOS NETO**, UFPB, examinador interno, além da Dra. **NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO**, UFPB, presidente. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte da professora Dra. ARIANE NORMA DE MENEZES SÁ, docente decana do Programa, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, passou a presidência dos trabalhos à professora Dra. **NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO**, que de imediato solicitou a (o) candidato (a) que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada "**O ESTUDO DA HISTÓRIA DE GOIANA (PE) A PARTIR DE FONTES DOCUMENTAIS E PATRIMONIAIS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA**", marcando um tempo de vinte minutos para a apresentação. Concluída a exposição, a professora Dra. **NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO**, presidente, passou a palavra ao professor Dr. **ANDRE MENDES SALLES**, para arguir o (a) candidato (a), e, em seguida, ao professor Dr. **MARTINHO GUEDES DOS SANTOS NETO** para que fizesse o mesmo; após o que fez suas considerações sobre o trabalho em julgamento; tendo sido **APROVADO** o candidato, conforme as normas vigentes na Universidade Federal da Paraíba. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao Programa, no prazo de trinta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora e constante na folha de correção anexa. O candidato não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Dra. NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO, UFPB, Presidente

Documento assinado digitalmente  
 NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO  
Data: 15/08/2025 18:54:57-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. ANDRÉ MENDES SALLES, UFPE, Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente  
 ANDRÉ MENDES SALLES  
Data: 15/08/2025 17:14:50-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. MARTINHO GUEDES DOS SANTOS NETO, UFPB, Examinador Interno

Documento assinado digitalmente  
 MARTINHO GUEDES DOS SANTOS NETO  
Data: 15/08/2025 18:04:06-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ANTÔNIO PACIFICO DE ALMEIDA NETTO, Mestrando

Documento assinado digitalmente  
 ANTONIO PACIFICO DE ALMEIDA NETTO  
Data: 15/08/2025 18:27:30-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

*Dedico este trabalho acadêmico à minha mãe, Maria Elisa Jordão de Almeida, ao meu pai Francisco de Assis Almeida (in memoriam) e à minha professora do Ensino Fundamental Maria da Penha Pereira dos Santos Ribeiro, que numa ação voluntária fez um enorme esforço para me alfabetizar.*

## AGRADECIMENTOS

Superar etapas é fruto do apoio que recebi daqueles foram empáticos comigo, mas também daqueles que me fizeram sofrer. Duas forças opostas que de alguma forma contribuíram com o meu crescimento e que me deixaram mais humano, mais sensível e com motivação para superar os obstáculos que a vida impõe. Sou grato a todos. Nesse caso, gratidão tem um duplo significado: dor e prazer.

Já retirados da memória os desprezíveis de lembrança, mantenho nesse lugar as recordações daqueles que devo agradecimentos.

À Universidade Federal da Paraíba, que me deu abrigo, apoio e conhecimento. Sem ela não seria o que sou.

Mesmo distante no tempo e no espaço, não posso deixar de agradecer aos professores da graduação. Por mim fizeram o possível e abriram portas cognitivas que me sustentam até os dias atuais.

À minha família, que me deu suporte nos momentos em que esse trabalho exigiu grande concentração.

Aos professores do Profhistória; sem o empenho e a dedicação deles não teria alcançado a capacidade de me atualizar de conceitos, autores e paradigmas que me capacitaram na composição da escrita do texto.

Aos amigos colaboradores de Goiana: a Basílio Augusto de Araújo, Marcos Paulo e a José Ítalo César Cunha, este atual secretário de Turismo e Desenvolvimento Cultural de Goiana, que disponibilizaram o seu tempo para me auxiliar na condução da pesquisa sobre a história de cidade. Através deles tive acesso a sites e a uma bibliografia atualizada sobre a cidade.

Por fim, ao professor Ângelo Emílio da Silva Pessoa, que de tudo fez para que eu conseguisse concluir essa dissertação.

## **RESUMO**

O presente trabalho teve como objetivo investigar e desenvolver uma proposta didática voltada ao uso de fontes documentais e patrimoniais no ensino de História, tendo como espaço de referência o município de Goiana, em Pernambuco. Apesar de ser uma das localidades mais antigas do Brasil, Goiana ainda carece de estudos sistematizados e de materiais didáticos específicos sobre sua história, o que motivou a realização desta pesquisa. A proposta elaborada contemplou uma intervenção pedagógica que valorizasse o patrimônio local como ferramenta de ensino, articulando documentos escritos, imagens, edificações e manifestações culturais que compõem a memória coletiva da cidade. A intenção foi contribuir para a construção de uma aprendizagem histórica significativa, estimulando nos estudantes o sentimento de pertencimento, o protagonismo na produção do conhecimento histórico e a valorização do patrimônio cultural. Com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), compreendeu-se que o ensino de História deve promover a análise crítica de diferentes fontes e fomentar uma atitude investigativa nos alunos. Como produto final, elaborou-se uma sequência didática voltada às turmas do Ensino Médio da Escola EREMJA-Goiana. Com esta iniciativa, buscou-se não apenas suprir lacunas existentes no ensino de história de Goiana, mas também fomentar uma prática pedagógica mais engajada, contextualizada e significativa para os sujeitos escolares.

**Palavras-Chave:** Ensino de História; História Local; Documentos; Patrimônio; Goiana (PE).

## **ABSTRACT**

This study aimed to investigate and develop a didactic proposal focused on the use of documentary and heritage sources in History education, with the municipality of Goiana, in Pernambuco, as the reference setting. Although it is one of the oldest localities in Brazil, Goiana still lacks systematized studies and specific educational materials about its history, which motivated the development of this research. The proposed plan included a pedagogical intervention that values local heritage as a teaching tool, incorporating written documents, images, buildings, and cultural expressions that form the city's collective memory. The intention was to contribute to the construction of meaningful historical learning by encouraging students' sense of belonging, their active role in the production of historical knowledge, and the appreciation of cultural heritage. Based on the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the National Curriculum Parameters (PCNs), it is understood that History teaching should promote critical analysis of different sources and foster an investigative attitude among students. As a final product, a didactic sequence was developed for high school classes at EREMJA-Goiana. This initiative sought not only to address existing gaps in the teaching of Goiana's history but also to encourage a more engaged, contextualized, and meaningful pedagogical practice for students.

**Keywords:** History Teaching; Local History; Documents; Heritage; Goiana (PE).

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Inserção do Município de Goiana (marcação em vermelho) na geografia do estado de Pernambuco .....	15
<b>Figura 2</b> - Registro fotográfico da fachada da Escola Dr. João Alfredo, em Goiana (PE) .....	16
<b>Figura 3</b> - Feira livre de Goiana (1950?) .....	60
<b>Figura 4</b> - Feira livre de Goiana (2014) .....	61
<b>Figura 5</b> - Fábrica de tecidos de Goiana .....	82
<b>Figura 6</b> - Caboclinho Canidé de Goiana .....	84
<b>Figura 7</b> - Encenação Teatral - As Heroínas de Tejucupapo.....	86
<b>Figura 8</b> - Mosaico das principais igrejas de Goiana-PE.....	88
<b>Figura 9</b> - Pretinhas do Congo.....	94
<b>Figura 10</b> - Tombamento: Planta de Goiana.....	96
<b>Figura 10</b> - Banda de Música Curica.....	117
<b>Figura 11</b> - Aula de Campo no Centro Histórico de Goiana .....	119
<b>Figuras 12 e 13</b> - Feira Livre de Goiana.....	120
<b>Figura 14</b> - Alunas montando a exposição fotográfica.....	121
<b>Figura 15</b> - Exposição Fotográfica .....	121

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEDUC – Coordenação de Educação Patrimonial  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNRC – Centro Nacional de Referência Cultural  
DAF – Departamento de Apoio e Fomento  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMC – Educação Moral e Cívica  
FITEG – Fiação de Tecidos Goiana  
FNPM – Fundação Nacional Pró-Memória  
FUNDARPE – Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco  
HCP – História da Cultura Pernambucana  
HQ – História em quadrinhos  
IBPC – Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural  
IHAGGO – Instituto Histórico Arqueológico e Geográfico de Goiana  
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro  
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
OSPB – Organização Social e Política do Brasil  
PE – Pernambuco  
PIB – Produto Interno Bruto  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
SEC – Secretaria de Cultura do MEC  
SPHAN – Serviço/Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 INTERSECÇÕES ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, FONTES E PATRIMÔNIO HISTÓRICO .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 Os documentos e a produção do conhecimento histórico .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2 Fontes históricas: o patrimônio nas aulas de História local .....</b>	<b>29</b>
<b>2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA LOCAL: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA .....</b>	<b>42</b>
<b>2.1 Da importância da Educação Patrimonial para o ensino de História local .....</b>	<b>57</b>
<b>3 ENTRE HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIA E CURRÍCULO.....</b>	<b>68</b>
<b>3.1 História local e memória .....</b>	<b>68</b>
<b>3.2 História de Goiana.....</b>	<b>74</b>
<b>3.2.1 Período Imperial.....</b>	<b>79</b>
<b>3.2.2 Período Republicano .....</b>	<b>81</b>
<b>3.2.3 Manifestações Culturais e Patrimônio .....</b>	<b>83</b>
<b>3.2.4 Geografia, Demografia e Economia de Goiana.....</b>	<b>96</b>
<b>3.3 Ensino de História e currículo .....</b>	<b>99</b>
<b>3.4 Da teoria à prática: a sequência didática .....</b>	<b>106</b>
<b>3.4.1 Análise dos dados .....</b>	<b>107</b>
<b>3.4.2 A experiência da aula de campo e sua atividade de sistematização .....</b>	<b>117</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO – PRODUTO DIDÁTICO .....</b>	<b>132</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino de História desempenha um papel crucial na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender as complexidades do presente a partir das experiências do passado. Contudo, frequentemente observa-se uma desconexão entre o conhecimento histórico formalmente ensinado nas escolas e a realidade vivida pelos estudantes em seus contextos locais, especialmente no que tange à história e ao patrimônio que os cercam. Esta dissertação debruça-se sobre essa problemática no município de Goiana, Pernambuco, uma localidade de profunda relevância histórica, cujas raízes remontam ao período colonial. Apesar de seu rico acervo, identificado inclusive pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2014), que destaca suas edificações religiosas tombadas desde 1938, percebe-se uma lacuna significativa no conhecimento e na valorização dessa herança por parte dos jovens estudantes locais, uma questão atrelada a aspectos curriculares e metodológicos do ensino.

A abordagem da História Local e da Educação Patrimonial emerge, neste contexto, como uma estratégia pedagógica fundamental para superar essa distância. Ao conectar o aprendizado histórico com o espaço vivido, promove-se não apenas o fortalecimento das identidades individuais e coletivas, mas também um sentimento de pertencimento e responsabilidade pela preservação da memória e do patrimônio (Horta et al., 1997). O estudo do local, longe de ser um recorte isolado, permite uma compreensão mais profunda dos processos históricos gerais, uma vez que o local e o global se entrelaçam dialeticamente, como aponta Melo (2015), evitando que o geral se torne mera abstração e o local, um fragmento sem sentido. Ademais, a utilização de fontes diversificadas, documentais, orais, materiais e imateriais, incluindo os próprios bens patrimoniais como documentos históricos – enriquece o processo de ensino-aprendizagem, estimulando uma postura investigativa e crítica nos alunos. Esta pesquisa, contudo, não nasce apenas de constatações teóricas, mas de uma trajetória pessoal e profissional profundamente ligada às questões de identidade, pertencimento e educação.

Nascido no Cariri da Paraíba, no município do Congo, desde criança ficava encantado com as conversas noturnas dos mais velhos da cidade na praça principal. Apesar da existência de alguns aparelhos de TV e a possibilidade de encontrar uma vaga nas salas das duas únicas casas que tinham o equipamento, a praça era a escolha prioritária. Lá, sentado no chão e de olhos arregalados e ouvidos atentos, escutava com atenção a fala dos moradores locais, frequentadores assíduos desse espaço de interação social, de aprendizagem histórica e de transmissão de experiências coletivas e individuais.

Da infância, a vivência na praça é uma parte significativa das minhas memórias e que contribuiu com a formação da minha representação de mundo e com a constituição da minha subjetividade. A mudança para Campina Grande, no início da década de 1980, tirou de mim as amizades, as brincadeiras, os banhos de rio, o cheiro gostoso dos artigos da feira do sábado, o circo e os palhaços anunciando as atrações do dia, além da praça. Em Campina Grande senti o peso do isolamento e da solidão social.

Passei a me sentir metade de um todo individual que antes pertencia e interagiu num contexto social integrado e rico em laços de solidariedade e de transmissão de saberes compartilhados socialmente, ou seja, perdi parte da minha identidade. Vivia tão integrado nesse pequeno grande mundo que a minha experiência educacional na infância foi recheada de desconexões com o ambiente escolar. Não foram poucos os esforços de minha mãe e de todos os professores para tentar me enquadrar no contexto do processo de uma aprendizagem compatível com a média da maioria dos alunos. De fato, a minha alfabetização só ocorreu por conta da iniciativa de minha querida professora de Estudos Sociais, Maria da Penha, colega de trabalho e amiga da minha mãe. Lembro que não conseguia focar nas explicações, vivia com a mente direcionada para ambientes imaginários, apartado do contexto de sala de aula. Adolescente, na cidade, passei a fazer descobertas significativas para conseguir superar as dificuldades que as minhas limitações cognitivas determinavam.

Fui percebendo e aceitando a minha condição particular de ser e de agir aos estímulos do meio, incluindo o espaço escolar. No Ensino Fundamental, a minha trajetória escolar foi de constante intermitência. O meu mundo era estranho, mas a presença da família, de alguns amigos no início da adolescência e o carinho pela cidade em si, colaboravam no processo de adaptação positiva com o mundo exterior à minha subjetividade. Em 1990 deixei Campina Grande e fui residir em João Pessoa e trabalhar na clínica em que o meu primo era sócio, localizada ao lado do Liceu Paraibano, onde fui estudar com o objetivo de concluir o Ensino Médio; terminei essa etapa dos estudos numa escola particular, também localizada no centro de João Pessoa. Após a conclusão, tentei vestibular duas vezes e em 1992 ingressei na Universidade Federal da Paraíba como aluno do curso de Licenciatura em História.

De tudo que aconteceu na minha trajetória de vida, o processo que mais contribuiu com o meu crescimento foi o ingresso no curso de História da Universidade Federal da Paraíba, não só no aspecto profissional, mas também, e, significativamente, no aspecto emocional e psíquico. A vivência na academia proporcionou um tipo de expansão na minha consciência e ampliou a capacidade de interação positiva com a realidade. Mesmo tendo enfrentado uma certa dificuldade durante o processo de entendimento e interação com a dinâmica do curso, consegui

superar obstáculos a partir da prática de uma metodologia que associava esforço, reconhecimento de arestas cognitivas e determinação.

Após a conclusão do curso, em 1999, passei dois anos distante do universo escolar e acadêmico. Passado esse tempo, iniciei a minha carreira docente trabalhando em algumas escolas particulares da periferia e estudando para concurso. Em 2007 ingressei como professor efetivo no estado de Pernambuco (Município de Goiana, na Zona da Mata Norte) e em 2009 na Prefeitura de João Pessoa, na mesma condição, de efetivo.

Como defensor da escola pública e da presença efetiva do Estado como núcleo responsável pelo direcionamento na definição, na elaboração e na efetivação de ações transformadoras de nossa sociedade, permeada de demandas históricas, principalmente no campo educacional, procuro agir com responsabilidade e comprometimento na condição de docente público. Me sinto uma parte integrante do que defendo tendo atuado numa área em que os avanços foram significativos no aspecto da ampliação de unidades, do aumento do acesso de jovens das camadas menos favorecidas da sociedade, a partir da década de 1990, e de evolução das leis educacionais.

Quando iniciei o meu trabalho enquanto professor do estado de Pernambuco, na Escola Dr. João Alfredo<sup>1</sup> (Figura 2), já tinha um certo entendimento em relação às características socioeconômicas da região da Zona da Mata Norte pernambucana e do município de Goiana, mas sem nenhum conhecimento prévio sobre a escola, seu público e currículo. A fase de adaptação de profissional sem larga experiência é de muita observação da dinâmica de trabalho, da escola e dos outros docentes, principalmente da área de humanas. Assim o fiz.

---

<sup>1</sup> A Escola Dr. João Alfredo foi fundada no ano de 1930, situada no centro da cidade de Goiana. É uma das mais antigas da cidade, possuindo cerca de 571 alunos (2023), matriculados no ensino médio regular, EJA e alunos especiais. Seu nome homenageia um importante político pernambucano, João Alfredo Correia de Oliveira (1835-1919), que foi Primeiro Ministro durante o Império (1888-1889).

Goiana é um município que está localizado no extremo nordeste do estado de Pernambuco, e se desenvolveu em uma planície litorânea ou aluvional (fluviomarinha), constituída por ilhas, penínsulas, alagados, manguezais e pequenas montanhas e dunas, que possuem altitudes abaixo dos 80 metros de altura. Esta configuração geográfica diversificada contribuiu significativamente para o desenvolvimento histórico, econômico e cultural da cidade, proporcionando recursos naturais variados e possibilidades de comunicação e transporte que foram fundamentais para sua evolução (Hemobrás, 2013).

**Figura 1** - Inserção do Município de Goiana (marcação em vermelho) na geografia do estado de Pernambuco



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Goiana>. Acesso em: 20 abr. 2025

Entender sua história, portanto, é integrar diferentes níveis de temporalidade e espacialidade, reconhecendo que o local não está isolado, mas inserido em processos históricos mais amplos. Ao articular memória, identidade e patrimônio, permite não apenas o resgate de experiências comunitárias, mas também a problematização das relações sociais que moldaram e moldam o espaço vivido. Analisar a história local é questionar as formas pelas quais os sujeitos produziram suas condições de existência social e política ao longo do tempo, situando-os na dinâmica da história total (Melo, 2015).

Investigar a história de Goiana é, portanto, adentrar um campo de múltiplas temporalidades: desde as práticas indígenas originais, passando pelos ciclos econômicos coloniais e pelas transformações modernas, até os movimentos culturais e sociais contemporâneos. A história local deve evidenciar as permanências e as rupturas, os conflitos, as continuidades e as mudanças que configuram a experiência histórica de um território (Melo, 2015).

A cidade de Goiana é lócus de minha prática docente. Pensando a dimensão dessa experiência, é contínua e um processo que leva a sucessivas descobertas e autoquestionamentos, abrindo possibilidades de identificar faltas e excessos na sua metodologia de trabalho. Quando iniciei na Escola Dr. João Alfredo, percebi a necessidade de me adequar à realidade da escola e dos alunos a partir do emprego de uma metodologia que atendesse de maneira significativa as demandas que iam surgindo no decorrer da prática docente. Não era e ainda não é uma realidade diferente da maioria das escolas públicas do restante do país. Em relação à minha condição de professor da escola, o fato de trabalhar em outra instituição de ensino, assim como residir em outro Estado, impedia a existência de uma dedicação mais exclusiva à escola, mas apesar dessa condição e de situações particulares determinadas pela limitação orçamentária, fiz o possível para disponibilizar durante todos esses anos o melhor que podia no sentido de contribuir com a aprendizagem histórica dos alunos.

**Figura 2** - Registro fotográfico da fachada da Escola Dr. João Alfredo, em Goiana (PE)



Fonte: Acervo do autor (2024)

De todas as profissões que existem, a de professor é uma das mais desafiadoras. É um processo em que o docente experimenta experiências diversas. No cotidiano da sala de aula ele compartilha momentos de euforia e alegria como também de frustrações decepções e até de adoecimento. Alegria quando percebe o envolvimento e o comprometimento dos alunos, mesmo se esses apresentarem limitações em relação à aprendizagem durante o processo de

ensino. Frustrações quando tem que enfrentar a falta de engajamento dos estudantes e situações de violência moral ou física.

Durante a minha trajetória docente, na escola de Ensino Médio Dr. João Alfredo EREMJA, uma escola semi-integral localizada no município de Goiana, Pernambuco, onde trabalho a dezoito anos na condição de professor efetivo, consegui acumular experiências que proporcionaram crescimento profissional e humano. Quando ingressei na escola, percebi que os estudantes estavam vivenciando a mesma situação que passei enquanto estudante do Ensino Médio, no início da década de 1990. A semelhança é tão grande que quando estou na sala de aula, sinto a sensação de ser professor e aluno ao mesmo tempo. Na época, a ideia principal era conseguir alcançar a média necessária para passar de ano e se livrar da última etapa da Educação Básica, pensamento comum aos estudantes da escola e de outras escolas públicas espalhadas pelo país nos dias atuais. Vivenciando a condição de professor e aluno ao mesmo tempo, utilizei como objeto de análise a minha própria experiência para conseguir motivar os alunos, mostrando a importância do conhecimento para o crescimento intelectual e profissional do ser humano e que eles deveriam colocar como prioridade a busca pelo conhecimento na escola e fora dos limites dela, uma vez que, utilizando com um certo cuidado e um senso crítico, a internet é uma fonte de pesquisa e de auxílio indispensável, disponibilizando oportunidades de aprendizado em todas as áreas de conhecimento.

Utilizando como referencial de análise a minha própria experiência, em momentos oportunos das aulas evidenciava a importância do aluno desenvolver estratégias para superar as dificuldades que enfrentava no sentido de dar conta das demandas de cada componente curricular. Sabendo que o mais importante nesses diálogos é resgatar a autoestima do aluno, explicava que é normal adquirir interesse por algumas disciplinas e por outras não. Com um tempo fui percebendo a importância e o efeito positivo desses diálogos e passei a incorporá-los como parte da metodologia de ensino utilizando os minutos iniciais de cada aula para discutir sobre acontecimentos recentes disponibilizados pela mídia e de conhecimento de todos. O envolvimento era total, todos pedem um tempo para dar a sua opinião, em que eles contextualizavam o assunto em debate com a realidade da comunidade.

Não foi necessário muito esforço para perceber que o envolvimento dos discentes ocorria por se tratar de temas sensíveis imbricados no cotidiano de todos e que os fatores causadores da falta de motivação e interesse pelo conhecimento histórico estão relacionados a dois principais fenômenos: não conseguem despertar interesse por assuntos históricos que, na percepção deles, estão distantes da sua realidade, e o emprego de uma metodologia de ensino que deixa de lado a abordagem e a interpretação de conceitos como: anacronismo, historicidade,

temporalidade, contexto, causalidade, sujeito histórico, memória, gênero, identidade, entre outros. Esses conceitos são códigos da linguagem histórica e pontos referenciais para que o aluno adquira domínio e, conseqüentemente, interesse pelo conhecimento histórico. Assim sendo, é pertinente aferir que o docente deverá estar consciente dessa realidade para aplicar uma metodologia levando em consideração esses aspectos e que o mais importante não é a preocupação em dar conta de todo o conteúdo proposto no currículo formal e prescrito e sim tirar o melhor proveito das suas aulas para instrumentalizar o aluno de ferramentas cognitivas capazes de fazê-lo autônomo e protagonista na construção do conhecimento histórico.

Os alunos que chegam à escola, principalmente aqueles egressos da rede municipal ou estadual e pertencentes a famílias de baixa renda, apresentam lacunas no conhecimento histórico e dificuldades de aprendizagem, isso se deve à falta de estrutura das famílias que não conseguem acompanhar e auxiliar os seus filhos, a interrupção dos estudos em algum momento da trajetória educacional do aluno e pela falta de alinhamento entre o currículo e metodologias de ensino específicas no ensino fundamental que considerem esses fatores. Tendo em vista o exposto, cabe a escola e aos professores desenvolverem estratégias que possam contribuir com a superação dessas lacunas ao longo dos anos do Ensino Médio e isso só pode ocorrer se colocarmos como prioridade central no planejamento e na elaboração do Projeto Político-Pedagógico as reflexões sobre o currículo formalmente planejado e o oculto.

Em 2018 coloquei em prática um projeto interdisciplinar envolvendo as disciplinas de História, Sociologia e Português, que tinha como foco ler e debater crônicas do escritor Machado de Assis. A participação era aberta e o material era reproduzido de acordo com o número de alunos que, com um tempo, ficou reduzido a 13, das três séries do Ensino Médio. Depois de 17 anos atuando nessa Escola, resolvi desenvolver um trabalho em torno da minha prática docente através do Profistória.

Desde o início percebi a ausência do ensino da história de Pernambuco e da história local, considerando que parte da História de Pernambuco, do Período Colonial ao Monárquico, fazia parte do currículo de História a nível nacional. Quando cheguei, em 2007, existia uma disciplina que indicava a abordagem de processos históricos estaduais, mas evidenciava prioritariamente aspectos da cultura de Pernambuco (chamada História da Cultura Pernambucana – HCP) em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, já na fase final desse ciclo. Após alterações no currículo, e mesmo antes da BNCC, a disciplina foi retirada sem que houvesse qualquer substituição correspondente. Em relação à história local, durante esse período, fiz algumas intervenções e realizei pesquisas em alguns momentos, mas não de maneira sistêmica e obrigatória. Tendo em vista que a escola recebe um grande número de

alunos da rede municipal, quando o momento oportunizava, perguntava aos alunos se eles já haviam estudado a História de Goiana nas escolas municipais e a resposta era negativa. Para não ser injusto, nos últimos dias andei investigando e descobri que o ensino de história de Goiana foi incorporado ao currículo, passou algum tempo (ainda aguardo a resposta definitiva dos responsáveis) e depois foi retirado numa mixórdia que resultou em um debate público envolvendo historiadores locais, vereadores, o poder executivo e agentes da Secretaria de Educação.

Diante do exposto e considerando o ensino da história local como uma demanda curricular necessária ao fortalecimento das identidades dos alunos, proponho como objetivo principal desse trabalho acadêmico **desenvolver uma proposta didática para o ensino da história de Goiana, utilizando fontes documentais e patrimoniais**. Desde já, a distinção entre fontes documentais e patrimoniais aqui apontada é meramente instrumental, no sentido de discernir entre bens patrimoniais materiais e imateriais presentes na cidade (que possuem, por sua vez natureza documental) e acervos documentais escritos e impressos, que não deixam de ser também patrimônios. Enfim, trata-se da articulação de diferentes suportes de memória com a mesma finalidade.

Reconheço-a como uma estratégia pedagógica positiva no processo de ensino e aprendizagem porque rompe com uma tradição de ocultamento desse conhecimento no currículo local e disponibiliza uma ferramenta pedagógica construída a partir de análise e reflexão de um processo que está vinculado à realidade dos sujeitos estudantes da escola. Possibilita o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento e de responsabilidade em relação à preservação do patrimônio local, que é um dos mais ricos do país tanto no aspecto material como imaterial. Estimula diálogos com a própria história e os elementos que compõem o todo patrimonial a partir dessa interlocução cognitiva entre passado e presente, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica significativa e a constituição de uma consciência histórica que abre possibilidades de reflexões acerca do papel do sujeito enquanto agente transformador da realidade, atuando com potencial cognitivo no debate público que envolve as questões prioritárias da sociedade.

Outro fator impulsionador dessa dissertação é a riqueza histórica do município, fundado no período colonial e sobre a qual retomaremos mais adiante. Durante esse tempo trabalhando como docente, sempre achei inquietante a ausência de relação dos alunos com a história da cidade considerando a riqueza patrimonial existente. Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico, o IPHAN, referindo-se à cidade: “as edificações religiosas foram tombadas e inscritas no Livro do Tombo das Belas Artes, pelo IPHAN, em 1938, e estão

localizadas na parte mais antiga da cidade e concentra um número expressivo de edificações de diferentes tipologias arquitetônicas” (IPHAN, 2025a, s. p.).

Diante desse cenário, a presente dissertação busca responder a questionamentos sobre como a ausência da História Local no currículo contribui para o distanciamento dos alunos de Goiana em relação ao seu patrimônio e como uma abordagem didática focada em fontes documentais e patrimoniais pode promover uma aprendizagem histórica mais significativa e engajada. O objetivo geral deste trabalho é, portanto, problematizar a ausência do estudo de história local na cidade de Goiana-PE, propondo, por fim, uma sequência didática que colabore na promoção da educação patrimonial e do trabalho com patrimônio e fontes patrimoniais a partir do ensino de História. Como objetivos específicos, busca-se: analisar os referenciais teóricos sobre Ensino de História, História Local, Fontes Históricas, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial; investigar aspectos da história e do patrimônio de Goiana relevantes para o ensino; examinar as abordagens curriculares vigentes em relação à temática; desenvolver e descrever uma sequência didática centrada na realidade local; e refletir sobre o potencial dessa abordagem para a construção da consciência histórica dos estudantes.

A metodologia adotada combina a revisão bibliográfica com um estudo do meio centrado na Escola Dr. João Alfredo EREMJA - Goiana e seus estudantes. A revisão bibliográfica fornecerá o embasamento teórico sobre os conceitos centrais da pesquisa, dialogando com autores como Pierre Nora (1993) e Jacques Le Goff (1990) sobre história e memória, Vilma de Lourdes Barbosa e Mello (2015) sobre história local/regional, Moreira e Candau (2007) sobre currículo, além de referenciais do IPHAN e outros estudiosos do ensino de História, uso de fontes e Educação Patrimonial, como Circe Bittencourt (2011), Funari e Pelegrini (2009), Zabala (1998), Barros (2010) e outros.

O estudo envolveu a análise documental de currículos e documentos oficiais, buscando identificar lacunas e potencialidades. Incluiu também a aplicação de um questionário diagnóstico (via formulário anônimo) aos estudantes para sondar conhecimentos prévios e percepções sobre a história e o patrimônio local, bem como a análise de dados provenientes de atividades já realizadas, como uma aula de campo e exercícios de sistematização, que informam a construção da proposta final.

Para efeito de sistematização desse texto de qualificação, dividimos o texto em três capítulos, aqui esboçados, e um Anexo com a proposta do produto didático. Vejamos.

No *primeiro capítulo* realizamos uma discussão sobre o uso de documentos e de bens patrimoniais no ensino de História, fazendo o balanço de experiências desenvolvidas por

educadores em diferentes momentos e lugares do país e dialogando com autores da área, buscando obter subsídios para a nossa proposta.

No *segundo capítulo* nos debruçamos a pensar sobre a relação entre ensino de história local e o patrimônio, observando, inclusive, como a concepção sobre os bens patrimoniais mudam ao longo da história.

No *terceiro capítulo* ingressamos em mais detalhe a história de Goiana, trazendo um balanço da produção historiográfica e didática sobre a mesma, de forma a conhecermos melhor seus acervos patrimoniais e documentais, parte dos quais serão selecionados visando o produto final. Olharemos para o currículo e adentramos os muros da Escola João Alfredo para apresentar dados e a proposta de trabalho com fontes documentais e patrimoniais que foi desenvolvida em nossa prática docente/discente.

Por fim, apresentamos nossa proposta de produto didático em torno dos documentos e bens patrimoniais de Goiana, visando servir de subsídio para o estudo da história local praticada naquela cidade.

## 1 INTERSECÇÕES ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, FONTES E PATRIMÔNIO HISTÓRICO

*Lá vai o trem com o menino  
Lá vai a vida a rodar  
Lá vai ciranda e destino  
Cidade e noite a girar  
Lá vai o trem sem destino  
Pro dia novo encontrar  
(Heitor Villa-Lobos)*

Nesse capítulo faremos uma breve discussão historiográfica com a finalidade de contextualizar o campo em que essa pesquisa se situa para compreendermos as possibilidades abertas nesse percurso quanto ao uso de fontes, com particular ênfase nas fontes patrimoniais – ou o trabalho com o patrimônio nas aulas de História e de história local. Visamos relacionar teoricamente o trabalho com história local e essas fontes na promoção de uma educação patrimonial, o que nos auxiliará na reflexão, proposição e aplicação de uma sequência didática que transpassará essas problematizações tendo como locus o município de Goiana-PE, e que será pauta dos capítulos sucessores.

### 1.1 Os documentos e a produção do conhecimento histórico

Ao pensarmos em História, intuitivamente estabelecemos uma conexão com o passado. Fazendo uma analogia explicativa e comparando a História a uma locomotiva – o presente –, em movimento e que a velocidade é variada, dependendo da dinâmica da construção dos trilhos – o futuro –, moldados pelos passageiros da locomotiva, percebemos uma relação intrínseca entre passado, presente, futuro e ação humana no espaço/tempo. Nessa viagem, homem e meio natural se transformam constantemente deixando vestígios durante o percurso. São esses vestígios que substanciam o indivíduo na compreensão da sua história e na significação de dadas memórias. Na produção historiográfica a fonte histórica é a principal ferramenta do historiador e é dela que o pesquisador/historiador extrai, mediante investigações e problematizações, o que necessita para a construção do conhecimento histórico.

O pensar e o fazer são condições inseparáveis da percepção histórica e a experiência subjetiva do passado fundamenta o nosso modo de pensar e agir. Quando despertamos um interesse pela conservação de uma certa memória, estamos resguardando a nossa própria história e os sustentáculos do nosso modo de viver, da nossa cultura histórica.

Esteado nessa concepção, consideramos que a “cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social” (Santos, 2006, p. 44). Com base nessa formulação, podemos inferir que a preservação do patrimônio material e imaterial de uma sociedade é providência necessária à conformação de identidades coletivas e individuais. Identidades forjadas a partir da valoração de espaços de memória e de experiências históricas consideradas significativas para a consistência simbólica e material do coletivo social integrado nesse contexto. Para não se perder no esquecimento, as memórias e as experiências históricas são preservadas. Mesmo considerando que a dinâmica de uma sociedade está condicionada às rupturas e às permanências, o patrimônio cultural vai sendo ressignificado de acordo com as necessidades e os interesses do tempo presente dessa sociedade. Para que esse legado continue fortalecendo os eixos condicionantes dessa unidade sociocultural, é necessário deixar registrado o compósito da cultura material e imaterial desse povo. “Este imenso conjunto de vestígios – dos mais simples aos mais complexos – constitui o universo de possibilidades de onde os historiadores irão constituir as suas fontes históricas” (Barros, 2019, p. 15).

O campo de significação do conceito de fonte histórica foi ampliado nas últimas décadas, quando um número significativo de vestígios adquiriu o estatuto de fonte. Como traz Xavier (2010, p. 03):

O conceito de fonte histórica ampliou-se significativamente, e elas passaram a ser vistas como vestígios de diversas naturezas deixados por sociedades do passado. Entretanto, o historiador deve dominar métodos de interpretação, entendendo que as fontes devem ser criticadas e historicizadas (Xavier, 2010, p. 03).

A origem etimológica da palavra fonte está relacionada à fonte de água, no entanto, ela pode ser empregada para significar outros fenômenos, como algo que dá origem a alguma coisa ou o princípio de alguma coisa. A história enquanto campo de conhecimento é legado das pesquisas realizadas nos conjuntos documentais existentes em seus inúmeros formatos. É desse “lugar” que o pesquisador/historiador, munido de teorias e métodos, produz o conhecimento histórico, numa relação de interação dialógica intersubjetiva e intercambiada por experiências historiográficas que balizam as suas definições numa perspectiva de fidelidade a um rigor científico intrínseco à produção do conhecimento histórico. Nesse sentido, o historiador atual não irá “beber passivamente” na fonte, mas processar as informações disponíveis através de uma série de procedimentos críticos, levando em consideração os procedimentos metodológicos disponíveis.

O processo que resultou na constituição da história enquanto ciência, no século XIX, delineou-se a partir das discussões em torno das questões teóricas e metodológicas relativas à história, já evidenciadas no século XVIII e que definiram os princípios que fundamentaram a sua cientificidade. Nesse contexto, o positivismo, o historicismo e o materialismo histórico surgem como os principais paradigmas historiográficos que delinearão os contornos para o advento de uma Teoria da História, condição significativa para a consolidação da história enquanto ciência, ancorada na definição de formas inovadas de lidar com as fontes e as evidências.

Multiplicam-se as questões que indagam pelo tipo de relação que se pode estabelecer entre o sujeito de produção do conhecimento histórico e o seu objeto de estudo; surge a preocupação com a fixação de um vocabulário comum, ou mesmo de um novo âmbito conceitual – seja no que se refere à teoria da história no sentido mais amplo, como base de toda a matriz disciplinar da história, seja no âmbito mais localizado de cada Teoria da História em particular. Por fim, no interior dessa efervescente discussão teórico-metodológica, começam a se formar paradigmas historiográficos, a principiar pelo historicismo e pelo positivismo, logo seguidos pelo materialismo histórico. É nesse novo contexto que se tornará legítimo se falar, mais propriamente, em uma Teoria da História (Barros, 2013, p. 84).

As revoluções liberais burguesas dos séculos XVIII e XIX delinearão os eixos cardeais que marcaram o pensamento de Augusto Comte e a elaboração de suas ideias, fundamentadas no fito de disseminar a ordem como pressuposto necessário para possibilitar o progresso numa perspectiva liberal burguesa e de orientação capitalista. Apontado como o principal representante dessa corrente filosófica e influenciado por princípios iluministas, Comte escolheu como categorias centrais para a análise e estudo da sociedade a *estática* e a *dinâmica*. Na lógica da categoria estática, a sociedade é entendida como um corpo social integrado e institucionalmente inter-relacionado, onde o bom funcionamento desse todo depende da colaboração de todas as partes integradas a ele. Já a categoria dinâmica “consiste no estudo e descrição das etapas sucessivas percorridas pelas sociedades humanas, considerando a sua evolução histórica e cultural, através da lei dos três estados” (Faustino e Gasparin, 2008, p. 161): o teológico (antiguidade), o metafísico (medieval), e o positivo e científico (modernidade).

Considerando o devir histórico condicionado aos estágios de desenvolvimento da humanidade, a visão de história sob o referencial positivista e cientificista pressupunha também que o investigador, aquele que busca a verdade, não deveria se envolver com o objeto investigado. Sua função consistiria em

relacionar, observar e explicar uma dada realidade a partir da aplicação do método científico (Faustino e Gasparin, 2008, p. 160).

A produção historiográfica derivada da escola positivista selecionava fatos referendados por documentos, fonte de resgate dos acontecimentos do passado que, numa perspectiva de imparcialidade do pesquisador em relação ao objeto, e analisados com um padrão metodológico apoiado no modelo das Ciências Naturais, tinha como objetivo elaborar um conhecimento histórico que contribuísse com a compreensão da sociedade do presente. O pensar (teoria) e o fazer (método) evidenciadas pelo paradigma positivista legaram à história a consolidar um rigor científico e à consequente institucionalização enquanto disciplina acadêmica e escolar, mas fez suscitar um debate no campo historiográfico que trata da aporia na relação entre subjetividade/objetividade.

Ou seja, uma certa exigência de objetividade é confrontada com o incontornável reconhecimento da subjetividade que afeta a História como ciência humana que trabalha de um lado com materiais envoltos na subjetividade, e de outro com um agente de produção deste conhecimento que se inscreve, ele mesmo, em vários circuitos de subjetividade (Barros, 2010, p. 75).

O paradigma historicista foi se constituindo ao longo do século XIX numa perspectiva não estritamente homogênea. Esse processo deu-se em etapas distintas nesse campo de conhecimento. De uma moldura teórica e metodológica que em alguns momentos se alinhava com o positivismo como em relação ao rigor científico e à objetividade do conhecimento, a um historicismo relativista, prevalecente no final do século XIX e início do século XX “afirmando que o conhecimento, os sistemas teóricos revelam visões de mundo transitórias, que mudam conforme as transformações que se operam no real” (Faustino e Gasparin, 2008, p. 163). Os princípios teóricos e metodológicos historicistas contribuíram com o processo de consolidação da história enquanto disciplina acadêmica científica, mas a sua produção historiográfica refletia o compromisso da construção de uma identidade nacional (no caso em tela, alemã), de caráter paroquialista e teleológica, com a predominância de uma concepção política da história.

A constituição da História como disciplina autônoma, com lugar assegurado na universidade; o desenvolvimento da crítica documental; a constituição de uma nova figura de historiador especializado por oposição ao historiador diletante ou em relação ao erudito iluminista que incluía a história entre uma de suas várias preocupações... tudo isso fez com que o Historicismo se destacasse desde os seus primeiros tempos, apesar do caráter conservador que lhe era trazido pelo fato de seus primeiros financiadores serem os grandes governos nacionais que, do período da restauração em diante, estavam

interessados em atrelar a história à grande política, em adequá-la aos interesses da nova configuração internacional europeia e em ajustá-la aos ditames de uma sociedade industrial já assentada sobre a prosperidade burguesa e sob o domínio político de uma combinação de elites burguesas e de aliados relacionados à antiga nobreza restaurada (Barros, 2012, p. 41).

Como principal autor do historicismo e um dos principais fundadores da história científica, Leopold von Ranke (1795-1886), enquanto professor de História na Universidade de Berlim, promoveu seminários e disseminou entre os seus alunos os princípios teóricos e metodológicos que estabeleceram as diretrizes epistemológicas na produção do conhecimento histórico.

Além desses seminários, Ranke foi um incansável pesquisador, percorrendo bibliotecas e arquivos em diferentes países da Europa, sempre em busca de documentos originais que pudessem alimentar seu trabalho historiográfico. A escrita da história, para Ranke, não poderia mais ser realizada a partir do relato de “autoridades” – historiadores considerados clássicos, como Tácito, na Antiguidade, ou Guicciardini, no Renascimento –, mas somente a partir do escrutínio crítico dos documentos originais guardados e esquecidos nos arquivos (Teixeira; Rodrigues; Caldas e Turin, 2014, p. 42).

Alinhados ao positivismo, a dita escola metódica, ou os metódicos, objetivavam obter a máxima objetividade na análise das fontes, defendiam a neutralidade e a imparcialidade dos historiadores, deixando de lado qualquer subjetivismo e ingredientes literários em seus escritos.

O primeiro objetivo, deste movimento, era o de delinear maneiras claras na abordagem documental (métodos), para os historiadores profissionais. O historiador deveria estar ciente de que pertencia a uma comunidade de profissionais que zela pela objetividade, e que seu papel era apresentar seus escritos sem qualquer traço da estética literária; um discurso frio, duro e sem qualquer resquício das “paixões” pessoais do historiador; ele deveria somente descrever o que está objetivamente contido na fonte, deixando o que há de subjetivo nela (Farias; Fonseca e Roiz, 2006, p. 121).

Existe um debate no campo historiográfico em relação às semelhanças e diferenças entre o positivismo e o historicismo alemão. Para Faustino e Gasparin (2008, p. 160), “o historicismo é uma concepção de ciência diferente do positivismo, mas que, em vários momentos, se articula com ele”. Do mesmo modo, Barros (2010) salienta que a oposição está campo da objetividade/subjetividade e a “possibilidade ou não de a História chegar a leis gerais validas para todas as sociedades humanas” (Barros, 2010, p. 77). Ainda nas palavras do autor:

Poderemos prosseguir fazendo notar que a distinção fundamental entre positivistas e Historicistas, de um lado, refere-se ao contraste de suas perspectivas sobre o homem – percebido como uma natureza imutável, pelos positivistas, e como um ser em movimento e em processo de diferenciação, pelos historicistas (Barros, 2010, p. 77).

Já com relação ao paradigma do materialismo histórico, este foi edificado numa perspectiva crítica a partir de três pilares teóricos: a economia política inglesa, a filosofia alemã e o socialismo francês. A partir desse conhecimento acumulado, Karl Marx e Friedrich Engels elaboraram uma linha de pensamento tendo como objeto de análise a estrutura e a dinâmica da sociedade burguesa. A teoria marxista foi moldada numa perspectiva em que a análise do objeto partia das condições concretas e reais desse objeto no contexto histórico, social e político em que esse objeto está inserido. Nessa lógica, o pensamento é fruto de um olhar sobre o concreto, e não o contrário. “Assim, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (Paulo Netto, 2011, p. 21).

Na segunda década do século XX, a Escola dos Annales, representada nessa fase inicial por Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), surgiu no cenário historiográfico com o “objetivo de revolucionar o trabalho e o universo científico do historiador” (Farias; Fonseca e Roiz, 2006, p. 121). Em oposição aos paradigmas estabelecidos pela historiografia anterior, (o paradigma historicista e o positivista), representou uma renovação no campo metodológico e epistemológico, deixando um legado que fundamentou a produção historiográfica das futuras gerações de historiadores, que assumiram o posto de representantes da escola na primeira e segunda metade do século XX.

O conceito de “história problema”, foi ressaltado em oposição a uma história tradicional do tipo “historicizante” e factual. Defenderam a ideia de “construção da história” em contraposição à proposta de “reconstituição da história”, onde o objetivismo prevalece em relação ao subjetivismo e a interdisciplinaridade com o objetivo de “assimilar conceitos que já vinham sendo desenvolvidos pelas demais ciências sociais e humanas” (Barros, 2012, p. 77). Nesse sentido, as fontes e os métodos foram ampliadas, proporcionando uma dilatação da história e direcionando os historiadores para outras perspectivas: “a natureza, a paisagem, a população e a demografia, as trocas, os costumes” (Farias; Fonseca e Roiz, 2006, p. 124).

A ampliação do conceito de fonte histórica, impulsionada pelos Annales (1929), rompe com a visão positivista que restringia o documento ao registro escrito oficial, e coloca em evidência a dimensão plural e multifacetada dos vestígios humanos. Cada objeto, cada traço material, cada prática cultural pode ser entendido como um documento/monumento, carregado

de sentidos, expressando a presença, as atividades, os gostos e as maneiras de ser dos grupos sociais.

A crítica moderna vai além da mera autenticação dos documentos: busca desmistificar sua pretensa neutralidade, entendendo que todo documento é também um monumento – isto é, uma construção simbólica e política, portadora de intenções e produto de relações de poder (Le Goff, 2003). Não existe um documento puro ou inocente: todo vestígio do passado é, simultaneamente, verdadeiro e falso, na medida em que reflete tanto as condições de sua produção quanto às estratégias sociais que o selecionaram e preservaram.

Nesse sentido, o documento/monumento é visto como um artefato que não apenas registra fatos, mas constrói versões do passado, moldando as memórias coletivas e legitimando determinadas visões históricas. Cabe ao historiador desmontar essa construção, analisar criticamente suas condições de produção, compreender sua função social e revelar suas intencionalidades ocultas (Le Goff, 2003).

O novo documento, alargado para além dos textos tradicionais, transformado – sempre que a história quantitativa é possível e pertinente – em dado, deve ser tratado como um documento/monumento. De onde a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica (Le Goff, 2003, p. 498).

Já no plano da historiografia produzida no Brasil, não se verificou apenas uma cópia dos paradigmas europeus, muito embora eles tenham sido a base fundamental de onde se inspiraram os escritos fundadores.

Nos pouco mais de três séculos de colonização portuguesa não se constituiu propriamente uma historiografia, mas uma série de escritos diversos, como relatos de viajantes, relatórios administrativos, crônicas, cartas e outros deixaram um vasto cabedal de informações e de visões sobre a formação histórica do que veio a ser o Brasil. São inúmeros relatos de batalhas entre portugueses e povos indígenas, descrições do ambiente natural, reflexões sobre assuntos militares, econômicos ou religiosos, entre outros. Acompanhando o historiador Francisco Iglésias, no que denomina “Primeiro Momento (1500-1838)”, esse vasto conjunto de escritos não constitui por si só uma historiografia, mas tem enorme valor tanto para o registro de informações quanto para a formação de “visões” acerca da terra, da gente e da história (Iglésias, 2000)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Importante frisar, em termos de nosso trabalho, que importantes escritos coloniais sobre Pernambuco foram produzidos nesse período e tornaram-se fontes importantes para a história local.

De acordo com a última data de Iglésias (1838), encontramos com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), um marco da maior importância. Após o processo de independência política de Portugal, em 1822, o novo país precisava encontrar a narrativa de sua História como um ponto de agregação da população diversa, espalhada por um vasto território. Como construir alguma “identidade nacional” diante desse quadro?

Manuel Salgado Guimarães mostra como a criação do IHGB buscou responder a esse desafio em meados do século XIX. Em linhas muito gerais, o Instituto preconizava uma História calcada na defesa da Monarquia, de uma linha de continuidade em relação a Portugal e de uma visão de supremacia da elite branca em relação ao grosso da população indígena, de origem africana e mestiça (Guimarães, 1988). Essa visão restritiva acabou sendo criticada nas décadas seguintes por diversas limitações: além de focar a história do país quase que de forma exclusiva nos principais centros políticos e econômicos – sendo bastante insuficiente em relação às histórias locais –, também teve uma séria restrição à presença de numerosos grupos sociais, como se apenas as elites brancas tivessem assumido a construção nacional, deixando à sombra a maioria da população brasileira.

Ao longo de todo o século XX e no começo do XXI, especialmente após a criação dos Institutos Históricos locais (entre os quais o de Pernambuco, que nos interessa mais diretamente) nas primeiras décadas do XX, e dos cursos universitários, com as primeiras graduações surgindo a partir dos anos 1930 e se expandindo nas décadas seguintes e das pós-graduações, notadamente no final do século XX e início do XXI, o cenário historiográfico é o mais amplo e diversificado possível. Tanto as histórias de lugares menores, como pequenas cidades do interior, longe dos grandes centros decisórios, como é o caso de Goiana (PE), que trataremos em detalhe no terceiro capítulo, como de personagens apagados, como escravizados, indígenas, mulheres, operários e diversos outros grupos vieram à tona em tempos mais recentes.

Diante desse quadro de transformações, o ensino da disciplina também foi alvo de bastante críticas, de inúmeras discussões e ganhou uma significativa renovação, particularmente depois da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, como veremos adiante.

## **1.2 Fontes históricas: o patrimônio nas aulas de História local**

Diferente de outras áreas, a de Humanas é a que consegue criar eixos discursivos com fenômenos ligados a várias dimensões da vida humana e os docentes da área são aqueles que mais oportunidade têm para quebrar paradigmas e conceitos estabelecidos pelo senso comum e incompatíveis com a realidade coletiva. Em relação à disciplina História, dependendo da

metodologia e da criatividade e intenção do professor, o número de possibilidades de articular o conteúdo com a realidade social do aluno é bem maior. A História evidencia o passado que é, ao mesmo tempo presente. É presente porque o que existe é uma elaboração da experiência humana que se situa no passado, mas atende às necessidades do presente. Ela é o presente/passado. Sendo presente passado, o professor, como agente condutor no processo de construção do conhecimento histórico, tem a seu dispor o presente como representação do passado. Representação que está evidenciada na desigualdade social, na concentração de poder e renda, na manipulação da sociedade através dos meios de comunicação, na disseminação de ideologias fascistas e no uso da religião como instrumento de controle e fortalecimento da passividade coletiva, dentre outros fenômenos que podem ser abordados nas aulas de História, mesmo que não estejam prescritos no currículo formal.

Podemos considerar que o ensino de História desempenha um papel crucial na formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Ao explorar eventos passados, os alunos não apenas adquirem conhecimento sobre fatos e datas, mas também desenvolvem a capacidade de analisar e interpretar o próprio presente. Além disso, o ensino de História promove a valorização da diversidade cultural e o respeito pelas diferentes trajetórias humanas, contribuindo para a formação de uma identidade coletiva mais inclusiva, solidária e respeitosa.

Refletir sobre o ensino de História também nos leva a considerar as metodologias e abordagens pedagógicas utilizadas em sala de aula. A tradicional memorização de fatos precisa dar lugar a práticas mais dinâmicas e instigantes, em que os alunos sejam incentivados a participar ativamente do processo de construção do conhecimento, sendo colocados no lugar de protagonistas do processo de ensino e aprendizagem (Schmidt, 2009; Oliveira e Caimi, 2021).

As fontes históricas são materiais que servem de base para o trabalho do historiador, que, utilizando um método científico de crítica interna e externa, procura reconstruir o passado e interpretá-lo de forma que a experiência humana, transformada em história escrita, sirva de horizonte para o ser humano lidar com a realidade do presente e planejar melhor o futuro olhando para o passado.

Ao analisar os vestígios do passado – documentos, monumentos, rituais – o historiador precisa reconhecer que eles são resultados de escolhas sociais sobre o que lembrar e o que esquecer. Esses vestígios não são neutros: eles refletem interesses, valores e disputas específicas que moldaram sua preservação. Por isso, a crítica documental constitui uma exigência fundamental da prática histórica. Não basta autenticar documentos ou identificar monumentos: é necessário problematizar suas condições de produção, seus usos sociais e suas intencionalidades ocultas.

Seus usos em sala de aula estimulam a elaboração de uma pedagogia crítica a partir do exercício de um método de investigação que é próprio dos historiadores profissionais. Não que esse tipo de abordagem objetive transformar o aluno em um historiador, mas que propicie o exercício de análise e reflexão sobre as fontes pelo aluno enquanto pesquisador (algo, inclusive, mencionado pela Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que fala em uma “atitude historiadora”), prática de extrema importância que evidencia a pesquisa como princípio pedagógico positivo e de alcance significativo para o desenvolvimento da aprendizagem histórica a partir do encontro direto com a fonte de investigação produtora de narrativas históricas consolidadas no campo acadêmico e escolar e disponibilizada através dos meios convencionais institucionais, como o livro didático e pelos meios que as novas tecnologias de comunicação e interação social proporcionam.

A interpretação da fonte, mesmo que influenciada pela subjetividade do aluno, é etapa significativa na construção da sua consciência histórica. A pesquisa, importante momento desse processo, é o princípio pedagógico básico para o aluno alcançar a sua autonomia, a partir da desconstrução de uma tradição educacional, a nível metodológico e a nível curricular, que ainda concentra grande parte das ações no professor. O trabalho com fontes em sala de aula democratiza o ensino-aprendizagem sob mediação do professor; a fonte interliga professor e aluno numa dinâmica dialógica de descobertas mútuas, por vezes de características interdisciplinares e que transpassam a vida social e em comunidade desses sujeitos.

Portanto, diante da complexidade das fontes e da consciência de sua natureza construída e seletiva, o historiador é chamado a exercer uma crítica abrangente, capaz de decifrar não apenas o que é explicitamente dito, mas também o que é subentendido, omitido ou manipulado nos testemunhos do passado. A história deixa, assim, de ser uma mera reconstrução cronológica de eventos para tornar-se uma investigação crítica dos modos como as sociedades lembram, esquecem e significam suas experiências ao longo do tempo.

O encontro pedagógico do aluno com um bem patrimonial<sup>3</sup> local, por exemplo, abre espaço para uma reflexão acerca do lugar dele enquanto sujeito pertencente a uma comunidade em que a história da comunidade substância significativa da sua própria identidade. Conforme discutiremos posteriormente, a proposta didática desenvolvida nesta dissertação buscará justamente promover esse encontro no contexto de Goiana.

Considera-se bem patrimonial tudo aquilo que é de natureza material e imaterial inserido em um contexto social em que esses bens são partes integrantes da representação simbólica dos

---

<sup>3</sup> Consideramos, aqui, que o bem patrimonial, material ou imaterial, pode ser considerado como fonte histórica, tal e qual outros tipos de fonte, considerando, no entanto, as características inerentes ao seu uso para a historiografia.

sujeitos pelo fato desses bens interagirem no cotidiano e influenciarem na composição da identidade coletiva e individual desses mesmos sujeitos. O contato constante do indivíduo com um patrimônio cultural que ele desconhece as singularidades desse patrimônio, objeto representativo das experiências passadas e vivências presentes, produz um significado que é determinado pela sua subjetividade. No entanto, se esse indivíduo, através de uma ação de educação patrimonial ou até mesmo por iniciativa própria, conhecer detalhadamente esse patrimônio e o que ele representou em momentos distintos da história da comunidade, a percepção passa a ser outra e o objeto patrimonial é ressignificado. Essa mudança de olhar sobre o patrimônio contribui para uma mudança de postura e o fortalecimento da sua própria identidade. Assim, ele passa a despertar interesse pela preservação desse patrimônio e se transformar em um sujeito participante de ações que promovam a valorização do patrimônio cultural do lugar e a resolução de problemas sociais da comunidade.

A escola, enquanto espaço de aprendizagem significativa, e o ensino de História, são lugares que abrem possibilidades para reflexões e abstrações a partir dessas fontes em potencial.

Via de regra, as limitações existentes no contexto da sala de aula, e dada a complexidade em que a escola pública brasileira está envolta, tornam insuficiente o entendimento dos fenômenos históricos da maneira como as condições escolares predominam (carências materiais, jornadas exaustivas, etc.). Predomina uma total dependência do livro didático, que felizmente já é hoje fartamente munido de fontes visuais e escritas. Daí nosso argumento de que o trabalho com fontes diversas – e no caso em questão, as fontes patrimoniais – enriquece e muito o ensino da disciplina História, provocando o estímulo à busca, à reflexão e ao entendimento dos sujeitos no mundo, partindo do seu contexto local.

O trabalho com esses materiais variou muito ao longo do tempo, acompanhando as próprias mudanças no campo historiográfico e do ensino de História, no Brasil e em outras partes do globo entre os séculos XIX e XX.

Após a redemocratização do Estado brasileiro na década de 1980, o ensino de História passou por um processo de reestruturação e novas abordagens foram incorporadas, correspondendo à realidade social dos atores sociais das classes subalternas. A história factual, que percorreu todos os caminhos anteriores da produção e do ensino do conhecimento histórico, deixava de ser o ponto chave na abertura dos questionamentos e nas reflexões sobre os processos históricos. Novas metodologias de ensino foram incorporadas e a perspectiva marxista e a nova história passaram a ser os referenciais de análises e questionamentos da realidade social e histórica. Não há, como seria impossível, uma substituição automática do velho pelo novo. Mesmo considerando a existência de ações pontuais de mudanças no currículo

e na metodologia de ensino, a abordagem positivista continua presente e ainda é a base da estrutura curricular.

Nesse cenário social e político, a reflexão histórica e o ensino das Ciências Humanas e Sociais são apontados como meios necessários à execução e à tomada de consciência das classes exploradas e excluídas da sociedade, além de grupos sociais acossados por diversos tipos de preconceito e discriminação.

Nesse período, os movimentos identitários ganham força política e necessitam de um suporte ideológico e científico para a elaboração de projetos que atendam suas demandas. Foi um momento rico da nossa história e de luta pela emancipação política de atores sociais sem voz e sem direitos. A universidade pública e, em particular, os cursos de humanas, cumpriram um papel significado nesse processo de luta. Outra mudança significativa foi o PNLD, o Programa Nacional do Livro Didático, instituído em 1985, que preconizou mudanças para que os livros didáticos atendessem a essas inovações<sup>4</sup>.

Essas demandas levaram à reforma educacional empreendida pelo Governo Federal e que foi resultante de diversos embates sociais e políticos, proporcionou a inserção de novos temas no currículo de História e no livro didático, tendo sido um fator positivo enquanto política pública educacional. Essas reformas refletiram um movimento curricular que defendia um ensino de História considerando a multiculturalidade e a garantia de um ensino público e gratuito para todos através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, em 1996.

Essa profusão de temas, problemas e questões diversas de estudo se refletiram através da publicação dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais, criados como referenciais norteadores e não obrigatórios, seguindo as determinações da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394/96) e remetidos para todas as disciplinas do ensino fundamental e médio da educação básica.

A tônica desses documentos, expressão de uma determinada realidade histórica, passou a ser entendida e problematizada numa articulação com todas as fases que compõem a prática e a vivência histórica experienciada no contexto dessa realidade. Emergiu uma “preocupação em localizar o lugar de onde falam os autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas” (Brasil, 2000, p. 22).

---

<sup>4</sup> Importante, aqui, destacar que a própria produção didática teve de se adequar a essas novas demandas. O PNLD preconiza uma série de exigências de que as obras a serem apreciadas não apresentem estereótipos negativos contra certos grupos, não estimulem discriminações, entre outros pontos dignos de nota.

O ensino de História no nível médio deve considerar o desenvolvimento de habilidades relacionadas “à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente” (Brasil, 2000, p. 22), considerando os diversos agentes sociais, como produtores de testemunhos, as motivações, e as distintas linguagens e meios utilizados para expressá-los, dentro de uma perspectiva de interdisciplinaridade numa conexão com a Língua Portuguesa, a Literatura, as Artes. Nessa concepção, a orientação para elaboração do currículo de História no Ensino Médio contribui para intercambiar e ampliar os conceitos postos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, favorecendo a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania.

Propondo a pesquisa como estratégia pedagógica, o documento destaca o estudo de temas e conceitos históricos como possibilidade de capacitar os alunos na pesquisa das diversas fontes documentais a partir da adaptação da pesquisa historiográfica a realidade dos alunos para que eles possam desenvolver a capacidade de interpretação e estabelecer comparações entre problemas atuais e antigos.

Conforme os PCNs do Ensino Médio:

A organização de conteúdos por temas requer cuidados específicos com a escolha dos métodos. O estudo de temas articulado à apropriação de conceitos ocorre por intermédio de métodos oriundos das investigações históricas, desenvolvendo a capacidade de extrair informações das diversas fontes documentais tais como textos escritos, iconográficos, musicais. A apropriação do método da pesquisa historiográfica, reelaborada em situações pedagógicas, possibilita interpretar documentos e estabelecer relações e comparações entre problemáticas atuais e de outros tempos (Brasil, 2000, p. 26).

A desconexão entre as partes (o indivíduo) e o todo (local geograficamente e culturalmente definido), marca do nosso tempo em comparação com o passado, relação mencionada nos PCNs, é resultado de um mundo onde o presentismo e o imediatismo regula o modo de agir e pensar dos indivíduos. Essa realidade causa desdobramentos desfavoráveis à percepção dos indivíduos quanto à sua própria realidade, mantendo-os reféns de uma miscelânea de informações muitas vezes desconexas ou claramente falseadas<sup>5</sup> e incide, também, na pouca valorização do patrimônio cultural e à importância que deve ser dada à preservação desse patrimônio. Essa condição pode ser contornada a partir da implementação de

---

<sup>5</sup> Nos anos mais recentes, essa questão do presentismo e do imediatismo tem preocupado professores, dirigentes e a sociedade em geral. O impacto das novas tecnologias de informação, se abre um amplo leque de possibilidades de estudo, por outro lado, gera repercussões que são alvo de debates, entre as quais a veiculação de uma série de negacionismos que influem nas diversas disciplinas, entre as quais a História. A recente medida da restrição do uso de celulares em sala de aula, com maior controle de seu uso pela equipe pedagógica, é um caso que merece menção nesse sentido.

um ensino de história que faça provocar no aluno o sentimento de pertencimento a um todo coletivo em que indivíduo, lugar e tempo se conjuguem numa unidade culturalmente homogênea, em que interesses particulares passarão a serem compreendidos como não distintos do interesse coletivo. Para Abud (2017, p. 15):

Em torno da História, giram os conhecimentos que nos permitem perceber o pertencimento ao tempo e local em que vivemos. As concepções históricas com as quais travamos conhecimento na escola terão, certamente, papel importante na elaboração de nossas visões de mundo e dos conceitos que nos levarão a atitudes e comprometimentos (ou ao descompromisso) em relação às transformações do mundo em que vivemos.

Nesse sentido, na concepção dos PCNs, cabe à escola desenvolver projetos que estimulem a reflexão sobre a preservação do patrimônio cultural, a partir da valorização do conjunto dos elementos que constituem a memória, fortalecendo, assim, as relações que o presente mantém com o passado para contribuir com a estruturação das identidades individuais e coletivas, numa perspectiva de mobilização das ações que lutam pela cidadania cultural.

O **direito à memória** faz parte da **cidadania cultural** e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos “lugares de memória” construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido” (Brasil, 2000, p. 26-27) (grifos do autor).

Quando analisados pelo historiador, esses vestígios se transformam em fontes históricas ou documentos históricos. Recordemos que

Denomina-se fonte histórica todo documento trabalhado pelo historiador em sua busca de conhecimento sobre o passado. Tal noção inclui uma outra, a de registro [...]. Assim, o termo registro, que no dicionário tem uma multiplicidade de significados, está sendo utilizado como uma forma de guardar, de comprovar a existência de algo, de servir como atestado, portanto, de documentar uma experiência coletiva, ação ou sentimento. Assim, os registros do passado também podem ser considerados fontes históricas (Mauad e Cavalcante, 2010, p. 29).

É assim que, sabendo da amplitude que o termo registro alcança, podemos considerar que fonte é qualquer construto social que resistiu às intempéries do tempo e da ação predatória dos homens:

Fonte histórica, documento, registro, são todos termos correlatos para definir tudo aquilo produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico. O termo mais clássico para conceituar é o documento. Palavra, no entanto, que, devido às concepções da escola metódica, ou positivista, está atrelada a uma gama de ideias preconcebidas, significando não apenas o registro escrito, mas principalmente o registro oficial. Vestígio é a palavra atualmente preferida pelos historiadores que defendem que a fonte histórica é mais do que um documento oficial: que os mitos, a fala, o cinema a literatura, tudo isso, como produtos humanos, torna-se fonte para o conhecimento da história (Silva; Kalina e Vanderlei, 2022, p. 158).

Assim, na pesquisa historiográfica, o historiador dialoga com a fonte histórica. Ela tem uma linguagem própria e cabe ao pesquisador/historiador desvendar os códigos dessa linguagem a partir de seu interesse e de sua experiência, bem como observar as intencionalidades de quem as produziu, seus silêncios, seus contextos, etc. Fazendo uso de um método científico no processo de construção do conhecimento histórico podemos avançar nesse sentido, afinal, “o método é uma forma de elaboração necessária, a partir de três experiências de estranhamento temporal: a previsibilidade, a surpresa e a possibilidade” (Teixeira; Rodrigues; Caldas e Turin, 2014, p. 18).

Essa relação dialógica nunca acaba, é um processo em constância, determinado pelos presentes: o presente do passado, o presente do presente e os presentes futuros. Ou seja, a “locomotiva” da história vai passando, e os vestígios vão ficando e sendo interpretados pelas gerações de especialistas de cada momento presente, em cada temporalidade, na dinâmica que leva à explicação do real. A cada momento presente, o documento histórico contribui para novas revelações sobre o contexto social em que foi produzido e explorado, revelando marcas não só do passado, mas também do próprio presente. Nos atentemos às perguntas de Mauad e Cavalcante (2010, p. 30):

O que queremos dizer quando afirmamos que os documentos são suportes de relações sociais? Queremos dizer que, ao analisarmos um documento, devemos levar em conta a sociedade que o produziu e consumiu, ou seja, todo o circuito social que envolve a sua produção, circulação e consumo. Assim, devemos sempre perguntar, por que o documento foi produzido? Qual era a sua função? A que atividades sociais se relaciona? E ainda, que imagem daquela sociedade se revela no documento analisado? Dessa fora, estaremos tomando o documento também como monumento.

O trabalho com a memória se insere como parte significativa do conhecimento da história local e são condicionantes mútuos, sem deixar de lado o alinhamento entre o geral e o

local a partir de ações metodológicas no campo da educação patrimonial que aproxima os alunos ao patrimônio cultural com o objetivo de desenvolver uma aprendizagem significativa.

Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, permeia a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana. Retirar os alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com as ruas, praças, edifícios públicos e monumentos constitui excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa (Brasil, 2000, p. 27).

Isso pode ser percebido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que já estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Trata-se de um documento normativo que estabelece o currículo básico a ser adotado nas unidades escolares brasileiras, com o objetivo de garantir conhecimentos fundamentais a todos os discentes brasileiros, do ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas.

De acordo com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a História deve trabalhar o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Nesse sentido, o conhecimento do “Eu” significa aproximar o discente do contexto espacial e temporal em que ele está inserido, abrindo possibilidades para o estudo do local e o sentimento de pertencimento aos elementos constituintes desse local, estabelecendo uma interligação com o patrimônio cultural e histórico, condição significativa para a construção da sua identidade.

A BNCC, direcionada para atender o ensino fundamental, na perspectiva do ensino de História, destaca a importância de

Considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (Brasil, 2017, p. 399).

Como mencionado na citação, mesmo não especificando os termos “educação patrimonial” e “história local”, relaciona a utilização de formas variadas de fontes e valorização dos lugares de memória assim como da compreensão do espaço/tempo, onde percebe-se uma referência à história local.

O estímulo à pesquisa é outro ponto significativo destacado na BNCC. Ao propor a análise de um objeto, ressalta o trajeto que o aluno deve estabelecer “os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento” (Brasil, 2017, p. 398).

Na proposta metodológica de análise de um objeto está implícita a possibilidade de trabalhar com patrimônios históricos e culturais a partir do local, e contextualizar o local considerando a sua historicidade. Nesse sentido, o objeto aparece como ponto de abertura para problematizar outros fenômenos que estão inseridos na história de uma sociedade. Logo, “diversas maneiras de perceber e interagir com um mesmo objeto podem contribuir para uma compreensão mais ampla da história, das transformações ao longo do tempo, do espaço e, sobretudo, das dinâmicas das relações sociais” (Brasil, 2017, p. 399).

Em consonância com as diretrizes do PNCs, que apontam a necessidade, por parte do discente, de se apropriar do método da pesquisa historiográfica, reelaborada em situações pedagógicas para conduzir a pesquisa de interpretação dos documentos e relacionar problemáticas do passado com os do presente (Brasil, 2000, p. 26), a BNCC do Ensino Fundamental aponta que não só o discente, mas também o professor, devem assumir uma “atitude historiadora” em face dos conteúdos propostos (Brasil, 2017, p. 398). Nota-se que, ambos os documentos prescrevem o domínio do método da pesquisa histórica (reelaborada) como requisito necessário a um processo de ensino e aprendizagem que conduza o aluno a uma autonomia cognitiva. Nesse sentido, a atitude historiadora deve seguir a processos de a) identificação; b) comparação; c) contextualização; d) interpretação; e) análise (Brasil, 2017).

O processo de a) identificação consiste na descrição do objeto estudado, proporcionar diferentes formas de percepção e interação relacionadas ao seu tempo, espaço e relações sociais; b) a comparação proporciona um olhar para o outro e leitura das semelhanças e diferenças em diferentes linguagens; c) a contextualização instiga o aluno a localizar momentos e lugares específicos do objeto estudado para atribuir sentidos condizentes com sua época e sociedade; d) a interpretação estimula a formação do pensamento crítico, indo além das informações que o objeto em si proporciona, relacionando valores sobre a importância do objeto histórico; e, por fim, e) a análise aparece como a etapa final desse processo e proporciona a autonomia e protagonismo do aluno ao problematizar e ir além do conhecimento apresentado (Ralejo; Melo e Amorim, 2021, p. 14).

Em relação à utilização de procedimentos específicos de uma dada abordagem da história, Ralejo, Melo e Amorim (2021, p. 14) destacam que:

Em nenhum momento, no texto introdutório do componente de História, são destacadas linhas de abordagem específicas da historiografia. O que se traz à tona para o professor e os outros sujeitos que irão utilizar esse documento em suas práticas é a problematização sobre o conhecimento histórico. Dessa forma, é a “atitude historiadora” que é destacada como prática para aqueles que estão envolvidos no ensino de História.

Não só na escola, mas em diferentes espaços da vida social, a atitude historiadora pode ser colocada em prática, numa perspectiva de investigar o passado como um dos componentes do presente onde residem os elementos da cultura que, problematizados, faz surgir um conhecimento crítico que nos impulsiona para a ação.

Em diferentes instâncias da vida social é possível assumir uma atitude historiadora. De que se trata tal atitude? De indagar o passado como uma das dimensões do terreno poroso do presente onde residem as tradições, os comportamentos residuais, mas de onde, quando problematizado, emerge um conhecimento crítico que nos impele à ação (Mauad, 2018, p. 40).

Não há uma intencionalidade em transformar discentes em historiadores, mas munir os alunos do método da pesquisa historiográfica, adaptada e reelaborada para o contexto da sala de aula de História, para utilizá-la não só no momento da pesquisa dos conteúdos propostos, mas também no contexto da análise de documentos históricos, assim como numa ação pedagógica na perspectiva da Educação Patrimonial, abrindo possibilidades para protagonizar os discentes no processo de construção do conhecimento histórico. Acreditamos que essa metodologia de ensino contribui para a superação de entraves cognitivos, sobretudo nas escolas públicas, em que as limitações na capacidade de interpretação e escrita por parte dos discentes, continua sendo um empecilho na busca de resultados positivos, não só no âmbito do ensino de História, mas em outras disciplinas. Em termos mais gerais, para além do âmbito específico da escola, municia os estudantes com elementos importantes de pensamento crítico, que contribui para a sua atuação do âmbito mais amplo da sociedade, como cidadãos. Esse aprendizado pode permitir, por exemplo, que os mesmos não se tornem reféns de redes sociais maliciosas, que propagam ideias negacionistas, algo tão em voga nos dias que correm.

Na BNCC do Ensino Médio a História está integrada à área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e tem como objetivo o alargamento e o aperfeiçoamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º do Ensino Fundamental, focalizando uma educação traçada pela ética.

No documento, a pesquisa aparece como prática educativa inerente à aprendizagem do aluno e à conquista de sua autonomia cognitiva. Enfatiza a importância do domínio de

habilidades que instrumentalizem os alunos com os métodos e os conceitos relacionados à pesquisa na área, situados em contextos temporais e espaciais.

As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos (Brasil, 2017, p. 548).

Dentro do universo da dinâmica de uma pesquisa, os jovens estudantes são induzidos a formular hipóteses e elaborar argumentos a partir da ordenação de dados, adquiridos em fontes consistentes e seguras. Numa perspectiva dialógica, desenvolvem a capacidade de aperfeiçoar uma percepção crítica em relação ao que é disponibilizado pelas mídias e em relação ao que é posto pela produção científica. Esse procedimento coloca em prática a “dúvida sistemática, elemento essencial para o aprimoramento da conduta humana” (Brasil, 2017, p. 548). Nota-se que o incremento dessas competências é o ponto central das prescrições do documento, cujo objetivo é promover o desenvolvimento de um senso crítico capaz de modelar uma conduta ética em um mundo em que a manipulação e a alienação são estratégias que imobilizam e incapacitam os sujeitos em relação a capacidade de “analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades” (Brasil, 2017, p. 549), condição que empodera o indivíduo e faz florescer um sentimento de pertencimento à cultura e ao local onde ele está inserido. A competência específica 1 da BNCC enfatiza a necessidade de investigar as características do local numa conexão com o regional, o nacional e o mundial considerando diferentes contextos temporais adentro de uma perspectiva crítica.

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles (Brasil, 2017, p. 558).

Considerando esse enfoque da competência 1, a habilidade EM13CHS101 ressalta a importância da análise das fontes para compreender processos históricos.

Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (Brasil, 2017, p. 56).

Apesar de avanços significativos como a democratização do acesso, a realidade educacional das escolas públicas brasileiras inviabiliza em larga medida o êxito desejável no processo de implementação das ações estabelecidas pelos currículos. Existe um fosso entre o ideal e o real, o desejado e o possível. No entanto, a par dessas dificuldades, inúmeros educadores, em todos os níveis de ensino, têm batalhado arduamente para enfrentar e superar essas carências e há experiências muito ricas levadas à cabo com resultados que merecem o nosso destaque<sup>6</sup>.

O uso de documentos históricos em sala de aula, assim como um estudo do meio (aula de campo), na linha da educação patrimonial, na perspectiva do local, é uma metodologia pedagógica que alinha as prescrições dos documentos ao objetivo de superar demandas históricas existentes nas escolas públicas do país, na medida que o discente muda de posição no processo de ensino e aprendizagem. Ele deixa de ser passivo e se transforma num agente ativo na construção do conhecimento histórico. Conhecimento que passa a ser significativo na tomada de posições que definem o seu futuro e no futuro da comunidade em que ele está integrado, social e culturalmente.

Postas essas questões mais gerais acerca do ensino de História, no capítulo subsequente, iremos aprofundar essa questão da educação patrimonial, da metodologia dos estudos do meio e das histórias locais, de forma a fazer o balanço de experiências e chegar mais próximos de nosso objeto particular, que é a cidade de Goiana.

---

<sup>6</sup> A própria criação dos Mestrados Profissionais em Ensino, entre os quais o ProfHistória, desde 2012/14, é um marco nesse sentido, uma vez que busca estabelecer um importante intercâmbio entre os espaços escolar e universitário e contribuir para adensar e qualificar experiências docentes na educação básica, permitindo uma maior integração e difusão das mesmas. Em específico, em termos do uso de documentos e da educação patrimonial, há uma série de dissertações e produtos didáticos que mostram a qualidade do que se produz país afora e o engajamento de muitos educadores em enfrentarem essas agruras.

## 2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA LOCAL: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Quando somos impelidos a responder o que é patrimônio, nos deparamos, de imediato, com três percepções representativas desse conceito: patrimônio privado, patrimônio público e patrimônio histórico. Isso ocorre porque as nossas mentes respondem de acordo com a proximidade com os elementos que estão inseridos no nosso cotidiano ou de interesses relacionados a estes. No entanto, sabemos que patrimônio é um substantivo que atende a um número bem maior de adjetivos e foi requalificado ao longo dos anos: patrimônio emocional, patrimônio moral e patrimônio espiritual, legado que recebemos dos nossos antepassados.

A origem etimológica da palavra está relacionada à propriedade privada pertencente à aristocracia romana. Segundo Carlan e Funari (2010, p. 10), “patrimônio é uma palavra de origem latina, *patrimonium*, que se referia, entre os antigos romanos, a tudo o que pertencia ao pai, *pater o pai de famílias*, pai de família”.

No mundo ocidental, devido às transformações ocorridas ao longo dos séculos, o termo patrimônio foi deixando de ser algo que representava ao “privado” e passou a representar o que pertencia ao público, à coletividade.

Com a consolidação do cristianismo na Antiguidade e no decorrer da Idade Média no Ocidente europeu, “ao caráter aristocrático do patrimônio, acrescentou-se outro, simbólico e coletivo: o religioso” (Carlan e Funari, 2010, p. 17).

No Renascimento ocorreu uma revalorização dos elementos da Antiguidade e, nesse contexto, surgiram colecionadores de obras e objetos antigos. Com essas iniciativas, os humanistas renascentistas fizeram surgir o chamado *antiquariado* (Funari, 2009).

Alguns estudiosos enfatizam que o patrimônio moderno, deriva, de uma maneira ou de outra, do Antiquariado que, aliás, nunca deixou de existir e continua até hoje, na forma de colecionadores da Antiguidade. No entanto, a preocupação com o patrimônio rompe com as próprias bases aristocráticas e privada do colecionismo, e resulta de uma transformação profunda nas sociedades modernas, com o surgimento dos Estados Nacionais (Funari e Pelegrini, 2009, p. 13).

Em grande parte da Europa, até o século XVIII, os Estados se constituíram a partir da centralização do poder nas mãos de um monarca, legitimado pela Igreja Católica, também detentora de poder político e religioso. Nesse contexto, esse patrimônio “não era algo público e compartilhado, mas privado e aristocrático, na forma de coleções de antiguidade, como no famoso caso do imenso acervo dos papas que, hoje, está no museu do Vaticano” (Funari e

Pelegrini, 2009, p. 15). No entanto, de acordo com Funari e Pelegrini (2009), um novo modelo de Estado foi surgindo, o Estado Nacional, que proporcionou uma transformação profunda no conceito de patrimônio.

A Revolução Francesa de 1789 simboliza a superação das estruturas do Antigo Regime, fundamentado numa sociedade estamental, absolutista e clerical católica. Inspirada em princípios democráticos, procurou estruturar a sociedade francesa numa perspectiva de consolidação de um Estado Nação, a partir da partilha de valores, costumes e direitos entre os cidadãos comuns, com ênfase na consolidação de uma unidade social, política e cultural no contexto da forma de governo republicana. Assim,

A República criava a igualdade, refletida na cidadania dos homens comuns adultos. E precisava criar os cidadãos, fornecer meios para que compartilhassem valores e costumes, para que pudessem se comunicar entre si, para que tivessem um solo e uma origem supostamente comuns. Por meio da escola, foi possível, aos poucos, difundir a língua nacional, o francês, que antes era falado apenas pelas elites (Funari e Pelegrini, 2009, p. 15-16).

Para que o Estado Nacional se formasse tendo como fundamento a unidade do Estado Nação – mesmo naquelas regiões que permaneceram durante o século XIX mantendo a forma de governo monárquica –, era necessário transformar os elementos históricos e culturais, representações simbólicas e materiais desses povos em referenciais da unidade nacional. “Assim começa a surgir o conceito de patrimônio que temos hoje, não mais no âmbito privado ou religioso das tradições antigas e medievais, mas de todo um povo, com uma única língua, origem e território” (Funari e Pelegrini, 2009, p. 17).

No caso específico da França, que seguiu uma tradição jurídica diferente da tradição do direito consuetudinário anglo-saxão<sup>7</sup>, a relação com o patrimônio se baseava na tradição jurídica latina de origem romana.

O conceito de propriedade difere bastante nessas duas tradições jurídicas, o que tem repercussão direta nas definições do patrimônio pelo Estado Nacional [...]. A tradição latina considera a propriedade privada sujeita a restrições, derivadas dos direitos dos outros ou da coletividade em geral (Funari e Pelegrini, 2009, p. 17-18).

---

<sup>7</sup> No direito consuetudinário anglo-saxão a propriedade privada é um bem de caráter totalmente privado, particular, em que o seu possessor é o único que tem o direito de usufruir, manipular e comercializar. Essa condição jurídica é aplicada tanto à descoberta de um minério de grande valor comercial quanto a vestígios históricos encontrados em sua propriedade.

Essa tradição jurídica latina que determinou uma significação específica do patrimônio pelo Estado Nacional francês contribuiu para fortalecer a concepção de que bens patrimoniais históricos e culturais são referenciais representativos da história de toda uma coletividade e que por isso devem ser cuidados, preservados. No contexto da França revolucionária percebe-se uma conexão entre a construção de uma nova nação, partindo do dismantelamento das tradições do Antigo Regime, e a defesa das instituições e de bens patrimoniais que representariam a identidade coletiva.

“Em plena Revolução Francesa, em meio às violentas e lutas civis, criava-se uma comissão encarregada da preservação dos monumentos nacionais. O objetivo era proteger os monumentos que representavam a incipiente nação francesa” (Funari e Pelegrini, 2009, p. 19). No entanto, apesar de ter sido uma iniciativa de extrema importância para a defesa do patrimônio nacional, não foi nesse momento que criaram leis de proteção ao patrimônio nacional, isso só viria a acontecer entre o final do século XIX e início do século XX. “a primeira lei é de 1887, tendo sido complementada por uma legislação mais ampla em 1906” (Funari e Pelegrini, 2009, p. 19).

Diferentemente do que ocorreu na França, que criou limitações à propriedade privada, no que se refere ao direito sobre a propriedade, nas nações de direito consuetudinário, o amparo ao patrimônio ficou restrito às instituições públicas ou propriedades que tivessem sob o controle governamental (Funari e Pelegrini, 2009) como é o caso dos Estados Unidos, que criou “a primeira Lei patrimonial, o *Antiquities Act*, de 1906 – mesmo ano da lei francesa – restringia-se a proteger bens culturais de interesse da nação que estivessem em terras de propriedade ou controle do governo” (Funari e Pelegrini 2009, p. 21).

Apesar de ter sido um avanço de grande significância na política estatal de reconhecimento de determinados bens reconhecidos como patrimônio nacional, nas duas tradições jurídicas, a anglo-saxônica e a latina, o que foi considerado patrimônio em ambas não ultrapassou os limites de itens reconhecidos como de significativo valor simbólico e material, aquilo que representa a nacionalidade. Essa concepção foi mantida por um longo tempo, não só na Europa como no Brasil, e só foi superada, enquanto ação governamental, quando o conceito de patrimônio adquiriu uma maior abrangência, fazendo surgir a noção de bens tangíveis e intangíveis como ritos, crenças, saberes, por exemplo, e incorporando ao universo do patrimônio cultural, manifestações e objetos representativos de povos até então marginalizados no âmbito das ações de registro, reconhecimento, tombamento, preservação, proteção e de ações que promovam uma relação sustentável entre o patrimônio e as comunidades em que esses povos estão inseridos.

No Brasil, essa tradição herdada do modelo jurídico de reconhecimento e preservação do patrimônio latino, de caráter museológico e ostentativo, referenciais de uma unidade nacional, em seus primeiros anos de atuação, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) manteve uma linha de atuação mais condizente com essa concepção de patrimônio, priorizando bens monumentais, arquitetônicos, ligados principalmente à herança luso-brasileira do período colonial.

Essa concepção original começou a ser superada com o surgimento do Conselho Nacional de Referência Cultural (CNRC), nos anos 70, com a valorização dos elementos da cultura imaterial e popular, mas foi na Constituição de 1988 que ocorreu, pelo Estado, o reconhecimento da cultura nacional como patrimônio, de expressões da cultura popular, afrodescendentes, povos indígenas e demais grupos constituintes da sociedade brasileira.

O artigo 215 da atual Constituição Federal estabelece que “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. Já no artigo seguinte define o patrimônio cultural do país como os bens materiais e imateriais “portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Patrimônio que será protegido pelo poder público e com a colaboração da comunidade, segundo acrescenta o parágrafo 1º do mesmo artigo 216 (Amaral, 2015, p. 12).

Uma característica significativa da fase de definição moderna de patrimônio, na Europa do século XIX, foi a criação, além da legislação, de sistema de proteção ao patrimônio, como museus, que fomentaram a criação de uma administração patrimonial formada especialmente por “arquitetos, historiadores de arte, historiadores, arqueólogos, geógrafos, antropólogos, e sociólogos e demais profissionais” (Funari e Pelegrini, 2009, p. 20).

No Brasil, os primeiros sinais que indicam alguma ação objetivando a proteção a monumentos históricos remota ao século XVIII, quando, ao tomar conhecimento do propósito do Governador de Pernambuco em relação às construções edificadas<sup>8</sup> pelos holandeses, D. André de Melo e Castro, Conde das Galveias, Vice-Rei do Estado do Brasil de 1735 a 1749, enviou um comunicado revelando uma grande preocupação no que se refere às questões de proteção aos monumentos históricos (Brasil, 1980).

Uma política de Estado de reconhecimento e preservação do patrimônio no Brasil só viria a se efetivar no século XX com a criação de órgãos estatais voltados para esse fim, criados

---

<sup>8</sup> Trata-se do Palácio das Duas Torres, construído por Maurício de Nassau. Na carta, endereçada ao então governador de Pernambuco, Luíz Pereira Freire, o Vice-Rei André de Melo e Castro, Conde das Galveias, manifestou preocupação na intenção do governador em transferir instalações militares para o referido palácio (Brasil, 1980).

num contexto político que buscava fortalecer a unidade nacional e colocava o Estado e suas instituições como executores prioritários das ações governamentais já no governo de Getúlio Vargas, nos anos de 1930. No entanto, é interessante observar que já no início da formação do estado brasileiro, medidas legais foram tomadas com o propósito de preservar o bem público. Mesmo que essa iniciativa objetivasse evitar a depredação de expressões do poder imperial, não deixou de ser uma medida positiva no âmbito da preservação do patrimônio público.

Do ponto de vista legal, não existiram políticas públicas de preservação do patrimônio. Isto não significa a ausência de medidas legais para preservar sua integridade como se comprova com um decreto que D. Pedro I mandou executar referido ao Código Criminal do Brasil, em 1830. No seu capítulo IV “Destruição ou danificação de construções, monumentos e bens públicos” artigo 178 previa-se multas em dinheiro e penas de prisão para quem destruísse “monumentos, edifícios, bens públicos ou quaisquer outros objetos destinados à utilidade, decoração ou recreio público” (Soeiro, 1972: 267). Contudo, foi apenas uma medida legal para impedir que o vandalismo atentasse contra as expressões visíveis do poder imperial dos Bragança no Brasil (Marcelo, 2013, p. 138).

Após conquistar a sua autonomia política em relação a Portugal, na primeira metade do século XIX, especialmente durante o período regencial (1831 a 1840), o Brasil foi palco de uma série de rebeliões que colocaram em xeque a consolidação da unidade nacional. Para assegurar essa unidade era necessário criar meios que viabilizassem a construção de uma identidade nacional. Das iniciativas que foram tomadas, como parte desse projeto, destaca-se a criação do já mencionado em momento anterior Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e do Arquivo Nacional, em 1938. Para João Paulo Pereira do Amaral (2015), do ponto de vista institucional, a criação dessas duas instituições representa o início de uma política de seleção e preservação de patrimônios históricos pelo Estado brasileiro no século XIX.

No contexto da relação do Estado imperial com o patrimônio, no século XIX, a ausência de um órgão governamental e de leis específicas, fez com que o IHGB cumprisse, enquanto instituição pública, o papel de resgatar a história e a memória nacional através de pesquisas e da publicação de obras historiográficas que tinham como objetivo contribuir com a construção de uma identidade nacional. Nesse momento de não institucionalização do patrimônio, coube a intelectuais ligados ao instituto elaborar uma construção teórica do patrimônio com o objetivo de encontrar as raízes autênticas da nação.

Ainda que essa intenção fosse uma constante, na segunda metade do século XIX, houve espaço para os assuntos relativos à herança civilizatória lusocristã no Brasil mais visível: os monumentos históricos (Marcelo, 2013, p. 139).

Para Hernan Venegas Marcelo (2013), durante o século XIX até o fim do Império, foram identificadas três maneiras de pensar o patrimônio, todas alinhadas aos padrões que definiram a estrutura da cidade das letras, o Rio de Janeiro, no Brasil Imperial.

A primeira delas pertence ao período prévio à criação do IHGB e caracteriza-se pelo resgate de memórias históricas da Igreja Católica no Brasil da qual Monsenhor José de Souza Pizarro e Araújo (1753-1830) é seu representante. Uma segunda forma de pensar o patrimônio no século XIX, mais artística do que histórica, corresponde aos artigos de Manoel de Araújo Porto-Alegre (1806-1879). A ele se atribui as primeiras ideias teóricas sobre a arte no Brasil e a intenção de encontrar as raízes genuínas dela em tempos de domínio colonial lusitano. Há ainda uma terceira maneira na construção do conceito de patrimônio relacionada com o resgate memorialístico da cidade do Rio de Janeiro através de crônicas publicadas em jornais da época, escritas por Joaquim Manoel Macedo (1820-1882) e por Manuel Duarte Moreira de Azevedo (1832-1903). Nelas, o Rio de Janeiro descobria-se histórica e monumental para os cariocas. Existe um ponto em comum entre essas formas identificadas de pensar o patrimônio: os monumentos históricos (Marcelo, 2013, p. 139).

No Estado imperial, os bens patrimoniais que foram conservados e reconhecidos como referenciais da história da nação foram aqueles que representavam a presença da cultura lusocristã no Brasil colônia, notadamente os edifícios coloniais. Numa perspectiva eurocêntrica, as representações da cultura africana e indígena, assim como as manifestações da cultura popular, foram negligenciadas e invisibilizadas durante esse período.

A partir da criação do IPHAN<sup>9</sup> nos anos 30 do século passado, momento de institucionalização do patrimônio, a relação entre o órgão e a educação patrimonial ocorreu dentro de uma perspectiva de intersecção e distanciamento. A proporção de alinhamento entre o enunciado e o que foi concretizado dependeu das condições concretas determinadas pelo perfil de cada gestão e do momento político de cada época. Tendo como referência de análise o

---

<sup>9</sup> Durante a sua trajetória, o IPHAN foi Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), de 1937 a 1946; Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, (DPHAN), de 1946 a 1970; Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), de 1970 a 1979; Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), de 1979 a 1990; Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC), de 1990 até 1994, quando o IBPC voltou a se chamar IPHAN. No texto, optamos por usar o termo IPHAN para facilitar a compreensão e não confundir o leitor. Na esteira da criação do IPHAN, órgãos patrimoniais estaduais e municipais (em alguns municípios de maior porte ou possuidores de um acervo relevante) foram criados em anos subsequentes. Em relação a Pernambuco, as políticas patrimoniais estão a cargo da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE), criada em 1973.

que o IPHAN e pesquisadores da área entendem como educação patrimonial atualmente, é importante frisar que o termo Educação Patrimonial está inserido num campo de disputas em relação à sua definição.

Sobre a trajetória do IPHAN e suas ações no âmbito da educação patrimonial,

Desde a sua criação, o IPHAN manifestou em documentos e publicações a importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio cultural. Contudo, a educação patrimonial foi historicamente tratada como uma atividade complementar às outras realizadas pelo órgão, tendo sido, de modo geral, realizadas atividades pontuais, desvinculadas das ações finalísticas do IPHAN. Assim, verifica-se um descompasso entre a importância da educação patrimonial enunciada e as ações realizadas nesse sentido (Oliveira, 2019, p. 33).

Desde o ano de sua fundação, em 1937, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, expressou, como atribuição da instituição, em seus documentos, iniciativas e projetos, a importância de efetivar práticas educativas como procedimentos necessários à preservação e proteção do patrimônio. Correspondendo a essa linha de ação, implantou um campo de discussões teóricas, conceituais e metodológicas que embasa a implementação de políticas públicas de Estado da área até os dias atuais (IPHAN, 2014).

Um ano antes da sua criação, em 1936, Mario de Andrade foi convidado para elaborar o anteprojeto para a criação do SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (futuro IPHAN), refletindo uma conexão entre os intelectuais ligados à Semana de Arte Moderna de São Paulo e uma preocupação com a consolidação de uma identidade nacional, intencionada na preservação dos elementos que substanciam a identidade cultural do país. No anteprojeto, Mário de Andrade não deixou de evidenciar o caráter pedagógico de museus e das imagens (IPHAN, 2014).

Sob a gestão de Rodrigo Melo Franco de Andrade, o IPHAN viveu a sua “fase heroica” (1937-1967). Nesse período,

As iniciativas educativas promovidas pelo IPHAN se concentraram na criação de museus e no incentivo a exposições; no tombamento de coleções e acervos artísticos e documentais, de exemplares da arquitetura religiosa, civil, militar e no incentivo a publicações técnicas e veiculação de divulgação jornalística, com vistas a sensibilizar um público mais amplo sobre a importância e o valor do acervo resguardado pelo órgão (IPHAN, 2014, p. 06).

Em artigo publicado no final da sua gestão, Rodrigo Melo Franco de Andrade, destacou:

Em verdade, só há um meio eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio de arte e de história do país: é o da educação popular. Ter-se-á de organizar e manter uma campanha ingente visando a fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos que ficaram do passado. Se não se custou muito a persuadir nossos concidadãos de que o petróleo do país é nosso, incutir-lhes a convicção de que o patrimônio histórico e artístico do Brasil é também deles, ou nosso, será certamente praticável (Andrade, 1987, p. 64).

O conceito de Educação Patrimonial foi criado na década de 1980, no entanto, é possível perceber nas iniciativas que marcam a “fase heroica” do IPHAN<sup>10</sup>, medidas que objetivavam aproximar o patrimônio cultural da população a partir dos tombamentos e da criação de museus, bem como o investimento em publicidade, que visava conjugar em um mesmo contexto cultural os sujeitos e o patrimônio histórico-cultural, reforçando a concepção de pertencimento e de preservação. Nessa perspectiva, não há como negar o papel exercido pelo IPHAN, nessa “fase heroica”, como instituição que colaborou com a valorização do patrimônio histórico-cultural num país em que o particular prevalece sobre o público. Em que a relação com o Estado é predatória e os interesses individuais estão acima do interesse coletivo, em que as relações pessoais prevalecem em detrimento das relações institucionais<sup>11</sup>.

O problema principal, naquele momento, era, no entanto, desenvolver instrumentos legais que fossem reconhecidos como eficientes e legítimos para garantir a proteção de bens culturais seriamente ameaçados de degradação e mesmo de desaparecimento, contra poderosos interesses contrários a essas medidas de proteção. Esses adversários encontravam-se tanto entre proprietários de imóveis antigos, entre vigários, prefeitos e até mesmo populações que viam o tombamento como um entrave à modernização, como também no meio intelectual, em que os critérios de valoração e de restauração utilizados pelo SPHAN iam de encontro ao gosto predominante, fruto de uma cultura "ornamental", que valorizava mais a aparência que a autenticidade, a retórica que a pesquisa (Fonseca, 1996, p. 154-155).

---

<sup>10</sup> Essa denominação é adotada por pesquisadores diversos do assunto, para ressaltar as dificuldades que o órgão teve para a sua institucionalização e consolidação nas primeiras décadas de atuação, grosso modo até finais da década de 1960, quando esteve à frente da instituição o intelectual Rodrigo de Mello Franco Andrade e a atuação do órgão se debruçou principalmente na realização de bens arquitetônicos e artísticos que representassem essa concepção do nacional.

<sup>11</sup> A primeira convenção referente ao patrimônio mundial, cultural e natural foi adotada pela conferência geral da Unesco em 1972. A partir do reconhecimento da importância da diversidade, a grande novidade consistiu em considerar que os sítios declarados como patrimônio da humanidade pertenciam a todos os povos do mundo. Segundo essa convenção, subscrita por mais de 150 países, o patrimônio da humanidade compõe-se de: Monumentos - obras arquitetônicas, escultura, pinturas, vestígios arqueológicos, inscrições, cavernas; Conjuntos - grupos de construções; Sítios - obras humanas e naturais de valor histórico, estético etnológico ou científico; Monumentos naturais - formações físicas e biológicas; Formações geológicas ou fisiográficas - habitat de espécies animais e vegetais ameaçadas de extinção; Sítios naturais - áreas de valor científico ou de beleza natural (Funari e Pelegrini, 2009).

Não fosse a existência e a intervenção do IPHAN nesse período, um número significativo de documentos e propriedades particulares e religiosas não teriam sido tombadas, preservadas e reconhecidas como patrimônio cultural. Nesse sentido, não deixou de ser uma política de educação patrimonial numa dimensão menor do que passou a ser. A criação de um conceito não elimina a existência prática daquilo que representa o conceito antes da criação do conceito. O que estabelece diferenças é a proporcionalidade e a proximidade entre o que se deseja e o que acontece na prática. Nesse caso, é desejável uma conexão direta, ativa e participativa em que sujeito e objeto se entendam não como partes separadas, mas integradas em um todo. Patrimônio histórico-cultural e sujeitos fazem parte de uma única parte, de um todo cultural e histórico. Nesse contexto, os diálogos entre os patrimônios e os sujeitos de um determinado local são permanentes e geradores de novos significados, numa dinâmica marcada pela relação espaço/tempo, onde a subjetividade sofre mutações constantes a partir do surgimento de novas interpretações da realidade, definidas por experiências antes não vivenciadas. É uma relação dialógica que interfere na formulação das identidades. É um processo educativo-patrimonial.

Considerar que a Educação Patrimonial se circunscreve a “ensinar a população” reflete uma visão autoritária de educação, aquela que desconsidera os saberes locais e as relações estabelecidas, na passagem do tempo, entre os moradores do lugar e os patrimônios. Essa visão valoriza unicamente os conhecimentos técnicos científicos sobre os bens, mas ignora os significados e sentidos sociais atribuídos pelos moradores ao patrimônio, bem como menospreza a possibilidade de diálogo e de aprender com o outro (Scifoni, 2015, p. 198).

Nos anos 60 e subseqüentes, momento de intensa ebulição cultural, nos ambientes que agrupavam setores da intelectualidade do país, as discussões sobre a complicada relação entre política e cultura fazia parte de um debate que envolvia políticas públicas consideradas superadas e que não correspondiam à realidade do país. Nesse contexto, a atuação do IPHAN passou a ser vista como algo que não atendia às demandas de uma sociedade marcada por uma diversidade cultural e plural em todos os seus aspectos, sendo apontada como meramente técnica e elitista. Esses setores da intelectualidade não identificavam nas atuações de preservação de bens culturais restritos apenas a uma parcela da sociedade, relacionada aos bens monumentais que representavam a memória dos grupos dominantes, um meio que mobilizasse a sociedade em relação às suas preocupações, ou seja, que exercesse um papel reflexivo/pedagógico e impulsionador no processo de transformação da realidade social (Fonseca, 1996). Defendiam, nesse caso, uma conexão social mais ampliada em relação ao

patrimônio, tendo como eixo uma educação patrimonial diversa, atualizada, aprimorada, democrática e mais significativa do que a já existente.

Segundo Fonseca (1996), essa concepção modernizante influenciou os fundadores do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) em 1975. Idealizado por Aloísio Magalhães, ampliou a análise crítica do trabalho sobre o patrimônio ao universo conceitual e diferentemente do IPHAN na sua “fase heroica”, o CNRC evidenciava a importância de focar na cultura “viva”, popular, numa perspectiva de tornar a expressão da cultura brasileira mais plural e representativa das características da nação. Essa mudança impulsionou paulatinamente a uma maior atenção às presenças das culturas dos povos originários e afro-brasileiros na definição de preservação e educação patrimonial.

Sob a perspectiva de tempo cultural, Aloísio Magalhães percebia como de continuidade e não de imutabilidade. Essa concepção se baseava na ideia de que os projetos devem ser pensados tendo como foco a elaboração de ações projetivas, considerando a articulação existente entre passado, presente e futuro. Desse modo, ele entende a cultura como um processo de ressignificação dos elementos culturais ao longo do tempo, considerando a existência de uma articulação entre a experiência do passado, a interpretação do futuro e as expectativas que os sujeitos projetam em relação ao futuro. Nesse sentido, é perceptível um alinhamento da concepção de tempo cultural de Aloísio Magalhães com o conceito de consciência história de Jörn Rüsen. Conforme Rüsen:

A consciência histórica mistura “ser” e “dever” em uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de fazer inteligível o presente, e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual. Desta forma, a consciência histórica traz uma contribuição essencial a consciência ética moral (Rüsen, 2010, p. 57).

Na perspectiva de Aloísio Magalhães, a atividade de proteção não devia acabar nela mesma. Teria que ser colocada a serviço da população, compreendendo-se, também, como responsabilidade dos organismos culturais. A ideia de coletar para guardar e preservar precisaria ser superada. Nesse sentido, ele entendia a noção de tempo cultural como de continuidade e não de imutabilidade, articulando passado, presente e futuro com a finalidade de elaborar ação projetiva.

Em 1979, já como diretor do IPHAN, Aloísio colocou em prática a realização de seminários e elaboração de documentos. Em 1981, no momento da criação da Secretaria de Cultura do MEC (SEC), foi elaborado um documento intitulado “Diretrizes para operacionalização da política cultura do MEC”.

De acordo com Fonseca (1997), colocada em prática pelos agentes institucionais do Conselho Nacional de Referência Cultural e, posteriormente, pelos agentes lotados na Fundação Nacional Pró-Memória<sup>12</sup>, criada em 1979, essa política cultural democrática colocava os agentes como mediadores entre o Estado e as comunidades ainda não organizadas no contexto da política cultural estatal.

Para autora acima mencionada:

À diferença da fase heroica do Sphan, nesse documento não se propunha atingir a sociedade através de uma campanha de educação popular, no sentido de esclarecer as massas sobre os valores históricos e artístico dos bens culturais. Para aqueles novos agentes institucionais, no final dos anos 70 e início do 80, as ações de política cultural do governo federal deviam se voltar prioritariamente não só para o atendimento das necessidades culturais, como também levar em consideração as necessidades econômicas e políticas dos grupos sociais até então excluídos – simbólica e materialmente – dos benefícios dessa política. Mais que isso: era preciso que essas comunidades passassem a participar do processo de construção e do gerenciamento da produção cultural brasileira, inclusive do patrimônio cultural. É pela via da participação social – e não mais pela seleção rigorosa de bens de valor excepcional – que se vai buscar legitimar a política de preservação dos anos 80 (Fonseca, 1997, p. 158).

Considerando que a participação social dos sujeitos na condução de políticas de preservação define-se como um processo educativo, uma via dupla, onde ação e aprendizagem ocorrem simultaneamente, podemos inferir que se trata de uma educação patrimonial concretizada de forma mais interativa e significativa reconhecendo como patrimônio o “patrimônio cultural não-consagrado”. No entanto, se entendermos que a educação é um processo determinado pelo contato constante com os elementos do cotidiano e que esse contato cria situações experienciais novas, estamos inseridos num mecanismo determinado pelo movimento físico e cognitivo que provoca novas aprendizagens.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações [...] (Brandão, 1988, p. 07).

---

<sup>12</sup> A Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM) foi criada no bojo de uma reformulação do IPHAN, que absorveu o CNRC e criou a FNPM como forma de dar agilidade às políticas patrimoniais. Isso permitiu uma atuação mais efetiva e dialógica junto a comunidades e grupos, de forma a contribuir para uma ampliação do escopo da atuação e efetividade das políticas patrimoniais. Do que havia de rigidez na organização do IPHAN, a FNPM teria maior desenvoltura. Ela existiu entre 1979 e 1990, tendo sido reincorporada à estrutura do IPHAN nessa última data.

Partindo da definição de educação acima citada, percebemos que da criação do IPHAN – ponto inicial da nossa trajetória – até os dias atuais a educação patrimonial esteve presente no contexto das ações empreendidas pela política estatal, no entanto, foi a partir do final da década de 1970, com a criação da Fundação Nacional Pró-Memória, em conformidade com o ideal de Aloísio Magalhães, que a educação patrimonial foi abordada de maneira mais incisiva.

Na verdade, a estratégia da instituição se concentrou na elaboração de um discurso, amplamente difundido, em que a comunidade era incluída não apenas como objeto ou população-alvo, mas também como sujeito chamado a participar junto com os agentes institucionais. O lema desse discurso era “a comunidade é a melhor guardiã de seu patrimônio” (Fonseca, 1997, p. 185).

Bens patrimoniais, físicos ou não, são partes integrantes de um todo cultural em que o tempo movimenta, ressignifica e provoca mutações nas subjetividades individuais e coletivas. “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã” (Freire, 1996, p. 31).

As políticas institucionais de reconhecimento de valor dos objetos patrimoniais são significativas porque estabelecem parâmetros de proteção e de referência patrimonial, fazendo com que os sujeitos do lugar reconheçam esses objetos, materiais ou imateriais como parte integrante do seu eu, percebendo ou não como eles participam da constituição de suas subjetividades.

O local é um espaço culturalmente e geograficamente fronteirizado onde o sujeito se sente parte desse todo. O reconhecimento do que foi declarado como valor cultural num determinado meio adquire um estatuto de bem institucionalmente reconhecido, mas antes, para a comunidade, já era um bem patrimonial que interferia simbolicamente na representação de vida dos sujeitos dessa comunidade. Como veremos adiante ao analisar o caso de Goiana, manifestações como os Caboclinhos e a memória das Heroínas de Tejucupapo exemplificam precisamente essa dinâmica de reconhecimento cultural.

Do Conselho Nacional de Referência Cultural (CNRC) à Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM), ações de tombamentos de bens culturais não consagrados, que antes eram classificados no universo do folclore, inseridos no contexto da cultura popular, colocaram em um mesmo patamar bens materiais e bens culturais, assim como um número significativo de localidades passaram a ser referenciais da cultura nacional e campo de consolidação de novas identidades coletivas.

Ao lado do interesse do Estado de circunscrever um universo de bens culturais que atestassem a "existência" da nação, surgiam novas motivações, por parte de grupos sociais diversos, que erigiam o exercício da preservação de "lugares da memória" em direito (Fonseca, 1997, p. 158).

A expressão “Educação Patrimonial” foi criada no âmbito do Primeiro Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, em 1983, realizado no Museu Imperial de Petrópolis, Rio de Janeiro, como uma metodologia educativa inspirada no modelo da *heritage education*<sup>13</sup>, criado na Inglaterra (IPHAN, 2014).

O termo mencionado adquiriu maior difusão com a publicação do “Guia Básico de Educação Patrimonial”, em 1999, lançado no IPHAN por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro.

Como mencionado no Guia,

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 (Horta; Grunberg e Monteiro, 1999, p. 06).

O Guia Básico de Educação Patrimonial disponibiliza um procedimento educativo com o objetivo de ser trabalhado no contexto da educação patrimonial a partir do uso de uma abordagem que corresponde a quatro etapas: a observação, o registro a exploração e a apropriação, numa perspectiva processual, sem estabelecer limitações a atividades, pontuais, isoladas e descontínuas. Tão logo, a Educação Patrimonial, na visão das autoras que elaboraram o Guia, ocorre num processo permanente e sistemático entendendo o patrimônio cultural como fonte primária no aprimoramento do crescimento individual e coletivo (IPHAN, 2014).

A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão

---

<sup>13</sup> Do inglês: educação patrimonial.

resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente (Horta; Grunberg e Monteiro, 1999, p. 06).

A preservação dos bens patrimoniais é elemento fundamental para que esses bens continuem sendo objetos referenciais da história das comunidades e da preservação da memória. Nesse sentido, o desenvolvimento de um pensamento crítico em relação a esses bens reafirma as identidades e o sentimento de pertencimento que contribui para o fortalecimento da cidadania. Assim sendo, a Educação Patrimonial é entendida como ferramenta que proporciona a “alfabetização cultural” dos sujeitos da comunidade.

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. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (Horta; Grunberg e Monteiro, 1999, p. 06).

Discordando parcialmente, só podemos identificar coerência na ideia de Educação Patrimonial como meio para consolidar um entendimento significativo da realidade na qual o sujeito está inserido, ou seja, alfabetizá-lo culturalmente, entendendo essa alfabetização como um processo constante de estreitamento que leva a uma simbiose entre sujeito e objeto e amplia a sua capacidade de compreensão, critério necessário para a articulação da ação que consolida a luta pela cidadania, no entanto, não cabe, como oposição a esse conceito, aceitar a existência de analfabeto cultural. As experiências vivenciadas no cotidiano em um determinado contexto social e o contato com os bens culturais já implica num processo de alfabetização cultural.

Em face dessa observação, Oliveira (2011, p. 37) destaca que:

Esse conceito foi amplamente disseminado e até hoje é replicado em ações educativas por todo o Brasil; porém, tem recebido cada vez mais críticas com relação ao uso do termo “alfabetização cultural”, pois uma vez que se entende que os indivíduos são detentores e produtores de cultura, não podem ser considerados analfabetos culturais.

Após a criação da expressão Educação Patrimonial e da elaboração e disseminação do Guia Básico de Educação Patrimonial, ações focadas em atividades educativas da área contribuíram para o aumento de projetos educacionais com foco na preservação do patrimônio. Contudo, por mais que os resultados obtidos tenham sido de grande relevância e significância, não foi possível identificar uma orientação objetiva, clara, por trás dessas ações num universo tão heterogêneo (IPHAN, 2014).

Ações pontuais e esporádicas de promoção e divulgação se acotovelam com propostas educativas continuadas, inseridas na dinâmica social das localidades; projetos e encontros, materiais de apoio, cadernos temáticos e publicações resultantes de oficinas se misturam a práticas significativas em que esses materiais não constituem um fim em si mesmo; ao contrário, compõem partes de processos educativos (IPHAN, 2014, p. 19).

Em 2009, através do Decreto nº 6844, foi criada a Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC) ligada ao Departamento de Apoio e Fomento (DAF), com o propósito de garantir dentro do Iphan “uma área central dedicada à promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas e projetos de educação patrimonial” (Florêncio, 2019).

Considerando a análise de experiências vivenciadas até então, o CEDUC redefiniu o conceito de educação patrimonial como processos educativos formais e não formais numa perspectiva de construção coletiva e democrática do conhecimento.

Atualmente, a CEDUC defende que 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 ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (IPHAN, 2014, p. 19).

Como uma instituição que objetiva cada vez mais desenvolver uma política de ampliação de uma postura que preze a elaboração e a implementação de projetos que atendam de maneira mais significativa as comunidades portadoras de bens patrimoniais, o IPHAN não deixou de continuar criando meios para viabilizar a implementação de estratégias institucionais voltadas à educação patrimonial num processo dinâmico de percepção de novas demandas e, conseqüentemente, criação de leis que possibilitam a superação dessas demandas. Também é pertinente lembrar que os órgãos patrimoniais estaduais e/ou locais, bem como universidades ou redes escolares e diversas organizações sociais não estatais, como institutos históricos e congêneres, adotaram reflexões e ações em relação à educação patrimonial, havendo uma vasta gama de experiências consubstanciadas em produções diversas (teses, dissertações, artigos, etc.).

## 2.1 Da importância da Educação Patrimonial para o ensino de História local

As instituições públicas ou privadas de um determinado lugar são percebidas como portadoras de uma dinâmica própria e limitadamente interativas. É exatamente isso que legitima a sua especificidade e a sua autonomia. Essa é a lógica que permite uma organicidade social.

A escola, enquanto lugar de produção do conhecimento, também estabelece interações, mas diferentemente do restante das outras instituições, ela deve manter uma conexão pedagógica dialógica com os elementos culturais representativos da história da comunidade na qual está integrada. Esse vínculo pedagógico contribui com a superação de um problema no ensino de História que é o sentimento de distanciamento e de não relação dos conteúdos históricos estabelecidos em currículos trabalhados em sala de aula com a vida do aluno. Conforme detalharemos no capítulo 3 ao analisar o currículo e a realidade escolar local, esse distanciamento é uma questão central que a proposta didática sobre Goiana visa endereçar.

Na educação formal, a Educação Patrimonial deve ser uma proposta dinâmica e criativa de a escola se relacionar com o patrimônio de sua região e de sua localidade. A partir dessa ação, deve-se ampliar o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural e o que isso tem a ver com formação de cidadania, identidade, memória e tantas outras coisas que fazem parte da nossa vida, mas, muitas vezes, não nos damos conta do quão importantes elas são (Tolentino, 2013, p. 08).

Assim, a escola, promovendo práticas pedagógicas educativas que meschem a realidade social dos alunos com o patrimônio cultural da comunidade, pode desenvolver estímulos cognitivos que façam despertar no aluno um interesse maior pela pesquisa histórica a partir da reflexão sobre objetos que estão inseridos no seu próprio cotidiano e de compreensão menos complexa pelo fato de já existir uma leitura e uma significação desses objetos para os sujeitos da comunidade.

Não é por outro motivo que observamos, ainda nas últimas décadas do século XX, que, para a maior parte dos estudantes brasileiros, o estudo de História carece de sentido e utilidade; não se tem a visão de ciência e sim de uma matéria decorativa, estudo do passado que só exige, como vimos, a prontidão em declinar nomes, datas e fatos. Não é de se estranhar que assim seja, porque ocorre a enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de História, já que o aluno se torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração (Melo, 2015, p. 98).

Apesar da autora fazer referência às duas últimas décadas do século XX, essa realidade ainda é uma constante no contexto do ensino de História que pode ser superada com uma metodologia de ensino que parte do específico, o estudo do patrimônio local, para um alinhamento com os conhecimentos históricos definidos no currículo da disciplina e trabalhados no cotidiano da sala de aula.

A educação para a cultura, formatada numa ação pedagógica de educação patrimonial, no seio do espaço escolar, coloca o aluno como construtor da sua própria história. De passivo ele passa a ser ativo e protagonista na construção do conhecimento histórico, processo que faz ele se perceber enquanto sujeito histórico, consciente da sua importância na luta pela cidadania a partir da valorização e da preservação dos referentes culturais da sua cidade, da sua região e do seu país.

Os objetos patrimoniais de uma localidade são fontes históricas e portadores de historicidades. Para evitar o anacronismo o professor deve, no momento da elaboração da metodologia da oficina pedagógica, considerar a necessidade de realizar, no primeiro momento, uma pesquisa e um debate acerca das fontes que serão exploradas com o objetivo de munir o aluno de um conhecimento que será necessário para que o resultado seja significativo, considerando o alcance do objetivo final da ação. Ao mesmo tempo deve considerar que tanto os objetos quanto as evidências culturais trazem em si uma multiplicidade de expressões que particularizam as suas características. Nesse sentido, ao percorrer as etapas consecutivas de percepção, análise e interpretação dos bens culturais, é necessário analisar com um cuidado específico os objetivos e as metas que se almeja alcançar, como trazem Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 10).

É importante notar que cada objeto ou evidência da cultura traz em si uma multiplicidade de aspectos e significados. Neste processo de etapas sucessivas de percepção, análise e interpretação das expressões culturais é necessário definir e delimitar os objetivos e metas da atividade, de acordo com o que se quer alcançar, e com a natureza e complexidade do objeto estudado. Por exemplo, em um museu, definir o tema a ser abordado, em um monumento ou uma cidade, definir os aspectos a serem investigados (arquitetônico, urbanístico, social, econômico, histórico etc.). Num simples monumento podemos analisar os aspectos construtivos e materiais, a área de entorno, o interior, o aspecto decorativo, o mobiliário, os habitantes ou usuários, as transformações ocorridas no tempo. Cada um desses aspectos oferece uma infinidade de enfoques a abordar (Horta; Grunberg e Monteiro, 1999, p. 10).

Seja uma aula prática de visita a um patrimônio ou uma ação limitada ao contexto da sala de aula, o momento preparatório vai substanciar o aluno para que, no momento do contato com a fonte patrimonial, ele consiga chegar a conclusões que proporcionem um maior

entendimento sobre o objeto e a relação desse objeto com a sua subjetividade e os elementos e fenômenos constitutivos da comunidade.

As etapas metodológicas propostas no trabalho da educação patrimonial propõe a análise, observação e o questionamento dos aspectos formais, materiais, sensoriais dos objetos, de suas marcas identitárias, de sua função e uso primário, suas características distintas, inseridas no tempo e no espaço de sua criação e utilização; em segundo momento, propõe a exploração dos significados possíveis expressos por esses objeto e fenômenos, seu sentido no contexto semântico da sociedade e da cultura que a produziram, sua relação com outros elementos desse mesmo contexto, os porquês e os como de sua existência, e mesmo de sua sobrevivência ou desaparecimento no tempo (Horta; Grunberg e Monteiro, 2005, p. 224).

Em se tratando da educação patrimonial no ensino de História, a classificação do patrimônio em material/imaterial, tangível/intangível – embora apresente diferenças – não deve ser vista de forma dicotômica, pois essas categorias se complementam na construção da cultura e da identidade de uma comunidade.

A metodologia educativa patrimonial proporciona o afloramento de um olhar diferenciado sobre o patrimônio cultural, produzindo novos significados sobre o patrimônio e contribuindo para a reelaboração da identidade cultural dos discentes. Ocorre, simultaneamente, uma ressignificação do patrimônio e da própria subjetividade do aluno.

O conceito mais abrangente de patrimônio cultural abre perspectivas de adoção de políticas de preservação patrimonial. O compromisso do setor educacional articula-se a uma *educação patrimonial* para as atuais e futuras gerações, centrada no pluralismo cultural. Educação que não visa apenas evocar fatos históricos “notáveis”, de consagração de determinados valores de setores sociais privilegiados, mas também concorrer para a rememoração e preservação daquilo que tem significado para diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional. A preservação do patrimônio histórico-cultural deve pautar-se pelo compromisso de contribuir com a *identidade cultural* dos diversos grupos que formam a sociedade nacional (Bittencourt, 2011, p. 278).

A educação patrimonial aplicada ao ensino de História exerce, também, um papel de valorização do patrimônio local que passa a ser percebido como parte integrante de um todo cultural na qual o sujeito também está incluído. Esse todo cultural é plural e heterogêneo, mas o sentimento de pertencimento funciona como um elo que liga os sujeitos aos bens culturais e fortalecem a identidade coletiva.

A feira livre de Goiana, por exemplo, é um patrimônio que pode ser objeto de uma ação pedagógica com ênfase na educação patrimonial. A feira, como lugar de memória, é um ponto

de integração social, de compras, trocas, mas também de intercâmbio, resistência e transmissão cultural. Como ponto de convergência local, a feira reflete aspectos da identidade coletiva e da cultura e história de Goiana.

A sua história acompanhou o processo de evolução do município, do período colonial aos dias atuais e as suas características foram se desenhando em conformidade com as especificidades de cada época.

Conforme atesta Silva,

No decorrer dos séculos XIX, XX, até a atualidade, as feiras foram se multiplicando pelas cidades. Nesse processo, foram contraindo características adequadas de acordo com a região em que se estabelecem e de modo a suprir as demandas das mesmas (Silva, 2018, p. 66).

**Figura 3** - Feira livre de Goiana (1950?)



Fonte: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/portfolio/feira-livre-de-goiana/>. Acesso em: 01 maio 2025

Figura 4 - Feira livre de Goiana (2014)



Fonte: Acervo do autor (2014)

O ensino de História oportuniza professores e alunos para a efetivação de uma educação patrimonial porque é uma disciplina que trabalha com a memória e com representações historiográficas do passado. Assim sendo, abre um leque de possibilidades para questionamentos e reflexões que contribuem para a formação de um aluno crítico e capaz de fazer uma análise da sua condição enquanto sujeito inserido num contexto social em que a valorização da cultura e dos elementos representativos dessa cultura é postura que fortalece a sua própria cidadania.

Consideramos que a escola, em particular o ensino de História, tem um papel fundamental nesse processo. É ela, em última instância, o *locus* privilegiado para o exercício e formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e na valorização dos elementos que compõem o nosso patrimônio cultural. Ao socializar o conhecimento histórico produzido e

preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social (Oriá, 2004, p. 130).

Pensar a história local como estratégia de ensino no contexto escolar é criar possibilidades para a construção de um conhecimento histórico significativo a partir de uma mudança na escala de observação que tem como ponto de partida a análise de objetos inseridos nos contextos históricos e espaciais de vivência do aluno. Nesse processo, ele terá a oportunidade de conhecer e refletir sobre a história dos elementos culturais e históricos da sua comunidade relacionando-os à história regional e nacional. Além disso, desenvolve o sentimento de pertencimento e de preservação em relação ao patrimônio histórico-cultural, condição que irá contribuir com o fortalecimento da sua identidade e da percepção de que é parte de uma coletividade composta de uma multiplicidade de características temporais, espaciais e sociais. Essa apropriação despertará no aluno o interesse pelos problemas da sua comunidade fazendo dele um agente ativo no processo de transformação da realidade.

A construção e elaboração da história local podem ser reveladoras da realidade cotidiana das comunidades, no sentido de configurar e explicar os problemas por elas enfrentados, ao mesmo tempo que, em mão dupla, os problemas e questionamentos das comunidades podem suscitar a necessidade de, no exercício de compreendê-los e buscar soluções – numa práxis transformadora, se proceda a sua elaboração e registro (Melo, 2015, p. 42).

Para Melo (2015), é a partir da interação do sujeito com o objeto que o conhecimento sobre o objeto possibilita a constituição da identidade social. Ao formarem a identidade social, os sujeitos conseguem estabelecer uma relação entre o passado e o presente e desenvolver um diálogo espaço-temporal, condição essencial para a compreensão da história, nesse sentido, o passado trona-se uma narrativa flexível, interpretado a partir dos interesses do presente.

Quando se trata do campo da memória histórica, a abordagem local busca diretamente a relação com fatos e elementos que ajudem a resolver os problemas efetivos da comunidade em estudo, sendo encarada como um instrumento de transformação social e de protagonismo, trazendo significado ao ato de conhecer e construir a história, possibilitando a apreender-se que o Estado não é uma entidade que se coloca acima do cidadão, mas que é por ele construído (Melo, 2025, p. 45).

A história local como objeto de investigação e análise rompe com uma condição de “passividade” do aluno em relação ao ensino da história. Ao exercitar o protagonismo através de um olhar voltado para os elementos constituintes do local, ele passa a identificar como

sujeitos históricos aqueles grupos e indivíduos que são referenciais na cultura e na história do lugar. Essa mudança de foco permite enxergar esses sujeitos, suas histórias e os fatos relacionados a eles como referenciais históricos inseridos na memória coletiva que são percebidos como instrumentos de transformação social e protagonismo. E esses caminhos podem ser trilhados a partir da educação patrimonial, especialmente a partir da proposta de sequência didática, explicitada no capítulo 3.

Nesse contexto, o conceito de história local adquire centralidade. Como explica Vilma Barbosa e Melo (2015), surge como um recurso teórico-metodológico que permite a apreensão do específico e do diferente, articulando o local ao regional e ao nacional em escalas complementares de análise (Melo, 2015). Trata-se de compreender a organização espacial e temporal dos sujeitos em sua realidade concreta, evitando tanto a fragmentação dos espaços quanto à imposição de uma narrativa única e absoluta.

Conceitos como regional e local surgem, ao nosso ver, de uma necessidade de ordenação para o entendimento do específico e do diferente em relação ao geral e ao particular. Trata-se, portanto, de dimensionar uma melhor perspectiva de compreensão da organização espacial nos seus aspectos temporais. Torna-se importante, pois, apreender a história regional e a história local, dentro das concepções interpretativas da história, das quais se vale o historiador em seu ofício, como um recurso teórico-metodológico de abordagem para a pesquisa e o ensino, estabelecendo e ordenando procedimentos de trabalho (Melo, 2015, p. 30).

Destarte, o lugar vai, na medida que o aluno passa a estabelecer uma relação de proximidade e intimidade com o patrimônio histórico-cultural, adquirindo outros significados e se tornando um referencial que passa a substanciar a sua subjetividade e a sua intersubjetividade, alterando a maneira como ele interage com o “outro”. O “outro”, nessa perspectiva, é tudo que está além do seu eu, mas não deixa de interferir na constituição da sua representação de mundo. É um processo dinâmico, em constante transformação que molda e fortalece a sua identidade a partir do advento de uma criticidade em relação aos aspectos relacionados a sua realidade.

Fazendo referência a publicação, em 2016, do Inventário Participativo. Manual de Aplicação<sup>14</sup>, um novo dispositivo metodológico criado com o objetivo de alicerçar inovadas

---

<sup>14</sup> Na publicação se lê: “a presente publicação é de livre acesso, destinada ao público em geral, podendo ser utilizada sem necessidade de licença, autorização ou cessão de direitos. Constitui-se, antes, numa ferramenta de Educação Patrimonial com objetivos principais de fomentar no leitor a discussão sobre patrimônio cultural, assim como estimular que a própria comunidade busque identificar e valorizar as suas referências culturais. [...]. Nessa perspectiva, considera a comunidade como protagonista para inventariar, descrever, classificar e definir o que lhe discerne e lhe afeta como patrimônio, numa construção dialógica do conhecimento acerca de seu patrimônio

ações de identificação de bens patrimoniais e estimular a autonomia de grupos sociais, Simone Scifoni destaca a importância dessa nova pedagogia para o fortalecimento das identidades dos sujeitos de uma comunidade.

Uma nova pedagogia foi, assim, construída coletivamente a partir de uma tríade de princípios articulados, que se apresenta aqui: autonomia dos sujeitos, dialogicidade e participação social. Tais princípios fundamentam-se na ideia central de que o patrimônio cultural está nos espaços de vida dos grupos sociais, não como coisa, lugar ou prática imaterial simplesmente, mas como vetor de algo; ou seja, por meio dele, é possível lembrar e fortalecer identidades (Scifoni, 2022, p. 04).

Consoante à citação, o Inventário Participativo, ferramenta que consiste numa nova pedagogia que tem a finalidade de produzir conhecimentos sobre os aspectos da cultura de uma comunidade, “a partir de um amplo diálogo entre as pessoas, as instituições e as comunidades que detêm as referências culturais a serem inventariadas” (IPHAN, 2016, p. 09), é válido inferir que a escola, enquanto instituição de caráter formal, numa articulação com a comunidade e considerando que a clientela escolar é parte integrante da comunidade, pode colaborar desenvolvendo projetos de produção de inventários, elaborando projetos que auxiliem a comunidade “sobre ideias ou conceitos chave, como patrimônio, memória, identidade, cultura” (IPHAN, 2016, p. 10).

Ao pensarmos a sequência didática como produto pedagógico dessa dissertação, colocamos como eixo central a realização do estudo do meio, considerando que o locus da pesquisa, a cidade de Goiana, concentra em seu núcleo urbano a maior parte do seu patrimônio cultural, possibilitando assim uma maior integração entre a teoria e a prática.

Para além das excelentes intenções em relação à educação patrimonial e aos resultados esperados, não é todas as vezes que a simples menção à mesma ou a realização de experiências obtém o sucesso esperado. É necessário ir bem além dos desejos e lidar com as possibilidades concretas de sua efetivação. Isso passa por uma série de reflexões e planejamentos que devem considerar o ambiente escolar concreto, o meio circundante, como elementos indispensáveis. É quase dispensável apontar que a realização de uma atividade de educação patrimonial com uma escola de elite de São Paulo, por exemplo, possui características muito distintas de um pequeno município de interior, apesar das reflexões mais gerais que orientam essa prática.

---

cultural. Alinha, ainda, o tema da preservação do patrimônio cultural ao entendimento de elementos como território, convívio e cidade como possibilidades de constante aprendizado e formação, associando valores como cidadania, participação social e melhoria de qualidade de vida” (IPHAN, 2016, p. 05).

Pessoa mostra uma série de situações nas quais propostas bem-intencionadas de educação patrimonial, esbarram caso não estejam firmemente ancoradas numa proposta pedagógica pertinente, num conhecimento histórico rigoroso e numa metodologia que leve em conta as situações concretas do espaço escolar (Pessoa, 2016). Como será apresentado no detalhamento da sequência didática no capítulo seguinte, a presente proposta busca justamente ancorar-se nesse rigor, partindo de uma análise do contexto da Escola João Alfredo e da historiografia local.

Partiremos de uma forma bastante usual de educação patrimonial, que muitas vezes com ela se confunde, que são os estudos do meio. Grosso modo, os estudos do meio são uma metodologia educacional que carrega em si o sentido da exploração ativa de um dado espaço, instigando a observação, a problematização, a comparação, o poder de síntese, entre outras. Ao observar um determinado meio, qualquer que seja ele, um educando pode desenvolver uma série de habilidades e conhecimentos que redundem numa formação mais ampla, crítica e cidadã.

Analisando as potencialidades do estudo do meio para crianças, mas que podemos ampliar para educandos de maneira mais geral, o historiador francês Jean-Nöel Luc<sup>15</sup> argumenta que:

Todo meio situa-se no tempo. Possui uma história. Esta história deixou suas marcas nas memórias e nos arquivos, mas também no entorno. Objetos e edifícios diversos são testemunhos de existências anteriores. São os laços de união entre o passado e o presente. Estes vestígios permitem situar a criança frente à realidade do passado. Mas a observação dos vestígios não pode ficar reduzida somente aos monumentos considerados como históricos pela consciência coletiva. Uma interpretação semelhante seria desmobilizadora, pois levaria a um fechamento da visão sobre seu próprio meio, reduzindo-o à impotência (Luc, 1981, 119-120).

Diante disso, Luc desenvolve uma série de considerações sobre a relevância do meio e do processo de educação ativa que um estudo do meio possibilita. Adiante ele problematiza um ponto central, o processo de observação, que está longe de ser uma contemplação passiva do meio.

A utilização do meio permite à criança descobrir o passado. Concretamente. Não só através dos monumentos “históricos”, senão também através de todos os vestígios, todos os signos, todas as marcas deixadas por épocas anteriores. A aproximação histórica ao meio define essencialmente um “processo de observação”, um “estado de ânimo”, um “modo de investigação do real”, e

---

<sup>15</sup> Obtivemos acesso à íntegra da obra, disponibilizada em espanhol, mas usamos a tradução de uma apostila produzida em português, cujas páginas indicam a referente à obra original.

não um meio particular. “O importante está em tua observação, não na coisa observada”. Se se adote uma definição ampla da noção de vestígios do passado e de fontes históricas, todos os meios são virtualmente utilizáveis (Luc, 1981, p. 119-120).

Essas considerações de Luc (1981) são referenciais para alguns relevantes trabalhos sobre ensino de História, de autoras como Nídia Pontuschka, Circe Bittencourt, Elza Nadai e Rosa Kulcsar. Em 1992 elas publicaram em parceria um artigo denominado “O ‘Estudo do Meio’ como trabalho integrador das práticas de ensino”, no qual argumentam a importância dessa metodologia no sentido de garantir essa interação entre os estudantes e o meio que os cerca – ou um espaço escolhido para visitaçã – e a possibilidade de uma ampla interdisciplinaridade, pois permite articular disciplinas como História, Geografia e várias outras, das Ciências Humanas e Naturais, a partir do projeto de estudo do meio que seja proposto.

Anos depois, em obra mais alentada, Circe Bittencourt (2011) retomou a questão dos estudos do meio de forma mais detida em relação ao ensino de História e ao espaço escolar, articulando-o à educação patrimonial e ao planejamento escolar e de cada disciplina. Ela mostra que um estudo do meio voltado para a educação patrimonial não se improvisa e que deve buscar atentar às indicações de Luc.

Inicialmente, ela aponta uma série de potencialidades do estudo do meio em diferentes situações (decorrentes, inclusive de sua própria prática docente anterior) e destaca alguns pontos, que vamos indicar sumariamente.

Primeiramente, chama a atenção para que tipo de educação patrimonial a proposta se destina. Certamente, propostas mais clássicas ou convencionais de educação patrimonial e estudos do meio incidem no problema de limitarem-se a contemplações passivas de monumentos<sup>16</sup>. Uma proposta mais atualizada deveria propor um processo de observação realmente ativa dos estudantes, com estímulo à formulação de questionamentos, ao desenvolvimento do senso crítico. Isso pressupõe a escolha do que observar e como observar.

Em seguida, esmiúça a metodologia do estudo do meio, mostrando seu rigoroso planejamento, que passa desde um criterioso processo de escolha, alicerçado nos planejamentos da escola e de cada disciplina participante, até a atenção a condições concretas de logística, que

---

<sup>16</sup> Santos e Schneider Neto (2022), em publicação do ProfHistória da UFPB, fazem uma interessante história dos estudos do meio, que observam já no começo do século XX, a partir de escolas anarquistas, mas seguem além e mostram vários momentos nos quais esses estudos acompanharam as próprias mudanças dos conceitos de educação, patrimônio, história, entre outros.

envolvem transporte, segurança, alimentação e uma série de condições para que as experiências sejam exitosas.

Considerando os aspectos acima tratados, chegamos de forma mais detida ao nosso local, a cidade de Goiana (PE) e adentraremos efetivamente na nossa experiência pedagógica e na nossa proposta didática no capítulo 03.

### **3 ENTRE HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIA E CURRÍCULO**

O estudo da história local assume, nas sociedades contemporâneas, um papel central na construção das identidades coletivas e na preservação da memória social. Em um contexto de profundas transformações culturais, marcado pela aceleração histórica e pela fragmentação das experiências coletivas, a compreensão crítica das relações entre memória, história e espaço vivido torna-se fundamental para o fortalecimento dos vínculos comunitários e para a valorização das histórias locais em sua relação com o mais amplo.

Propomos uma reflexão teórica sobre o conceito de memória e suas implicações na construção da história local, articulando as contribuições de Pierre Nora (1993), Jacques Le Goff (2003) e Vilma Barbosa e Melo (2015). Partindo da constatação de que a memória, outrora transmitida espontaneamente, passou a necessitar de suportes materiais e simbólicos para subsistir, investiga-se como os lugares de memória se constituem como espaços de resistência e significação identitária. Simultaneamente, aborda-se a compreensão crítica da história local como prática metodológica que busca integrar o vivido e o estruturado, articulando escalas locais e globais, e reconhecendo a historicidade das experiências coletivas.

Tendo como eixo de análise a cidade de Goiana, discute-se como as práticas culturais, os monumentos históricos, os registros documentais e as celebrações populares atuam como suportes da memória social, ao mesmo tempo em que se tornam objetos de disputa simbólica e de construção identitária. Tentaremos observar também como isso se manifesta no currículo e qual o lugar do ensino da História nesse processo.

#### **3.1 História local e memória**

O lugar é um espaço físico e social onde o particular e o coletivo se conjugam numa dinâmica em que o material e o humano se transformam em um só. É um todo identitário e espaço marcador de memórias. Logo, as memórias são referenciais identitários estruturantes do comum coletivo.

Ser é viver o que somos num contexto coletivo, o lugar. A subjetividade é o que somos no presente e o presente é ao mesmo presente/passado instantâneo e inserido num lugar material e cultural que certifica a nossa existência. Nesse sentido, a nossa percepção de existência se concretiza no espaço tempo e o que somos é o eu lugar concreto. É assim que a história de um lugar, de uma cidade, no imaginário coletivo, parte de representações espaciais e culturais cristalizadas na identidade coletiva.

A memória é a vida, sempre carregada de grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado (Nora, 1993, p. 09).

O lugar, enquanto marcador de identidades e experiências compartilhadas, depende da memória para existir como referência simbólica. A compreensão da relação entre memória e história de um lugar exige uma reflexão sobre suas transformações ao longo do tempo. Na contemporaneidade, as rápidas mudanças sociais e culturais provocaram um distanciamento crescente entre o passado e o presente, rompendo a continuidade que, em outras épocas, era sustentada por práticas espontâneas de transmissão da memória.

Pierre Nora (1993) observa que o que outrora era preservado de maneira viva pelas tradições, rituais e instituições sociais, passa a depender de registros e intervenções conscientes, pois, como afirma o autor, "não há mais meios de memória" (Nora, 1993, p. 07). Assim, a memória, antes integrada de forma natural à vida dos grupos, foi sendo gradativamente deslocada para o campo da história, exigindo intervenções deliberadas para não se perder. Essa transformação, como analisa o autor, evidencia um cenário em que a memória deixou de ser um fenômeno orgânico para se tornar objeto de preservação consciente, marcada pela necessidade de documentação e institucionalização.

O trabalho do historiador, nesse contexto, adquire um novo significado. Se na Idade Média os cronistas visavam "a reconstituição de um passado sem lacuna e sem falha" (Nora, 1993, p. 10), os historiadores contemporâneos, imbuídos de um espírito crítico, não apenas reconstróem o passado, mas frequentemente o questionam, produzindo interpretações dos acontecimentos. Dessa maneira, a história torna-se não apenas reconstrução, mas também reinterpretção contínua.

Em meio a esse processo, ocorre o que Nora denomina "uma memória que se tomou, ela mesma, objeto de uma história possível" (Nora, 1993, p. 11). A relação entre memória e história passa, na contemporaneidade, por um processo de profunda transformação. Na sociedade moderna, preservar lembranças passou a exigir esforços conscientes, materializados em museus, arquivos, monumentos e celebrações. Esses espaços, mais do que registros do passado, são testemunhos da tentativa de reter, de forma institucionalizada, aquilo que antes fluía naturalmente no tecido social. A memória deixou de ser vivida espontaneamente e passou a ser objeto de arquivamento e ritualização. Para o autor, "museus, arquivos, cemitérios e

coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhas de uma outra era, da ilusão da eternidade” (Nora, 1993, p. 13).

Se no passado o lugar carregava a memória viva das experiências compartilhadas, na modernidade ele se converte em repositório da memória transformada em história. A legitimação, antes ancorada no passado e na tradição, cede espaço a uma nova lógica em que o futuro se impõe como horizonte. Os chamados lugares de memória emergem, assim, como restos simbólicos que buscam sustentar vínculos identitários em uma época marcada pela fragmentação e pela aceleração histórica. Eles não substituem a experiência viva, mas a representam, muitas vezes de forma cristalizada, evidenciando a tensão permanente entre a necessidade de lembrar e a inevitabilidade do esquecimento.

Essa transformação da memória em objeto de preservação também altera profundamente sua natureza. A memória que antes era coletiva, espontânea e enraizada nas práticas sociais cotidianas, passa a ser absorvida pela lógica histórica, tornando-se voluntária, deliberada e, muitas vezes, fragmentada. Aquilo que é chamado hoje de memória já se encontra submetido à história, evidenciando que a necessidade de preservar a memória é, na verdade, uma necessidade histórica (Nora, 1993). O gesto de recordar, antes pertencente ao fluxo natural das gerações, torna-se um dever individual, estruturado por arquivos, documentos e celebrações ritualizadas.

Tudo o que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já história. Tudo o que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história. A necessidade de memória é uma necessidade da história (Nora, 1993, p. 14).

O resultado dessa dinâmica é a constituição de uma memória atomizada, onde a lembrança torna-se cada vez mais uma responsabilidade individual. A identidade coletiva cede espaço para trajetórias particulares que reivindicam suas próprias histórias (Nora, 1993). A memória, nesse novo cenário, é menos continuidade e mais tentativa de recomposição de uma totalidade perdida, operando sob a tensão entre a vontade de pertencimento e a consciência do esfacelamento das referências comuns.

À medida que a sociedade se distancia da memória compartilhada, ela intensifica sua necessidade de compreender historicamente a si mesma. A fragmentação da experiência histórica faz com que cada vestígio, cada objeto, cada registro, carregue potencialmente o peso de um passado que já não é evidente, mas que precisa ser constantemente interpretado e

reinscrito. O historiador, nesse contexto, torna-se uma figura central, responsável por organizar e dar sentido à vastidão dispersa das memórias transformadas em história (Nora, 1993).

Esse processo de transformação da memória é amplamente discutido por Jacques Le Goff (2003), um renomado historiador medievalista da Escola dos Annales, que compreende a memória não como um dado natural, mas como um fenômeno eminentemente social, construído e permanentemente reconfigurado. A memória, para Le Goff, é tanto a condição da identidade dos indivíduos quanto o cimento das comunidades humanas. Ela não existe fora da sociedade, sendo continuamente moldada por práticas culturais, instituições políticas, linguagens e símbolos. A memória coletiva é o espaço no qual o passado é selecionado, organizado e transmitido, não apenas para preservar experiências, mas, sobretudo, para definir pertencimentos e valores partilhados.

Le Goff destaca que a passagem de sociedades baseadas na oralidade para sociedades estruturadas pela escrita transforma profundamente a memória. Na tradição oral, a memória é fluida, adaptativa e comunitária, ligada à repetição dos gestos e narrativas, sempre aberta à reinterpretação conforme as necessidades do grupo. Já nas sociedades da escrita, a memória se fixa em suportes materiais, tornando-se mais estável, porém também mais sujeita à manipulação e ao controle político (Le Goff, 2003). A escrita introduz uma nova distância entre o sujeito e o passado, pois codifica a memória, preservando-a, mas também selecionando-a e organizando-a de maneira crítica.

Mas entre os Gregos, da mesma forma que a memória escrita se vem acrescentar à memória oral, transformando-a, a história vem substituir a memória coletiva, transformando-a, mas sem a destruir (Le Goff, 2003, p. 399).

Essa fixação da memória dá origem ao que Le Goff chama de memória artificial – a memória sustentada por documentos, monumentos, arquivos e outros dispositivos materiais que buscam garantir a permanência dos vestígios do passado (Le Goff, 2003). Diferente da memória natural, viva e orgânica, a memória artificial impõe uma seleção e uma hierarquia às lembranças, muitas vezes orientadas por interesses de poder e estratégias políticas.

O autor enfatiza que a memória coletiva é constantemente atravessada por jogos de poder. A seleção do que deve ser lembrado ou esquecido serve para legitimar determinadas identidades, reforçar sistemas políticos e consolidar hegemonias sociais. O passado, longe de ser um espaço neutro de recordações, é um terreno de conflitos onde se decide quem tem direito à memória e quem é condenado ao esquecimento. A tensão entre memória e história surge

justamente nesse cenário. Para Le Goff (2003), a memória é imediata, afetiva, seletiva e, muitas vezes, idealizada. Já a história pretende ser uma prática crítica e racional, capaz de desconstruir as narrativas espontâneas da memória e revelar seus mecanismos de construção e manipulação. O historiador não deve simplesmente reproduzir as memórias coletivas, mas problematizá-las, interrogá-las, confrontá-las com outras fontes e contextos.

Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permite compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (Le Goff, 2003, p. 435).

O historiador, nesse sentido, deve resistir à aceitação passiva das narrativas transmitidas pelas fontes e adotar uma postura crítica frente aos vestígios, interrogando o que eles revelam e, igualmente, o que eles silenciam (Le Goff, 2003).

Nessa direção, Jacques Le Goff aprofunda a reflexão ao demonstrar que documentos e monumentos, embora tradicionalmente distinguidos, compartilham uma mesma natureza: ambos são produtos da sociedade que os fabrica, conservando marcas de poder, seletividade e intencionalidade. A memória coletiva e sua expressão científica, a história, trabalham com dois tipos fundamentais de materiais: os documentos, que surgem da escolha consciente do historiador, e os monumentos, que são heranças do passado destinadas a perpetuar lembranças, seja pela arquitetura, seja pela escrita, seja pelos rituais.

Portanto, articulando as reflexões de Pierre Nora (1993) e Jacques Le Goff (2003), evidencia-se que a memória não é uma herança imutável, mas uma construção ativa, atravessada por tensões, seleções e disputas. Tanto Nora quanto Le Goff reconhecem que a memória no mundo contemporâneo não é uma transmissão espontânea e natural, mas uma construção atravessada por seleções, exclusões e interesses. Ambos rejeitam a ideia de um passado transparente e acessível em si mesmo, enfatizando a necessidade de uma postura crítica frente aos vestígios históricos. Assim, enquanto Pierre Nora enfatiza como a memória é materializada e institucionalizada em símbolos concretos diante da crise do tempo, Jacques Le Goff investiga como a memória se constrói, se transforma e se relaciona com as estruturas sociais e culturais ao longo do tempo. Seus enfoques, embora distintos, são complementares: juntos, oferecem uma compreensão mais rica, complexa e crítica das relações entre memória, história e identidade nas sociedades contemporâneas.

A história, como crítica da memória, emerge como instrumento essencial para revelar os mecanismos sociais que moldam as lembranças coletivas e, assim, construir identidades

conscientes, capazes de dialogar criticamente com o seu próprio passado. Desta maneira, o que hoje chamamos de memória coletiva é, em grande medida, o resultado de uma operação histórica: um esforço de reconstituir, a partir de fragmentos e registros, aquilo que a vivência direta já não consegue mais sustentar (Le Goff, 2003). Essa dinâmica inaugura uma nova era, em que os lugares de memória substituem os lugares de experiência, e onde a memória não é mais a expressão espontânea de um pertencimento, mas uma construção reflexiva, mediada e ritualizada.

Assim, ao abordarmos a história local de Goiana, devemos primeiramente reconhecer que não lidamos apenas com fatos cristalizados no tempo, mas com representações dinâmicas, mediadas por suportes materiais e simbólicos, que expressam a contínua negociação entre memória e história. É nesse entrelaçamento que compreendemos que a história local não é apenas a reunião de fatos passados ocorridos num determinado espaço, mas uma construção coletiva, onde a memória assume papel fundamental. A história de Goiana, como a de tantos outros municípios, constitui um patrimônio simbólico e cultural que precisa ser compreendido, interpretado e ressignificado pelas novas gerações, tendo a escola como importante mediadora desse processo.

Como afirma Pierre Nora (1993), a memória que no passado se transmitia espontaneamente, hoje necessita de suporte institucional para subsistir. Museus, monumentos, arquivos e celebrações se constituem em “lugares de memória”, marcas de uma era em que a transmissão natural da experiência cedeu espaço à necessidade de preservação deliberada. No caso de Goiana, suas festas populares, seus monumentos históricos e seu patrimônio arquitetônico não apenas narram a sua história, mas atuam como pilares simbólicos que sustentam a identidade coletiva. Jacques Le Goff (2003) aprofunda essa concepção ao afirmar que todo vestígio histórico – seja um documento, um monumento ou uma prática cultural – é resultado de escolhas sociais, carregado de interesses, conflitos e disputas. Para ele, o passado preservado é sempre uma construção, em que a memória oficializada convive com esquecimentos e silenciamentos (Le Goff, 2003). Compreender a história local de Goiana, portanto, implica interrogar criticamente seus símbolos, seus marcos urbanos, seus rituais populares e as narrativas que se perpetuam.

Além disso, trabalhar com a história local implica reconhecer as dificuldades inerentes à pesquisa: a escassez de documentos, o estado precário dos arquivos, os limites da história oral e os projetos de esquecimento deliberado que moldam as narrativas oficiais (Melo, 2015, p. 66-69). A história local não é um espaço de reafirmação acrítica do passado, mas um campo de disputa simbólica e política. Como observa Halbwachs (2002 apud Melo, 2015), a memória

individual só é possível a partir das construções coletivas do presente, reforçando que toda lembrança é mediada pelas estruturas sociais e pelas relações de poder.

[...] a memória individual não é possível sem instrumentos, como palavra e idéias, os quais não são inventados pelos indivíduos, mas tomados emprestados do seu meio” (p. 113). Estabeleceu, assim, a relação entre memória, indivíduo, coletividade e tempo histórico, quando supera a ideia da memória compreendida enquanto um fenômeno individual, afirmando que tudo o que lembramos do passado se dá a partir das construções coletivas do presente (2002 apud Barbosa, 2015, p. 77).

Assim, o estudo da história local de Goiana torna-se uma porta de entrada para a compreensão crítica das identidades, dos espaços e dos processos históricos que atravessam o presente. Não se trata apenas de celebrar o passado, mas de interrogar as formas de organização social, os mecanismos de exclusão e de pertencimento, e de construir leituras plurais e conscientes da experiência histórica vivida no local.

### **3.2 História de Goiana**

A construção de uma síntese histórica sobre Goiana requer uma análise crítica das fontes que informam sua narrativa. A historiografia local é composta por diferentes vertentes que, em conjunto, permitem uma abordagem multifacetada do passado, que delineiam a história da cidade.

Ao nos debruçarmos sobre a trajetória goianense, percebemos que não há uma única voz, mas um coro de narrativas que, juntas, tentam dar conta de sua complexidade e de sua diversidade e trajetória.

Nesse panorama, a obra *Povoamento, hegemonia e declínio de Goiana* (1977), de Ângelo Jordão Filho, aparece como a espinha dorsal da historiografia local, oferecendo uma narrativa cronológica que atravessa séculos. Jordão Filho assume a tarefa do historiador local em seu sentido mais clássico: a de registrar, organizar e dar sentido aos grandes acontecimentos, à formação das elites, à expansão urbana e às transformações econômicas. Em suas páginas, encontramos o alicerce factual sobre a participação de Goiana nos movimentos libertários, a emblemática visita de Dom Pedro II e o pioneirismo no processo abolicionista local. No entanto, sua abordagem, de imenso valor documental, concentra-se em estabelecer "o que" aconteceu, servindo como um inventário fundamental do passado goianense, dentro de uma perspectiva tradicional, por assim dizer.

Outros trabalhos como o de Luciana de Carvalho Barbalho (2009), retoma o período colonial para desvelar a complexa teia de conflitos e negociações de poder por trás da hegemonia de Goiana, analisando a disputa com a antiga sede de Nossa Senhora da Conceição não como um evento isolado, mas como um processo que revela a própria natureza da administração e da sociedade da época.

Da mesma forma, a tese de Thiago Alves Dias (2017) sobre a Junta Governativa de 1821 foca em um momento de crise para argumentar que Goiana não foi mera coadjuvante nos eventos da Independência, mas um polo com projeto político próprio, capaz de desafiar a centralidade do poder provincial.

Com relação a uma discussão sobre a cultura da cidade, o trabalho de Luciana de Fátima Rocha Pereira de Lyra (2005) sobre as Heroínas de Tejucupapo, oferece um olhar inovador sobre a memória e a performance. Ao analisar a encenação teatral da batalha como um "processo de f(r)icção", a autora demonstra como as mulheres da comunidade não apenas representam um fato histórico, mas o incorporam ritualmente, transformando a memória em um ato de resistência cultural e de afirmação identitária no presente.

Essa intersecção entre o social, o político e o cultural é também o foco do artigo de Rozalves Rafael Nascimento de Lira (2015), que investiga o movimento abolicionista na cidade. O texto ilumina a atuação de organizações como o "Clube do Cupim" e as táticas de resistência utilizadas, conectando essa agitação social às manifestações culturais, como a notória rivalidade entre as bandas filarmônicas.

Já os materiais criados para ensinar a história de Goiana e que foram mapeados nesta pesquisa nos contam uma história própria. Olhando para eles, percebemos como a cidade tenta narrar a si mesma. Em 2010, a Secretaria de Educação publicou a coletânea *Goiana - Cidade Histórica*, um esforço para dar suporte a uma disciplina que existia na época e para orientar um concurso público. O material buscava organizar o passado da cidade, estabelecendo uma base de conhecimento para os professores, um ponto de partida comum. Anos depois, em 2023, surge uma outra iniciativa, a história em quadrinhos *Goyanna - Tradição e Oralidade em Quadrinhos*, do professor Marcos Paulo Aurélio dos Santos.

Enquanto o primeiro material nasceu de uma necessidade institucional, este segundo brotou da criatividade de um educador. A obra em quadrinhos não se prende apenas aos grandes acontecimentos; também mergulha nas lendas, nos costumes e nas histórias passadas de boca em boca, usando a imagem e a curiosidade para nos guiar pela cultura da cidade. O destino de cada um desses projetos, no entanto, revela muito sobre os desafios do ensino da história local, como veremos. O material da Secretaria, que um dia foi oficial, parece ter perdido seu lugar

com as mudanças no currículo. Já a história em quadrinhos, mesmo com seu potencial de encantar e conectar os alunos com o passado, ainda aguarda um espaço para ser integrada de fato nas escolas do município; é um material que merece ser melhor trabalhado no cotidiano da prática escolar. Essa trajetória nos mostra a distância que por vezes existe entre o desejo de ensinar a história da cidade e a construção de um caminho para que esse conhecimento chegue de forma viva e contínua à sala de aula. Reforçamos que esta pesquisa e proposição de um produto didático para ensino da história local é um caminho que aponta neste sentido.

Este breve balanço historiográfico fundamenta a própria estrutura e o propósito deste capítulo. A síntese histórica de Goiana que se segue foi concebida a partir do diálogo crítico com essas diversas fontes. Ela se ancora na base factual e cronológica estabelecida por Jordão Filho, essencial para a construção de uma linha do tempo compreensível, mas é enriquecida e complexificada pelas análises sobre poder, identidade e memória trazidas pela academia. Ao apresentar a trajetória da cidade, do período colonial às manifestações culturais contemporâneas, este capítulo busca oferecer o denso substrato histórico necessário para o desenvolvimento do produto (sequência didática), que é o objetivo final desta dissertação. É a partir do conhecimento aprofundado dessa história, em suas múltiplas facetas, que podemos construir uma proposta de ensino que seja, de fato, significativa e conectada com a realidade da cidade.

Vamos nos debruçar, a partir de agora, de maneira mais detida, na história da cidade de Goiana-PE, objeto de nossas preocupações e de nossas atividades. Faremos uma síntese dos conhecimentos que conseguimos lograr ao longo da pesquisa e sobre ela elaboraremos nossa proposta didática.

\*

Goiana é uma cidade que atravessa uma história secular onde existem marcas da colonização, da escravidão, da economia açucareira, da industrialização e das transformações sociais e econômicas dos períodos imperial e republicano. A cidade, situada na região da Mata Norte de Pernambuco, possui origens que remontam aos primórdios da colonização portuguesa no Brasil. Antes da chegada dos europeus, a região era habitada pelos índios Caeté, Tabajara e Potiguara, que deixaram marcas profundas na cultura e na identidade local (IPHAN, 2025b). A interação entre estes povos originários e os colonizadores portugueses moldou os primeiros contornos do que viria a se tornar um dos mais importantes núcleos urbanos do nordeste brasileiro.

Sua formação inicial está intrinsecamente ligada ao ciclo da cana-de-açúcar, que dominou a economia colonial brasileira nos primeiros séculos. Os engenhos estabelecidos na região não apenas moldaram a paisagem física, mas também determinaram a estrutura social, econômica e política que caracterizaria a sociedade goianense durante o período colonial. Durante o período colonial, Goiana foi sede da Capitania de Itamaracá por duas vezes, o que demonstra sua importância política e administrativa na região (Barbalho, 2012). Este fato contribuiu significativamente para o desenvolvimento da cidade e sua consolidação como um importante centro econômico e político no nordeste brasileiro.

A primeira vez que Goiana assumiu o papel de sede da capitania ocorreu em um contexto de reorganização administrativa após os conflitos com os holandeses. A Vila de Nossa Senhora da Conceição, primeira sede da capitania, havia sofrido significativos danos durante o período da dominação holandesa (1630-1654), e Goiana, que já se destacava como um importante centro econômico, apresentava-se como uma alternativa viável para abrigar a administração da capitania. A transferência da sede para Goiana representou não apenas uma mudança geográfica, mas também um reconhecimento da crescente importância econômica e política da vila. Goiana, com seu porto fluvial, seus engenhos de açúcar e sua posição estratégica como entreposto comercial, oferecia condições mais favoráveis para o exercício das funções administrativas da capitania (Barbalho, 2012). A segunda vez que Goiana assumiu o papel de sede da capitania ocorreu em um contexto de disputas políticas e administrativas que caracterizaram o final do período colonial. Neste momento, a vila já havia consolidado sua posição como segundo núcleo urbano mais importante de Pernambuco, atrás apenas de Olinda e, posteriormente, do Recife (IPHAN, 2025b). Como sede da Capitania de Itamaracá, Goiana abrigava as principais instituições administrativas, incluindo a residência do capitão-mor, representante do donatário e principal autoridade da capitania. A vila também sediava a Câmara Municipal, instituição fundamental na administração colonial portuguesa, responsável pela gestão dos assuntos locais, pela aplicação da justiça em primeira instância e pela arrecadação de impostos (Barbalho, 2012).

A condição de sede da capitania trouxe para Goiana não apenas prestígio político, mas também benefícios econômicos e sociais. A presença das instituições administrativas atraía funcionários, comerciantes e outros profissionais, contribuindo para a diversificação da economia local e para o desenvolvimento urbano. Além disso, a vila recebia investimentos em infraestrutura e edifícios públicos, que melhoravam as condições de vida da população e reforçavam seu status como centro político regional como entreposto

comercial, oferecia condições mais favoráveis para o exercício das funções administrativas da capitania (Jordão Filho, 1977).

Um episódio marcante na história da capitania foi o ataque ao engenho Tracunhaém em 1574, no qual índios potiguaras exterminaram toda a população do engenho. Este episódio provocou a extinção da capitania de Itamaracá e a criação da capitania da Paraíba, representando um marco na resistência indígena contra a expansão colonial e nas reconfigurações administrativas do território.

[...] Em 1574, depois da destruição do Engenho Tracunhaém, e diante do fato consumado de que nem os donatários nem os moradores de Itamaracá ou de Pernambuco teriam condições de completar, com sucesso, a ocupação das terras até o Rio Goiana, sem que o levante dos Potiguaras fosse contido, a Coroa portuguesa, finalmente, resolveu tomar as rédeas da situação. Se bem sucedida, tal ação também garantiria (...) a manutenção e o reconhecimento internacional da sua soberania sobre aqueles territórios, na medida em que os franceses fossem expulsos e que se promovesse o povoamento português (Gonçalves, 2007 apud Barbalho, 2012, p. 52-53).

Durante o período da dominação holandesa no nordeste brasileiro (1630-1654), a Capitania de Itamaracá, assim como outras regiões de Pernambuco, foi palco de importantes confrontos. Os holandeses, através da Companhia das Índias Ocidentais, ocuparam a região em 1637, estabelecendo um forte na ilha de Itamaracá e controlando a produção açucareira local. A resistência à dominação holandesa na Capitania de Itamaracá insere-se no contexto mais amplo da Insurreição Pernambucana, movimento que culminou com a expulsão dos holandeses do nordeste brasileiro em 1654. A capitania, e especialmente Goiana, contribuiu significativamente para este processo, demonstrando a capacidade de organização e resistência da população local frente à dominação estrangeira (Jordão Filho, 1977).

Além da produção açucareira, a Capitania de Itamaracá também se destacava pela extração de pau-brasil, atividade que precedeu o estabelecimento dos engenhos e que continuou a ser importante durante todo o período colonial. O pau-brasil, utilizado na Europa para a produção de corantes, representava um valioso produto de exportação e contribuía para a diversificação econômica da capitania (Barbalho, 2012).

O comércio também desempenhava um papel fundamental na economia da Capitania de Itamaracá. Goiana, com seu porto fluvial e sua posição estratégica como entreposto comercial, era um importante centro de trocas, onde produtos locais eram comercializados e mercadorias importadas da metrópole e de outras partes da colônia eram distribuídas (Prefeitura de Goiana, 2023).

A Capitania de Itamaracá, e especialmente Goiana, também tinha grande importância cultural e religiosa. A presença de ordens religiosas, como os franciscanos e os carmelitas, contribuiu para o desenvolvimento educacional e cultural da região, com a fundação de conventos, escolas e bibliotecas. Estas instituições não apenas atendiam às necessidades espirituais da população, mas também exerciam importantes funções sociais, como a educação, a assistência aos pobres e doentes, e o registro de nascimentos, casamentos e óbitos (Barbalho, 2012).

### ***3.2.1 Período Imperial***

Com a independência do Brasil em 1822, iniciou-se o período do Brasil Império (1822-1889), marcando uma transformação política significativa, embora muitas estruturas sociais e econômicas tenham permanecido. Em Goiana, essa transição foi precedida por movimentos de contestação ao domínio português, como a Revolução Pernambucana de 1817, na qual a cidade teve participação expressiva (Jordão Filho, 1977).

Um episódio marcante foi a formação da Junta Governativa de Goiana, em 29 de agosto de 1821. Liderada por membros da elite econômica e militar da região norte de Pernambuco, muitos deles ligados ao movimento de 1817, a junta buscou desautorizar o governo do então Capitão-General Luiz do Rego Barreto, alinhando-se às Cortes Constitucionais Portuguesas (Sorgine, 2005). Durante quase um mês, a Junta de Goiana rivalizou com o Conselho Governativo do Recife, disputando o controle político da província, o que evidenciou o papel político ativo da elite goianense (Barbalho, 2012)

Com a consolidação do Império, Goiana manteve sua importância na província de Pernambuco. A cidade foi elevada à categoria de cidade em 5 de maio de 1840, refletindo seu crescimento urbano e relevância regional (Prefeitura de Goiana, 2023). Durante o período imperial, houve a expansão de bairros, construção de novas vias e edificações com influências arquitetônicas coloniais e europeias, acompanhando as transformações sociais e econômicas do país (IPHAN, 2025b).

A infraestrutura da cidade foi modernizada, com destaque para melhorias no abastecimento de água, iluminação pública e comunicação. O Bairro do Tanquinho, por exemplo, tornou-se um importante ponto de abastecimento de água, observado pelo próprio Imperador D. Pedro II em sua visita (Jordão Filho, 1977).

Politicamente, Goiana se destacou pela participação em importantes movimentos como a Revolução Pernambucana (1817), a Confederação do Equador (1824) e a Revolução Praieira

(1848). A Confederação do Equador, em especial, representou uma resposta à centralização imposta por D. Pedro I, propondo uma república federativa inspirada no modelo norte-americano. A adesão de parte da elite goianense a esse movimento demonstra sua inclinação ao federalismo e ao republicanismo (Sorgine, 2005; Jordão Filho, 1977).

Em 1859, a cidade recebeu a visita de Dom Pedro II, acompanhado de uma numerosa comitiva. A ocasião foi marcada por intensa mobilização local e regional, com preparativos que envolveram engenhos e moradores. O imperador visitou igrejas, escolas e repartições públicas, elogiando, inclusive, o desempenho dos alunos em latim (Jordão Filho, 1977). A visita ao porto e ao sistema de abastecimento de água evidencia seu interesse por infraestrutura e qualidade de vida. A passagem de Dom Pedro II consolidou simbolicamente a posição de Goiana como um centro político e urbano relevante em Pernambuco, fortalecendo sua relação com o regime imperial e possibilitando potenciais melhorias e investimentos (IPHAN, 2025b).

A cidade de Goiana protagonizou um dos episódios mais notáveis do movimento abolicionista brasileiro ao se tornar, em 25 de março de 1887, a primeira cidade da província a libertar oficialmente todos os seus escravizados por meio de um decreto da Câmara Municipal, mais de um ano antes da assinatura da Lei Áurea<sup>17</sup>. Este ato não foi um acontecimento isolado, mas o resultado de uma conjuntura marcada por pressões internacionais contra o tráfico negreiro, transformações econômicas internas e uma mobilização crescente da sociedade civil em torno dos ideais de liberdade (Machado, 1990; Nascimento, 1996).

A luta abolicionista em Goiana assumiu diversas formas. No campo institucional, associações como o clube *O Terpsícore* promoviam eventos e campanhas públicas para arrecadação de fundos destinados à alforria de escravizados. Paralelamente, organizações clandestinas como o *Clube do Cupim* adotavam ações diretas e arriscadas, retirando escravizados dos engenhos e encaminhando-os ao Ceará, onde a escravidão já havia sido abolida. Dentre os abolicionistas locais, destaca-se a figura de Basílio Machado, um sapateiro que infiltrava-se nos engenhos com o intuito de articular fugas organizadas. Com o apoio de José Pires Vergueiro, utilizava uma olaria como ponto de refúgio temporário antes do envio dos libertos ao norte do país (Jordão Filho, 1977; Lira, 2015).

---

<sup>17</sup> Vale ressaltar que esse ponto precisa ser melhor discutido, uma vez que em Mossoró (RN) a abolição se deu em 30 de setembro de 1883, portanto, quase quatro anos antes de Goiana.

### ***3.2.2 Período Republicano***

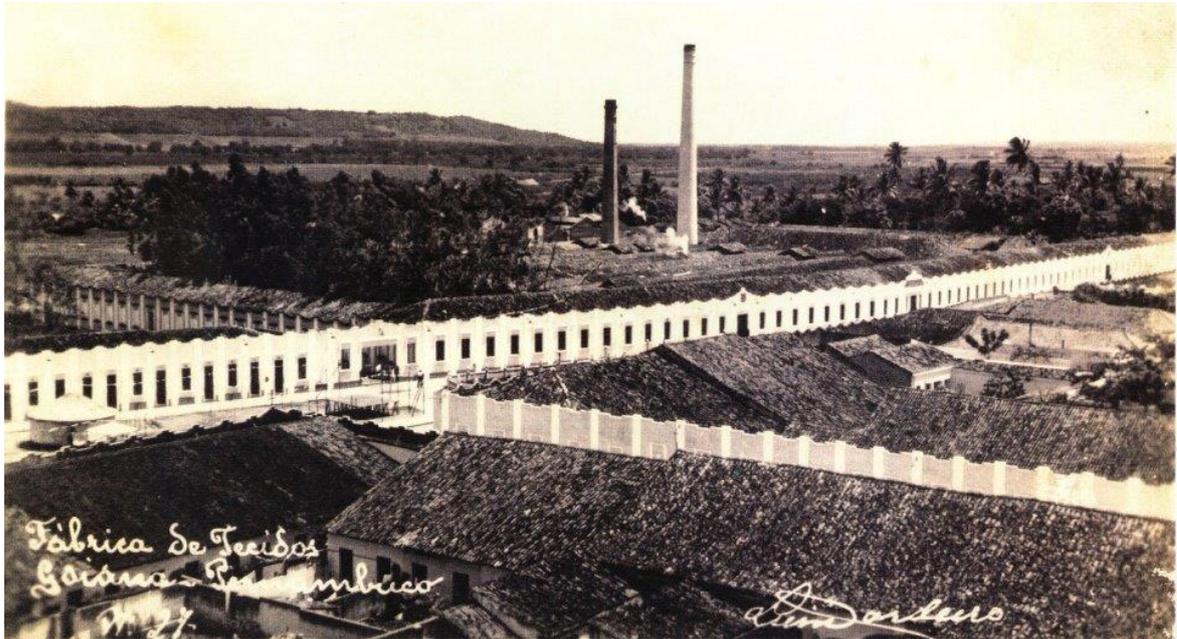
Com a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, liderada por Deodoro da Fonseca, o Brasil passou por importantes transformações institucionais. Esse período inicial, conhecido como República da Espada (1889-1894), foi marcado por forte presença militar no poder e instabilidades políticas (Jordão Filho, 1977). Em Goiana, a mudança foi recebida com expectativa, especialmente por uma elite local já habituada ao engajamento político desde o período imperial.

A nova organização republicana, com maior autonomia aos estados e eleições municipais, exigiu da elite agrária e comercial de Goiana uma readequação às novas estruturas políticas. No entanto, para a população mais pobre – em especial os ex-escravizados e seus descendentes, as promessas de transformação social foram em grande parte frustradas. As desigualdades fundiárias, a exclusão do sistema político e o acesso restrito à educação e trabalho se mantiveram (Jordão Filho, 1977).

Apesar disso, a República também possibilitou avanços, como o início da separação entre Igreja e Estado, que influenciou estruturas sociais locais, e o impulso à modernização urbana e dos transportes. Um símbolo dessa modernização foi a introdução, em 1903, do primeiro ônibus de que se tem registro no Brasil, ligando Goiana a Recife – ainda que de forma limitada e temporária (Prefeitura de Goiana, 2023).

Economicamente, Goiana enfrentava os impactos da crise da produção açucareira, mas conseguiu se reinventar. A industrialização ganhou força com a criação da Fiação de Tecidos Goiana (FITEG) (ver Figura 5), importante marco da economia regional e um dos principais exemplos do início da industrialização brasileira (Fecomércio-PE, 2023). A vila operária da FITEG, considerada a primeira da América Latina, foi construída com 376 casas modulares organizadas em nove quadras. O projeto refletia uma concepção de controle social, ao mesmo tempo que oferecia solução habitacional aos trabalhadores em um contexto de urbanização acelerada (IPHAN, 2023).

**Figura 5** - Fábrica de Tecidos de Goiana



Fonte: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/portfolio/fabrica-de-tecidos-de-goiana>. Acesso em: 20 maio 2025

Contudo, o fechamento da FITEG na década de 1980, devido à falência da empresa, resultou em desemprego em massa e marcou simbolicamente o fim de um ciclo industrial em Goiana. O evento refletiu transformações nacionais, como a crise da indústria têxtil e a crescente concorrência internacional (Fecomércio-PE, 2023).

Durante o período republicano, Goiana também enfrentou grandes desafios sociais e urbanos. A tensão entre crescimento econômico e desigualdade social ficou evidente na relação entre capital e trabalho, nas condições das fábricas e na marginalização de grande parte da população do processo democrático. A exclusão política durante a Primeira República (1889-1930) impediu a participação efetiva da maioria da população nas decisões públicas (Jordão Filho, 1997).

Ainda assim, Goiana avançou em algumas frentes: houve melhorias em infraestrutura urbana, como iluminação pública e sistema de abastecimento de água, e expansão da educação básica, embora restrita. O comércio local manteve relevância regional devido à posição estratégica entre Recife e João Pessoa (Prefeitura de Goiana, 2023).

### ***3.2.3 Manifestações Culturais e Patrimônio***

Entre os diversos elementos que integram o patrimônio cultural imaterial de Goiana, destaca-se um conjunto de expressões que, mais do que manifestações artísticas, representam formas de resistência simbólica, reconstrução da memória e afirmação identitária. Essas manifestações envolvem práticas que remontam a saberes ancestrais e que se mantêm vivas no presente por meio de celebrações, rituais e performances transmitidas de geração em geração. A seguir vamos entender um pouco mais sobre os elementos que integram o patrimônio imaterial de Goiana.

#### **Caboclinhos de Goiana**

Em Goiana, cidade da Mata Norte de Pernambuco, os Caboclinhos representam muito mais do que uma manifestação cultural: são uma expressão viva da ancestralidade indígena e da força do povo que resiste através da arte. Com raízes nas tradições dos povos originários – como os Caeté, Tabajara e Potiguara – e marcados pelo sincretismo com elementos afro-brasileiros e espirituais, os caboclinhos tornaram-se parte essencial da identidade goianense (Cultura.PE, 2025c).

Um dos grupos mais emblemáticos de Goiana é o Caboclinho Canidé, fundado em 1971 por Antônio Galdino da Silva, autodidata e defensor fervoroso da cultura popular. O nome "Canidé" faz referência a uma arara de cores vibrantes, símbolo da fauna brasileira. Desde o falecimento de seu fundador, o grupo passou a ser liderado por suas filhas, Severina e Denise, que mantêm viva a tradição com a força e o protagonismo feminino. O grupo realiza apresentações marcantes, como a tradicional "Caçada do Bode", ritual celebrado na madrugada do domingo de Carnaval, e mantém sua sede em Nova Goiana, onde ocorrem os ensaios.

**Figura 6 - Caboclinho Canidé de Goiana**



Fonte: [https://www.guiaturisticogoianape.com/2022/12/caboclinho-canide-de-goianape.html#google\\_vignette](https://www.guiaturisticogoianape.com/2022/12/caboclinho-canide-de-goianape.html#google_vignette). Acesso em: 01 maio 2025

Outro grupo de grande relevância é o Caboclinhos União 7 Flexas, criado oficialmente em 1971 por José Severino dos Santos Pereira, o Mestre Zé Alfaiate, embora sua origem remonte a 1969. A inspiração para o grupo veio de um sonho com o caboclo espiritual Sete Flexas – uma figura ligada à Jurema Sagrada, culto de matriz indígena. Desde então, o 7 Flexas tornou-se um dos mais respeitados grupos do estado, reconhecido por sua força coreográfica, beleza cênica e ligação com a espiritualidade. A liderança do grupo é familiar: Paulinho 7 Flexas, filho do fundador, atua como dançarino, coreógrafo e puxador de loas. Junto de sua mãe, irmãs e sobrinhos, o grupo forma uma verdadeira dinastia da cultura popular (Goiana dos Caboclinhos, 2023b).

As coreografias dos caboclinhos misturam teatralidade e resistência física: são danças que narram histórias como a caça do caboclo, o casamento entre tribos e a dança do cipó. A preparação espiritual também é fundamental: antes do Carnaval, são feitas oferendas ao caboclo da mata, como pratos com frutas, carnes e mel, sempre com pedidos de paz. A jurema, bebida ritualística composta por vinho, mel e ervas, é usada para limpeza espiritual e fortalecimento dos brincantes. Além da beleza e da emoção que proporcionam ao público, os caboclinhos desempenham um papel essencial na preservação da memória coletiva, na valorização das raízes indígenas e na formação de identidade. São também uma fonte de desenvolvimento local,

promovendo turismo e criando oportunidades de renda para artistas, músicos, artesãos e costureiras envolvidas na produção dos desfiles (Cultura.PE, 2025b).

### **Heroínas de Tejucupapo**

Um dos episódios mais emblemáticos da história de Goiana é a Batalha das Heroínas de Tejucupapo, ocorrida em 24 de abril de 1646, quando as mulheres do vilarejo de Tejucupapo, situado na Zona da Mata Norte de Pernambuco, resistiram a um ataque holandês utilizando os recursos disponíveis: paus, pedras, panelas, pimenta e água fervente. Este feito representa um dos primeiros registros do protagonismo feminino em um conflito armado no Brasil e constitui um marco na história da resistência popular e da participação das mulheres nas lutas nacionais (Lyra, 2005).

A batalha se insere no contexto da Insurreição Pernambucana (1630-1654), movimento que culminou com a expulsão dos holandeses do Nordeste brasileiro. Na ocasião, os homens do povoado estavam ausentes, combatendo os invasores em outras regiões, o que levou as mulheres locais a se organizarem para defender suas famílias e territórios. Lideradas por figuras simbólicas como Maria Camarão, essas mulheres demonstraram notável coragem, estratégia e senso de coletividade diante da ameaça estrangeira (Freire, 2000).

A memória da batalha, por muito tempo negligenciada pela historiografia oficial, começou a ser resgatada de forma mais sistemática a partir da década de 1980, com destaque para a atuação de Dona Luzia Maria da Silva. Moradora de Tejucupapo e enfermeira local, Dona Luzia só tomou conhecimento do episódio após uma passagem por Recife, onde, ao enfrentar problemas de saúde, ouviu de uma colega enfermeira que “toda mulher de Tejucupapo é uma guerreira”. A descoberta provocou um reencontro com suas raízes e a motivou a criar, em 1993, uma encenação teatral comunitária intitulada “A Batalha das Heroínas” (Figura 7), realizada anualmente no último domingo de abril (Lyra, 2005).

Esse espetáculo é protagonizado por mulheres da própria comunidade, donas de casa, pescadoras e servidoras públicas, que, ao representarem suas ancestrais guerreiras, transcendem a noção tradicional de atuação. Como observa Freire (2000), ao entrarem em cena, essas mulheres “sentem como se fossem as figuras em pessoa, suas antepassadas”. Não se trata apenas de representação, mas de um processo de incorporação ritualística e performativa, em que a máscara cênica não encobre, mas revela camadas de identidade

coletiva e ancestralidade.

**Figura 7 - Encenação Teatral - As Heroínas de Tejucupapo**



Fonte: Acervo do autor (2025)

Segundo Lyra (2005), a teatralização da Batalha das Heroínas funciona como um espaço de f(r)icção – termo que une “ficção” e “fricção” – entre o eu social e o eu simbólico, onde as atuantes não representam um personagem, mas performatizam a própria história por meio da encarnação simbólica das Heroínas de Tejucupapo. Essa performance é compreendida como um processo liminar, nos termos de Victor Turner (1988), capaz de provocar estranhamento em relação ao cotidiano e, ao mesmo tempo, reinscrever memórias e identidades no presente.

### **Patrimônios Tombados**

Goiana, situada na Zona da Mata Norte de Pernambuco, destaca-se por seu riquíssimo acervo patrimonial, sendo uma das cidades mais antigas do Brasil. Seu centro histórico foi tombado como Patrimônio Histórico Nacional pelo IPHAN em 1938, com reconhecimento posterior ampliado em 2010, que incluiu seu conjunto urbanístico e paisagístico (IPHAN, 2025a).

Dentre os bens tombados, as igrejas e conventos têm especial destaque por seu valor simbólico, arquitetônico e pela função social que desempenharam desde o período colonial, abrigando irmandades, confrarias e sendo núcleos de organização da vida urbana e espiritual (IPHAN, 2025a; Goiana, 2015).

A cidade abriga uma série de templos religiosos tombados que foram erguidos entre os séculos XVI e XIX, com estilos que vão do barroco ao neobarroco e maneirista, e representam diferentes camadas sociais, incluindo irmandades de brancos, negros e pardos, refletindo a complexidade étnica e religiosa da época (IPHAN, 2023b; Goiana, 2015). Conforme o estudo histórico do IPHAN, as igrejas de Goiana foram fundamentais para a estruturação social da cidade. As irmandades religiosas organizavam a vida comunitária, disciplinavam comportamentos e possibilitavam mobilidade social para grupos excluídos, como os negros libertos e os mestiços (IPHAN, 2023b). Além disso, esses templos se tornaram marcos referenciais do traçado urbano e locais privilegiados de sociabilidade, celebrações e rituais religiosos, desempenhando papel central na vida cotidiana (Marx, 1980 apud IPHAN, 2023b).

As fachadas ricamente trabalhadas, as talhas douradas, os azulejos portugueses, a simbologia sacra e a presença de elementos como pia batismal em pedra, imagens do século XVIII e pinturas sacras são alguns dos elementos que marcam essas construções. O Museu de Arte Sacra, que funcionou por décadas na Igreja do Amparo, ilustra esse valor ao abrigar um acervo artístico e religioso de enorme relevância (Goiana, 2015).

Apesar da inegável riqueza cultural e patrimonial, Goiana ainda não possui infraestrutura turística consolidada. O relatório “Museu a Céu Aberto” aponta a ausência de um ecossistema empresarial voltado ao turismo, mas reconhece o imenso potencial de transformação da cidade em um polo turístico sustentável, valorizando seus bens materiais e imateriais (Goiana, 2015). A preservação desses monumentos enfrenta desafios como a degradação física, a ocupação desordenada do espaço urbano – especialmente pelos mercados informais – e a escassez de investimentos públicos contínuos. Ainda assim, cada igreja, convento ou capela de Goiana permanece como um testemunho vivo da história do Brasil e um convite ao conhecimento, à fé e ao pertencimento cultural.

A seguir, veremos e descreveremos algumas das principais igrejas históricas de Goiana.

**Figura 8 - Mosaico das principais igrejas de Goiana-PE<sup>18</sup>**



<sup>18</sup> Por ordem de apresentação: Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Brancos. Fonte: Acervo do autor (2025); Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos. Fonte: Acervo do autor (2025); Igreja de Nossa Senhora da Conceição dos Homens Cativos. Fonte: Acervo do autor (2025); Igreja de Nossa Senhora dos Milagres da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia. Fonte: Acervo do autor (2025); Igreja e Convento de Nossa Senhora da Soledade. Fonte: Acervo do autor (2025); Igreja de Nossa Senhora do Amparo dos Homens Pardos. Fonte: Acervo do autor (2025); Igreja de Santa Tereza de Ávila ou Igreja da Ordem Terceira do Carmo de Goiana. Fonte: Acervo do autor (2025); Igreja de Nossa Senhora do Carmo e Convento de Santo Alberto. Fonte: Acervo do autor (2025); Capela de Santo Antônio. Fonte: AD Goiana - Agência de Desenvolvimento de Goiana (2023); Igreja de São Lourenço. Fonte: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/portfolio/igreja-de-sao-lourenco/>. Acesso em: 20 maio 2025; Igreja de Nossa Senhora das Maravilhas. Fonte: Acervo do autor (2025).

**Quadro 1** – Descrição das principais igrejas de Goiana-PE

IGREJA	DESCRIÇÃO	LOCALIZAÇÃO
Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Brancos	Construída no século XVII pela Irmandade de Nossa Senhora dos Homens Brancos, composta por senhores de engenho, esta igreja é um exemplo do barroco tardio. Seu altar-mor é comparável ao do Mosteiro de São Bento de Olinda e ao de Tibães, em Portugal. Originalmente projetada com duas torres sineiras, apenas uma foi concluída devido a limitações financeiras. Tombada pelo IPHAN em 1938, passou por restauração e foi reaberta em 2021. Destacam-se imagens sacras do século XVII e XVIII e duas pinturas de grande valor simbólico: a Última Ceia e a Crucificação. Tombada pelo IPHAN em 1938 (Goiana dos Caboclinhos, 2025g; Ipatrimônio, 2025a).	Avenida Marechal Deodoro da Fonseca.
Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos	Erguida em 1835 sobre uma capela do século XVI, esta igreja em estilo barroco com influências rococó foi construída por escravizados negros. Serviu como centro de manifestações culturais afro-brasileiras, como a Congada e a festa de São Benedito. Apresenta uma única torre sineira e frontão com o brasão do Sagrado Coração de Jesus. Tombada pelo IPHAN em 1938 (Goiana dos Caboclinhos, 2025h). É importante ressaltar que as Irmandades de Homens Pretos existentes em Goiana e em diversas cidades brasileiras são uma marca remanescente importante do período escravista e, ao mesmo tempo, da resistência da cultura negra em se apropriar de um culto Católico e transformá-lo em meio de afirmação social da população negra livre e liberta do flagelo da escravidão.	Rua do Rosário, Centro.
Igreja de Nossa Senhora da Conceição dos Homens Pardos Cativos	Datada de 1807, essa igreja barroca contém talhas em madeira azul e branca no altar-mor, com imagens de Cristo e de Nossa Senhora da Conceição. Tombada pelo IPHAN em 1938 (Goiana dos Caboclinhos, 2025i). Assim como no caso das Irmandades de Homens Pretos, as Irmandades de Homens Pardos (livres e cativos) demonstravam o peso do sistema escravista e das discriminações raciais que o acompanhavam. Traços dessas discriminações avançaram séculos e ainda hoje, já no século XXI, a sociedade brasileira de defronta com os resquícios dessa situação, manifestados através de um entranhado racismo que custamos a superar.	Rua da Conceição, Centro.

Igreja de Nossa Senhora dos Milagres da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia	Fundada em 1722 e concluída em 1726. Destaca-se o altar-mor com a imagem de Nossa Senhora dos Milagres e um lavabo em pedra de cantaria portuguesa. Abrigou o primeiro hospital da cidade. Tombada pelo IPHAN em 1938 (Ipatrimônio, 2025b). Importante destacar que as Misericórdias exerceram um papel social da maior relevância no mundo colonial. A inexistência de uma rede de proteção social por parte do Estado, era suprida por atividades caritativas da Igreja e de famílias abastadas, que entendiam a saúde e o cuidado com desvalidos não com a atual caracterização de “direitos sociais”, mas como resultado da caridade dos poderosos para com as pessoas vivendo em estado de exclusão social.	Rua da Misericórdia, Centro.
Igreja e Convento de Nossa Senhora da Soledade	Com arquitetura de transição entre o barroco e o maneirismo, possui altares laterais com nichos e a imagem central de Nossa Senhora da Soledade. Há também uma antiga roda de coleta de esmolas. Tombado pelo IPHAN em 1938 (Goiana dos Caboclinhos, 2025f).	Praça da Soledade, Centro.
Igreja de Nossa Senhora do Amparo dos Homens Pardos	Construída em 1681, foi restaurada em 1870. Abriga o túmulo de Jerônimo de Albuquerque e possui uma imagem doada pela Princesa Isabel. Tombada pelo IPHAN em 1938 (Goiana dos Caboclinhos, 2025l). Mais uma vez nos defrontamos com uma Irmandade de Homens Pardos, o que reforça esse traço marcante das discriminações de cor na sociedade brasileira. Em Goiana, cidade marcada pela economia açucareira desde os seus primórdios, a escravidão foi uma tônica central e a existência de segmentações sociais e raciais acompanhou a sua história. Essas são questões que perpassam os tempos coloniais e chegam até aos nossos dias.	Praça da Bandeira.
Igreja de Santa Tereza D'Ávila (Ordem Terceira do Carmo)	Datada de 1753, tem fachada com brasão carmelita e interior com nave única, quatro altares laterais e seis nichos. Em estilo barroco, é tombada desde 1938 (ADGoiana, 2023).	Praça Frei Caneca.
Convento e Igreja de Santo Alberto de Sicília (Igreja do Carmo)	Construída em 1672, apresenta estilo barroco maneirista com influência árabe nas torres e detalhes ricamente entalhados. A capela anexa abriga a imagem de Nossa Senhora das Lágrimas. Tombada pelo IPHAN em 1938.	Praça Frei Caneca.

Capela de Santo Antônio – Engenho Novo	A construção da capela teve início no final do século XVI e, ao longo do tempo. Atualmente, preserva elementos característicos da reforma realizada em 1654, marcada por influências do estilo gótico. No interior da capela foi sepultado, em 1680, o corpo do mestre-de-campo André Vidal de Negreiros, destacado líder militar e símbolo da resistência luso-brasileira na Insurreição Pernambucana (1645-1654), movimento que enfrentou a dominação holandesa no Brasil. Tombada pelo IPHAN em 1938 (ADGoiana, 2023).	Engenho Novo, Usina Maravilhas.
Igreja de São Lourenço	A mais antiga igreja jesuíta do Brasil, erguida em 1555 em estilo maneirista. Destaca-se por sua simplicidade estrutural e pia batismal em pedra. Foi tombada pelo IPHAN em 1938 e pelo Governo de Pernambuco em 1994.	Distrito de Tejucupapo.
Igreja de Nossa Senhora das Maravilhas	Estilo enxaimel de influência germânica, construída na segunda metade do século XX. Com três fachadas e elementos raros na arquitetura local. “É uma curiosidade que tem despertado a atenção do visitante que chega para conhecer um pouco da história do apogeu de Goiana, na época do Brasil Colônia e encontra uma igreja tipicamente germânica” (ADGoiana, 2023, s. p.).	Usina Maravilhas.

Fonte: O autor (2025)

## Curica

A Sociedade Musical Curica é uma das mais importantes expressões culturais do município de Goiana, em Pernambuco, destacando-se como a banda de música mais antiga em atividade contínua da América Latina. Fundada em 8 de setembro de 1848 por José Conrado de Souza Nunes, inicialmente com o propósito de abrihantar festas religiosas da paróquia local, a Curica cresceu, se militarizou, participou de eventos históricos relevantes e consolidou-se como símbolo da identidade cultural goianense. A denominação “Curica” surgiu de forma curiosa e espontânea. Segundo relatos históricos, ao ouvir a banda executar uma polca diante de sua residência, Dona Íria, irmã do Padre José Joaquim Camelo de Andrade, ironizou a melodia dizendo que ela parecia repetir “Curi-ca-cá...”, o que acabou se tornando, por corruptela, o nome popular da banda (Santiago, 1948).

Além de sua atuação como banda filarmônica, a Curica também se insere na tradição do maracatu rural, ou maracatu de baque solto. Essa manifestação mistura elementos africanos, indígenas e europeus, combinando música, dança, fantasia e ritual. O grupo Curica se apresenta principalmente durante o carnaval, mas está presente em eventos cívicos e religiosos ao longo de todo o ano. Suas roupas bordadas com lantejoulas e fitas, bem como o uso de instrumentos percussivos como ganzás, tambores e gonguês, marcam sua forte identidade visual e sonora (Curica, 2023).

A Curica desempenhou papel de destaque em eventos marcantes da história do Brasil. Durante a visita do Imperador D. Pedro II a Goiana, em 6 de dezembro de 1859, a banda, à época militarizada e vinculada à Guarda Nacional, executou peças musicais que foram registradas pelo Diário de Pernambuco (Amorim, 2005). Participou também das comemorações da Abolição da Escravatura e da Proclamação da República, sendo associada ao Partido Conservador, em oposição à Banda Saboeira, ligada ao Partido Liberal.

A Curica recebeu diversos reconhecimentos ao longo de sua trajetória, incluindo o título de Patrimônio Vivo de Pernambuco em 2005. A banda mantém uma escolinha de música voltada à formação gratuita de jovens músicos, sobretudo de origem humilde, garantindo a continuidade de sua missão cultural. De meados de 1960 a 1970, criou-se o grupo Curica Jazz, que foi reativado em 2009, com integrantes selecionados entre os alunos da escolinha (Santiago, 1948).

Com um acervo de mais de 800 partituras, incluindo dobrados, marchas, músicas religiosas, MPB e clássicos, a banda conta com cerca de 60 músicos ativos. Desde sua

sede atual na Rua do Rosário, onde está desde 1930, a Curica segue promovendo música e cultura com o apoio da comunidade local e da Prefeitura Municipal (Curica, 2023).

A Curica também realizou importantes apresentações fora do estado. Em 1923, visitou a capital paraibana, onde foi recebida com entusiasmo pela imprensa local e pelo público. Em 1944, recebeu a visita do musicólogo uruguaio Francisco Curt Lange, que se impressionou com seu acervo musical do século XIX. Em 1948, por ocasião do centenário da banda, foi construída sua sede atual, doada por Antonio Correia, e estabelecido o estatuto da sociedade musical (Santiago, 1948).

A Curica é mais que uma banda: é um símbolo de resistência, memória e pertencimento para a população de Goiana. Personagens históricos como Capitão Zuzinha, os maestros Duda e Guedes Peixoto, além dos veteranos Antonio “Meia Noite” e João “Calixto”, deixaram sua marca na trajetória da instituição.

### **Pretinhas do Congo**

As Pretinhas do Congo de Goiana (Figura 9) representam uma importante manifestação da cultura afro-brasileira na cidade. Este grupo, formado exclusivamente por mulheres, mantém viva a tradição dos congos, uma manifestação cultural que combina música, dança e teatro, e que tem suas origens nas tradições africanas trazidas para o Brasil pelos escravizados. As Pretinhas do Congo se apresentam em festas religiosas, eventos culturais e celebrações comunitárias, contribuindo para a preservação e divulgação da cultura afro-brasileira (Cultura.PE, 2025d).

A indumentária das Pretinhas do Congo é rica em simbolismo e beleza. As integrantes do grupo vestem-se com saias rodadas, blusas de renda, turbantes e colares coloridos, elementos que remetem às tradições africanas e afro-brasileiras. Os instrumentos musicais utilizados incluem tambores, ganzás e agogôs, que produzem ritmos marcantes e envolventes (Cultura.PE, 2025d).

**Figura 9 - Pretinhas do Congo**



Fonte: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/portfolio/pretinhas-do-congo/#:~:text=Como%20no%20maracatu%2C%20as%20toadas,marcantes%20das%20Pretinhas%20do%20Congo.> Acesso em: 23 maio 2025

A música das Pretinhas do Congo é caracterizada por cantos em português, com influências de línguas africanas, acompanhados por instrumentos de percussão. As letras das músicas frequentemente fazem referência a elementos da religiosidade afro-brasileira, a figuras históricas e míticas, e a aspectos da vida cotidiana. A dança é caracterizada por movimentos circulares, ondulantes e sinuosos, que expressam alegria, devoção e resistência cultural (Cultura.PE, 2025d).

### **Outras Manifestações Culturais**

Goiana revela uma profunda diversidade de manifestações culturais que refletem a complexidade de sua formação histórica, social e identitária. Essas expressões culturais, como o maracatu de baque solto, o cavalo-marinho, os grupos de coco e os caboclinhos, são heranças vivas dos povos indígenas, africanos e europeus que contribuíram para moldar o imaginário coletivo da região. Tais manifestações, muitas vezes transmitidas oralmente por gerações, constituem um patrimônio imaterial de elevado valor simbólico e sociocultural (Cultura.PE, 2025c; Santos e Siqueira, 2015).

Outro importante aspecto da identidade cultural de Goiana é sua culinária, marcada

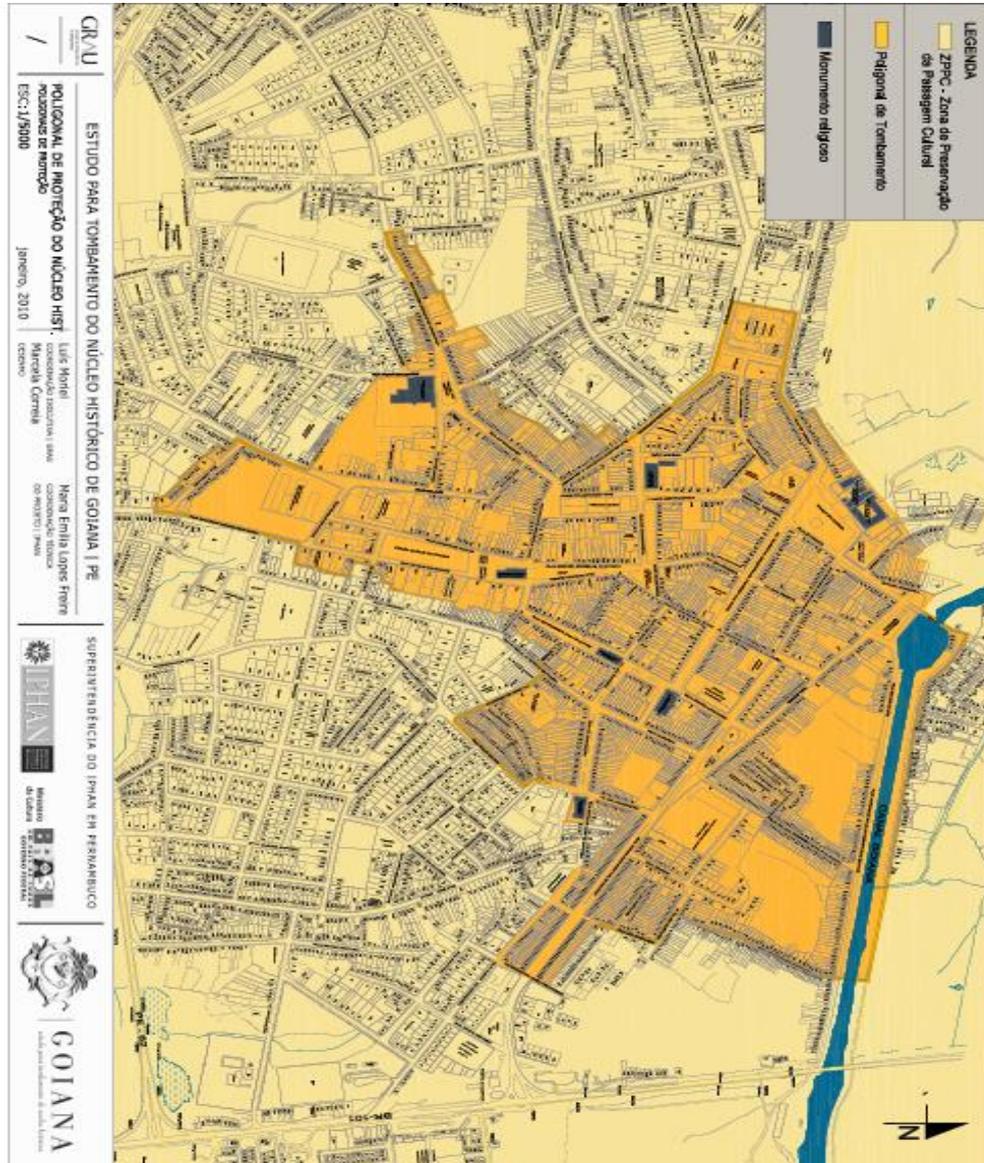
por uma rica diversidade de ingredientes e preparações. Pratos como o bolo de rolo, o cuscuz de milho, a tapioca, o sururu ao coco e o peixe ao molho de coco não são apenas símbolos gastronômicos, mas elementos que reforçam o sentimento de pertencimento e memória coletiva. Como destaca o estudo *Análise Participativa da Realidade Socioambiental de Goiana*, a alimentação local traduz saberes e práticas tradicionais que conectam o cotidiano à cultura, sendo um vetor de resistência e expressão comunitária (Hemobrás, 2013).

No entanto, a preservação dessas manifestações enfrenta desafios significativos, como a pressão da urbanização desordenada, a descaracterização cultural promovida pela globalização e a escassez de políticas públicas continuadas. Apesar disso, há também oportunidades, principalmente no campo do turismo cultural, da educação patrimonial e do fortalecimento da economia criativa. A valorização do patrimônio cultural, como indicado no *Diagnóstico e Impacto sobre o Patrimônio Cultural de Goiana*, pode impulsionar o desenvolvimento sustentável e inclusivo do município, desde que se articulem ações intersetoriais entre poder público, sociedade civil e instituições culturais (Santos e Siqueira, 2015).

Por fim, observa-se que a cultura em Goiana não é apenas uma herança do passado, mas um componente dinâmico e ativo do presente. Sua manutenção depende de políticas que reconheçam o valor dos saberes locais, incentivem a participação das comunidades e integrem a dimensão cultural aos processos de desenvolvimento urbano e social.

### 3.2.4 Geografia, Demografia e Economia de Goiana

Figura 10 – Tombamento: Planta de Goiana



Fonte: IPHAN (2010)

Sendo um município que está localizado no extremo nordeste do estado de Pernambuco, o município de Goiana possui 18 km de extensão, apresentando como destaque suas seis praias e a ilha de Itapessoca. Suas praias possuem alguns arrecifes e, na maioria dos seus trechos, são retas. Esta faixa litorânea não apenas representa um importante recurso turístico e econômico, mas também desempenhou um papel fundamental na história da cidade, servindo como porta de entrada para colonizadores e comerciantes desde o período colonial (Prefeitura de Goiana, 2023).

A região do município de Goiana é uma das mais populosas do Nordeste, num raio de 100 km da sede do município podem ser encontradas mais de 6 milhões de pessoas entre os estados de Pernambuco e Paraíba. Esta concentração populacional reflete a importância histórica e econômica da região, que desde o período colonial se estabeleceu como um importante centro de produção e comércio (Caravela Dados, 2025).

O município de Goiana encontra-se inserido nos domínios da Bacia Hidrográfica do Rio Goiana, que desempenha um papel fundamental na geografia, economia e história da cidade. Seus principais tributários são os rios Goiana, Capibaribe-Mirim, Tracunhaém, Megaó, Barrado Goiana, da Guabiraba, Itapessoca, Itapirema, Corope e Arataca e os riachos Cupissura, Milagre, da Pitanga, Farias, João Marinho, Água do Bicho, da Ponta Branca, Ibeapecu e do Boi. O abastecimento de água é feito por trinta poços que retiram águas dos recursos superficiais e subterrâneos do município, sendo dezenove públicos e onze particulares, abastecendo a imensa maioria de sua população. Esta infraestrutura de abastecimento de água, embora significativa, ainda enfrenta desafios relacionados à qualidade, regularidade e universalização do acesso, especialmente nas áreas mais periféricas e rurais (Hemobrás, 2013).

Sua população estimada em 2019 era de 79.758 habitantes, possuindo assim a segunda maior população da Zona da Mata, a maior de sua microrregião (Zona da Mata Norte) e a 19ª do seu estado. Segundo dados mais recentes, a população chegou a 81,1 mil habitantes, com 27,4 mil empregos formais. Este crescimento populacional reflete a importância econômica e regional de Goiana, que continua a atrair pessoas em busca de oportunidades de trabalho e melhores condições de vida (Caravela Dados, 2025).

No ano de 2007, o município de Goiana foi classificado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística como um Centro de Zona A, pela sua influência sobre as cidades vizinhas. Esta classificação reconhece o papel de Goiana como um polo regional, que oferece serviços, comércio e oportunidades de trabalho não apenas para sua população, mas também para os habitantes de municípios vizinhos (Formiga, 2012).

O desenvolvimento urbano de Goiana reflete sua trajetória histórica, com um centro histórico que preserva elementos da arquitetura colonial e imperial, e áreas de expansão mais recentes que refletem o crescimento e as transformações da cidade ao longo do tempo. O centro histórico, com suas igrejas, conventos, casarões e outros edifícios históricos, foi declarado Patrimônio Histórico Nacional no ano de 1938, reconhecimento que atesta a importância de seu conjunto arquitetônico e urbanístico para a memória nacional (IPHAN, 2023).

Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, Goiana enfrentou graves problemas sociais advindos do desenvolvimento lento, desordenado e com crescimento da periferia, dando assim origem a diversos bairros como a Nova Goiana e Flexeiras.

Estes desafios urbanos, que incluem questões como habitação, saneamento, mobilidade e acesso a serviços públicos, continuam a fazer parte da realidade de Goiana, assim como de muitas outras cidades brasileiras (Prefeitura de Goiana, 2023).

Com relação à economia, Goiana passou por diversas transformações ao longo de sua história. Durante o período colonial, a cidade se destacou pela produção de cana-de-açúcar, sendo um dos principais centros produtores de Pernambuco. O Rio Goiana, que corta a cidade, abrigava um importante porto que escoava a produção local, tornando-se um ponto estratégico para o comércio da região (Jordão Filho, 1977). No século XIX, as atividades comerciais tiveram grande importância no município, graças ao movimento do seu porto, por meio do qual eram escoadas as mercadorias provenientes do interior. Esse dinamismo comercial contribuiu para que Goiana se tornasse a segunda cidade mais importante do estado durante grande parte do período colonial e imperial (Prefeitura de Goiana, 2023).

Atualmente, o município possui o oitavo maior Produto Interno Bruto (PIB) da Região Metropolitana do Recife, estimado em 10,7 bilhões de reais, com um PIB per capita de R\$ 132,7 mil, destacando-se pelas indústrias automobilística e farmacológica e pela cultura da cana-de-açúcar. As principais atividades produtivas do município são a indústria sucroalcooleira, agricultura e aquicultura. A Mata Norte, região onde Goiana está localizada, responde por aproximadamente 40% da produção de cana-de-açúcar do estado (Caravela Dados, 2025).

Um marco importante na história econômica e industrial de Goiana foi a instalação da Fiação de Tecidos Goiana (FITEG). O conjunto da FITEG é composto pela fábrica, pela casa do proprietário e pela vila operária, sendo considerado um importante marco da arquitetura do início do século XX. A vila operária de Goiana é considerada a primeira da América Latina, demonstrando o pioneirismo industrial da cidade (IPHAN, 2023).

A FITEG tem a peculiaridade de todas as edificações seguirem a mesma modulação: cada habitação representa um módulo, a que tanto a fábrica quanto a casa do proprietário obedeceram, repetindo, no entanto, tantos módulos quantos se fizeram necessários. As casas, estreitas, geminadas, com vão abrindo-se diretamente para os logradouros, são distribuídas em nove quadras, num total de 376 habitações (Jordão Filho, 1977).

A fábrica foi fechada na década de 1980 depois de declarar a sua falência, deixando

centenas de goianos desempregados. Este evento marcou profundamente a economia local, representando o fim de um importante ciclo industrial na cidade (Fecomércio-PE, 2023).

Nas últimas décadas, Goiana vem recebendo investimentos de vários setores da economia e se tornou um polo importante para os setores de comércio e serviços. Um dos marcos desse novo ciclo econômico foi a instalação da indústria automobilística na região, com o deslocamento do projeto do polo automotivo para a Mata Norte, abrindo uma nova frente de industrialização e desenvolvimento econômico para uma área que historicamente esteve ligada à produção agrícola (Caravela Dados, 2025).

A localização estratégica de Goiana, entre as capitais Recife e João Pessoa, contribui para seu potencial econômico. Num raio de 100 km da sede do município podem ser encontradas mais de 6 milhões de pessoas entre os estados de Pernambuco e Paraíba, dois aeroportos internacionais (Guararapes e Castro Pinto) e três portos (Recife, Cabedelo e Suape), tornando a cidade um ponto estratégico importante para o desenvolvimento regional (Fecomércio-PE, 2023). dos marcos desse novo ciclo econômico foi a instalação da indústria automobilística na região, com o deslocamento do projeto do polo automotivo para a Mata Norte, abrindo uma nova frente de industrialização e desenvolvimento econômico para uma área que historicamente esteve ligada à produção agrícola (Caravela Dados, 2025).

A localização estratégica de Goiana, entre as capitais Recife e João Pessoa, contribui para seu potencial econômico. Num raio de 100 km da sede do município podem ser encontradas mais de 6 milhões de pessoas entre os estados de Pernambuco e Paraíba, dois aeroportos internacionais (Guararapes e Castro Pinto) e três portos (Recife, Cabedelo e Suape), tornando a cidade um ponto estratégico importante para o desenvolvimento regional (Fecomércio-PE, 2023).

### **3.3 Ensino de História e currículo**

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o

currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos (Moreira e Candau, 2007, p. 19).

Logo, sendo o currículo a expressão das necessidades sociais específicas de um determinado período e contexto, ele deve ser reelaborado e adaptado às necessidades do presente.

Em primeiro lugar, destacamos a *descontextualização* dos saberes e das práticas, que costuma fazer com que o conhecimento escolar dê a impressão de “pronto”, “acabado”, impermeável a críticas e discussões. O processo de produção, com todos os seus conflitos e interesses, tende a ser omitido. Qual a consequência dessa omissão? O estudante acaba aprendendo simplesmente o produto, o resultado de um longo trajeto, cuja complexidade também se perde (Moreira e Candau, 2007, p. 23).

Foi com base nessa perspectiva e certo de que a metodologia é parte integrante do currículo, que surgiu a ideia de elaborar uma sequência didática sobre a história de Goiana e o seu patrimônio cultural por se tratar de uma estratégia pedagógica que vai suprir uma lacuna no currículo da escola com abordagens de temas que estão interligados com a vivência cotidiana dos alunos. Como a clientela da escola corresponde, em grande maioria, aos alunos que são oriundos da rede municipal do município de Goiana, procuramos informações atualizadas sobre o currículo e o ensino da história local. Fomos informados que o ensino de história de Goiana foi incorporado ao currículo, passou algum tempo e depois foi retirado numa mixórdia que resultou em um debate público envolvendo historiadores locais, vereadores, o poder executivo e agentes da Secretaria de Educação. Hoje, a Secretaria de Educação do município utiliza o currículo da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e uma Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental (de 2023) em que em todo o documento são destacadas metas e ações. Nas páginas 14 e 15 encontramos como Metas “resgatar a cultura goianense” e como ações a “inserção do conhecimento da história de Goiana como tema transversal e parte diversificada”, além de outros pontos referentes à história e à cultura local.

## Quadro 2 - História de Goiana: Metas e ações

METAS	AÇÕES
Resgatar a cultura goianense	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inserção do conhecimento da história de Goiana como tema transversal e parte diversificada.</li> <li>- Palestras, exposições e debates sobre os eventos artísticos-culturais como forma de divulgar e valorizar os artistas e memórias de Goiana.</li> <li>- Compromisso de tocar e cantar o Hino Nacional de Goiana, em datas cívicas, assim como ensinar o canto, sua interpretação, e as regras na hora de cantar.</li> </ul>

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura do Município de Goiana (2023)

Apesar da existência desse documento, até o momento não foi elaborado nenhum material didático pela Secretaria de Educação de Goiana que auxilie os professores na condução do ensino da história e da cultura de Goiana. Geralmente, por iniciativa própria, os professores fazem pesquisas e montam matérias para utilizarem como suporte pedagógico. Logo, é de estranhar que uma cidade composta de um patrimônio histórico e cultural tão rico e diversificado, como é o de Goiana, ainda não tenha um material didático específico sobre a história e a cultura da cidade. O que encontramos nas pesquisas sobre materiais elaborados sistematicamente foi um conjunto de textos escritos e referendados, intitulado Goiana - Cidade Histórica (2010), publicado pela Secretaria de Educação e Inovação da cidade, organizado por Solange Guimarães Valadares de Sousa, Gláucia Bezerra da Silva e Fátima de Lourdes Veloso Gomes de Lima. Na época, existia uma disciplina, História de Goiana, e o material serviu de suporte para os professores utilizarem como material de pesquisa para a elaboração de suas aulas, assim como fonte de pesquisa no período da realização do concurso realizado pela Secretaria de Educação do Município de Goiana, após a publicação desse material.

Enquanto não surgir iniciativas para incorporar a história do município ao currículo, acompanhado da produção de um material didático, seria interessante a Secretaria de Educação disponibilizar aquilo que já existe e que pode ser utilizado como ferramenta didático pedagógica. A exemplo, a história em quadrinhos (HQ), intitulado Goyanna - Tradição e Oralidade em Quadrinhos, do professor Marcos Paulo Aurélio dos Santos, publicada em 2023, “é uma leitura rápida e prazerosa que nos leva com curiosidade e suavidade e investigativa acerca de acontecimentos, personagens curiosos, lendas, costumes, tradição e crenças” (Santos, 2023, p. 01). Riquíssima em detalhes sobre a história e a cultura de Goiana, as personagens percorrem todo o corredor histórico e cultural da cidade integrando elementos da linguagem

visual e narrativa histórica. Depois de pronta e publicada, a HQ foi apresentada, avaliada positivamente e apresentada à Secretaria de Educação, mas até hoje nunca foi integrada como ferramenta pedagógica nas escolas do município.

É importante registrar que, apesar da existência dessa Proposta Pedagógica, o ensino da história local não é trabalhado de forma sistêmica, planejada, é apenas no mês de maio, mês do aniversário da cidade, que os docentes são orientados a trabalhar aspectos da cultura e da história do município. Não deixa de ser um ponto positivo, mas considerando a importância histórica e cultural de Goiana para Pernambuco e o Brasil, essa ação é insuficiente e o que de fato deveria existir era a inserção no currículo a História de Goiana e a produção de um material didático específico destacando a história e a cultura do lugar.

Na escola Dr. João Alfredo – EREMJA, até 2009, período em que a escola oferecia turmas do Ensino Fundamental, existia uma disciplina no currículo estadual que evidenciava aspectos da cultura de Pernambuco, intitulada História da Cultura Pernambucana – (HCP), que mesclava aspectos históricos e culturais de Pernambuco, no entanto, uma disciplina específica sobre a história de Pernambuco e a história de Goiana nunca foi incorporada ao currículo ou ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Em novembro de 2024 a Secretaria de Educação de Pernambuco definiu a implementação das matrizes curriculares de transição para o Ensino Médio em 2025 nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, com a aprovação Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir de 2025 foi instituído o Organizador Curricular por trimestre na Formação Geral Básica, parte comum do currículo e em consonância com as competências e habilidades previstas na BNCC.

**Quadro 3** - Organizador Curricular por trimestre na Formação Geral Básica – PE (1º ano)

HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	Pré-história do Brasil ( <b>Pré-história de Pernambuco</b> ).
(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	(EM13CHS104HI04PE) Compreender o significado histórico dos patrimônios culturais materiais e imateriais e sua função identitária na construção de diferentes grupos em variados tempos e espaços, destacando o patrimônio cultural, material e imaterial de Pernambuco.	A África do século V ao XVI. Sociedades pré-colombianas na América. <b>Povos indígenas do Brasil e de Pernambuco.</b>
(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	(EM13CHS201HI06PE) Reconhecer as dinâmicas e deslocamentos das populações, ideias e mercadorias, em diferentes tempos históricos como práticas sociais que desencadearam transformações, contatos e conflitos entre diversos povos e culturas, por motivos religiosos, econômicos e políticos.	

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (2024)

**Quadro 4 - Organizador Curricular por trimestre na Formação Geral Básica – PE (2º ano)**

HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros)	(EM13CHS103HI03PE) Problematizar e contextualizar construções discursivas naturalizadas tais como democracia racial e de gênero, meritocracia entre outras, por meio de elementos da pesquisa histórica (construção e operacionalização de categorias de análise, crítica de fontes discutir fontes e interpretação) de modo a se posicionar autonomamente frente aos desafios contemporâneos.	Brasil Colonial <b>Pernambuco Colonial</b> África e o tráfico transatlântico.
	(EM13CHS601HI17PE) Investigar as relações de poder, de conflito e de aproximação estabelecidas entre os diversos grupos sociais, culturais, étnico-raciais com destaque para a emergência de lutas etnogênicas no combate à exclusão e no fortalecimento de políticas inclusivas no contexto latino americano dos povos indígenas e das populações afrodescendentes.	Resistências e Rebeliões Coloniais no Brasil e em Pernambuco.
(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.	(EM13CHS403HI12PE) Analisar relações sociais específicas de cada forma de produção e organização social do trabalho, existentes, em diversos tempos históricos e espaços sociais, particularmente no território brasileiro, desde a escravização de ameríndios e africanos no Brasil até as novas relações de trabalho.	Brasil Imperial. Sociedade e Cotidiano em <b>Pernambuco durante o Império.</b>

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (2024)

**Quadro 5 - Organizador Curricular por trimestre na Formação Geral Básica – PE (3º ano)**

HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.	(EM13CHS602HI18PE) Identificar e contextualizar os processos de implantação das ditaduras na América Latina do século XX, com ênfase no Brasil e os movimentos sociais pela redemocratização dos Estados-Nações latino-americanos e os impactos desses processos na vida dos seres humanos.	Regimes populistas na América Latina. Ditadura militar no Brasil. <b>Pernambuco durante a ditadura militar.</b> Redemocratização do Brasil.

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (2024)

Como está evidenciado nos quadros acima, selecionamos, do Organizador Curricular de Pernambuco 2025, que engloba as habilidades da BNCC e competências específicas, os objetos de conhecimento referentes a Pernambuco que serão ensinados no componente curricular de História no Ensino Médio das escolas da rede estadual. Nosso objetivo, apresentando esses quadros, é demonstrar as potencialidades que o docente tem, através do emprego de uma sequência didática, de intercalar a história regional à história local considerando a relevância história e cultural de Goiana para Pernambuco e para o Brasil.

Conforme exposto no capítulo anterior, a história de Goiana está ligada a processos históricos significativos de Pernambuco. Dessa forma, as possibilidades de estabelecer eixos entre a história regional e a local são inúmeras, cabendo ao docente elaborar estratégias de ensino e aprendizagem que consigam contemplar em uma só ação pedagógica, como a aplicação de uma sequência didática, elementos da história e cultura local com elementos da história regional.

Com relação ao material didático, já que a mudança no currículo do Ensino Médio do Estado foi significativa, inserindo componentes curriculares específicos de Pernambuco, ainda não recebemos nenhuma informação sobre a elaboração e distribuição na escola de algum material didático sobre a história de Pernambuco. No entanto, a apresentação e escolha do livro didático será feita em agosto de 2025, se até lá o Estado não disponibilize nenhum material, será um momento oportuno para os docentes refletirem sobre a ausência dessa demanda.

Como já foi citado anteriormente, a maioria dos estudantes que chegam à Escola Dr. João Alfredo EREMJA – Goiana, são egressos da rede municipal de ensino do município, que utiliza nos anos finais do Ensino Fundamental, o Organizador Curricular do Ensino Fundamental – Anos Finais, da rede estadual de ensino do Estado de Pernambuco. Nesse organizador curricular, só encontramos um tema que trata especificamente de Pernambuco, no 9º Ano. No entanto, vale ressaltar que importantes eventos e processos históricos de Pernambuco constituem uma parte significativa da História do Brasil, principalmente no Período Colonial e Monárquico. Assim sendo, também no Organizador Curricular do Ensino Fundamental – Anos finais, o docente de História, encontra no conteúdo curricular, possibilidades de intercalar a história de Pernambuco a do município, metodologia já utilizada pelos professores de História do Colégio Sagrada Família, Goiana<sup>19</sup>.

### **3.4 Da teoria à prática: a sequência didática**

O professor de História, enquanto sujeito mediador na construção do conhecimento histórico, tem que considerar a necessidade de atualizar a sua prática docente, a partir do emprego, em sua metodologia de ensino, de ações pedagógicas significativas.

Uma metodologia de ensino é um meio, e, no caso proposto nesta dissertação, corresponde à elaboração de uma sequência didática estruturada para a pesquisa com documentos e bens patrimoniais históricos de Goiana, Pernambuco. Entende-se por sequências didáticas um conjunto de atividades trabalhadas com um mesmo objeto temático com o propósito de alcançar objetivos educacionais. É um processo interligado em que a superação dos primeiros obstáculos cria mecanismos cognitivos para a evolução da fase seguinte. Assim, uma sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18).

O nosso objetivo, com a aplicação dessa estratégia pedagógica, é disponibilizar uma ferramenta que consiga evidenciar a importância da história e da cultural local e provocar nos alunos reflexões acerca dos elementos históricos/culturais, referenciais da identidade coletiva da comunidade.

A sequência didática aplicada nas turmas do 1º C e do 1º D das turmas da escola do Dr. João Alfredo, EREMJA – Goiana contou com a participação de 68 alunos das turmas do 1º C e

---

<sup>19</sup> Informações obtidas a partir de um diálogo com a direção da Escola Sagrada Família, em setembro de 2024.

1º D do Ensino Médio do turno da tarde e foi dividida em três etapas: discussão sobre o conceito de patrimônio, memória e identidade, além de sondagem com aplicação do formulário; aula de campo percorrendo e fotografando bens patrimoniais da cidade e, por último, a sistematização com uma exposição fotográfica na escola, montada pelos alunos com as fotos tiradas por eles. As fotos expressaram as impressões dos alunos sobre o patrimônio histórico e cultural de Goiana e o que elas representam na identidade desses alunos.

Com base nesta concepção metodológica, a experiência prática, que englobou desde uma sondagem inicial até uma aula de campo e a subsequente sistematização através de uma exposição fotográfica, não apenas validou a abordagem proposta, mas também forneceu dados empíricos cruciais sobre a percepção e o engajamento dos alunos com a história local. A análise detalhada desses dados, apresentada a seguir, serviu como alicerce para refinar e consolidar a proposta, cujo formato final e replicável, encontra-se integralmente no setor de Anexo (Produto Didático), ao final deste trabalho de dissertação.

### ***3.4.1 Análise dos dados***

Este tópico apresenta os resultados de uma sondagem realizada com alunos do 1º Ano da Escola Dr. João Alfredo, em Goiana (PE), no dia 26 de setembro de 2024. A análise desses dados visa complementar as discussões apresentadas nesta dissertação, oferecendo um panorama empírico sobre o conhecimento e o interesse dos estudantes em relação à história local, bem como a proveniência de sua formação fundamental. Os achados desta sondagem dialogam diretamente com a problemática central desta pesquisa, que aponta para a carência de estudos e materiais didáticos específicos sobre a história de Goiana, e a consequente necessidade de uma proposta didática que promova uma aprendizagem histórica significativa.

A sondagem investigou a origem escolar dos 68 alunos participantes, revelando a seguinte distribuição:

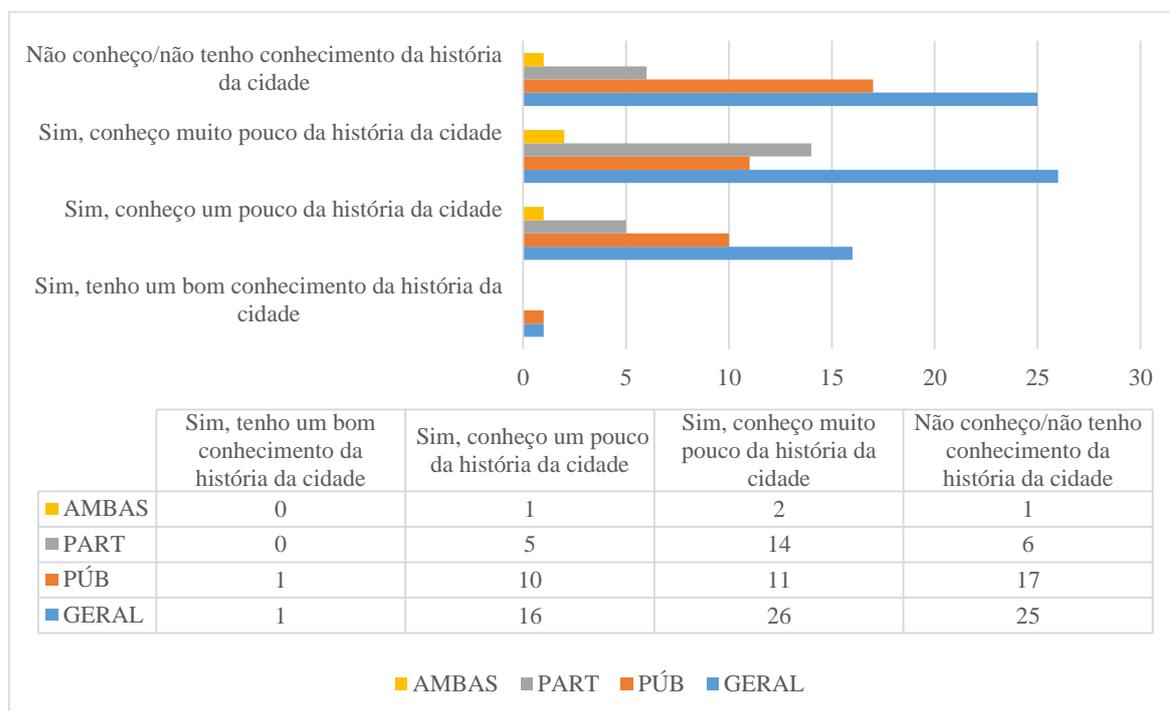
**Tabela 1 - Proveniência dos alunos**

<b>Tipo de Escola</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>	<b>Percentual</b>
Ensino Fundamental do 6º ao 9º em escolas públicas	39	57,3%
Ensino Fundamental do 6º ao 9º em escolas particulares	25	36,7%
Ensino Fundamental do 6º ao 9º em escolas públicas e particulares	4	5,8%
<b>Total de alunos</b>	68	100%

Fonte: O autor (2023)

Conforme os dados apresentados, observa-se que a maioria dos estudantes (57,3%) cursou o ensino fundamental em escolas públicas, enquanto uma parcela considerável (36,7%) provém de instituições particulares. Uma pequena fatia (5,8%) teve experiências em ambos os sistemas de ensino. Esta composição do corpo discente da Escola Dr. João Alfredo, com uma predominância de alunos egressos da rede pública, corrobora a observação feita neste estudo, em que a na experiência do autor como professor na referida instituição, notou-se que a escola "recebe um grande número de alunos da rede municipal".

A compreensão da proveniência desses alunos é fundamental para contextualizar os desafios e as oportunidades no ensino de história local. A diversidade de experiências educacionais prévias pode influenciar a bagagem de conhecimentos e o interesse dos estudantes em relação a temas históricos, especialmente aqueles ligados ao contexto regional. A proposta didática desenvolvida nesta pesquisa, ao buscar suprir lacunas no ensino de história local, demonstra-se, portanto, de grande relevância para atender a essa realidade heterogênea, mas com um foco particular nas necessidades de um público majoritariamente oriundo da rede pública.

**Gráfico 1 - Conhecimento dos alunos em relação à história da cidade de Goiana**

Fonte: O autor (2025)

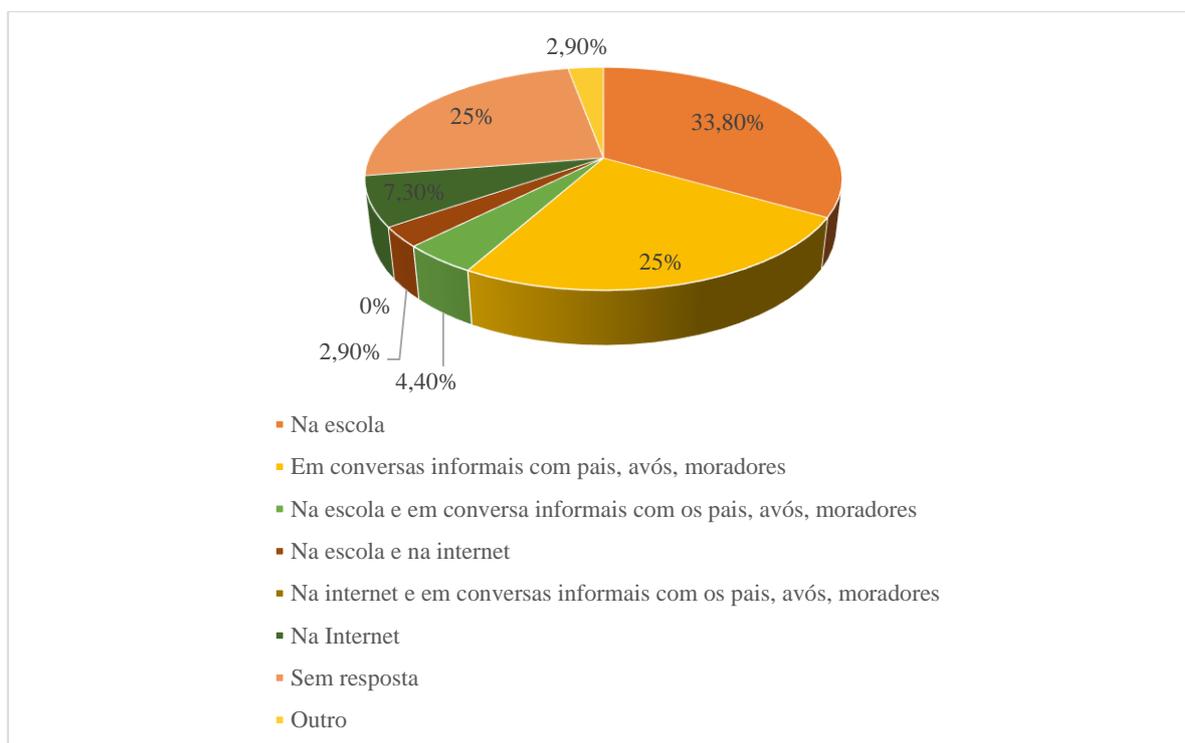
Ao analisar o conhecimento por tipo de escola de origem, a sondagem indica que o baixo nível de conhecimento da história de Goiana é uma realidade transversal, afetando tanto alunos egressos de escolas públicas quanto particulares. Embora haja uma ligeira tendência de maior desconhecimento entre os alunos de escolas públicas (17 que "não conhecem/não têm conhecimento" x 6 em particulares), a diferença não é tão acentuada a ponto de indicar que um tipo de escola seja significativamente mais eficaz na transmissão desse conhecimento. Isso sugere que a problemática é mais ampla e transcende o tipo de instituição de ensino fundamental, reforçando a necessidade de uma intervenção didática que abranja a todos os estudantes, independentemente de sua trajetória escolar prévia

As respostas qualitativas dos alunos, quando questionados sobre o que conhecem ou já ouviram falar da história da cidade, revelam a predominância de alguns temas no imaginário popular. As "Heroínas de Tejucupapo" e os "caboclinhos" são frequentemente citados, assim como as "igrejas históricas" (Convento do Carmo, Igreja do Carmo, Igreja da Matriz, Igreja do Ramo dos Pretos). Há também menções à "cultura rica" da cidade, sua antiguidade, importância na colonização, produção de açúcar e a questão da escravidão. No entanto, muitas respostas indicam total desconhecimento ou superficialidade nas informações, com frases como "Não sei", "Não conheço nada" ou "Não me lembro mais".

É relevante notar que os elementos históricos e patrimoniais mais citados pelos alunos são precisamente aqueles que esta dissertação busca valorizar e utilizar como fontes para o ensino da história local. Ao longo desta pesquisa, explorou-se o "Convento do Carmo", a "Fábrica de Tecidos de Goiana", o "IHAGGO" (Instituto Histórico, Arqueológico e Geográfico de Goiana), as "Heroínas de Tejucupapo", o "Grupo Caboclinho União Sete Flechas de Goiana" e as "Igrejas de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos e Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário" como exemplos de bens patrimoniais e fontes documentais. A recorrência desses tópicos nas respostas dos alunos, mesmo que de forma incipiente, sugere um ponto de partida para aprofundamento, validando a abordagem de utilizar o patrimônio local como ferramenta didática para uma aprendizagem histórica significativa, conforme já discutido.

A sondagem também investigou por quais meios os alunos tomaram conhecimento sobre a história de Goiana:

**Gráfico 2 - Meios pelos quais os alunos tomaram conhecimento sobre a história de Goiana**



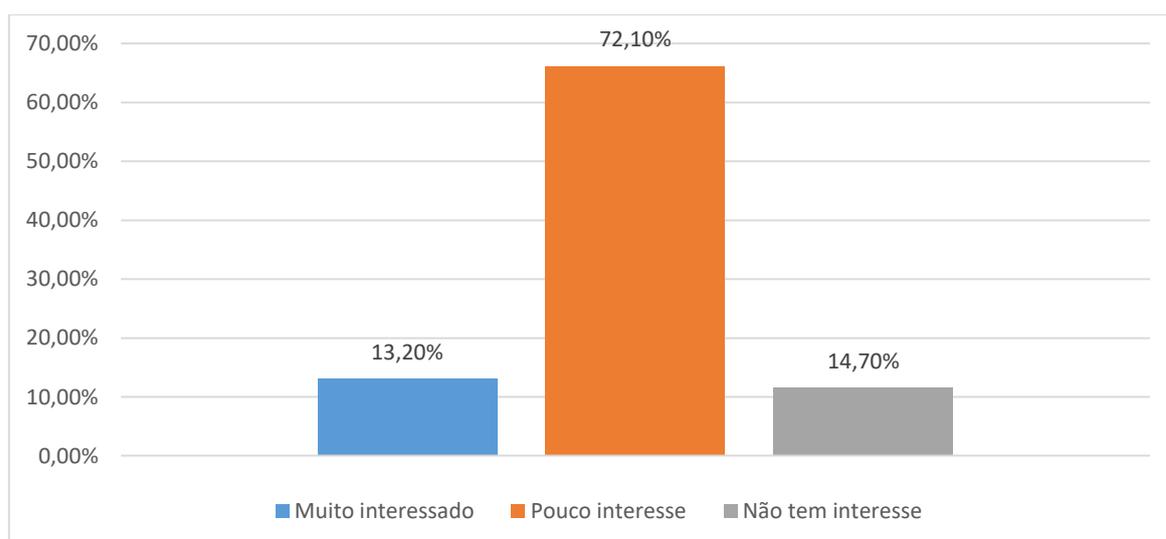
Fonte: O autor (2025)

Embora a escola seja apontada como o principal meio de difusão conhecimento (33,8%), seguida de perto por conversas informais (25%), é preocupante que 25% dos alunos não tenham respondido a essa questão. Isso pode indicar que não tiveram contato com a história local por nenhum desses meios, ou que o contato foi tão irrelevante que não conseguem identificar uma

fonte. A internet, isoladamente, tem uma participação menor (7,3%). Esta constatação dialoga com a experiência relatada nesta dissertação, em que, apesar de a escola ser mencionada como fonte, percebeu-se a "ausência do ensino da história de Pernambuco e da história local". Esta dissertação argumenta que a escola possui um papel crucial na transmissão desse conhecimento, e a proposta didática aqui desenvolvida visa justamente fortalecer essa função. O fato de muitos alunos ainda dependerem de "conversas informais" para ter algum contato com a história local (conforme observado na Introdução) sublinha a carência de um ensino formal e estruturado, que esta pesquisa busca suprir. A escola, portanto, emerge como um espaço privilegiado para a implementação de estratégias que tornem o ensino da história local mais efetivo e abrangente

O nível de interesse dos alunos em relação à história de Goiana é um dos achados mais reveladores da sondagem.

**Gráfico 3** - Nível de interesse dos alunos em relação à história de Goiana



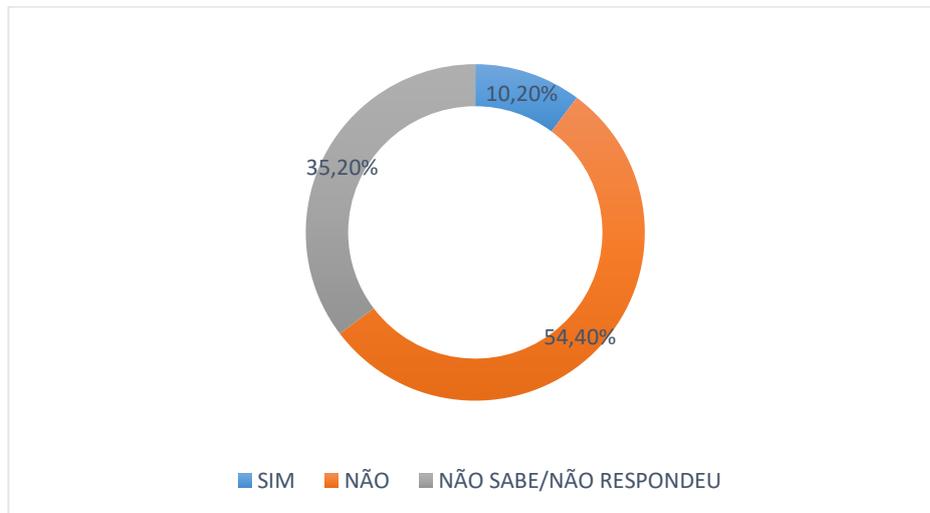
Fonte: O autor (2025)

Os dados são contundentes: 72,1% dos alunos têm "pouco interesse" na história de Goiana, e 14,7% não têm "nenhum interesse". Somados, 86,8% dos alunos demonstram baixo ou nenhum interesse. Apenas 13,2% se consideram "muito interessados". Este desinteresse generalizado representa um grande desafio para o ensino de história local e sugere que as abordagens pedagógicas atuais não estão conseguindo engajar os estudantes de forma significativa.

As justificativas apresentadas pelos alunos para o pouco/nenhum interesse são variadas, mas convergem para a percepção de que a história local não é relevante para o seu cotidiano,

não é um assunto que os instiga ou que "não irá agregar na minha vida". Há também a menção de que o assunto é "pouco trabalhado nas escolas". Exemplos de justificativas incluem: "Pois não é falado muito no nosso cotidiano", "Não mim interessa sobre mesmo sabendo que é importante", "Não é um assunto que me interessa muito", "Porque não acho relevante", "Não quero saber da história da cidade, afinal não tenho interesse", "Eu não sou de Goiana e não quero conhecer", e "Eu sei que é história da minha cidade mas nunca me interessei por isso, e o motivo é que não irá agregar na minha vida". Por outro lado, os "muito interessados" citam curiosidade, a importância de conhecer a cidade onde moram e o desejo de aprender mais. Justificativas como "Sou uma pessoa muito curiosa e gosto de aprender coisas novas, acho importante saber em que seja um pouco sobre onde moramos" e "Tenho interesse na história de Goiana porque conhecer a sua cidade é importante" ilustram essa perspectiva. Essas justificativas reforçam a necessidade de uma abordagem didática que mostre a relevância da história local e a conecte com a realidade dos alunos. Este desinteresse, evidenciado na sondagem, é uma das problemáticas centrais que esta dissertação busca resolver. A percepção de que a história local "não agregará na minha vida" ou "não é um assunto que me interessa muito" é um reflexo direto da "lacuna" no ensino dessa temática (conforme abordado em capítulo anterior). Ao propor o uso de "documentos e bens patrimoniais" e uma "aprendizagem histórica significativa", esta pesquisa busca justamente superar essa percepção de irrelevância. Ao longo deste estudo, demonstra-se como a história local pode ser um campo fértil para o desenvolvimento do pensamento crítico e da valorização cultural, elementos que podem despertar o interesse dos alunos e reverter o quadro de desengajamento.

As respostas dos alunos quando perguntados pelo interesse sobre o patrimônio histórico e cultural da cidade, segmentadas por proveniência escolar, oferecem um panorama sobre o reconhecimento dos bens culturais de Goiana. A análise detalhada das menções permite inferir o nível de familiaridade e a natureza do conhecimento que os estudantes possuem sobre o patrimônio local o gráfico abaixo nos ajuda a ter uma visualização geral sobre a interação dos alunos e o conhecimento deles em relação ao assunto.

**Gráfico 4** - Conhecimento dos alunos sobre o patrimônio da cidade

Fonte: O autor (2025)

Entre os alunos oriundos de escolas públicas, as respostas variam consideravelmente, refletindo um conhecimento por vezes fragmentado ou baseado em informações pontuais. Enquanto alguns demonstram total desconhecimento, expressando "Não conheço" ou "Não sei", outros conseguem nomear elementos específicos. Os patrimônios mais frequentemente citados incluem manifestações culturais como "caboclinho, maracatu", indicando uma familiaridade com o folclore local. Edificações e locais históricos também são mencionados, como uma "igreja que no centro da cidade" (sem especificar o nome, o que sugere um reconhecimento visual sem aprofundamento histórico), a "Igreja do Carmo", e referências mais genéricas a "patrimônios, como igrejas, antigas, centro de caboclinho, centro de umbanda". A figura das "Heroínas de Tejucupapo" surge como um marco histórico relevante, provavelmente devido à sua importância na narrativa local. Outras menções incluem espaços urbanos como o "clube Saboeira, a famosa Rua Direita, a Praça Duque de Caxias, a feira livre de Goiana, a Alvorada", e até mesmo referências a grupos indígenas que habitaram a região, como "índios Caetés, Tabajara e Potiguara". A inclusão do "parque da escola" pode indicar uma percepção de patrimônio que se estende a espaços de convívio e memória afetiva, para além dos monumentos formais.

Os alunos de escolas particulares também apresentam uma gama diversificada de respostas. Alguns iniciam com um "Não muito" ou "Não sei", similarmente aos colegas da rede pública. Contudo, as menções de patrimônios tendem a ser um pouco mais específicas e abrangentes. Além dos já esperados "caboclinhos" e "Heroínas de Tejucupapo", surgem referências a "igrejas da cidade" com maior detalhamento, como o "Convento do Carmo", a

"Igreja da Matriz" e a "Igreja do Ramo dos Pretos". Há também a lembrança de elementos do passado urbano, como a existência de "cinema e porto" (antigos), e a menção de "casas históricas que hoje em dia não pode fazer reformas a estrutura delas", o que denota uma percepção da legislação de preservação. A citação de "túneis da igreja" e "cruzeiro e o túnel do Carmo" aponta para narrativas populares e elementos arquitetônicos específicos. A "Vila Operária" também é lembrada, indicando uma conexão com a história social e econômica da cidade.

Os poucos alunos com experiência em ambos os tipos de escola reforçam a menção de "patrimônios culturais, entre eles, muitas igrejas, grupos folclóricos, os famosos e bem falados caboclinhos", consolidando a ideia de que esses são os elementos mais proeminentes no reconhecimento do patrimônio local.

Embora a questão sobre o conhecimento geral da história da cidade tenha revelado um baixo índice de familiaridade, as respostas a esta pergunta indicam que, quando solicitados a nomear patrimônios, os alunos conseguem identificar alguns elementos. Há uma recorrência de menções a "Heroínas de Tejucupapo", "caboclinhos" e "igrejas históricas", independentemente da proveniência escolar. Isso sugere que, mesmo que o conhecimento seja fragmentado ou superficial, esses elementos são os mais visíveis ou os que mais se destacam na narrativa local, seja por meio de tradições orais ou de alguma exposição escolar.

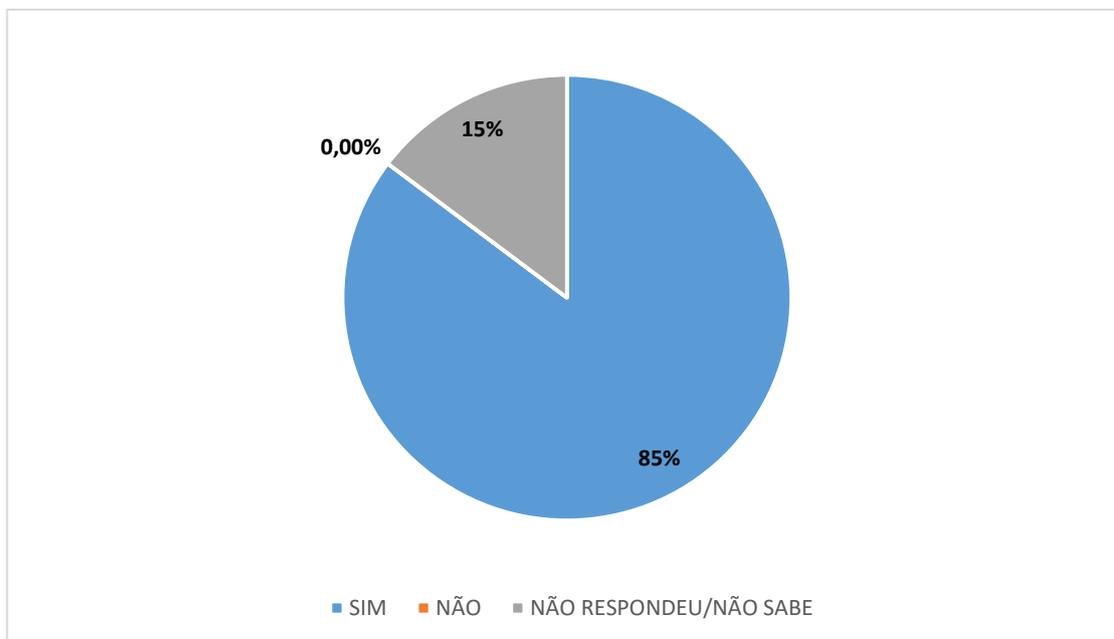
Esta observação reforça a argumentação desta dissertação sobre a importância do patrimônio como fonte e ferramenta didática. A utilização de "fontes patrimoniais no ensino de História" é crucial para uma "aprendizagem histórica significativa". O fato de os alunos, mesmo com conhecimento limitado, conseguirem nomear alguns patrimônios, demonstra que esses bens culturais já possuem um lugar, ainda que incipiente, em seu repertório. A proposta didática desenvolvida neste estudo, ao focar na exploração desses elementos (como o Convento do Carmo, as igrejas históricas e os grupos de caboclinhos, detalhados no Capítulo 3), visa aprofundar esse reconhecimento e transformá-lo em conhecimento histórico contextualizado e significativo. A dissertação busca, assim, capitalizar sobre o que os alunos já conhecem para expandir sua compreensão da história local.

\*

Perguntamos aos alunos "Você considera importante a existência e preservação dos patrimônios históricos e culturais para a história da sua cidade?". Esta questão buscou aferir a percepção dos alunos sobre a relevância da preservação do patrimônio, e as respostas,

acompanhadas de justificativas, oferecem insights valiosos sobre sua consciência cívica e histórica, conforme podemos visualizar no gráfico abaixo.

**Gráfico 5** - Considerações dos alunos sobre a importância da existência e preservação de patrimônios históricos e culturais para a história da cidade



Fonte: O autor (2025)

A grande maioria dos alunos de escolas públicas respondeu afirmativamente, considerando importante a existência e preservação dos patrimônios. As justificativas são variadas e demonstram uma compreensão intuitiva do valor do patrimônio. Argumentos como "Sim, porque é a história da nossa cidade" e "Sim, para não esquecer a história" ressaltam a função do patrimônio como guardião da memória coletiva. A preocupação com as gerações futuras é evidente em "Sim, para as futuras gerações", enquanto a dimensão cultural é expressa em "Sim, para manter a cultura viva". A ideia de aprendizado com o passado também aparece em "Sim, para mostrar o que aconteceu no passado". Embora algumas respostas sejam mais concisas, a tônica geral é de reconhecimento da importância da preservação para a identidade e a continuidade histórica.

Similarmente, os alunos de escolas particulares também demonstram um consenso majoritário sobre a importância da preservação. Suas justificativas, por vezes, adicionam camadas de complexidade à compreensão do patrimônio. Além da "preservar a memória" e "para que as pessoas saibam de onde vieram", que ecoam as respostas dos colegas da rede pública, surgem argumentos que conectam o patrimônio à "identidade da cidade". A dimensão

econômica e turística é explicitamente mencionada em "Sim, para o turismo e a economia", o que pode refletir uma visão mais pragmática ou uma maior exposição a discussões sobre o desenvolvimento local. A ideia de "aprender com o passado" também é recorrente, reforçando a função pedagógica do patrimônio.

Os alunos com experiência em ambos os sistemas de ensino também afirmam a importância da preservação, com justificativas que sintetizam as ideias anteriores: "Sim, para valorizar a cultura" e "Sim, para que a história não se perca".

É encorajador notar que, apesar do baixo nível de conhecimento e interesse pela história local, a grande maioria dos alunos, independentemente da proveniência escolar, reconhece a importância da existência e preservação dos patrimônios históricos e culturais. As justificativas apresentadas demonstram uma compreensão, ainda que intuitiva, do papel do patrimônio na manutenção da memória, da identidade, da cultura e na transmissão do conhecimento para as futuras gerações. Isso indica um terreno fértil para o desenvolvimento de ações educativas que promovam a valorização e o engajamento com o patrimônio.

Esta percepção positiva dos alunos sobre a importância do patrimônio é um ponto crucial que valida e fortalece a abordagem pedagógica desta dissertação. O estudo, ao propor a utilização de "documentos e bens patrimoniais" como eixos de uma "proposta didática", busca justamente fortalecer essa compreensão e transformá-la em ação. A dissertação argumenta que a educação patrimonial é fundamental para que os alunos se tornem "protagonistas na construção de um conhecimento da história local e de valorização do patrimônio". O fato de os alunos já demonstrarem essa sensibilidade inicial para a importância do patrimônio sugere que a metodologia proposta neste trabalho tem grande potencial para ser bem-sucedida. Ao alinhar-se a uma percepção já existente entre os estudantes, a proposta didática pode facilitar o processo de engajamento e aprendizagem, convertendo o reconhecimento abstrato da importância do patrimônio em uma participação ativa na sua compreensão e preservação. A dissertação, portanto, não apenas identifica uma lacuna no conhecimento e interesse, mas também encontra na valorização do patrimônio pelos alunos um caminho promissor para superá-la, transformando essa consciência em um motor para a aprendizagem histórica e a cidadania ativa.

### ***3.4.2 A experiência da aula de campo e sua atividade de sistematização***

A aula de campo, a segunda etapa da sequência didática<sup>20</sup>, foi realizada no centro de Goiana na tarde do dia 28 de setembro de 2024 com as turmas do 1º C e 1º D do Ensino Médio da Escola EREMJA – Goiana. Saímos da escola às 14 horas em direção ao centro da cidade já com o percurso definido. No trajeto, os alunos iam fotografando aquilo que eles achavam mais significativo e que expressavam a cultura e a história do lugar.

Iniciamos a nossa aula de campo visitando a Banda Musical Curica, criada em 1848. Patrimônio vivo do município, é considerada um dos centros de formação de músicos mais importante de Pernambuco. Lá, os alunos tiraram fotos, tiveram a oportunidade de assistir uma apresentação dos jovens músicos em formação, de conhecer a história da banda e a importância dela para o município. No diálogo, fizeram algumas perguntas e uma delas foi como a banda/escola conseguiu sobreviver por tanto tempo e se recebia alguma ajuda do poder público ou de instituições privadas.

**Figura 11** - Banda de Música Curica



Fonte: Aluna Layanne Vitória (2024)

---

<sup>20</sup> Ressalta-se que o produto educacional (sequência didática) encontra-se anexo a este trabalho de dissertação.

Em seguida o grupo seguiu para a Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, com origem no final do século XVI e reformada em 1835, que fica ao lado da sede da Banda Musical Curica. Tombada pelo Iphan em 1938, sua arquitetura é em estilo barroco com influências rococó. Essa Igreja se diferencia das outras pela riqueza dos detalhes. De todos os monumentos que foram visitados e fotografados esse foi o que gerou mais reflexões e um debates entre os alunos pelo fato de ter sido construída pela e para a população escravizada. Além de um material distribuído e lido com os alunos destacando as características de cada patrimônio visitado, o IHAGGO – Instituto Histórico Arqueológico e Geográfico de Goiana vem colocando em prática o Projeto Paredes do IHAGGO, com a fixação de placas em ruas, praças, escolas e em todos os monumentos que compõem o patrimônio histórico e cultural de Goiana. Nas placas, há informações sobre a história de cada local e o seu significado para a cidade. Na placa fixada na Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, por exemplo, os alunos encontraram mais informações sobre o lugar, fator que contribuiu significativamente para ampliar o conhecimento sobre o patrimônio.

No percurso, os alunos observavam tudo e fotografavam aquilo que eles classificavam como patrimônio. Fotografaram bares, praças, pessoas, casarios antigos e outros templos históricos católicos tombados pelo IPHAN que se encontravam no caminho anteriormente traçado, como: Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Brancos a Igreja de Nossa Senhora da Conceição dos Homens Cativos, a Igreja de Nossa Senhora dos Milagres da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia e a Igreja de Nossa Senhora do Amparo dos Homens Pardos. Parte das igrejas estavam fechadas, mas as informações contidas nas placas do IHAGGO serviram como suporte pedagógico na aula de campo.

**Figura 12** - Aula de Campo no Centro Histórico de Goiana



Fonte: Aluna Layanne Vitória (2024)

Concluimos a nossa aula de campo na Feira Livre de Goiana, localizada no centro e próximo à escola. No percurso pela feira, percebemos que devido à discussão sobre patrimônio, memória e identidade e da aplicação do formulário, ocorreu uma mudança de olhar sobre os elementos que compõem a feira. A concepção que eles tinham sobre o conceito de patrimônio cultural era limitada, como foi percebida no comentário de um aluno: “eu pensava que patrimônio cultural e histórico era só igrejas e engenhos antigos, hoje eu sei que a feira e muito aquilo que faz parte da cidade também é patrimônio”.

**Figuras 13 e 14 - Feira Livre de Goiânia**



Fonte: Aluna Evelyn Isabela (2024)

A etapa final da sequência didática foi a sistematização, materializada com a exposição fotográfica na escola das fotos tiradas pelos alunos. A impressão das fotos e o material da exposição foram cedidos pela escola. A seleção das fotos e a montagem da exposição foram realizadas pelos alunos que, em consenso, selecionaram aquelas que mais chamaram atenção do grupo.

**Figura 15** - Alunas montando a exposição fotográfica



Fonte: Acervo do autor (2024)

**Figura 16** - Exposição Fotográfica



Fonte: Acervo do autor (2024)

A experiência vivenciada pelos alunos, um trajeto pedagógico pelo centro histórico de Goiana, somada à etapa anterior da sequência didática, foi, pra muitos do grupo, um experimento que contribuiu significativamente na elaboração de suas identidades. Na semana seguinte à finalização da sequência, alunos que participaram aproveitaram o grupo do WhatsApp que foi criado para o envio das fotos e começaram a publicar neste espaço fotos de pessoas, praças, igrejas evangélicas, árvores de partes internas das igrejas que frequentam, dos avós e de escolas que estudaram no Ensino Fundamental. Enfim, transformaram o celular em um instrumento de registro daquilo que faz parte da memória e da identidade coletiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história local de Goiana, em sua complexidade e riqueza, revela-se como um campo fecundo para a compreensão crítica das relações entre memória, identidade e patrimônio. A memória não é apenas uma herança, mas uma construção ativa, permeada por disputas simbólicas, seleções conscientes e mediações institucionais. A história, nesse sentido, não se limita a registrar o passado, mas emerge como ferramenta essencial para interrogar os vestígios que dele restaram, reinterpretando-os à luz das tensões do presente.

No caso específico de Goiana, observamos como práticas culturais, marcos arquitetônicos, movimentos sociais e celebrações populares atuam como suportes de uma memória coletiva que resiste ao esquecimento e reivindica visibilidade. A cidade, ao mesmo tempo em que testemunha ciclos econômicos, lutas políticas e transformações sociais, conserva expressões identitárias singulares, como o Caboclinho, as Heroínas de Tejucupapo e os inúmeros patrimônios religiosos tombados. Esses elementos, longe de serem apenas registros do passado, constituem lugares de memória vivos, que estruturam sentidos de pertencimento e sustentam a continuidade cultural em meio à modernidade fragmentada.

Nesse cenário, o ensino da história local assume papel estratégico, especialmente no ambiente escolar. Ele possibilita que os sujeitos reconheçam sua inserção em uma trama histórica mais ampla, desenvolvendo uma consciência crítica sobre as narrativas dominantes e os silêncios que atravessam os discursos oficiais. A valorização da história de Goiana no currículo escolar representa, assim, não apenas uma recuperação do passado, mas uma aposta na construção de identidades coletivas mais conscientes, plurais e comprometidas com a preservação do patrimônio e a justiça social.

Estudar Goiana é, portanto, mais do que revisitar o passado de uma cidade: é compreender os modos como o tempo, a cultura e a memória se entrelaçam para formar uma sociedade que, mesmo diante dos desafios contemporâneos, encontra na sua história local um instrumento de resistência, de afirmação e de esperança. E, logo, foi através desta pesquisa e produto didático (sequência) que esperamos ter contribuído com um olhar propositivo para o estudo e ensino da sua história e para a reverberação de sua memória.

## REFERÊNCIAS

- Abud, Kátia Maria. Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: Ribeiro Júnior, Halfred Carlos; Valério, Mairon Escorsi. *Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular - formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 9-26.
- Albuquerque Júnior, Durval Muniz de. Discursos e pronunciamentos: a dimensão retórica da historiografia. In: Pinsky, Carla Bassanezi; Luca, Tânia Regina de (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. 8. reimpr. São Paulo: Contexto, 2022. (p. 223-249).
- Amaral, João Paulo Pereira do. *Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial*. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, 2015.
- Amorim, M. A. Banda Musical Curica. In: *Patrimônios vivos de Pernambuco*. Recife: FUNDARPE, 2010.
- Andrade, Rodrigo Melo Franco de. *SPHAN: coletânea de textos sobre o patrimônio cultural*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-Memória; Ministério da Cultura, 1987.
- Barbalho, Luciana de Carvalho. Capitania de Itamaracá, poder local e conflito: Goiana e Nossa Senhora da Conceição. *Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 44, p. 185-202, 2012.
- Barros, José D'Assunção. A Escolástica em seu contexto histórico. *Fragments de Cultura*, Goiânia, v. 22, n. 3, p. 231-239, jul./set. 2012.
- Barros, José D'Assunção. Fontes históricas: uma introdução aos seus usos historiográficos. *Encontro Estadual de História - ANPUH*, Rio de Janeiro, 2019.
- Barros, José D'Assunção. Objetividade e subjetividade no conhecimento histórico: a oposição entre os paradigmas positivista e historicista. *Revista Tempo, Espaço e Linguagem (TEL)*, Irati-PR, v. 1, n. 2, p. 73-102, maio/ago. 2010.
- Barros, José D'Assunção. *Teoria da história: a escola dos Annales e a Nova História*. v. 5. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- Barros, José D'Assunção. Teoria e formação do historiador. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p. 41-62, set./dez. 2010.
- Bezerra, Cláudio (Org.). *Tejucupapo: história, teatro, cinema*. Recife: Editora Bagaço, 2004.
- Bittencourt, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Borges, Vavy Pacheco. *O que é história*. 2. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- Brandão, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Brasil. *Proteção e revitalização do patrimônio cultural no Brasil: uma trajetória*. Brasília: MEC/Sphan/Pró-Memória, 1980.

Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2017.

Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2017.

Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2000.

Carlan, Cláudio Umpierre; Funari, Pedro Paulo A. Patrimônio e colecionismo: algumas considerações. *Revista Magistro*, v. 1, n. 1, 2010.

Dias, Thiago Alves. *A Junta de Goiana e a crise do Antigo Regime em Pernambuco: 1821-1822*. 2017. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Farias, M. N.; Fonseca, A. D.; Roiz, D. S. A escola metódica e o movimento dos Annales: contribuições teórico-metodológicas à história. *Akrópolis*, Umuarama-PR, v. 14, n. 3-4, p. 121-126, 2006.

Faustino, R. C.; Gasparin, J. L. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá-PR, v. 23, p. 157-166, 2008.

Florêncio, Sônia Rampim. Política de educação patrimonial no IPHAN: diretrizes conceituais e ações estratégicas. *Revista CPC*, São Paulo, n. 27 especial, p. 55-89, jan./jul. 2019.

Fonseca, Maria Cecília Londres. Da modernização à participação: a política federal de preservação nos anos 70 e 80. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 153-165, 1996.

Fonseca, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN, 1997.

Formiga, N. F. B. *Perfil demográfico do município de Goiana Pernambuco: 1940-2010*. 2012.

Freire, Maria Angélica A. de Miranda. *Associação Heroínas de Tejucupapo*. Monografia (Especialização em Associativismo e Cooperativismo) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2000.

Freyre Neto, Gilberto de Mello; Lody, Raul Giovanni da Mota (Coord.). *Goiana: Museu a Céu Aberto – Uma proposta de desenvolvimento turístico para o município*. Goiana: Fundação Joaquim Nabuco / Agência de Desenvolvimento de Goiana, 2015.

Funari, Pedro Paulo; Pelegrini, Sandra de Cássia Araújo. *Patrimônio histórico e cultural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

Fundação Nacional Pró-Memória. *Proteção e revitalização do patrimônio cultural no Brasil: uma trajetória*. Brasília, DF: Sphan, 1980.

Guimarães, Manoel Luiz Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Estudos Históricos – Caminhos da Historiografia*, Rio de Janeiro, 1988.

Horta, Maria de Lourdes Parreiras. Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 31, 2004.

Horta, Maria De Lourdes Parreiras; Grunberg, Evelina; Monteiro, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN; Museu Imperial, 1999.

Iglésias, Francisco. *Historiadores do Brasil: capítulos de historiografia brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. *Educação Patrimonial: inventários participativos*. Brasília: IPHAN, 2016.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN; Tolentino, Átila Bezerra (Org.). *Educação patrimonial: educação, memórias e identidades*. João Pessoa: IPHAN, 2013.

Jordão Filho, Ângelo. *Povoamento, hegemonia e declínio de Goiana*. Recife: [s.e.], 1977.

Karnal, Leandro; Tatsch, Flavia Galli. Documento e história: a memória evanescente. In: Pinsky, Carla Bassanezi; Luca, Tânia Regina De (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. 8. reimpr. São Paulo: Contexto, 2022. p. 9-27.

Le Goff, Jacques. *História e Memória*. 5. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

Lira, Rozalves Rafael N. de. Goiana de São Pedro, Goyanna de Dom Pedro: lugares de memória e evocações do período imperial (1822–1889) no atrativo histórico-urbano de Goiana, Pernambuco. *Revista do Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Relações Sociais e Desenvolvimento Regional*, v. 7, n. 2, p. 40–57, jul./dez. 2015.

Luc, Jean-Noël. *La enseñanza de la historia a través del medio*. Traducción: Juan Vioque Lozano. Madrid: Cincel, 1981.

Lyra, Luciana de Fátima Rocha Pereira de. *Heroínas de Tejucupapo: processo de f(r)icção sob máscara ritual de si mesmo*. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

Machado, T. J. *As insurreições liberais em Goiana, 1817-1824*. Recife: FUNDARPE, 1990.

Marcelo, Hernan Venegas. A noção de patrimônio no Brasil. *PASOS*, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, v. 11, n. 1, p. 135-146, 2013.

Marx, Murilo. *Cidade brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

Mathias, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos*, São Leopoldo, v. 15, n. 01, p. 40-49, 2011.

Mauad, A. M.; cavalcante, P. *História e documento*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010.

Mauad, Ana Maria. Usos do passado e história pública: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). *História Crítica*, Bogotá, n. 68, p. 27-45, abr./jun. 2018.

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

Momigliano, Arnaldo. *Raízes clássicas da historiografia moderna*. Bauru: EDUSC, 2004.

Moreira, A. F. E Candau, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Indagações Sobre Currículo*. Brasília: Ministério Da Educação, 2006.

Moreira, Daiana Junqueira. Constituição romana e historiografia em Políbio. *Revista Científica Multidisciplinar UNIFLU*, Campos dos Goytacazes-RJ, v. 8, n. 2, p. 1-15, 2023.

Nascimento, M. R. *Crônicas goianenses*. Recife: Carlos Eduardo Carvalho dos Santos, 1996.

Netto, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Nora, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

Oliveira, Cléo Alves P. *Educação patrimonial no IPHAN*. 2011. Monografia (Especialização) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, DF, 2011.

Oliveira, Cléo Alves P. Educação patrimonial no IPHAN: análise de uma trajetória. *Revista CPC*, São Paulo, v. 14, n. esp. 17, p. 32-54, 2019.

Oliveira, Sandra Regina Pereira de; Caimi, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de história entre a BNCC, o PNLD e a escola. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 01-22, 2021.

Oriá, Ricardo. Memória e ensino de História. In: Bittencourt, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 128-148.

Pessoa, Ângelo Emílio da Silva. Educação patrimonial, ensino de história e cultura histórica: algumas experiências e considerações. *Saeculum (UFPB)*, João Pessoa, v. 35, p. 139–155, 2016.

Ralejo, Adriana Soares; Mello, Rafaela Albergaria; Amorim, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 01-19, 2021.

Rüsen, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: Schmidt, Maria Auxiliadora; Barca, Isabel; Martins, Estevão Rey (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 51-77.

Santiago, Mario (pseud. de Álvaro da Anunciação Guerra). *Elementos para a História da Sociedade Musical Curica*. Goiana: [s. e.], 1948.

Santos, Edson Joaquim dos; Schneider Neto, Júlio. O estudo do meio como prática pedagógica regular. In: Souto Maior, Paulo; Pessoa, Ângelo Emílio da Silva; Salles, André Mendes (Orgs.). *Saberes históricos, patrimônio e espaços de memória*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. v. 2, p. 273–294.

Santos, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Santos, Rejane da Costa; Siqueira, Rafael Marinho de. Diagnóstico e impacto sobre o patrimônio cultural de Goiana. Relatório técnico. Goiana: Prefeitura de Goiana / AD Goiana, 2015.

Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? *Simpósio Nacional de História*, 25, Fortaleza, 2009.

Scifoni, Simone. Para repensar a educação patrimonial. In: Pinheiro, Adson (Org.). *Caderno do patrimônio cultural*. Fortaleza: Secretaria Municipal de Cultura, 2015. p. 195-206.

Silva, Aleticia Rocha da. *Educação patrimonial: a feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins*. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade do Tocantins, Araguaína, 2018.

Silva, Kalina Vanderlei; Silva, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 3. ed. 11. reimpr. São Paulo: Contexto, 2022.

Sorgine, Juliana Ferreira. A formação da Junta Governativa de Goiana e a crise do Antigo Regime Português em Pernambuco (1821). *Simpósio Nacional de História*, 28, Londrina, 2005.

Teixeira, Felipe Charbel; Rodrigues, Henrique Estrada; Caldas, Pedro Spinola Pereira; Turin, Rodrigo. *Metodologia da pesquisa histórica*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2014.

Turner, Victor. *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications, 1988.

Xavier, Erica da Silva. O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. *Antíteses*, Londrina-PR, v. 3, n. 6, p. 1097-1112, 2010.

Zabala, Antoni. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: *A prática educativa - Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

### Sites ou blogs

AD Goiana - Agência de Desenvolvimento de Goiana. *Patrimônio material e imaterial*. 2023. Disponível em: <https://adgoiana.pe.gov.br/patrimonio-material-e-imaterial/>. Acesso em: 17 maio 2025.

Caravela Dados. *Economia de Goiana*. 2023. Disponível em: <https://www.caravela.info/regional/goi%C3%A2nia---go#:~:text=Entre%202006%20a%202021%2C%20o,foi%20de%2028%2C4%25>. Acesso em: 03 maio 2025.

Cultura.PE. *Caboclinho Canidé de Goiana*. Portal Cultura PE, 2025a. Disponível em: <https://www.cultura.pe.gov.br/pagina/patrimonio-cultural/imaterial/patrimonios-vivos/caboclinho-canide-de-goiana/>. Acesso em: 20 maio 2025.

Cultura.PE. *Caboclinhos União 7 Flexas de Goiana*. Portal Cultura PE, 2025b. Disponível em: <https://www.cultura.pe.gov.br/pagina/patrimonio-cultural/imaterial/patrimonios-vivos/uniao-7-flexas-goiana>. Acesso em: 12 de maio 2025.

Cultura.PE. *Patrimônios Vivos de Pernambuco*. Portal Cultura PE, 2025c. Disponível em: <https://www.cultura.pe.gov.br/pagina/patrimonio-cultural/imaterial/patrimonios-vivos/>. Acesso em: 17 maio 2025.

Cultura.PE. *Pretinhas do Congo de Goiana*. Portal Cultura PE, 2025d. Disponível em: <https://www.cultura.pe.gov.br/pagina/patrimonio-cultural/imaterial/patrimonios-vivos/pretinhas-do-congo/>. Acesso em: 17 maio 2025.

Empresa Brasileira de Hemoderivados e Biotecnologia - HEMOBRÁS. *Análise participativa da realidade socioambiental de Goiana/PE*. Recife: Hemobrás, 2013.

Fecomércio-PE. Estudo identifica potencialidades no comércio e nos serviços em Goiana. 2023. Disponível em: <https://fecomercio-pe.com.br/site/estudo-identifica-potencialidades-no-comercio-e-nos-servicos-em-goiana/>. Acesso em: 17 maio 2025.

Goiana dos Caboclinhos. *História da Banda Musical Curica*. 2025c. Disponível em: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/portfolio/curica/>. Acesso em: 17 maio 2025.

Goiana dos Caboclinhos. *Caboclinhos*. 2025d. Disponível em: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/portfolio/caboclinhos/>. Acesso em: 12 maio 2025.

Goiana dos Caboclinhos. *Capela de Santo Antônio do Engenho Novo*. 2025e. Disponível em: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/portfolio/capela-de-santo-antonio-do-engenho-novo/>. Acesso em: 12 maio 2025.

Goiana dos Caboclinhos. *Convento e Igreja de Nossa Senhora da Soledade*. 2025f. Disponível em: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/portfolio/convento-e-igreja-de-nossa-senhora-da-soledade/>. Acesso em: 12 maio 2025.

Goiana dos Caboclinhos. *Igreja da Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos*. 2025h. Disponível em: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/portfolio/igreja-da-nossa-senhora-do-rosario-dos-homens-pretos/>. Acesso em: 12 maio 2025.

Goiana dos Caboclinhos. *Igreja de Nossa Senhora da Conceição*. 2025i. Disponível em: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/portfolio/igreja-nossa-senhora-da-conceicao/>. Acesso em: 12 maio 2025.

Goiana dos Caboclinhos. *Igreja de Nossa Senhora das Maravilhas*. 2025j. Disponível em: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/types/igrejas/>. Acesso em: 12 maio 2025.

Goiana dos Caboclinhos. *Igreja de Nossa Senhora do Amparo dos Homens Pardos*. 2025l. Disponível em: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/portfolio/igreja-de-nossa-senhora-do-amparo-dos-homens-pardos/>. Acesso em: 12 maio 2025.

Goiana dos Caboclinhos. *Igreja de São Lourenço*. 2025m. Disponível em: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/portfolio/igreja-de-sao-lourenco/>. Acesso em: 12 maio 2025.

Goiana dos Caboclinhos. *Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Brancos*. 2025g. Disponível em: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/portfolio/igreja-matriz-de-nossa-senhora-do-rosario-dos-homens-brancos/>. Acesso em: 12 maio 2025.

Goiana. *Museu a céu aberto: uma proposta de desenvolvimento turístico para o município*. Goiana: Fundação Gilberto Freyre, 2015.

GOIANAPREVI. *Conheça a cidade*. 2025. Disponível em: <https://goianaprevi.pe.gov.br/institucional/conheca-a-cidade>. Acesso em: 23 maio 2025.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN. *Documento disponibilizado pela SIE IPHAN*. Brasília: IPHAN, 2023a.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: DAF/COGEDIP/CEDUC, 2014.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. *História – Goiana (PE)*. 2025b. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1673/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. *Monumentos e espaços públicos tombados – Goiana (PE)*. 2025a. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1674/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

Ipatrimônio. *Convento de Santo Alberto de Sicília e Igreja da Ordem Terceira do Carmo*. 2023. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/goiana-convento-e-igreja-de-santo-alberto-de-sicilia-e-cruzeiro/#!/map=38329&loc=-7.562249,-35.002105,17>. Acesso em: 12 maio 2025.

Ipatrimônio. *Goiana - Convento e Igreja de Nossa Senhora da Soledade*. 2025c. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/goiana-convento-e-igreja-de-nossa-senhora-da->

soledade/#!/map=38329&loc=-7.562211000000002,-35.001988999999995,17. Acesso em: 21 maio 2025.

Ipatrimônio. *Goiana - Igreja da Ordem Terceira do Carmo*. 2025d. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/goiana-igreja-da-ordem-terceira-do-carmo/#!/map=38329&loc=-7.556470000000012,-35.000062000000001,17>. Acesso em: 21 maio 2025.

Ipatrimônio. *Goiana – Igreja de Nossa Senhora da Misericórdia*. 2025b. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/goiana-igreja-de-nossa-senhora-da-misericordia/>. Acesso em: 21 maio 2025.

Ipatrimônio. *Goiana – Igreja de Nossa Senhora do Rosário*. 2025a. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/goiana-igreja-matriz-de-nossa-senhora-do-rosario/#!/map=38329&loc=-7.5590960000000001,-34.997022,17>. Acesso em: 21 maio 2025.

Prefeitura Municipal de Goiana. *História*. 2023. Disponível em: <https://goiana.pe.gov.br/o-municipio/historia/>. Acesso em: 17 maio 2025.

# **ANEXO**



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**  
**DISCENTE: ANTÔNIO PACÍFICO DE ALMEIDA NETTO**

*SEQUÊNCIA DIDÁTICA*  
**EXPLORANDO O PATRIMÔNIO CULTURAL DE**  
**GOIANA-PE**



**JOÃO PESSOA-PB**

**2025**

Este anexo apresenta a proposta de produto didático desenvolvida como resultado da pesquisa de mestrado intitulada “O estudo da História de Goiana (PE) a partir de fontes documentais e patrimoniais: uma proposta didática”. A sequência a seguir foi concebida, aplicada e validada a partir da experiência prática e da análise de dados detalhadas no corpo da dissertação, visando servir como um recurso para professores interessados em explorar o patrimônio cultural de Goiana em sala de aula.

## Um pouco da história da cidade

A cidade de Goiana, surgida como núcleo urbano no final do século XVI<sup>21</sup>, é repleta de representações patrimoniais históricas que revelam aspectos da configuração social, política, econômica e cultural da história de Pernambuco e do Brasil. Mesmo com o passar do tempo, algumas partes da antiga cidade persistem às intempéries do tempo, levando consigo a passagem do tempo e os múltiplos usos que podem ser dados ao mesmo espaço. Isto se deve, sobretudo, ao fato de a área do Centro Histórico ser protegida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o IPHAN, no ano de 2010. Conforme a instituição, surge:

Situada na região da Mata Norte de Pernambuco, Goiana era habitada pelos índios Caeté, Tabajara e Potiguara. Originária de um dos núcleos mais antigos de colonização da Região Nordeste, foi elevada à categoria de vila em 1711 e de cidade em 1840. Participou dos movimentos libertários da Província de Pernambuco e ficou conhecida como a primeira cidade brasileira a libertar todos os seus escravos por meio de um decreto da Câmara, de 25 de março de 1888, antecipando-se à Lei Áurea. Em Itapecerica – uma de suas aldeias –, aconteceu a primeira assembleia em que índios pleitearam um governo representativo no Brasil (IPHAN, 2025a, s. p.).

Os acontecimentos mais significativos que fazem parte da história de Goiana estão vinculados a fenômenos históricos que definiram as características da sociedade local e regional. Seu centro e áreas rurais reúnem um expressivo conjunto de bens tombados pelos órgãos de preservação, abrangendo períodos que vão do colonial ao republicano, o que caracteriza o município como um espaço relevante para ações de educação patrimonial. A

---

<sup>21</sup> Goiana era freguesia em 1568, foi elevada à condição de Vila em 1711 e de cidade em 1840. Cf.: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/goiana/historico>. Acesso em: 16 jul. 2024.

importância desse acervo foi reconhecida pelo IPHAN, que tombou seu conjunto urbanístico, como já citado. Além disso, foram identificadas diversas manifestações da cultura popular que conferem grande expressividade cultural ao município, evidenciando a riqueza e a diversidade de suas tradições.

A história de Goiana está ligada em seus primeiros momentos à monocultura da cana de açúcar e ao conjunto de elementos que constituem essa atividade econômica, do início do povoamento com a instalação dos primeiros engenhos até o surgimento das primeiras usinas. Antes da chegada dos primeiros colonos, era habitada por nações indígenas pertencentes ao grupo tupi.

Nessa região, as lutas entre colonizadores e indígenas deixaram marcas duradouras em sua formação. Durante o longo ciclo da cana de açúcar, foi cenário das situações vivenciadas pelos povos africanos que aqui, transformados em escravos, trabalhavam na lavoura da cana-de-açúcar, mas também foi lugar de lutas e resistências que ficaram como marcas da sua história.

Sua localização geográfica estratégica, próxima a Olinda e Recife e na fronteira com a Paraíba, aliada à sua rica hidrografia, com uma artéria fluvial que conectava o povoado ao mar, impulsionou Goiana a se tornar um polo de desenvolvimento urbano. A cidade passou a centralizar elementos essenciais de um centro urbano, como templos religiosos, câmaras municipais, imprensa, manufaturas e centros comerciais. Estudos do IPHAN revelam a importância de elementos naturais (rede hidrográfica e relevo para engenhos de açúcar e fazendas de algodão), caminhos terrestres e fluviais (conectando-a a Olinda, Recife, e portos como Fortaleza e Salvador), edificações religiosas (marcos urbanos e referências do passado), a feira e a Companhia Industrial Fiação e Tecidos de Goyanna (Fiteg), fundada em 1894, como pilares de sua evolução urbana e paisagística.

**Figura 01** – Igreja de Nossa Senhora do Amparo dos Homens Pardos



Fonte: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/portfolio/igreja-de-nossa-senhora-do-amparo-dos-homens-pardos/>. Acesso em: 25 jun. 2025

Goiana também teve papel importante no processo de independência do Brasil, quando diversos movimentos e combates aconteceram em seu território (Barbalho, 2009). Também cumpre adiantar sua importância no sentido da origem da industrialização no Brasil, com a implantação da fábrica de tecelagem e sua Vila Operária em finais do século XIX.

Nos dias atuais a cidade de Goiana ainda é composta por um patrimônio cultural rico e diversificado, constituído de acervos que estão na lista dos bens culturais materiais e imateriais mais importantes do Brasil. Muitos são tombados e outros estão em processo de tombamento. São preservados pelos órgãos públicos e por iniciativas particulares. Devido ao longo processo de urbanização e pela falta de iniciativa do poder público, muitos casarios antigos foram demolidos e transformados em pontos comerciais. Um número pequeno de engenhos foi preservado, outros foram abandonados e estão em estado de degradação. Os templos católicos, apesar de perderem componentes da sua condição original, foram todos tombados e estão em bom estado físico. Localizados na parte mais antiga da cidade, com diferentes características arquitetônicas, encontra-se um número expressivo de edificações religiosas que foram tombadas e inscritas no Livro das Belas Artes, pelo IPHAN, em 1938.

Em 1985 ocorreu o tombamento de todos os acervos das igrejas e capelas, a citar:

Igreja da Ordem Terceira do Carmo (Igreja da Ordem Terceira do Convento do Carmo); Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos (Igreja do Rosário dos Pretos); Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário (Igreja de Nossa

Senhora do Rosário); Igreja de Nossa Senhora da Conceição (Igreja da Conceição); Igreja de Nossa Senhora da Misericórdia (Igreja da Misericórdia); Igreja de Nossa Senhora do Amparo (Igreja do Amparo), atual Museu de Arte Sacra; Convento e Igreja de Santo Alberto de Sicília e cruzeiro, atual Colégio de Santo Alberto; Convento e Igreja de Nossa Senhora da Soledade (Convento da Soledade); Capela de Santo Antônio (Engenho Novo de Santo Antônio), atual Colégio de Santo Alberto, pertenceu a André Vidal de Negreiros, um dos principais líderes da luta contra os holandeses (IPHAN, 2025b, s. p.).

O Instituto Histórico, Arqueológico e Geográfico de Goiana – IHAGGO –, desenvolve um trabalho de recolhimento e arquivamento de documentos escritos que já estão em fase de digitalização e que preserva parte da memória histórica de Goiana. Os membros desenvolvem ações pela defesa e preservação do patrimônio local que resultam em debates envolvendo os órgãos de representação do poder público. Um deles é a reincorporação da história da cidade no currículo do Ensino fundamental, de responsabilidade do poder público municipal.

Em termos de patrimônio imaterial, Goiana também tem grande relevância. Conhecida como “Terra do Caboclinhos”, de muitos o mais famoso é o União Sete Flechas de Goiana, fundado em 25 de março de 1991, é o primeiro grupo de caboclinho do município registrado como Patrimônio Vivo de Pernambuco (2021), e se apresenta em vários lugares, representando a cultura popular de Goiana. As tradicionais bandas filarmônicas – Saboeira e Curica – desenvolvem em suas sedes um trabalho de formação musical de jovens e se apresentam em eventos, no próprio município e fora dele.

Assim, Goiana revela-se como um microcosmo da formação e evolução do Brasil. Desde as raízes indígenas e o ciclo da cana-de-açúcar, passando pelas lutas por liberdade e o pioneirismo industrial, até o cenário de desenvolvimento contemporâneo, a cidade demonstra uma capacidade ímpar de se reinventar sem perder a conexão com suas origens. A riqueza de seu patrimônio material, expresso nas igrejas centenárias, nos casarios históricos e nos remanescentes de engenhos, e a vitalidade de seu patrimônio imaterial, manifestada nos caboclinhos, nas bandas filarmônicas e em outras expressões culturais, fazem de Goiana um tesouro a ser preservado e valorizado.

Goiana, a “Terra dos Caboclinhos” é berço de uma história grandiosa, permanece como um farol de cultura e resistência, um convite à reflexão sobre a importância de preservar as marcas do tempo e as vozes do passado para a construção de um futuro mais consciente e com uma identidade forte.

## Patrimônio material e imaterial de Goiana

O patrimônio material de Goiana é um testemunho eloquente de sua trajetória histórica, refletindo as diversas fases de seu desenvolvimento e as influências culturais que a moldaram. A riqueza desse acervo é tal que o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) reconheceu e tombou seu conjunto urbanístico em 2010, garantindo a preservação de uma parte significativa da memória arquitetônica e cultural da cidade.

**Figura 02** – Igreja de São Lourenço de Tejucupapo



Fonte: <https://goianadoscaboclinhos.com.br/portfolio/igreja-de-sao-lourenco/>. Acesso em: 04 jul. 2025

Entre os bens materiais mais proeminentes de Goiana, destacam-se suas igrejas e capelas, que não são apenas edificações religiosas, mas verdadeiros monumentos históricos e artísticos. Essas construções, com suas características arquitetônicas distintas, narram séculos de fé, arte e história. Em 1938, o IPHAN já havia tombado um número expressivo de edificações religiosas, e em 1985, todos os acervos das igrejas e capelas foram igualmente tombados, assegurando a proteção de seu valioso conteúdo.

Além das edificações religiosas, Goiana possui outros bens materiais de grande valor histórico e cultural. O centro histórico de Goiana ainda preserva casarios antigos que, apesar das transformações urbanas e da perda de algumas edificações, mantêm a memória da

arquitetura colonial e imperial da cidade. Esses casarões, com suas fachadas e detalhes ornamentais, são importantes para a compreensão de sua evolução urbana.

Goiana também foi um dos maiores polos açucareiros de Pernambuco, e alguns engenhos, como o Engenho Bujari, Engenho Itapirema e Engenho Uruaé, ainda existem, embora muitos estejam em estado de degradação. Esses engenhos, com suas casas-grandes, capelas e senzalas, são testemunhos da economia açucareira e da vida social da época colonial. A Fábrica de Tecidos de Goiana (Fiteg), fundada em 1894, a Fiteg e sua Vila Operária representam um importante marco da industrialização no Brasil. O complexo fabril, com sua arquitetura industrial do final do século XIX, é um patrimônio que reflete a transição econômica da cidade e a emergência de novas relações de trabalho.

Transcendendo o patrimônio material, Goiana é um celeiro de manifestações culturais imateriais que pulsam nas ruas, nas comunidades e nas tradições de seu povo. A cidade é carinhosamente conhecida como a “Terra dos Caboclinhos”, um título que reflete a força e a expressividade dessa manifestação popular, enraizada na história e na identidade local. Os caboclinhos, com suas danças, músicas e rituais, simbolizam a memória do encontro cultural e da resistência das populações indígenas e africanas escravizadas, reverberando profundamente na história do Nordeste brasileiro.

**Figura 03** – Caboclinho Cahetés de Goiana (Mestre Pedro)



Fonte: <https://www.facebook.com/cahetesdegoiana/>. Acesso em: 25 jun. 2025

Além dos caboclinhos e das bandas filarmônicas, Goiana é um caldeirão cultural que abriga diversas outras manifestações, enriquecendo ainda mais seu patrimônio imaterial, como

as Pretinhas do Congo de Goiana que é uma manifestação cultural liderada por figuras como Dona Carminha, é um exemplo da rica herança africana presente em Goiana. As Pretinhas do Congo, com suas danças, cantos e indumentárias, celebram a cultura afro-brasileira e a resistência de seus antepassados, mantendo viva a memória e as tradições do Congo na cidade.

Essas manifestações, juntamente com outras expressões da cultura popular, como o coco de roda, o maracatu e as festas religiosas, fazem de Goiana um centro efervescente de cultura viva, onde a tradição se renova a cada geração, mantendo acesa a chama da identidade goianense.

## As heroínas de Tejucupapo

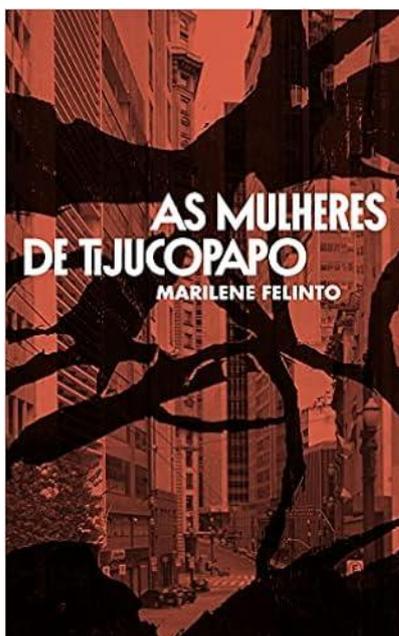
No coração da Zona da Mata pernambucana, no pequeno vilarejo de Tejucupapo, distrito de Goiana, desenrolou-se um dos episódios mais marcantes da história do Brasil colonial: a Batalha de Tejucupapo. Em 1646, durante o período da ocupação holandesa em Pernambuco (1630-1654), as mulheres de Tejucupapo protagonizaram um ato de bravura e resistência que as eternizou como heroínas. Diante da invasão holandesa, que buscava saquear o vilarejo, as mulheres, armadas com o que tinham à mão panelas, pimentas, água fervente e até mesmo pedras, defenderam suas terras e suas famílias com uma coragem inabalável.

Este evento singular, que marcou a primeira participação coletiva de mulheres em um conflito armado no Brasil, é um testemunho da força e da determinação feminina em um período dominado por narrativas masculinas. A Batalha de Tejucupapo não é apenas um fato histórico; é um símbolo de resistência contra a opressão e um exemplo da capacidade de um povo de lutar por sua liberdade e dignidade. A memória dessas heroínas é mantida viva em Tejucupapo através de uma encenação teatral anual, que recria o episódio e perpetua o legado de suas antepassadas para as novas gerações (Lyra, 2005).

Apesar de vastas e diversificadas bibliografias e documentações vi suas, parece contraditório que importantes episódios e personagens dessa etapa da história brasileira – como a Batalha de Tejucupapo, quando ocorreu, pela primeira vez no Brasil, a participação de um coletivo de mulheres em um conflito armado – ainda estejam desconhecidos, sejam pouco investigados ou carentes de registros precisos (Lyra, 2005, p. 01).

Ensejos dessa história são narrados no livro “Mulheres de Tejucupapo”, de Marilene Felinto, que lhe rendeu o Prêmio Jabuti em 1982. De teor histórico, a literatura é narrada por Risia, que retorna à localidade, cidade em que sua mãe nasceu. A história da narradora mistura-se às histórias dessas mulheres guerreiras que lutaram contra as forças holandesas no século XVII.

**Figura 04** – Livro “As mulheres de Tejucupapo”



Fonte: <https://portalculturaediversidade.paginas.ufsc.br/literatura/as-mulheres-de-tjucopapo-marilene-felinto/>. Acesso em: 25 jun. 2025

A história das Heroínas de Tejucupapo, embora por muito tempo tenha permanecido à margem dos grandes relatos históricos, ganhou destaque e reconhecimento nas últimas décadas, especialmente através do trabalho de pesquisadores e da própria comunidade local. A figura de Dona Luzia Maria da Silva, enfermeira do posto de saúde de Tejucupapo, é emblemática nesse processo. Sem conhecimento prévio da batalha, Dona Luzia, ao ser confrontada com a expressão “toda mulher de Tejucupapo é uma guerreira”, iniciou uma jornada de recuperação da história de seu vilarejo e da identidade de suas mulheres, que acontece no último domingo de abril desde 1993, com as próprias mulheres do lugarejo como protagonistas (Lyra, 2005).

Essa encenação não é apenas uma representação; é um ritual de memória e identidade, onde as “atrizes” trazem à tona suas próprias vidas e se conectam com suas antepassadas. A Batalha das Heroínas de Tejucupapo é, portanto, um exemplo vivo de como a arte e a cultura

podem ser ferramentas poderosas para a preservação da memória e a construção de importante identidade cultural e histórica.

## A sequência proposta

Esta sequência didática é uma iniciativa pedagógica que busca integrar estudantes do Ensino Médio na rica tapeçaria histórica e cultural de Goiana, Pernambuco. A cidade, um epicentro de narrativas que se entrelaçam com a própria formação do Brasil, oferece um cenário vívido para a compreensão de conceitos fundamentais como identidade, resistência, resiliência e a imperativa necessidade da preservação cultural. Este projeto, que desemboca em uma aula de campo imersiva, permite aos participantes vivenciarem *in loco* o legado de Goiana, transformando o aprendizado em uma experiência tangível e memorável.

Esta sequência didática visa proporcionar uma experiência de aprendizagem imersiva e significativa sobre o patrimônio histórico e cultural de Goiana, em suas dimensões material e imaterial, fomentando a valorização da identidade local e nacional. Seus objetivos específicos desdobram-se na capacidade de identificar e analisar os principais marcos históricos da formação de Goiana, reconhecer os bens materiais tombados e os sítios históricos da cidade, e valorizar as manifestações culturais imateriais, como os caboclinhos e as bandas filarmônicas. Também busca-se analisar o protagonismo das Heroínas de Tejucupapo como símbolo de resistência feminina, conhecer o papel do Museu de Arte Sacra no SESC Goiana na preservação e difusão da arte, do próprio Instituto Histórico da cidade, além de discutir os desafios e perspectivas do desenvolvimento contemporâneo da cidade, e desenvolver habilidades cruciais de pesquisa, análise crítica, produção textual, expressão artística e registro fotográfico.

Vale salientar que, antes de tudo, possibilita refletir também a respeito do conhecimento que os alunos têm a respeito da história da cidade e seu patrimônio histórico – material e imaterial através da aplicação de formulário.

Para o ensino de História, as habilidades da Base Nacional Comum Curricular - BNCC são fundamentais para guiar o processo de aprendizagem, permitindo que os estudantes desenvolvam o pensamento crítico e a compreensão dos processos históricos.

No contexto da história local de Goiana e do trabalho com o patrimônio e a educação patrimonial, destacam-se as seguintes habilidades e competências alinhadas à BNCC:

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este projeto alinha-se a diversas habilidades e competências, promovendo o pensamento crítico e a compreensão dos processos históricos e culturais. No campo das habilidades, os alunos são desafiados a comparar diferentes narrativas históricas, identificar formas de registro da história, analisar o papel da produção e consumo de mercadorias na formação do espaço geográfico, experimentar formas de expressão artística e compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais. As competências abrangem o conhecimento dos conceitos fundamentais da História, o pensamento científico, crítico e criativo, o repertório cultural, a comunicação e a cultura digital, todas intrinsecamente voltadas para a análise e valorização do patrimônio local.

A metodologia adotada nesta sequência é pautada na abordagem ativa e investigativa, além de estudo do meio, visando proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem imersiva e significativa. Esta SD está estruturada em *três etapas*: 1) discussão sobre o conceito de patrimônio, memória e identidade, além de sondagem com aplicação do formulário; 2) aula de campo percorrendo e fotografando bens patrimoniais da cidade e, por último, 3) a sistematização com uma exposição fotográfica na escola, montada pelos alunos com as fotos tiradas por eles.

Cada etapa foi cuidadosamente planejada com objetivos e atividades específicas, culminando na produção de um material expositivo e na consolidação do conhecimento sobre o patrimônio de Goiana.

A aula de campo, ponto central do projeto, é concebida como um percurso guiado pelos monumentos históricos da cidade, onde a aprendizagem se dá de forma contextualizada e interativa. O percurso a pé estimado para a realização desta etapa é de aproximadamente 3 a 4 horas, considerando o tempo de deslocamento entre os pontos centrais e o tempo dedicado à exploração e discussão em cada local. Este tempo pode variar dependendo do ritmo do grupo e da profundidade das interações em cada ponto de interesse. Para pontos mais afastados, como alguns engenhos e o distrito de Tejucupapo, seria necessário o uso de transporte para otimizar o tempo e garantir a segurança dos participantes.

### **1ª etapa: despertando o olhar para Goiana**

Esta fase é dedicada à construção de uma base de conhecimento sólida e à preparação dos estudantes para a experiência imersiva. Em sala de aula, fala-se a respeito dos conhecimentos prévios a respeito da cidade. Isso inclui a apresentação do projeto, aula expositiva sobre os aspectos históricos e culturais de Goiana e aplicação de formulário de

sondagem, do qual resultam dados importantes sobre o conhecimento ou não da história local e dos patrimônios.

## **2ª etapa: Uma jornada a pé pela história viva de Goiana**

A fase de execução (aula de campo) representa o ponto alto do projeto, proporcionando aos estudantes a oportunidade de vivenciar *in loco* o patrimônio de Goiana. O percurso deve ser guiado por educadores e especialistas locais, que contextualizam as informações e estimulam a interação dos alunos com o ambiente e a cultura local. As atividades abrangem visitas a sítios históricos e culturais, com foco (sugestão) nos seguintes pontos:

### ***Igreja de Santa Teresa D'Ávila - Ordem Terceira do Carmo***

Nossa jornada inicia-se na imponente Igreja de Santa Teresa D'Ávila, também conhecida como Igreja da Ordem Terceira do Carmo. Este portal para o século XVIII, com sua arquitetura barroca que se impõe, é uma testemunha silenciosa de 1753. Ali, entre os detalhes ornamentados e a imponência de suas paredes, a história da Ordem Carmelita em Goiana se revela, e a importância do conjunto como patrimônio tombado pelo IPHAN desde 1938 ecoa nos corredores, convidando à reflexão sobre a fé e o tempo. A proximidade com outros pontos históricos no centro da cidade torna este um excelente ponto de partida para um percurso a pé, permitindo uma imersão imediata na Goiana colonial.

Localização: Praça Frei Caneca

**Figura 05** - Igreja de Santa Tereza de Ávila ou Igreja da Ordem Terceira do Carmo de Goiana



Fonte: Acervo do autor (2025)

### ***O Instituto Histórico, Arqueológico e Geográfico de Goiana (IHAGGO)***

Este ponto no roteiro nos leva a uma área que, embora não seja um monumento histórico em si, faz parte do tecido urbano de Goiana. É um momento para observar a vida cotidiana da cidade e a integração entre o antigo e o contemporâneo. O Instituto Histórico, Arqueológico e Geográfico de Goiana (IHAGGO), fundado em 1870, o quarto instituto mais antigo do Brasil e o primeiro entre os municípios. Ele revela seu papel vital na preservação da memória histórica de Goiana, através da coleta e arquivamento de documentos, o IHAGGO se ergue como guardião do passado, defendendo o patrimônio local. A visita ao IHAGGO, também no centro, reforça a importância da pesquisa e da preservação documental, sendo um ponto de fácil acesso a pé, onde a história é contada através de documentos e artefatos.

Localização: Rua Ademar Taváres

**Figura 06 - IHAGGO**

Fonte: Acervo do autor (2025)

### ***Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Brancos***

A Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário nos acolhe em seguida como ponto central da paisagem urbana, onde a imponência da arquitetura religiosa reflete a centralidade da fé católica desde os primórdios da colonização. Cada detalhe, cada traço, narra a devoção e a história de uma comunidade que se construiu em torno de seus valores. A caminhada entre essas igrejas permite observar a evolução arquitetônica e social do centro histórico, percebendo como a fé moldou a paisagem urbana.

Localização: Rua do Rosário

**Figura 07** - Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Brancos



Fonte: Acervo do autor (2025)

### ***Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos***

Caminhando por entre as ruelas que guardam memórias, chegamos à Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, um santuário de fé e resistência. Neste espaço sagrado, a voz dos escravizados e libertos que a ergueram ressoa, lembrando-nos da luta e da resiliência de um povo. A irmandade, a construção e o papel vital da cultura negra na formação da identidade goianense foram discutidos, revelando a força de uma herança que moldou a cidade. A curta distância entre as igrejas permite uma transição fluida, conectando a história religiosa oficial com a história de resistência e fé da população negra.

Localização: Rua Travessa do Rosário

**Figura 08** - Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos



Fonte: Acervo do autor (2025)

### *Igreja de Nossa Senhora da Conceição dos Homens Pardos*

Nossa jornada nos leva à Igreja de Nossa Senhora da Conceição (ver Figura 9), um local onde a arquitetura e a localização estratégica de edifícios religiosos se entrelaçam com a disputa pela sede da Capitania de Itamaracá. Aqui, o passado político e urbano da cidade se manifesta, mostrando como cada construção é um capítulo vivo da história. A proximidade facilita a continuidade do percurso a pé, permitindo que os estudantes percebam a densidade histórica do centro, onde cada esquina revela um pedaço do passado.

Localização: Rua da Conceição

**Figura 09** - Igreja de Nossa Senhora da Conceição dos Homens Pardos Cativos



Fonte: Acervo do autor (2025)

### ***Igreja Nossa Senhora dos Milagres e Misericórdia***

A Igreja de Nossa Senhora da Misericórdia nos convida a uma reflexão sobre as instituições de caridade e assistência social do período colonial. Neste espaço, a preocupação social da época e a organização comunitária em torno de valores religiosos e humanitários se revelaram, demonstrando a solidariedade que permeava a vida em Goiana. Este ponto é facilmente acessível a pé, complementando a compreensão da vida social colonial e a importância da caridade na formação da sociedade.

Localização: Rua da Misericórdia

**Figura 10** - Igreja de Nossa Senhora dos Milagres da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia



Fonte: Acervo do autor (2025)

### ***Convento Santo Alberto de Goiana***

O Convento e Igreja de Santo Alberto, juntamente com seu cruzeiro, ainda na Praça Frei Caneca e parte do Conjunto Carmelita, revela sua grandiosidade histórica. A construção do convento, iniciada em 1672, com o apoio de André Vidal de Negreiros, figura importante na luta contra os holandeses, nos remete a tempos de bravura. O cruzeiro, com traços da arquitetura chinesa e barroca, e as lendas sobre riquezas escondidas, tornam o local ainda mais intrigante, um convite à imaginação. Este complexo é um dos pontos altos do percurso a pé, dada sua relevância histórica e arquitetônica, onde a história se mistura com o misticismo.

Localização: Praça Frei Caneca

**Figura 11** - Igreja de N. Sra. Do Carmo e Convento de Santo Alberto



Fonte: Acervo do autor (2025)

### ***Museu de Arte Sacra SESC Goiana***

No Museu de Arte Sacra do SESC Goiana, o valioso acervo de peças religiosas nos transporta para a história da arte sacra e da fé na região. A importância da preservação cultural e educativa de espaços como este se torna evidente, um elo entre o passado e o presente, a fé e a arte. A localização central do museu o torna um ponto estratégico para aprofundar o conhecimento sobre a arte e a religiosidade local, com fácil acesso a pé, permitindo uma pausa para a contemplação da beleza e do sagrado.

O acervo do MASG é constituído por uma rica coleção de arte sacra pernambucana dos séculos XVII, XVIII e XIX, que inclui imagens, objetos litúrgicos e elementos carregados de sentido simbólico. Essas peças revelam a profunda influência da tradição europeia, especialmente o estilo barroco, que se adaptou e se reinterpreto no Brasil colonial. A religião, nesse período, desempenhava papel determinante na elaboração das regras da unidade cultural do Brasil colonial, e o museu é um testemunho vivo dessa realidade.

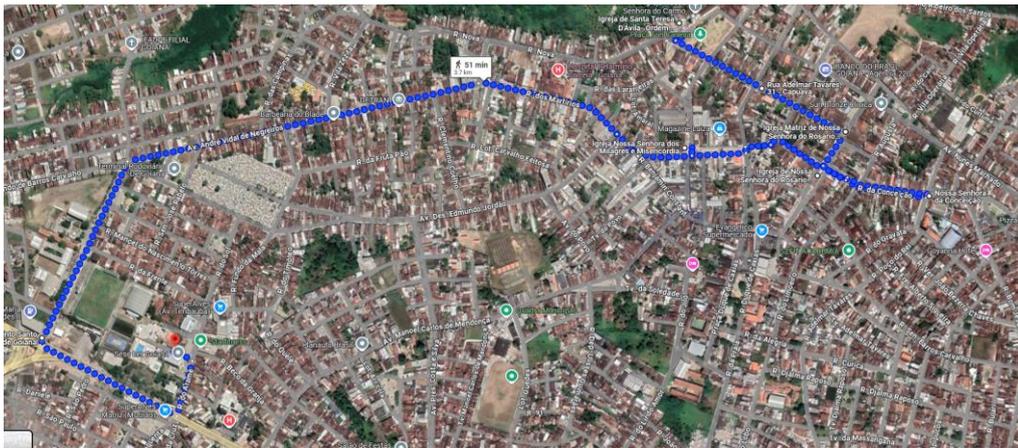
Assim, o Museu de Arte Sacra SESC Goiana transcende a função de um mero espaço expositivo, consolidando-se como um vibrante centro cultural. Através de suas atividades educativas, como as salas de aula e o atelier de restauro, o MASG não só preserva um inestimável acervo de arte sacra dos séculos XVII, XVIII e XIX, mas também forma novos profissionais e garante a perpetuação desse patrimônio para as futuras gerações. Sua rica coleção, que abrange diversas expressões artísticas, manifestações tradicionais e o sincretismo religioso, é um testemunho vivo da profunda influência da fé e da cultura na construção da

identidade de Goiana. Ao visitar o MASG, mergulha-se não apenas na arte, mas na própria história e alma de Pernambuco, reafirmando Goiana como um verdadeiro Patrimônio Vivo.

### **Roteiro: Entre o passado e o presente**

Para visualizar o percurso detalhado e a sequência dos locais explorados neste roteiro, a figura abaixo apresenta o trajeto percorrido, destacando a beleza e a riqueza histórica da cidade de Goiana e oferecendo uma visão clara da jornada imersiva por este patrimônio vivo. Juntas, essas imagens ilustram a extensão e a profundidade da experiência cultural e histórica que Goiana oferece, convidando a todos a seguir os passos da fé e da memória que moldaram esta cidade.

**Figura 12** - Sugestão de trajeto a ser percorrido na aula de campo



Fonte: Google Maps (2025)

A exploração a pé do centro histórico é crucial para a imersão, permitindo que os estudantes observem a arquitetura e a vida cotidiana que se desenrola entre esses edifícios históricos, sentindo a pulsação do passado no presente.

Durante todo o percurso, registros fotográficos e discussões e reflexões no local, estimulam a interação dos alunos com o ambiente e docente(s) envolvido(s), transformando a aula de campo em uma experiência viva e participativa que nos permite ouvir as manifestações culturais imateriais de Goiana, que pulsam com vida e tradição.

### **3ª etapa: culminância/exposição fotográfica**

A fase de pós-campo é dedicada à sistematização do conhecimento adquirido e à produção de materiais que expressem as aprendizagens dos alunos. Os grupos organizam e analisam a experiência, além de socializarem suas produções em uma exposição para a comunidade escolar. A avaliação do projeto considera a participação dos alunos, a qualidade dos materiais e o alcance dos objetivos de aprendizagem.

A sugestão de realização de uma exposição fotográfica, fruto do olhar atento dos estudantes, busca capturar a beleza atemporal da cidade, sua história e sua cultura, além de abrir espaço à criatividade e inventividade destes, também protagonistas da história da cidade.

### **REFERÊNCIAS**

Barbalho, Luciana de Carvalho. *Capitania de Itamaracá, poder local e conflito: Goiana e Nossa Senhora da Conceição (1685-1742)*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. *História – Goiana (PE)*. 2025a. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1673/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. *Monumentos e espaços públicos tombados – Goiana (PE)*. 2025b. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1674/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

Lyra, Luciana de Fátima Rocha Pereira de. *Heroínas de Tejucupapo: processo de f(r)icção sob máscara ritual de si mesmo*. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

<b>SÍNTESE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>			
<b>COMPONENTE</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>		
Título	Explorando o Patrimônio Cultural de Goiana-PE		
Público-Alvo	Estudantes do Ensino Médio		
Justificativa	Esta sequência didática busca integrar os estudantes à tapeçaria histórica e cultural de Goiana-PE, um epicentro de narrativas que se entrelaçam com a formação do Brasil. Diante da necessidade de conectar os jovens à sua história local, a proposta utiliza o patrimônio material e imaterial da cidade para a compreensão de conceitos como identidade, resistência e preservação cultural, transformando o aprendizado em uma experiência tangível através de uma abordagem imersiva e investigativa.		
Objetivo Geral	Proporcionar uma experiência de aprendizagem imersiva e significativa sobre o patrimônio histórico e cultural de Goiana, em suas dimensões material e imaterial, fomentando a valorização da identidade local e nacional.		
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e analisar os principais marcos históricos da formação de Goiana.</li> <li>• Reconhecer os bens materiais tombados e os sítios históricos da cidade.</li> <li>• Valorizar as manifestações culturais imateriais, como os caboclinhos e as bandas filarmônicas.</li> <li>• Analisar o protagonismo das Heroínas de Tejucupapo como símbolo de resistência feminina.</li> <li>• Conhecer o papel do Instituto Histórico e do Museu de Arte Sacra na preservação e difusão da cultura local.</li> <li>• Desenvolver habilidades de pesquisa, análise crítica, produção textual e registro fotográfico.</li> </ul>		
Habilidades e Competências (BNCC)	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Habilidades: (EF06HI01), (EF06HI02), (EF06HI03), (06HI05).</td> <td style="width: 50%;">Competências: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Responsabilidade e cidadania.</td> </tr> </table>	Habilidades: (EF06HI01), (EF06HI02), (EF06HI03), (06HI05).	Competências: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Responsabilidade e cidadania.
Habilidades: (EF06HI01), (EF06HI02), (EF06HI03), (06HI05).	Competências: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Responsabilidade e cidadania.		
Metodologia	A metodologia é pautada em uma abordagem ativa e investigativa, com foco no estudo do meio. A sequência está estruturada em três etapas interligadas: preparação e sondagem, aula de campo e, por fim, sistematização do conhecimento adquirido. O percurso da aula de campo, ponto central do projeto, é concebido para ser realizado a pé no centro histórico, com duração estimada de 3 a 4 horas.		

Etapas	<p>1ª Etapa: Despertando o Olhar para Goiana (Preparação e Sondagem)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Local: Sala de aula.</li> </ul> <p>Atividades: Apresentação do projeto aos estudantes. Aula expositiva sobre os aspectos históricos e culturais de Goiana para construir uma base de conhecimento. Aplicação de um formulário de sondagem para aferir os conhecimentos prévios dos alunos sobre a história local e seus patrimônios.</p>	<p>2ª Etapa: Uma Jornada a Pé pela História Viva de Goiana (Aula de Campo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Local: Centro Histórico de Goiana.</li> </ul> <p>Atividades: Percurso guiado por educadores e especialistas locais, com paradas para discussão e registro fotográfico.</p> <p>Roteiro Sugerido: 1. Igreja de Santa Teresa D'Ávila (Ordem Terceira do Carmo). 2. Instituto Histórico, Arqueológico e Geográfico de Goiana (IHAGGO). 3. Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Brancos. 4. Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. 5. Igreja de Nossa Senhora da Conceição dos Homens Pardos. 6. Igreja Nossa Senhora dos Milagres e Misericórdia. 7. Convento Santo Alberto de Goiana. 8. Museu de Arte Sacra SESC Goiana.</p>	<p>3ª Etapa: Culminância e Sistematização (Exposição Fotográfica)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Local: Ambiente escolar.</li> </ul> <p>Atividades: Organização e análise do material coletado durante a aula de campo. Seleção das fotografias tiradas pelos alunos e montagem de uma exposição fotográfica para a comunidade escolar, expressando suas impressões e aprendizados.</p>
Recursos Didáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulário de sondagem (impresso).</li> <li>• Projetor para apresentação de slides e vídeos.</li> <li>• Câmeras fotográficas ou celulares dos próprios alunos para registro na aula de campo.</li> <li>• Mapa do percurso (impresso ou digital).</li> <li>• Material para montagem da exposição: impressão das fotos, painéis, cartolinas, legendas, etc.</li> </ul>		
Avaliação	<p>A avaliação será processual e considerará a participação dos alunos em todas as etapas do projeto. Serão avaliadas a qualidade dos materiais produzidos (respostas ao formulário, registros fotográficos, organização da exposição) e o alcance dos objetivos de aprendizagem, observando o desenvolvimento do pensamento crítico e da valorização do patrimônio local.</p>		