



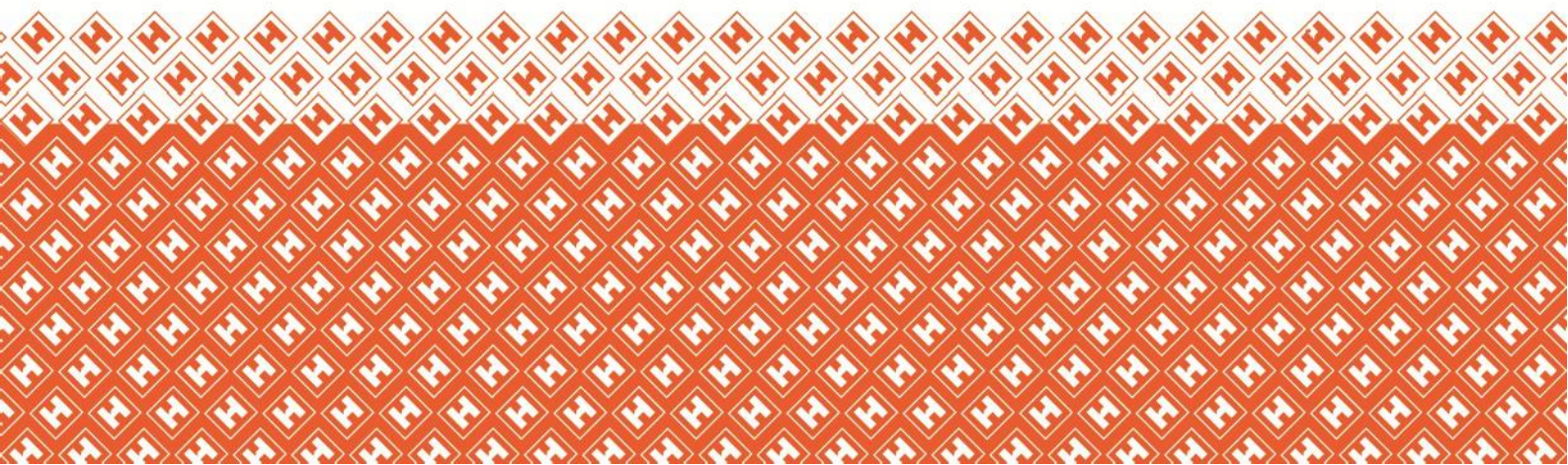
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

NORVINDA ALVES DA SILVA NETA

ENTRE A VITRINE E O VÍNCULO: ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL EM PERSPECTIVA— REDENÇÃO (PA)

UNIFESSPA
JUNHO/ 2025



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA)
INSTITUTO DOS TRÓPICOS ÚMIDOS – IETU
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

**ENTRE A VITRINE E O VÍNCULO: ENSINO DE HISTÓRIA E A
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PERSPECTIVA REDENÇÃO (PA)**

SABERES HISTÓRICOS EM DIFERENTES ESPAÇOS DE MEMÓRIA

Dissertação apresentada Programa Profissional de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de Estudos do Trópico Úmido da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de mestre em Ensino de História.

Orientador(a): Prof. Dr. Bruno Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Centro de Biblioteca Universitária

N469e Neta, Norvinda Alves da Silva
 Entre a vitrine e o vínculo: Ensino de História e a
 Educação Patrimonial em perspectiva – Redenção (PA) /
 Norvinda Alves da Silva Neta. – 2025.

 Orientador(a): Bruno Silva.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de
Xinguara, Instituto de Estudos do Trópico Úmido,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de
História, Xinguara, 2025.

 1. Ensino de História. 2. Conscientização
Histórica. 3. Educação Patrimonial. 4. História Local.
5. Aulas-oficinas. I. Silva, Bruno, orient. II.
Título.

CDD: 22. ed.: 907

Gerada automaticamente pelo módulo Ficha Fácil, conforme os dados
fornecidos pelos(as) autores(as).

NORVINDA ALVES DA SILVA NETA

ENTRE A VITRINE E O VÍNCULO: ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL EM PERSPECTIVA—REDENÇÃO (PA)

Dissertação apresentada Programa Profissional de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de Estudos do Trópico Úmido da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de mestre em Ensino de História

Orientador(a): Prof. Dr. Bruno Silva

Data de aprovação: Xinguara (PA), ____ de ____ de 2025.

Banca examinadora

Prof. Dr. Bruno Silva – UNIFESSPA
Orientador e Presidente da banca

Prof. Dr. André Carlos Furtado – UNIFESSPA
Arguidor Interno

Prof. Dr. Marcelo de Souza Magalhães - UNIRIO
Arguidor Externo

Dedico este trabalho ao meu Criador YHVH, fonte da vida e inspiração diária para a realização do meu propósito. Dedico também à comunidade de Redenção que, com sua força e dinamismo, me inspira a fazer a diferença.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Criador, por me conceder saúde e permitir a conclusão deste ciclo. À minha família, pelo apoio e incentivo diários. Ao meu orientador, pela confiança depositada em mim. E a todos os amigos, colaboradores e apaixonados pela educação e cultura de Redenção que, de forma direta ou indireta, contribuíram para esta pesquisa.

“Educar para a dignidade é ensinar que ela é parte do patrimônio de todos — e não privilégio de alguns.”

Adaptado de Estevão de Rezende Martins (2019)

RESUMO

Esta dissertação explora o poder intrínseco do Ensino de História na construção de novos saberes e na ampliação de uma consciência individual e coletiva comprometida com a transformação social, articulando-se a práticas pedagógicas interdisciplinares e à educação patrimonial. Parte-se da necessidade de superar o ensino tradicional, marcado por aulas expositivas e conteúdos descontextualizados, promovendo, em seu lugar, uma aprendizagem histórica significativa, crítica e conectada à realidade dos estudantes. Nesse contexto, a educação patrimonial apresenta-se como um caminho para tornar o ensino de História mais reflexivo, participativo e vinculado às experiências dos sujeitos. Propõe-se, assim, a utilização da cidade e de suas múltiplas historicidades como ferramentas pedagógicas, explorando e (re)conhecendo os lugares de memória como espaços de aprendizagem. O objetivo central da pesquisa é descrever e analisar um conjunto de aulas-oficinas realizadas nos anos de 2015, 2017 e 2019, e refletir sobre as possibilidades do Ensino de História por meio da valorização das memórias e das identidades locais. A dissertação segue uma abordagem descritivo-analítica, voltada à sistematização dessas experiências e à discussão de sua relevância no campo da educação patrimonial. Como produto apresenta-se a proposta de uma plataforma didática com elementos da história local e alguns lugares utilizados para aprendizagem, com o intuito de conectar a vivência dos estudantes ao prazer de aprender pela experiência e de contribuir para a construção de uma educação patrimonial ainda inexistente na realidade municipal.

Palavras-chave: Ensino de História; Conscientização Histórica; Educação Patrimonial; História Local; Aulas-oficinas.

ABSTRACT

This dissertation explores the intrinsic power of History teaching in constructing new knowledge and fostering an individual and collective consciousness committed to social transformation. It articulates with interdisciplinary pedagogical practices and heritage education, seeking to overcome traditional teaching methods characterized by expository lessons and decontextualized content. Instead, it promotes a historical learning that is meaningful, critical, and connected to students' realities. In this context, heritage education presents itself as a path to make History teaching more reflective, participatory, and linked to students' experiences. Thus, the study proposes utilizing the city and its multiple historical dimensions as pedagogical tools, exploring and re-cognizing places of memory as learning spaces. The research's central objective is to describe and analyze a series of workshop-classes conducted in 2015, 2017, and 2019, and to reflect on the possibilities of History teaching through the valorization of local memories and identity. The dissertation adopts a descriptive-analytical approach, aimed at systematizing these experiences and discussing their relevance in the field of heritage education. As a final product, it presents the proposal for a didactic platform featuring elements of local history and places used for learning, intending to connect students' lived experiences with the pleasure of learning through experience and contributing to the development of heritage education currently inexistent in the municipal reality.

Keywords: History Teaching; Historical Consciousness; Heritage Education; Local History; Workshop-classes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mapa de Redenção (PA).....	69
Figura 2- Representação de vaqueiros/ Representação de tropeiros	77
Figura 3- Boca da Mata /Primeiros camponeses	77
Figura 4- Apresentação em forma de seminários (2019).....	89
Figura 5- Construção do mural sobre o Acervo Cultural padre Antonio Lukesch com os alunos do 7 ano (2017).....	91
Figura 6- layout do blog criado pelos alunos da 1ª série (2017)	92
Figura 7- Paróquia Cristo Redentor	93
Figura 8- Dominicanos e dominicanas/irmã Paula e irmãs pastorinhas.....	94
Figura 9- Memorial do jubileu de Ouro-Capela.....	96
Figura 10- Estação: Jesus recebe a Cruz-Moraes Gomes/ Jesus morre na Cruz-Dil Edson e Roseu....	97
Figura 11- Trabalho apresentado pela aluna da 1ª série.....	100
Figura 12- Cemitério São Geraldo	102
Figura 13- Catacumba renascente do vilarejo Da Solta	103
Figura 14- A cuia de chimarrão /A Lamparina / Os Guardiões da Memória.....	113
Figura 15- Memorial/Dois mundos entrepostos/O roubo do Santo	113
Figura 16- Sepulcros com vasos caídos	114
Figura 17- Análise arquitetônica e material	115
Figura 18- Resquícios de Solta / Família Pedreira.....	115
Figura 19- Rol de entrada do acervo cultural.....	120
Figura 20- Origens dos humanos na Terra / Origens da Noite.....	122
Figura 21- Grafismos inspirados em jabutis expostos no acervo.....	123
Figura 22- Painel no interior da sala retratando a festa do jabuti e pinturas rituais	123
Figura 23- Instrumentos de trabalho e de guerra expostos no Centro cultural.....	124
Figura 24- Macacos /Tamanduás /Ancestrais	125
Figura 25- Sala de Multimídia	126
Figura 26- Visitas de 2015;2019	126
Figura 27- Escudos das famílias	129
Figura 28- Construção de painéis sobre o Acervo cultural	131
Figura 29- Daure e seus filhos	135
Figura 30- Rodas de Conversas-Oralidade/Festa do Milho	135
Figura 31- O primeiro toré na abertura do terreiro em Redenção	136
Figura 32- Visita ao Terreiro Atikum, 2017.	137
Figura 33- Contraste entre modernidade e raízes culturais.	139
Figura 34- Relatório realizado por alunos do 8º ano.....	146
Figura 35- Publicação no Facebook sobre os Atikum.....	147
Figura 36- Publicação que menciona a professora Norvinda— Atikum.....	148
Figura 37- Didáticas e recursos utilizados para trabalhar Patrimônio.....	158
Figura 38- (Re)conhecimento da Plataforma	158
Figura 39- Quanto a funcionalidade da plataforma e temas.....	159
Figura 40- Quanto a Seção Memórias e Movimento	160
Figura 41- Perfil de entrada/Memórias Fundantes	198
Figura 42- Tesouros Arquitetônicos/ Tradições Vivas/ Saberes Ancestrais	198
Figura 43- Futura seção-Memórias em Movimento.....	199

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5	Ato Institucional Número cinco
APIA	Associação do povo indígena Atikum
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDFB	Campanha de Defesa o Folclore Brasileiro
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
CTMG	Companhia de Terras da Mata Geral
SGB	Serviço Geológico do Brasil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EP	Educação Patrimonial
FICART	Fundo de Investimento Cultural e Artístico
FNC	Fundo Nacional de Cultura
FNPM	Fundação Nacional Pró-Memória
FUNARTE	Fundação Nacional de Arte
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INF	Instituto Nacional do Folclore
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONGS	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEP	Programa Nacional de Educação Patrimonial
SPHAN	Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
SPVEA	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	20
MEMÓRIA E PATRIMÔNIO	20
1.1 Breve reflexão sobre herança histórica e cultural	20
1.2 Patrimônio: um constructo sociocultural	23
1.3 Patrimônio: uma viagem pela história	26
1.4 Políticas Públicas para o Patrimônio	31
1.5 A construção de uma política oficial de patrimonialização no Brasil: Patrimônio – do Heroico ao Moderno	35
1.6 A construção do patrimônio pós-1980 no Brasil	43
CAPÍTULO 2	49
ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO	49
2.1 Consciência Histórica e o Ensino de História	49
2.2 Ensino de História e o Patrimônio	51
2.3 Raízes da Educação Patrimonial	57
2.4 O processo de ensino e a Educação Patrimonial	59
2.5 Entre a teoria e a prática: um debate aberto sobre a Educação patrimonial	61
2.6 Educação Patrimonial em Redenção: Um estudo de caso	69
2.7 Entre a esperança e a luta: Histórias de vida na formação de Redenção	77
CAPÍTULO 3	85
PATRIMÔNIOS LOCAIS EM PERSPECTIVAS	85
3.1 Oficinas temáticas	85
3.2 Da Capela à Igreja: Paróquia Cristo Redentor	93
3.3 Cemitério São Geraldo: um retrato da história oculta de Redenção	102
3.4 Centro Cultural Padre Anthon (Antônio) Lukesch	117
3.5 Os Atikum em Redenção	132
4 PRODUTO DIDÁTICO	150
5 CONCLUSÃO	162
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES	181

INTRODUÇÃO

[...] O que une as pessoas? exércitos? ouro? bandeiras? Histórias!!!! Não há nada no mundo mais poderoso que uma **boa história**. Nada pode impedi-la. Nenhum inimigo pode derrotá-la. [...] Quem melhor para nos levar para o futuro?

Game of Thrones | A Guerra dos Tronos, 2016

O diálogo acima foi protagonizado no último capítulo de uma série de sucesso estadunidense. A saga retrata uma sequência de acontecimentos pela disputa do trono de Ferro, delimitada em uma linha de tempo análoga ao medievo, aproximadamente no século III da era comum. Apesar de ser uma trama carregada de elementos fantásticos, ocorrem diversos diálogos que inspiram reflexões sobre as relações de poder, política, história e memória.

A série em questão arrebatou inúmeros de meus alunos, não por seus ensinamentos históricos, mas pela linguagem e construção artística. Ao observar o enredo e o modo como ela articula memórias simbólicas baseadas na dicotomia como bem e mal, justo e injusto, mocinho e vilão para justificar atos políticos e desejo de poder, percebe-se que se trata de uma narrativa, marcada por intencionalidades, como costume dizer “nada é do nada.” Pelo contrário, ela se ancora em símbolos historicamente enraizados, os quais precisam ser problematizados.

As produções midiáticas tendem a estimular sensações, emoções e percepções folgazes. Com base na análise dos textos de Andreas Huyssen,¹ observa-se que a efemeridade dessas experiências, associada a uma constante avalanche de informações, contribuem para a formação de um ambiente no qual se torna cada vez mais desafiador desenvolver leituras críticas autônomas. Inseridos em uma sociedade marcada por práticas de homogeneização cultural, os jovens enfrentam desafios emocionais e cognitivos para interpretar o mundo de forma crítica² – não por falta de capacidade, mas por uma ausência de incentivo sistemático a processos reflexivos.

Nesse sentido, observa-se que a identidade de cada indivíduo emerge de uma complexidade de fatores tanto internos quanto externos. Neste contexto, fomentar um ensino capaz de instrumentalizar o indivíduo criticamente, que o capacite a desnaturalizar certas narrativas, a problematizar as informações, a questionar o óbvio se torna imprescindível.

¹ HUYSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política e anamnese. In: *Seduzidos pela memória*. 2. ed. Tradução de Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000, p. 19-20.

² CURY, Augusto. *O código da inteligência*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016, passim.

Não obstante, é necessário reconhecer o potencial pedagógico presente em fenômenos como o *Game Of Thrones*. Embora carregadas de anacronismos e elementos ficcionais, tais obras podem se constituir em fontes ricas para o ensino de História, desde que mediadas por uma abordagem didática crítica. Ao provocar debates sobre poder, moralidade, legitimidade e memória, a série oferece um terreno fértil para a criticidade histórica, desde que o professor atue como mediador, conduzindo os estudantes à análise reflexiva e ao distanciamento crítico diante das narrativas midiáticas.³

Apropriando-se da ideia de que nenhuma força possui tanto poder quanto uma narrativa bem construída – capaz de atravessar o tempo, resistir a adversidades e vencer até os mais implacáveis inimigos –, é legítimo questionar: quem estaria mais apto a nos conduzir ao futuro senão aqueles que sabem narrar e interpretar essas histórias?

Como destaca Andreas Huyssen em uma era saturada pela mídia e pelo excesso de imagens, as disputas em torno da memória e da representação do passado tornam-se centrais, e o modo como essas narrativas são construídas e consumidas revela dimensões políticas essenciais da cultura contemporânea.⁴

Partindo dessa perspectiva, é possível compreender que o poder das “boas histórias” reside justamente em sua capacidade de atravessar o tempo e mobilizar afetos, identidades e interpretações. São essas narrativas que alimentam nossa percepção de mundo e, ao mesmo tempo, retroalimentam nossos modos de viver, de ser e de compreender a cultura. Em um contexto marcado pela *neoglobalização*,⁵ tais histórias tornam-se ainda mais essenciais, pois operam como mediadoras simbólicas entre o passado e o presente, contribuindo para a ampliação da consciência histórica e para a construção de sentidos compartilhados.

Nesse contexto, ao refletirmos sobre a formação da consciência histórica no ambiente escolar, é pertinente perguntar: o que é, afinal, essa consciência? Trata-se da capacidade de reconhecer que toda a existência humana está atravessada por uma dimensão histórica, estando profundamente integrada às estruturas culturais, às instituições sociais e às práticas cotidianas dos indivíduos.⁶ Logo, o ensino de história deve estimular a criticidade frente às

³ ROSENSTONE, Robert. A. *A história nos filmes, os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 13-15.

⁴ HUYSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política e anamnese. In: *Seduzidos pela memória*. 2. ed. Tradução de Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000, passim.

⁵ O termo “neoglobalizante” ainda está em desenvolvimento e pode ter diferentes interpretações. Aqui foi empregado para se referir a nova fase da globalização que se inicia no final do século XX, caracterizada por diversas mudanças como a ascensão de novos atores sociais; a diversificação dos fluxos; o crescimento das desigualdades e as reações nacionalistas, temas relevantes e discutidos por autores como Antônio Miranda (2000) e Régis Ramos (2004).

⁶ MARTINS, Estevão de Rezende. In: Consciência histórica em dicionário de história. Ferreira, Marieta de Moraes; Oliveira, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV. editora, 2019, p.56.

questões socioeconômicas e culturais vigente. Nesse sentido, ensinar a pensar historicamente é fundamental. Contudo, destaca Paulo Knauss⁷, a construção desse conhecimento deve partir do nível do particular, e do sensível, para então alcançar a conceituação e a problematização em uma dimensão abrangente.

História, formada a partir do verbo grego *historiēn*, por sua vez derivado de *hístōr* - que remete etimologicamente a *idein* - “ver” - e a *(w)oida* - “saber”.⁸ Com o tempo, a História passou a ser reconhecida como uma ciência dotada de fundamentos, métodos e características próprias, conquistando um lugar específico no campo do saber. Conforme destaca Jacques Le Goff, essa consolidação não se deu por ruptura total com o passado, mas por um processo de renovação profunda, ancorado em tradições antigas e sólidas que conferem à História sua força e legitimidade.⁹ Assim, destaca-se a importância do Ensino de História na formação escolar, uma vez que é por meio dele que se torna possível compreender o passado e refletir criticamente sobre o presente e as perspectivas para o futuro da sociedade.

Considerando a importância do Ensino de História e da valorização das narrativas como mediadoras de sentidos torna-se inexorável repensar as práticas pedagógicas. Pensando sobre como contar “boas histórias” aos meus alunos —que mobilizem afetos, provoquem reflexão e incentivem a construção de novos saberes —assim como é conjecturado por Paulo Knauss¹⁰, busquei planejar atividades que valorizassem a pesquisa, a escuta e a interação ativa dos alunos como formas de promover uma (re)leitura de mundo crítica e contextualizada.

Ensinar História não fazia parte dos meus planos iniciais. Minha formação de origem é em Ciências Naturais, mas atuo como professora de História desde 2010. Ingressar na sala de aula foi, desde o início, um grande desafio. Criada no interior, em um ambiente tradicional —tanto familiar quanto escolar —, sem acesso a livros ou referências acadêmicas e marcada pela timidez, eu não reunia, à primeira vista, as características esperadas de uma docente e pesquisadora em História.

Contudo, narrativas se transformam quando encontram espaço para a vontade e a oportunidade. Aos poucos, fui me aproximando da ciência histórica. E foi justamente no cotidiano da docência que percebi como meus alunos, assim como eu, também são atravessados por contextos históricos que limitam suas perspectivas. Essa constatação reforçou minha convicção de que o Ensino de História pode ser uma porta de entrada para

⁷ KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 35.

⁸ FERREIRA; OLIVEIRA, loc. cit.

⁹ LE GOFF, Jacques. *História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

¹⁰ KNAUSS, 1996, *passim*.

novas leituras de mundo e possibilidades antes inimagináveis.

Essa compreensão sobre o potencial formativo do Ensino de História impulsionou-me a buscar práticas pedagógicas mais significativas e integradoras. Nessa perspectiva, desde 2015, adotei um projeto escolar denominado “Aulas Temáticas”, realizado no Educandário Arte do Saber em Redenção (PA), onde atuei por mais de dez anos. O nome “Aulas Temáticas” é genérico, pois engloba uma diversidade de atividades desenvolvidas tanto no ambiente interno da escola quanto em espaços externos, envolvendo todos os ciclos e componentes curriculares.

Trata-se de uma escola de pequeno porte, com aproximadamente 200 alunos, atendendo todos os níveis da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio. Essa estrutura permite uma maior interação com os docentes e discentes, bem como um melhor acompanhamento do desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes. A maioria dos alunos pertence à classe média baixa, composta por trabalhadores urbanos, rurais e microempresários. Compreender esse perfil socioeconômico é crucial para o reconhecer dos alunos, adaptar o currículo e as metodologias de ensino de forma mais eficaz. A presença de estudantes com diferentes origens e vivências enriquece o ambiente escolar, promovendo a troca de experiências, a tolerância e o respeito à diversidade.

A escola segue uma linha metodológica ligada ao construtivismo, que coloca o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Essa abordagem valoriza a construção do conhecimento por meio da experimentação, da investigação e da resolução de problemas, promovendo a autonomia e o senso crítico dos alunos combinados com o método tradicional e estreita relação com a família e a religião, apesar de não ser uma escola confessional. A combinação do construtivismo com elementos da pedagogia tradicional traz benefícios como a organização curricular, a sistematização do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades básicas. Essa mescla permite que a escola explore diferentes métodos de ensino, atendendo às necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos de forma mais significativa.

Nesta dissertação, apresento quatro exemplos de aulas-oficinas que tiveram como objetivo integrar o ensino de História à vivência dos alunos, utilizando a cidade e elementos da memória local como ponto de partida para uma aprendizagem mais significativa. A proposta buscou refletir sobre o ensino a partir do contexto imediato dos estudantes, destacando que todo objeto de estudo — seja material ou imaterial — não é neutro. Cada um carrega uma História, expressa nas relações de tempo, espaço, contexto e acontecimentos históricos. Por isso, tais objetos não devem ser apenas contemplados, mas interpretados e problematizados historicamente.

Os espaços públicos escolhidos para a realização dos trabalhos compõem a área urbana da cidade de Redenção, município localizado no Sudeste do Pará, próxima à divisa com o estado do Tocantins. Trata-se de uma região rica em biodiversidade, que gradualmente atraiu diversos grupos sociais e foi sendo construída sob a lógica da exploração de suas riquezas vegetais, minerais e agropastoris. Esses elementos, em conjunto, contribuíram para profundas transformações socioeconômicas na região, frequentemente marginalizando os povos originários e as populações mais simples, ao mesmo tempo em que exaltavam personagens ligados à lógica capitalista dos grandes centros nacionais.¹¹ Estes são aspectos históricos ainda são pouco explorados nas escolas, mas que precisam ser incorporados às discussões pedagógicas, sobretudo se almejamos romper com os limites do ensino tradicional.

Um dos principais desafios do Ensino de História está relacionado à dificuldade de abordar temas complexos em sala de aula, especialmente diante da necessidade de cumprir um currículo escolar frequentemente extenso, conteudista e distante da realidade dos alunos. Como aponta Bittencourt,¹² essa estrutura curricular muitas vezes desconsidera os sujeitos do processo educativo, priorizando a acumulação de informações em detrimento da reflexão crítica e do diálogo com as experiências dos estudantes.

Foi justamente em resposta a esse cenário que o projeto foi desenvolvido com base na interdisciplinaridade, envolvendo as disciplinas de História, Artes, Filosofia, Sociologia e Estudos Amazônicos, e pensado para ser realizado ao longo do ano letivo. Trabalhou-se com os alunos do Ensino Fundamental II e Médio nos anos de 2015, 2017 e 2019. Entre as atividades externas à escola destaco para essa dissertação os trabalhos realizados no cemitério São Geraldo, na igreja Cristo Redentor, na Terreiro Atikum e no Acervo Padre Antônio Lukesch. Apesar de particularidades, com conteúdos específicos das disciplinas engajadas no projeto, os trabalhos realizados tiveram em comum evidenciar o protagonismo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

O cemitério, como um espaço histórico, permite que os estudantes entrem em contato com diferentes aspectos que envolvem a construção identitária ao longo do tempo, o que justifica sua escolha. Já a Igreja Cristo Redentor foi selecionada devido à sua história e importância para a sociedade Redencense. Além disso, os trabalhos realizados com os Atikum e no Acervo da Pastoral Indígena se deram devido à sua pluralidade e interculturalidade, propiciando uma variedade de debates filosóficos, históricos, sociológicos e regionais.

¹¹ SILVA, Fábio Carlos da. *Capitalismo na floresta: História econômica e social do município de Redenção, Sul do Pará*. Belém. PA: NAEA, 2019.

¹² BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 155.

Como metodologia utilizou-se a Educação Patrimonial, por permitir maior interação entre as disciplinas e por fomentar atitudes desejáveis ao Ensino de História, como a investigação a partir de fontes plurais, a percepção da historicidade da própria existência, o encorajamento ao questionamento e a inclusão de vozes historicamente marginalizadas. Nesse sentido, de acordo com Figueiredo e Miranda,¹³ é por meio de um processo de ensino-aprendizagem sensível às questões identitárias, às múltiplas memórias coletivas e à construção da memória nacional que se desperta nos estudantes o interesse e a necessidade de conhecer sua própria história cultural.

Tal dinâmica favorece a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de refletir historicamente sobre o mundo em que vivem. Complementando essa perspectiva, Bittencourt¹⁴ destaca que práticas como essas contribuem para uma aprendizagem mais significativa e crítica, ao aproximar o Ensino de História das vivências e realidades dos estudantes.

Essa abordagem se justifica à medida que o processo de ensino integrado entre as diferentes áreas sociais contribui para/com a apropriação de saberes diversos e provoca reflexões profícuas sobre as formas de leitura do mundo, objeto sistematizado por diversos autores como Knauss, Circe Bitencourt, Cristina Figueiredo e Lilian Miranda¹⁵ entre outros.

A Educação Patrimonial não se limita à valorização de símbolos, mas também atua como um instrumento que orienta o "bom para agir", conforme propõem Regina Abreu e Mário Chagas.¹⁶ Além de atender às demandas por metodologias ativas, esse método de ensino amplia o espaço de discussão sobre a valorização da história local, permitindo estabelecer conexões entre processos vivenciados na cidade e em outras realidades da América Latina. Nesse contexto, a análise de elementos materiais e imateriais da cultura regional pode favorecer a internalização de saberes historicamente marginalizados, ainda que presentes de forma implícita nos hábitos e costumes dos estudantes.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa seguem os princípios e técnicas da abordagem qualitativa, com base em levantamento documental e bibliográfico, voltado à construção de um referencial teórico sobre o Ensino de História por meio do patrimônio e

¹³ FIGUEIREDO, Cristina Reis, MIRANDA, Lilian Lisboa. *Educação patrimonial no ensino de história Exames finais de ensino fundamental :Conceitos e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Somos Mestres (SM), 2012, p. 66.

¹⁴ BITTENCOURT, 2008, p.165.

¹⁵ KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996.; BITTENCOURT, 2008; FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012.

¹⁶ ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. *Memória e patrimônio – ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: UNIRIO: FAPERJ: DP&A Editora, 2003.

lugares de aprendizagem, da educação patrimonial, da consciência histórica e da memória. Na constituição das fontes empíricas foram utilizados dados produzidos ao longo do desenvolvimento das aulas temáticas.

A estrutura da dissertação reflete esse percurso metodológico, estando organizada em quatro capítulos: O primeiro capítulo analisa a história do patrimônio e as políticas de patrimonialização, com ênfase nas principais convenções e diretrizes internacionais com base nas contribuições de Hartog, Florêncio, Funari e Pelegrini e Chuva,¹⁷ entre outros. Dessa forma, torna-se evidente que o patrimônio não é uma entidade fixa ou neutra, mas sim um elemento dinâmico e historicamente situado, constantemente ressignificado em diferentes contextos sociais. O segundo capítulo articula os conceitos de consciência histórica, Ensino de História e educação patrimonial, com base em autores como Carmem Gill, Paulo Knauss, Jacques Le Goff, Ricardo Pacheco.¹⁸ Nesse capítulo apresenta-se também a cidade de Redenção, sua história e seus atores sociais, tomando-os como objeto de estudo.

O terceiro capítulo aborda a história e as possibilidades didáticas dos lugares de aprendizagem selecionados para a pesquisa. Foram essenciais, nesse processo, os relatos orais, as entrevistas e as contribuições teóricas de autores como Renato Trevisan, Fábio Carlos da Silva,¹⁹ entre outros. O quarto capítulo, por sua vez, apresenta o produto didático elaborado a partir das aulas-oficinas descritas neste trabalho. Trata-se da construção de uma plataforma de ensino voltada para a história local e os lugares de aprendizagem. Além disso, analisa-se sua recepção e contribuição junto à comunidade docente de Redenção. Nesse contexto são mobilizadas as seguintes categorias de análise: Patrimônio, Educação Patrimonial, Consciência Histórica e Memória.

¹⁷ FRANÇOIS HARTOG. *Tempo e Patrimônio*. Varia História, Belo Horizonte, vol. 22, no 36: p.261-273, Jul/Dez 2006

FLORENCIO, Sonia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Atila B. *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB, 2012. 256p.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio Histórico e Cultural*. 1ª edição digital. Zahar, Rio de Janeiro, 2009.

CHUVA, Márcia (Org). *História e Patrimônio*. Revista do Patrimônio, n 34. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional _ IPHAN, 2012.

¹⁸ GIL, Carmen zelli de Vargas. Memória em dicionário de ensino de história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p.155-161;

KNAUSS, 1996.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. *Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, n 60, p. 143-154 – 2010.

¹⁹ TREVISAN, Renato. *Os Missionários Xaverianos em Redenção*. Relatórios e diários de Campo. Biblioteca da Pastoral Indigenista. Redenção, ago.2009;

SILVA, Fábio Carlos da. 2019.

CAPÍTULO I

MEMÓRIA E PATRIMÔNIO

1.1 Breve reflexão sobre herança histórica e cultural

O legado de uma família muitas vezes foi motivo ou causa de conflitos, guerras e disputas das mais variadas, mas é inegável o quanto a defesa desses legados motivaram a união entre clãs, tribos, povos e nações em tempos e lugares diversos. Algo interessante nesse sentido refere-se à capacidade de sobrevivência desses grupos que lutaram por um ideal em defesa de suas heranças sejam elas econômicas, sociais ou culturais.

Um exemplo significativo dessa articulação entre continuidade e transformação identitária pode ser observado no caso dos hebreus. Apesar dos séculos de diásporas, perseguições e deslocamentos, o grupo preservou elementos centrais de sua identidade coletiva. Essa permanência não deve ser entendida como uma essência fixa, mas como uma construção histórica sustentada por práticas culturais, rituais religiosos e pela transmissão intergeracional de valores ético-morais. A filosofia de vida hebraica, pautada nos ensinamentos da Torah, cumpre papel fundamental nesse processo. O texto sagrado orienta que seus preceitos sejam repetidos e instruídos com persistência aos filhos: [...] ensine-as com persistência a seus filhos. Converse sobre elas quando estiver sentado em casa, quando estiver andando pelo caminho, quando se deitar e quando se levantar”.¹

Essa insistência na transmissão cotidiana da memória, da fé e dos valores coletivos possibilitou ao povo hebreu manter um sentimento de identidade e pertencimento, mesmo em contextos diversos e sob condições adversas. Assim, pode-se afirmar que a identidade hebraica foi historicamente ressignificada e reafirmada, demonstrando que a identidade, embora mutável, pode manter traços de continuidade ao longo do tempo. Como afirma Jacques Le Goff: “o povo hebreu é o povo da memória por excelência”.²

Tal característica é resultante da capacidade humana de imaginar, criar, sintetizando fenômenos por meio dos sentidos, num processo contínuo de reflexão. Como pontua Yuval

¹ BIBLIA, Antigo Testamento. *Deuteronômio*. In: Versos paralelos-Deuteronômio 6:7. Bíblia King James Atualizada. Disponível em: <https://bible.knowing-jesus.com/Portuguese/Deuteron%C3%B4mio/6/7>. Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

² LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990, p. 443.

Harari³, essa imensa diversidade de realidade construída, imaginada, que inventamos, assim como a diversidade de padrões de comportamentos adquiridos, são os principais componentes do que chamamos de "culturas".⁴

Depois de surgida, as culturas nunca deixaram de se modificar e se desenvolver. Essas alterações irreprimíveis são chamadas de "histórias" que a priori são passadas de gerações a gerações, mas podem sofrer mutações e por conseguinte serem adotadas por tantas outras comunidades, uma vez que a cooperação social é fundamental para a sobrevivência humana.⁵

No desenvolvimento cooperativo, lembrar de acontecimentos e histórias e conseguir repassá-los se tornou uma ferramenta evolutiva hegemônica da espécie humana. De acordo com o dicionário Globo, lembrar (do latim *memorare*) é a “faculdade que se tem de adquirir informações, retê-las e, então, ser capaz de evocá-las”, ou seja é o ato de trazer uma informação armazenada na memória para a consciência.⁶ Desta forma pode ser definida como uma reconstrução ativa da memória.

Já a memória, no referido dicionário, refere-se a faculdade de reter ideias ou noções adquiridas, do latim *memoria*. Para Le Goff⁷, refere-se a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas, ou seja, envolve diversos processos, como a codificação (transformar a informação em um formato que possa ser armazenado), o armazenamento (manter a informação por um período) e a recuperação (buscar e trazer a informação de volta à consciência).

Para além das definições etimológicas a respeito da memória, cabe aqui sintetizar como ela é vista pelas ciências humanas, especificamente pela história. No caso, a memória é vista sob a tônica dos aspectos de estruturação, nas atividades de auto-organização. Portanto, são atributos advindos de sistemas dinâmicos de organização e apenas existem "na medida em que a organização os mantém ou os reconstitui".⁸

Essa reconstrução de significados é própria da faculdade mental humana. Para o cérebro não existe a ideia de tempo passado ou futuro, então lembrar sempre equivale a

³ HARARI, HARARI, Yuval Noah. *Uma breve história da humanidade*. Tradução Jorio Dauster. 1ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2020, p. 48.

⁴ De acordo com o dicionário Globo, “cultura” (do latim) é o ato, efeito, arte ou modo de cultivar: conjunto de conhecimentos; instrução; saberes.

Fonte: FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro. GUIMARÃES, F. Marques. *Dicionário Brasileiro Globo*. 32ª ed. São Paulo: Globo 1993. Edição especial.

⁵ HARARI, op. cit., p. 33.

⁶ FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1993.

⁷ LE GOFF, 1990, p.366.

⁸ LE GOFF, 1990, loc. cit.

reviver, ressignificar acontecimentos, pensamentos, emoções e sensações, algo que acontece constantemente.⁹

A memória é uma manifestação construída de forma individual coletivizada, ou coletiva individualizada, podendo adquirir novos aspectos de acordo com as relações existentes entre os indivíduos.¹⁰ A memória configura-se, portanto, como uma categoria diatônica, carregada de parcialidades, uma vez que sofre influências tanto de fatores internos ao indivíduo quanto de fatores externos a ele.

Nossas recordações são fruto da experiência individual no coletivo. Recordamos com ajuda das lembranças do outro, ainda que as memórias individuais sejam únicas e singulares. Então, a memória transforma o vivido em experiência compartilhada não para eternizar o passado, mas para entendê-lo como uma construção que reforça a pertença ao grupo.¹¹

Esse jogo particular com as “lembranças” delinea formas culturais gerais, cria uma conexão entre estética e política, explorando diferentes emoções, desde o sublime até a nostalgia. Além disso, esse jogo permite a criação de múltiplos discursos relacionados ao contexto específico em que ocorre, na qual algumas são enaltecidas e outras silenciadas.

De acordo com Jacques Le Goff,¹² as memórias enaltecidas ou silenciadas são fruto de um constructo histórico repleto de manipulações conscientes ou inconscientes correlatos a interesses, a afetividades, aos desejos, a inibição, a censura etc. Isto é, está sujeita a determinadas circunstâncias de poder. Essa elaboração de memórias coletivas é envolta em uma complexa rede de elementos situados no tempo e no espaço, capaz de formar uma representação coletiva, a serviço de uma ideologia predominante no presente.¹³ Mas, também podem ser um trabalho de reinterpretação a partir de estratégias ou lutas que buscam construir outras narrativas, obscurecidas pelas memórias oficiais.¹⁴

Como a memória pode ser falha, temos a necessidade de tentar ocupar as lacunas existentes, assim podem e devem ser criados lugares de apoio, que são os espaços de comemoração. “Os monumentos aos mortos, por exemplo, podem servir de base a uma

⁹ CURY, Augusto. *O código da inteligência*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016, passim; HUYSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política e anamnese. In: *Seduzidos pela memória*. 2. ed. Tradução de Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000, passim.

¹⁰ DE SOUZA, op. cit., p.152.

¹¹ GIL, Carmem Zeli de Vargas, PACIEVITCH, Caroline, PERUSSATTO, Melina Kleinert. *Pensar historicamente com a Educação Patrimonial: um não-guia*. Sillogés. Porto Alegre: Associação Nacional de História, Seção Rio Grande do Sul. Vol. 5, n. 1, p. 156, jan./jun. 2022.

¹² LE GOFF, 1996, p.338.

¹³ BEZERRA, Daniele Borges, et al. *Memória coletiva: entre lugares, conflitos e virtualidade*. (Orgs.). Porto Alegre: Casaletas; Pelotas: PPGMP/UFPel, 2021, p.256.(11)

¹⁴ GIL, Carmen Zeli de Vargas. Memória em dicionário de ensino de história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p.155-161;(157).

(re)lembração de um período que a pessoa viveu por ela mesma, ou de um período vivido por tabela”.¹⁵

Os lugares de memória têm surgido, então, pela ideia ou sensação de parte da sociedade de que não há memória espontânea e que é preciso arquivá-las em forma de expressões culturais, ou de registrá-las em imagens ou documentos escritos e ainda as resguardar em ambientes próprios de preservação, como antiquários, acervos e museus. Nesse sentido tem-se observado a formalização de práticas de preservação e difusão da memória por meio de instituições, ou seja, tem ocorrido uma profissionalização dos processos de guarda e difusão dos elementos simbólicos que unificam grupos sociais.¹⁶ Todo este aparato institucional das memórias coletivas levaram a generalização da ideia de Patrimônio.

Aqui é preciso evidenciar que, embora o significado mais usual da palavra patrimônio tenha se relacionado principalmente às propriedades e a outros bens móveis adquiridos em vida e transmitidos após a morte aos descendentes de uma família como herança, ganha novas acepções nas expressões patrimônio nacional, patrimônio histórico e patrimônio cultural, adquirindo diferentes significados, mas prevalecendo um sentido de referência, que é o de bens representativos da memória coletiva de um povo, de uma civilização.¹⁷

1.2 Patrimônio: um constructo sociocultural

Na análise sobre memória e herança cultural para se referir a patrimônio faz-se necessário pensar sobre concepções individuais e coletivas de um povo. Em sociedades complexas e globalizadas como a nossa, não se pode determinar o que seja um ou outro de forma simples, pois ambos se fizeram como resultante de uma série de transformações socioculturais ao longo da história. Segundo Donizete Rodrigues,¹⁸ o termo patrimônio é fruto de uma série de sistemas de representação e de significação coletivamente construídos, partilhados e reproduzidos ao longo do tempo, que contém elementos individuais e coletivos.

Nesse contexto é preciso diferenciar o coletivo do individual para que tenhamos uma melhor compreensão dessa dinâmica construtiva. Aqui adotaremos a concepção de

¹⁵ DE SOUZA, 2022, p.156.

¹⁶ PACHECO, Ricardo de Aguiar. *Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, n 60, p. 143-154 – 2010.

¹⁷ FIGUEIREDO, Cristina Reis, MIRANDA, Lilian Lisboa. *Educação patrimonial no ensino de história Exames finais de ensino fundamental: Conceitos e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Somos Mestres (SM), 2012.p.15.

¹⁸ RODRIGUES, Donizete. *Patrimônio cultural, memória social e identidade: interconexões entre os conceitos*. Macapá, v. 7, n. 4, 2º semestre, 2017, p.338.

Rodrigues,¹⁹ pela qual a ideia individual depende de nós, ou seja, os sentidos que damos ao elemento a ser patrimonializado. Já o coletivo é algo exógeno, pois é definido e determinado a partir do outrem. Mesmo quando essa coletividade nos é próxima há uma multiplicidade de pontos de vista, de interesses e de ações.

As coletividades são constituídas por grupos diversos, em constante mutação, com interesses diversos e, muitas vezes, conflitantes. Essa diversidade coletiva leva a opiniões distintas, e o que para uns é patrimônio, para outros pode não ser.²⁰ Destarte, essa multiplicidade de cosmovisão orienta qualquer pesquisador a refletir sobre como o patrimônio foi vislumbrado ao longo do tempo.

Com toda essa conjectura social e histórica sobre patrimônio é indubitável que estamos diante de uma categoria de pensamento complexa, de relativa importância para a vida social e mental da coletividade humana, possível graças ao que Yuval Harari²¹ denominou de Revolução Cognitiva, que permitiu ao homem dar sentido a ideias abstratas e exteriorizá-las através da linguagem, seja ela explícita ou simbólica. A partir da Revolução Cognitiva adquirimos a capacidade de revisar comportamentos com rapidez, bem como de reagir tão logo surja necessidade, transmitindo-a às gerações posteriores. Isso abriu uma via expressa para a evolução cultural.²²

Todavia, a característica verdadeiramente única de nossa comunicação não reside apenas na capacidade de transmitir informações sobre as coisas. Ao contrário, está na capacidade de transmitir informações sobre coisas que “não existem”.²³ esse fato permitiu não apenas imaginar coisas, mas também fazer isso de modo coletivo. Tais características foram essenciais para a construção da ideia de identidade, pertença e herança e pode ser classificada como o embrião do que viria a ser denominado como patrimônio.

O que quero aqui dizer com isso é que nós somos capazes de criar ideias e exteriorizá-las em forma de palavras e de transformá-las em objetos com sentidos imagéticos próprios, atuando como sujeitos históricos. Inferência esta que torna a noção de patrimônio complexa,

¹⁹ RODRIGUES, loc. cit.

²⁰ FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio Histórico e Cultural*. 1ª edição digital. Zahar, Rio de Janeiro, 2009.

²¹ HARARI, 2020, p.13.

²² Ibid., p.33-34.

²³ No sentido proposto por Harari refere-se às habilidades mentais como fruto da necessidade de sobrevivência. Essa evolução se deu mediante a necessidade de cooperação social através do hábito que hoje denominamos ‘fofocas’ (Teoria da fofoca) Pois eram relativas às informações necessárias para a sobrevivência e reprodução do grupo. E, ao longo do tempo, as pessoas tecem uma rede incrivelmente complexa de histórias, conhecidas nos círculos acadêmicos como ficções, construtos sociais ou realidades imaginadas. Uma realidade imaginada não é exatamente uma mentira. Uma realidade imaginária é uma coisa em que todos acreditam, e enquanto essa crença coletiva persistir, a realidade imaginada exerce seu impacto no mundo (HARARI, 2020, p. 36-48).

uma vez que forças de poder podem atuar sobre os agentes construtores de uma história, como bem defende Chimamanda N. Adiche,²⁴ e estes se orientam por determinada postura ideológica.

Logo, é um legado do passado. Não é simplesmente passado de geração a geração, mas são construídos historicamente e reconstruídos à medida em que novas gerações se apropriam dos mesmos, ou seja, é uma manifestação de um trabalho social e intelectual. Nesse sentido, a história dos patrimônios pode ser apreendida como conjuntos materiais e, de modo indissolúvel, como saberes, valores e regimes do sentido.²⁵

Nesse aspecto, a ideia de patrimônio nem sempre teve limites claros, podendo ora confundir-se com a propriedade, ora com o próprio sujeito, mas, de acordo com estudos antropológicos, mantinha íntima relação com propósitos práticos e, ao mesmo tempo, carregados de significados mágicos, religiosos e/ou sociais. Nesse quesito, o conceito de patrimônio é carregado de extensões morais de seus proprietários, inseparáveis de suas totalidades sociais que transcendem o próprio indivíduo.²⁶

Apesar de muitos estudiosos alegarem que a constituição desse termo, para além de uma mera mudança na percepção social, tenha ocorrido em meados do século XVIII, não podemos negar seu caráter milenar. Estudos diversos, como os de Abreu e Chagas;²⁷ Pedro Paulo Funari; Sandra Pelegrini e Gilson Rambelli²⁸ e Marcia Chuva²⁹ asseveram que suas origens podem ser vislumbradas tanto em sociedades tribais da antiguidade, quanto no Mundo Clássico e na Idade Média. Todavia a construção semântica e as especificidades assumidas na atualidade é que foram delineadas na Modernidade, por isso sua importância não se restringe às modernas sociedades ocidentais.

Cristina Figueiredo e Lilian Miranda³⁰ chamam a atenção para a historicidade da noção de patrimônio. Segundo as autoras, a atenção aos usos desses termos ao longo do tempo é um procedimento que nos ajuda a compreender os deslocamentos e as mudanças de seus significados.

²⁴ ADICHIE, Chimamanda N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, S/D.2009.

²⁵ FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 9. Márcia (Org). *História e Patrimônio*. Revista do Patrimônio, n 34. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional _ IPHAN, 2012, p. 29.

²⁶ ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. *Memória e patrimônio – ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: UNIRIO: FAPERJ: DP&A Editora, 2003, p.27-28.

²⁷ ABREU; CHAGAS, passim.

²⁸ FUNARI, Pedro Paulo A.; PELEGRINI, Sandra; RAMBELLI, Gilson. *Patrimônio Cultural e Ambiental: questões legais e conceituais*. São Paulo: Annablume, 2009. v. 1. 246p.

²⁹ CHUVA, Márcia (Org). *História e Patrimônio*. Revista do Patrimônio, n 34. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional _ IPHAN, 2012.

³⁰ FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 15-19.

Inicialmente, o patrimônio era frequentemente associado a monumentos, ou seja, obras arquitetônicas ou objetos de grande porte que representavam a história e a cultura de um povo. Nesse sentido, historicamente, o termo "monumento" tem sido usado para se referir a bens que evocam a memória de civilizações e as ações de figuras relevantes para os grupos no poder. Sua utilização evoluiu ao longo do tempo, especialmente entre os séculos XVI e XIX, quando começaram a emergir novas concepções de história e arte, associadas à ideia de nação e a conceitos como bens da civilização, do povo e patrimoniais. Gradualmente, a noção de patrimônio histórico se expandiu para abranger não apenas os monumentos, mas também todos os bens móveis e imóveis que possuem valor estético ou histórico.

Atualmente, o termo inclui uma variedade de objetos que compartilham um passado comum e compreende tanto bens materiais quanto imateriais que pertencem à população de um determinado lugar.³¹ Ou “o culto prestado hoje em dia ao patrimônio histórico exige pois, mais do que uma verificação de prazer. Exige um questionar, uma vez que ele é revelador, negligenciado e, contudo, incontestável de um estado da sociedade e das questões que nela existem”.³²

1.3 Patrimônio: uma viagem pela história

Patrimônio está entre as palavras que usamos com relativa frequência, podendo figurar em diferentes campos humanos, transitando em contextos diversos. Indo desde o econômico, o social, o político até o cultural.³³ Portanto, há uma extensa área de estudo sobre o tema. A ideia moderna sobre ele está ligada ao impulso de preservação de bens materiais e imateriais que emergem do social. De maneira genérica, pode-se dizer que o patrimônio expressa a identidade histórica e as vivências de um povo, fornece a uma comunidade cultural a representação de seus sentimentos de pertinência e de ação, e o sentido de que os membros são agentes de seu próprio destino cultural.³⁴ Todavia nem sempre foi assim.

Etimologicamente, a palavra patrimônio deriva do latim *patrimonium* para se referir a “propriedade herdada do pai ou dos antepassados, uma herança”.³⁵ Aqui nos conectamos ao ato de lembrar, já discutido anteriormente, visto que as expressões relativas à ideia de patrimônio atentam-se sempre para uma permanência relativa à lembrança, moneo (em latim,

³¹ FIGEIREDO; MIRANDA, 2012, p.15.

³² CHOAY, Françoise. *Alegoria do patrimônio*. Lisboa: Edições 70, 2014, p. 12.

³³ ABREU; CHAGAS, 2003, p.25-26.

³⁴ CHUVA, 2012, p. 79; 355.

³⁵ FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1993.

“levar a pensar”, presente tanto em *patrimonium* como em *monumentum*), Denkmal (em alemão, *denken* significa “pensar”) e aos antepassados, implícitos na “herança”.³⁶

De acordo com Funari e Pelegrini,³⁷ ao se falar na etimologia da palavra patrimônio, deve-se ter em mente a Roma Antiga e a tudo o que pertencia ao *Pater* famílias, pai de família. Nesse ínterim tudo que podia ser legado por testamento, incluindo as próprias pessoas, eram considerados patrimônio da família. Por ser uma sociedade aristocrática, com hierarquias sociais rígidas, era comum o acúmulo de bens hereditários, dos quais a maioria da população era desprovida. Assim sendo, ter patrimônio era símbolo de poder e dominação por parte de uma elite. O patrimônio era, então, de caráter patriarcal, individual e privativo da aristocracia.³⁸

Ainda de acordo com Funari e Pelegrini,³⁹ mesmo mantendo seu caráter aristocrático, o patrimônio ganha um novo viés em meio a difusão do cristianismo, especialmente na Idade Média (séculos VI e XV), o caráter religioso. Durante esse período, populares se apropriaram dos símbolos religiosos e passaram a compor um novo rol ideológico de patrimônio, com a valorização de lugares, objetos e rituais coletivos. Essa apropriação dos patrimônios por parte das massas, que apesar de não romper com a elitização, causou certo desconforto entre as classes dominantes, por sentirem-se, de acordo como Funari e Pelegrini,⁴⁰ fora do controle sociocultural. Em uma efêmera reação, tais elites buscaram se contrapor por meio da construção de igrejas monumentais - as catedrais -, que embora fossem patrimônios coletivos, preservaram seu caráter aristocrático.

Já no século XVI, durante o Renascimento, o interesse pela preservação de monumentos históricos começou a ganhar força. A valorização da cultura greco-romana, característica desse período, impulsionou a reflexão sobre a importância de salvaguardar esses testemunhos do passado para as futuras gerações.⁴¹ A partir da análise de Figueiredo e Miranda,⁴² vislumbramos aqui um momento de transformação epistemológica na história, uma vez que o distanciamento temporal decorrente dessa retomada, em relação às sociedades clássicas, permitiu aos intelectuais e artistas do período lançarem olhares analíticos sobre o que restou do passado.

³⁶ FUNARI; PELEGRINI e RAMBELLI, 2009, p.27.

³⁷ FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 16.

³⁸ FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 16-18.

³⁹ Ibid., 2009, 19.

⁴⁰ Ibid., 2009, 19.

⁴¹ FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 15-16.

⁴² Ibid., 2012, p. 15-16.

Nessa cronologia, de acordo com Funari e Pelegrini,⁴³ a perspectiva aristocrática ganha novos aspectos quando se formam os grupos de amigos do colecionismo. Surgem as coleções de objetos e vestígios da Antiguidade que dariam lugar ao que conhecemos como antiquários. Os acervos constituídos até então não eram públicos e compartilhados, mas privados e aristocráticos, na forma de coleções de antiguidades. Françoise Choay lembra que

Para os humanistas do século XV e a primeira metade do século XVI, os monumentos antigos e seus vestígios confirmavam ou ilustravam o testemunho dos autores gregos e romanos. Mas, na verdade, o seu estatuto era inferior ao dos textos que conservavam a autoridade incondicional da palavra. Pelo contrário, os antiquários desconfiavam dos livros, muito especialmente dos livros dos ‘historiadores’ gregos e latinos. Para eles, o passado revela-se mais seguramente através dos seus testemunhos involuntários, as inscrições públicas e, sobretudo, o conjunto das produções da civilização material.⁴⁴

Etimologicamente a palavra antiquário deriva do latim *antiquarius*, que significa aquele que gosta/estuda antiguidades⁴⁵ e é utilizada para designar tanto um entusiasta, admirador ou comerciante de coisas antigas, quanto um estudioso que se dedica à investigação sobre as antiguidades, isto é, todo tipo de evidência material ligada ao passado. Essa categoria traduz, de certo modo, o processo de formação de patrimônios constituídos até então segundo Abreu e Chagas.⁴⁶

Ao longo do século XVIII, segundo Chuva,⁴⁷ ocorreu uma mudança gradual na forma como se pensava os monumentos históricos e antiquários. O que a priori era vislumbrado pelo olhar estético e natural, passa às convenções patrimoniais como regime material e grandeza do passado. Assim, de acordo com Figueiredo e Miranda,⁴⁸ aos poucos, a noção de patrimônio histórico foi se delineando para designar não só os monumentos históricos, mas todos os bens móveis e imóveis aos quais era atribuído valor estético ou histórico.

Refletindo sobre essa metamorfose, Chuva⁴⁹ faz uma afirmação intrigante quando diz que o patrimônio é uma invenção poética que aflora da necessidade de respostas e ações condizentes com as crises e às tensões sociais e políticas; às polêmicas e aos conflitos artísticos e culturais; às desarticulações repentinas ou progressivas das relações com o passado e o futuro. No fim do século XVIII e, sobretudo, no início do século XIX,

⁴³ FUNARI; PELEGRINI, op. cit., p.20.

⁴⁴ CHOAY, 2014, p. 66.

⁴⁵ FERNANDES, LUFT e GUIMARÃES, 1993.

⁴⁶ ABREU; CHAGAS, 2003, p.26.

⁴⁷ CHUVA, 2012, p. 34.

⁴⁸ FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 19.

⁴⁹ CHUVA, op. cit., p.34;100.

descortinam-se transformações profundas trazidas pela industrialização e pela construção/consolidação dos Estados-nacionais, configurações propícias ao desejo de (re)afirmação de memórias e identidade.⁵⁰

A Era Industrial trouxe consigo uma série de mudanças abruptas e transformações que afetaram os modos de vida, formas de trabalho, valores, paisagens e noções de tempo. Essas mudanças foram apresentadas por Harari⁵¹ como um processo de aculturação que deu origem a uma nova ordem social dinâmica e maleável. Essa transição gerou uma descontinuidade e uma sensação de perda do passado, pois muitas tradições e costumes foram substituídos ou esquecidos. Como resultado, surgiram impulsos de proteção aos monumentos e sua consagração como forma de preservar a memória e a identidade cultural tanto na Inglaterra, região onde emergiu a Revolução Industrial, quanto na França pós-Revolucionária de acordo com Chuva.⁵²

Já na França pós-Revolucionária, a concepção de patrimônio ganha novos contornos quando a extensão do uso do termo como herança social aparece, como defende Le Goff,⁵³ a serviço da memória. É quando o Estado decide tutelar e proteger as antiguidades nacionais atribuindo-lhes significado para a história da nação.⁵⁴

No contexto, as hostilidades em relação aos bens/objetos ligados ao Antigo Regime associado à ideia de “valor geral”, noção estruturante da nação emergente na França pós-revolucionária, deram um novo viés à noção de patrimônio. Emerge daí a associação entre arte, cultura e história como elementos estruturantes da nação. De um lado constrói-se a ideia de patrimônio relacionado a objetos, visibilizando elos do passado com o presente, fortalecendo o sentimento de pertença. Na esteira da reconstrução histórica aliam-se a cultura e obras de arte, sobretudo, reforçando suas grandezas históricas na busca envaidecida de referenciais comuns de um grupo-nação.⁵⁵

De acordo com autores como Abreu e Chagas,⁵⁶ Funari; Pelegrini e Rambelli,⁵⁷ Chuva⁵⁸ e Funari e Pelegrini⁵⁹ o momento histórico é marcado pela arregimentação de uma

⁵⁰ CHUVA, Márcia (Org). *História e Patrimônio*. Revista do Patrimônio, n 34. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional _ IPHAN, 2012, p.80.

⁵¹ HARARI, Yuval Noah. *Uma breve história da humanidade*. Tradução Jorio Dauster. 1ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2020, p. 376-385.

⁵² CHUVA, op. cit., p. 80.

⁵³ LE GOFF, 1990, p. 462.

⁵⁴ FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 23; ABREU; CHAGAS, 2003, p.32; FUNARI.; PELEGRINI e RAMBELLI, 2009, p.68.

⁵⁵ CHUVA, 2012, p. 81-82.

⁵⁶ ABREU; CHAGAS, 2003, p. 26.

⁵⁷ FUNARI; PELEGRINI e RAMBELLI, 2009, p.68-69.

⁵⁸ CHUVA, op. cit., p.100.

série de instituições para administrar e conservar o patrimônio histórico que tinha como objetivo efetivar as ideias de nação e cidadania, ou seja, estavam ligadas a ideia de Estado-Nação. O patrimônio ganha novo significado, atrelado a um povo, uma única língua e um mesmo território, segundo Funari e Pelegrini.⁶⁰ Para François Hartog, essa transformação levou a “patrimonialização” da história da França, na medida que a mudança de um regime de memória a outro descortinou a “história-memória” em uma “história-patrimônio”.⁶¹

Para o Estado nacional era necessário inventar origens, cultura compartilhada e um território delimitado e para isso o patrimônio, como conjunto de bens materiais, era uma condição *sine qua non*.⁶² Nesse sentido, o pertencimento a uma nação deveria imbuir-se de um passado tangível, materializado no patrimônio. Aqui podemos concordar com Rodrigues⁶³ de que patrimônio, memória e identidade são constructos sociais.

No ocaso do Antigo Regime nos objetos de memória e nas suas civilidades, veem-se configurar novas relações com a coletividade ao longo do século XIX.⁶⁴ Embora esse conceito e essa prática tenham surgido nas potências ocidentais, logo se expandiu por Estados nacionais nascentes, como o Brasil, já no século XIX, no contexto nobiliárquico da Corte.⁶⁵

A crescente preocupação em salvaguardar a memória nacional, juntamente com a emergência de busca por uma identidade própria por parte da elite, descortina-se em um fenômeno de institucionalização das memórias, sejam elas individuais, por meio de acervos de pessoas, ou coletivas, por meio, por exemplo, de órgãos burocráticos arregimentados pelo Estado nação a partir da deliberação de atos jurídicos que fundamentassem sua postura ideológica e garantisse sua supremacia sobre a História (re)construída ao longo das chamadas Revoluções do Século XIX. Assim, as primeiras ações de preservação difundiram-se em vários países na virada do século XIX para o século XX.

⁵⁹FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio Histórico e Cultural*. 1ª edição digital. Zahar, Rio de Janeiro, 2009, p. 24-26.

⁶⁰ Ibid. p. 29-30.

⁶¹ FRANÇOIS HARTOG. *Tempo e Patrimônio*. Varia História, Belo Horizonte, v. 22, n.36: p.261-273, Jul/Dez 2006.

⁶²Expressão latina que significa literalmente "sem o qual não". Ela é utilizada para indicar algo que é absolutamente essencial ou indispensável para que algo mais aconteça ou exista.

Fonte: Dicionário online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sine-qua-non/>. Acesso em: 08 de janeiro de 2025; CAMPOS, Juliano Bitencourt; PREVE, Daniel Ribeiro; SOUZA, Ismael Francisco de (orgs.). *Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: um debate sobre a globalização, cidadania e sustentabilidade*. Multideia, V. 1, 256p, Curitiba – PR, 2015, p. 7.

⁶³RODRIGUES, Donizete. *Patrimônio cultural, memória social e identidade: interconexões entre os conceitos*. Macapá, v. 7, n. 4, 2º semestre, 2017, p. 338.

⁶⁴ CHUVA, 2012, p.31.

⁶⁵ CAMPOS; PREVE; SOUZA, 2015, p. 7.

1.4 Políticas Públicas para o Patrimônio

Para alguns pesquisadores, como Figueiredo e Miranda,⁶⁶ Funari e Pelegrini,⁶⁷ Márcia Chuva,⁶⁸ dentre outros, a França pode ser considerada a pioneira a legislar sobre a proteção do patrimônio histórico e cultural. Entre seus primeiros marcos legais pode-se citar os atos jurídicos da Constituinte de 2 de outubro de 1789, promulgada em 1790, quando os bens do clero e da aristocracia foram colocados à disposição da nação, intensificando-se as ações de preservação de objetos por razões religiosas, políticas e culturais.

Dentre as principais medidas implementadas pela lei, destaca-se a criação de um inventário nacional de monumentos históricos, visando registrar e preservar os bens culturais de valor excepcional. Além disso, a legislação estabeleceu também um sistema de autorização prévia para a realização de intervenções em monumentos protegidos, com o intuito de evitar danos ou descaracterizações.

A primeira lei de caráter estritamente preservacionista de elementos históricos, artísticos e culturais na França é de 1887, segundo Funari e Pelegrini,⁶⁹ com a promulgação da *Loi sur la Protection du Patrimoine Architectural, Urbain et Paysager* (Lei de Proteção do Patrimônio Arquitetônico, Urbano e Paisagístico), tendo sido complementada por uma legislação mais ampla em 1906, já em pleno século XX.

Na Inglaterra, as primeiras leis preservacionistas datam de 1882, complementado em 1900 pelo *Ancient Monument Act*, que criava um instrumento administrativo semelhante ao *classement*, criado na França para proteger da destruição os monumentos selecionados como símbolos da nação. Ela permitia ao governo britânico desapropriar propriedades privadas para proteger edifícios e sítios de interesse histórico.⁷⁰

Todavia, segundo Funari e Pelegrini⁷¹, o melhor exemplo seria dos Estados Unidos, que promulgaram a primeira lei patrimonial, que se restringia a proteger bens culturais de interesse da nação que estivessem em terras de propriedade ou controle do governo, o

⁶⁶ FIGUEIREDO, Cristina Reis, MIRANDA, Lilian Lisboa. *Educação patrimonial no ensino de história Exames finais de ensino fundamental: Conceitos e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Somos Mestres (SM), 2012.

⁶⁷ FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio Histórico e Cultural*. 1ª edição digital. Zahar, Rio de Janeiro, 2009.

⁶⁸ CHUVA, Márcia (Org). *História e Patrimônio*. Revista do Patrimônio, n 34. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional _ IPHAN, 2012.

⁶⁹ FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 36.

⁷⁰ CHUVA, Márcia. Entre vestígios do passado e interpretações da História – introdução aos estudos sobre patrimônio cultural no Brasil. In: CUREAU, Sandra, Lage, Cláudia et alli (orgs). *Olhar interdisciplinar sobre a efetividade da proteção ao patrimônio cultural*. Belo Horizonte: Fórum, 2011, p. 37-46, 2011, p. 4.

⁷¹ FUNARI; PELEGRINI, op. cit., p. 38.

Antiquities Act, de 1906, mesmo ano da lei francesa, complementada, em 1935, pelo *Historic Sites Act*, com ênfase na compilação de catálogos de bens de interesse histórico.

Figueiredo e Miranda⁷² delineiam uma trajetória histórica ocidental da construção da noção de patrimônio que nos dá a dimensão de seu construto em favor de interesses tanto nacionais quanto globais. Elas demonstram que, em 1830, após a criação da Comissão de Inspeção de Monumentos na França, vários encontros, congressos e ações públicas foram se alinhando na salvaguarda dos patrimônios em diferentes países.

Entre esses elementos constitutivos dos patrimônios no contexto global, podemos citar a elaboração da lei de 31 de dezembro de 1913, que criou o *classement*, proibindo e punindo a alteração, mutilação ou destruição dos monumentos históricos franceses. Em 1931, a Conferência Internacional para a Conservação de Monumentos Históricos, em Atenas, o Congresso em 1964, em Veneza, responsável por elaborar a Carta de Veneza e a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em 1945 e suas ações posteriores. As diretrizes e recomendações discutidas nesses eventos históricos foram paulatinamente sendo implantadas ou implementadas por diversas regiões, incluindo a Europa, a Ásia e a América.

A carta de Atenas, elaborada no período entre guerras, foi o primeiro documento internacional feito para orientar a proteção do patrimônio e os processos de restauração de bens edificados. Além das ações de preservação e valorização dos patrimônios, a carta recomendava que fossem criadas ações educativas para promover sensibilização e divulgação do interesse de salvaguarda dos testemunhos históricos.⁷³

O Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos dos Monumentos Históricos realizado em Veneza, em 1964, aprofundaram as diretrizes sobre a temática e foi elaborada a Carta de Veneza, na qual se ampliou a noção de monumento histórico e se estabeleceram os princípios de conservação e restauração de monumentos e sítios monumentais, a documentação dessas atividades e as práticas de escavações arqueológicas.⁷⁴

A Unesco, uma agência da Organização das Nações Unidas (ONU), surgiu no contexto da Segunda Guerra Mundial com o objetivo de estabelecer compromissos de paz entre os países e defender pactos de fins humanitários.⁷⁵ Ela ocupou-se, desde sua origem, da

⁷²FIGUEIREDO, Cristina Reis, MIRANDA, Lilian Lisboa. *Educação patrimonial no ensino de história Exames finais de ensino fundamental: Conceitos e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Somos Mestres (SM), 2012, p. 20.

⁷³FIGUEIREDO; MIRANDA, loc. cit. FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 43. MARCHETTE, Tatiana Dantas. *Educação patrimonial e Políticas de preservação no Brasil*. 1ª edição. Curitiba: Intersaberes, 2016, p. 38.

⁷⁴FIGUEIREDO; MIRANDA, op. cit., p. 19-20

⁷⁵UNESCO. *History*. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/brief/history>. Acesso em: 21 jul. 2024.

defesa dos direitos humanos e da discussão de políticas voltadas à preservação das condições ambientais do planeta, encampando as questões da educação para a construção da cidadania.⁷⁶

Desde então, foram realizadas inúmeras conferências e recomendações aos países no sentido de reconhecimento, salvaguarda e divulgação de patrimônio pela Unesco. Por exemplo, a *Conferência Geral da Unesco*, de 1964, recomendou que os bens culturais de cada país, como obras de arte, manuscritos, livros, documentos históricos e arqueológicos, espécies de flora e fauna, coleções científicas e importantes acervos de livros, incluindo arquivos musicais, deveriam ser considerados como patrimônio cultural móvel e imóvel de grande importância.

Em 1968, a Unesco emitiu recomendações para a conservação do patrimônio cultural e natural. Essas recomendações pediam o reconhecimento do valor desses bens para a humanidade, identificação e inventário deles, conservação adequada, educação e conscientização pública, cooperação internacional e participação das comunidades locais. Essas orientações visavam promover a preservação e valorização do patrimônio em todo o mundo.

As ações da Unesco se entrecruzaram com as dos construtos sociais de patrimônio em escala global, que vinha se constituindo desde o final da Segunda Guerra Mundial e alcançou seu ápice com a aprovação final da Convenção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural, em 1972.⁷⁷

A partir de então, os países signatários dessa convenção passaram a indicar bens a serem inscritos na Lista do Patrimônio Mundial. Os critérios para indicação e candidatura de um "bem do Patrimônio Mundial" são os seguintes:

- representar uma obra-prima de genialidade criativa do ponto de vista artístico e humano;
- demonstrar um importante intercâmbio de valores humanos num dado período ou numa zona cultural do mundo, progressos na arquitetura e tecnologia, artes monumentais, planejamento urbanístico e design paisagístico;
- representar um testemunho único ou pelo menos excepcional, de uma tradição cultural ou de uma civilização, ainda viva ou já desaparecida;
- ser um exemplo extraordinário de um tipo de edifício, conjunto arquitetônico e tecnológico ou paisagem que ilustre uma ou várias fases significativas na história da humanidade;

⁷⁶ Ibid., p. 21.

⁷⁷ MARCHETTE, Tatiana Dantas. *Educação patrimonial e Políticas de preservação no Brasil*. 1º edição. Curitiba: Intersaberes, 2016, p. 144-150; CHUVA, 2012, p. 157.

- ser um exemplo extraordinário de ocupação humana tradicional ou utilização de terras que represente uma cultura ou culturas, especialmente quando se tornou vulnerável ao impacto de uma alteração irreversível;
- ser direta ou tangivelmente associado a eventos ou tradições vivas, a ideias ou crenças ou a obras literárias ou artísticas de importância universal incalculável (um critério apenas utilizado em circunstâncias excepcionais e em conjunto com outros critérios).⁷⁸

Aqui faz sentido explicar o significado de alguns termos relacionados ao patrimônio na atualidade. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)⁷⁹ adotou a classificação de patrimônio definida pela Unesco associando-a aos dispositivos legais nacionais a qual os classificam em quatro eixos cuja gestão do patrimônio é efetivada segundo as características de cada grupo: Patrimônio Cultural, Patrimônio Imaterial, Patrimônio Arqueológico e Patrimônio Mundial. Desse modo podem ser definidos.

- Patrimônio Cultural é composto por monumentos, grupos de edifícios ou sítios que tenham valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico ou antropológico. Incluem obras de arquitetura, escultura e pintura monumentais ou de caráter arqueológico, e, ainda, obras isoladas ou conjugadas do homem e da natureza.
- São denominadas Patrimônio Natural as formações físicas, biológicas e geológicas excepcionais, habitats de espécies animais e vegetais ameaçadas e áreas que tenham valor científico, de conservação ou estético excepcional e universal.
- O Patrimônio Imaterial contempla os saberes, práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural.⁸⁰

Uma das formas de proteção dessa porção imaterial da herança cultural é a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, adotada pela Unesco em 2003. Para estimular governos, organizações não governamentais (ONGs) e comunidades locais a reconhecer, valorizar, identificar e preservar o seu patrimônio intangível, a Unesco

⁷⁸ FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 21-22.

⁷⁹ O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) foi criado em 13 de janeiro de 1937 durante o governo de Getúlio Vargas. Ele deu origem ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). O IPHAN é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cidadania e tem como responsabilidade preservar o Patrimônio Cultural Brasileiro. Uma das atribuições legais do Iphan é fiscalizar de forma contínua e em qualquer momento os bens materiais acautelados em âmbito federal.

Fonte: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Quem Somos*. Brasília, DF: IPHAN, 2024. .

——— *Reconhecimento Internacional*. Brasília, DF: IPHAN, 2023.

⁸⁰ INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Patrimônio Mundial Cultural e Natural*. Brasília, DF: IPHAN, 2023.

criou um título internacional que destaca espaços e manifestações da cultura imaterial, a chamada Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, prevista pela respectiva Convenção.

Neste ínterim, é preciso evidenciar que embora o significado mais usual da palavra patrimônio tenha se relacionado principalmente às propriedades e a outros bens móveis adquiridos em vida e transmitidos após a morte aos descendentes de uma família como herança, ganha novas acepções posterior nas expressões patrimônio nacional, patrimônio histórico e patrimônio cultural adquirindo diferentes significados, mas prevalecendo um sentido de referência, que é o de bens representativos da memória coletiva de um povo, de uma civilização.⁸¹

1.5 A construção de uma política oficial de patrimonialização no Brasil: Patrimônio – do Heroico ao Moderno

Marcia Chuva⁸² faz uma abordagem bem peculiar sobre esse tema e aqui vamos adotar sua perspectiva, uma vez que sua análise é muito coerente com aquela que preconiza a ciência histórica. Para ela, as políticas públicas no campo do patrimônio no Brasil devem ser analisadas tendo-se em mente que a noção desse termo se deu a partir de um construto histórico e como tal devemos nos distanciar da concepção de uma linha de continuidade em que bens culturais de diferentes naturezas e tipos foram sendo agregados a essa categoria, segundo a qual praticamente tudo pode ser patrimonializado. Pois de acordo com a autora

da mesma forma que uma escrita sobre o passado demanda uma operação que transforme uma massa documental em fonte para a construção desse passado, é também uma operação, uma escolha e um ato valorativo aquele que transforma objetos do passado em patrimônio cultural de uma coletividade humana.⁸³

Em toda e qualquer sociedade existe um jogo político de negociações em que vão se costurando interesses diversos na tentativa de se conseguir estabilidade e ordem. Por este pressuposto, a conjuntura histórica brasileira que tornou viável a institucionalização de uma política patrimonial foi sendo tecida ao longo dos tempos e, segundo Chuva, teve que se

⁸¹ FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 15.

⁸² CHUVA, 2012, p. 140.

⁸³ Ibid., p. 100.

adequar em função da percepção da realidade e da visão de mundo dos agentes sociais envolvidos no processo.

Destarte, é possível identificar diferentes períodos ou abordagens na história do patrimônio no Brasil, transitando entre distintos momentos históricos, que incluem o período colonial, a independência do país e a formação do Estado Brasileiro, o Movimento Modernista e a criação de instituições e legislações para a preservação do patrimônio cultural. Portanto, formou-se um amplo espectro de narrativas e percepções sobre a história do Patrimônio no Brasil.

Ao longo desse processo, as políticas voltadas ao tema, conforme afirmam Funari e Pelegrini,⁸⁴ têm oscilado entre concepções e diretrizes nem sempre transparentes, cujas bases epistemológicas, em sua maior parte, se inscreveram nas esferas do poder federal e, normalmente, buscaram atender aos anseios das classes dominantes, desconsiderando os interesses das massas. Nessa tônica encontramos características ideológicas apropriadas por segmentos sociais de forma diversa e constatamos que a institucionalização de uma política patrimonial no Brasil esteve atrelada aos anseios das elites intelectuais e aos desejos de se forjar uma identidade brasileira.

Como os interesses intelectuais, burocráticos e econômicos são diversos, nem sempre é possível estabelecer uma versão histórica que contemple todos os vieses dessa temática. Por ora, vamos delinear a versão oficial criada em meados dos anos 1980, publicada pela Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e Fundação Nacional Pró-Memória (Sphan/Pró-Memória), intitulada *Proteção e revitalização do patrimônio cultural no Brasil: uma trajetória*, produzida em uma conjuntura histórica e que reverbera em todas as esferas atualmente. De acordo com Marcia Chuva⁸⁵, essa versão contempla uma visão anacrônica e carregada de ideologias e simbolismos contemporâneos, mas que evidenciam alguns aspectos que merecem ser pontuados.

Nessa versão oficial, a história do patrimônio no Brasil está dividida em duas fases: a fase heroica e a fase moderna. Segundo Tatiana Marchette⁸⁶, a fase heroica⁸⁷ pode ser

⁸⁴ FUNARI; PELEGRINI, 2009, p.97.

⁸⁵ CHUVA, 2012, p. 148.

⁸⁶ MARCHETTE, 2016, p. 57.

considerada o período inicial da preservação do patrimônio cultural e histórico do país. Essa fase ocorreu em meados do século XIX e início do século XX. Nessa época, o país vivenciava um intenso movimento de valorização do passado e buscava por uma identidade nacional, e surgiram os chamados *heróis do patrimônio*.⁸⁸ Esses indivíduos eram responsáveis por identificar, documentar, proteger e divulgar os bens culturais considerados importantes para a memória nacional. No entanto, é importante destacar que nessa fase o conceito de patrimônio era mais restrito e voltado para o patrimônio material, como prédios históricos, monumentos e obras de arte. A proteção do patrimônio imaterial, como tradições, expressões culturais e saberes tradicionais, ainda não era uma preocupação central.

A fase moderna, por sua vez, reflete a atenção e o esforço dedicados à preservação e valorização do patrimônio a partir do século XX, quando se percebeu a importância de preservar e promover os bens culturais e históricos do país. Essa fase é caracterizada pela criação de órgãos governamentais, leis e políticas voltadas para a preservação e promoção do patrimônio, bem como pela valorização de elementos arquitetônicos, paisagísticos, naturais e culturais diversos. Contudo, essa divisão histórica em *Heroica e Moderna*,⁸⁹ como já dissemos, é apenas um construto interpretativo, podendo haver outras perspectivas e abordagens para a história do patrimônio no Brasil.

A década de 1980 é marcada pela luta pela redemocratização brasileira. Dela emerge anseios que contemplassem a participação democrática e a valorização da cidadania. Eclodem movimentos sociais que lutavam por maior participação política e social, que encarnaram as complexidades e os antagonismos presentes naquele âmbito sociopolítico.⁹⁰

Foi exatamente nesse contexto que se delineou a versão oficial citada, pois naquele momento histórico vários grupos disputavam espaços sociais e a efervescência de lutas era propícia a construções de narrativas, e no âmbito do Patrimônio buscou-se homogeneizá-las de forma a fundamentar a ideia de patrimônio brasileiro, que rompesse com a visão

⁸⁷ A expressão “fase heroica” pede estar atrelada ao contexto tanto Imperial do Brasil, século XIX, quanto republicana no início do século XX. Aqui foi adotado o período de trinta anos em que o IPHAN foi presidido pelo bacharel em Direito, jornalista e funcionário do alto escalão da administração pública Rodrigo Melo Franco de Andrade (Belo Horizonte, MG, 1898 – Rio de Janeiro, RJ, 1969). Com a criação de um Conselho Consultivo e o apoio de uma rede de colaboradores recrutada entre parte dos principais intelectuais modernistas, a política federal de preservação nesses anos se ancorou, sobretudo, na instrução de processos de tombamento de núcleos urbanos, edificações isoladas e bens imóveis, sob o amparo legal do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. É desse período o número mais expressivo de bens acautelados pelo órgão, com particular destaque para a arquitetura religiosa, civil e militar, de estilo barroco.

Fonte: FLORÊNCIO, Sônia. et al. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2 ed. Rev. ampl. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014, p. 6)

⁸⁸ Grifo nosso.

⁸⁹ Grifo nosso

⁹⁰ CHUVA, 2012, p. 147-148.

eurocêntrica, ditatorial e elitista. Foi nesse caldeirão de lutas sociais que o protagonismo de Mário de Andrade, arquétipo de “herói nacional”, entra para o rol da história do patrimônio brasileiro.

Contextualizando o período de protagonismo do poeta Mário de Andrade, que de acordo com Figueiredo e Miranda,⁹¹ aparece como mentor e fundador de uma nova ideia sobre patrimônio, remontamos aos idos do século XX, especialmente nas décadas de 1920, momento pelo qual passávamos por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas. Entre as transformações está a Primeira Grande Guerra e seus desdobramentos, no qual se sobressaem questionamentos sobre nação e identidade. Neste sentido, destacamos o surgimento do movimento intelectual denominado modernismo, que almejava romper com a visão eurocêntrica de nação e primava por construir uma identidade “tipicamente brasileira”.⁹² Seu ápice se dá na Semana de Arte Moderna de 1922.

De acordo com Marchette,⁹³ o agito promovido pelos modernistas ao longo da década de 1920 e seus desdobramentos serviram de referência nos debates sobre condições para tornar o Brasil uma nação moderna. Ao adentrar a década de 1930, surgiram vários movimentos espalhados pelo país, cuja produção cultural, independente das discussões estéticas e de certo enfraquecimento das ideias mais radicais e próximas dos idealizadores do evento e o objetivo central da Semana de 22, os modernistas conseguiram fomentar o nacionalismo singular e único, ou pelo menos despertar a sociedade por meio da arte e de linguagens artísticas inovadoras.

As ações socioculturais adotadas pelo movimento são apontadas por Marchette,⁹⁴ Ulpiano Menezes⁹⁵ e Chuva⁹⁶ como os primórdios dos debates sobre uma cultura e um patrimônio aos moldes do Brasil. Nessa perspectiva encontramos o poeta Mário de Andrade, um dos cérebros da Semana de Arte Moderna de 1922, e um dos mais importantes nomes da

⁹¹ FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 30.

⁹² A afirmação “tipicamente brasileira” é uma expressão muito utilizada pelos modernistas brasileiros na década de 1920. Nesse período, o Brasil buscava se libertar das influências europeias na cultura e na arte, buscando valorizar a identidade nacional. Os modernistas acreditavam que o Brasil possuía uma cultura única, singular e própria, e que ela deveria ser valorizada e explorada em todas as suas manifestações artísticas. Eles rejeitavam o academicismo e a imitação das tendências europeias, propondo uma visão mais autêntica, espontânea e original da cultura nacional. O objetivo era criar uma arte que expressasse a identidade brasileira, a diversidade cultural, a vida do povo e as belezas naturais do país. Os modernistas buscaram resgatar elementos como o folclore, os costumes regionais, a música popular, a literatura regionalista, entre outros elementos típicos do Brasil (MARCHETTE, 2016).

⁹³ MARCHETTE, Tatiana Dantas. *Educação patrimonial e Políticas de preservação no Brasil*. 1º edição. Curitiba: Intersaberes, 2016, p. 24-27.

⁹⁴ Ibid., p. 30-34.

⁹⁵ MENESES, Ulpiano Bezerra de. *Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico*. Anais do Museu Paulista, v.2, p. 9-42 (p.14), 1994.

⁹⁶ CHUVA, 2012, p. 148.

cultura brasileira do século passado, que se destacou ao realizar reflexões sobre o patrimônio cultural do Brasil, articulando em um mesmo eixo as dimensões material e imaterial e a consequente ação sobre eles.

Seu protagonismo o fez ser convidado pelo ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, em 1936, para ser responsável pela elaboração de um projeto de lei nacional que regulamentasse o preceito constitucional que previa a proteção do patrimônio histórico no país. Embora sua proposta integral tenha sido rejeitada, de acordo com Marchette, configura-se como marco nacional de busca pela preservação da cultura e diversidade no Brasil que seriam utilizadas como bandeira de luta mais tarde, nos anos 1980.

Como bem argumenta Tatiana Marchette,⁹⁷ “o legado de Mário de Andrade está na construção de possíveis futuros: “Já comecei a trabalhar no Sphan, estou entusiasmado por não sei o quê!...” (Mário de Andrade em carta a Rodrigo Mello Franco de Andrade, São Paulo, 27 de abril de 1937)”.⁹⁸

Contudo, segundo Marcia Chuva,⁹⁹ o entendimento de patrimônio cultural de Mário de Andrade era bastante diferente, e até mesmo antagônico, do entendimento do grupo de intelectuais integrado ao poder público no período varguista. Por utilizar suas ações como gênese da patrimonialização brasileira, seria anacronismo e de caráter apenas simbólico que fora apropriado pelos republicanos democratas dos anos 1980.

Porém, voltemos ao contexto da Era Vargas, especialmente ao Estado Novo. Concomitante, as ideias *andradinas*, crescia os debates sobre o tema na esfera política que, segundo Paulo Funari e Sandra Pelegrini¹⁰⁰, foram provavelmente influenciados pelo contexto externo, especificamente no período *Entreguerras* (1918-1939), que trouxe uma série de transformações, entre elas a discussão sobre o nacionalismo, debate que propiciou a ação de novos agentes sociais com interesses diversos.

Entre os primeiros atos jurídicos do poder público sobre a questão patrimonial em volta da política de preservação do patrimônio histórico e artístico nacional no Brasil surge, de acordo com Funari e Pelegrini,¹⁰¹ Marchette¹⁰² e Átila Tolentino e Emanuel Braga,¹⁰³

⁹⁷ MARCHETTE, 2016, p.32.

⁹⁸ CHUVA, Márcia (Org). *História e Patrimônio*. Revista do Patrimônio, n 34. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional _ IPHAN, 2012, p, 309.

⁹⁹ Ibid., p. 154.

¹⁰⁰ FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 44.

¹⁰¹ Ibid., p. 101-102.

¹⁰² MARCHETTE, 2016, p.31.

¹⁰³ TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs). *Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. P.13.(Caderno Temático; 5).

durante a Era Vargas, especificamente no Estado Novo, e concordante com o contexto externo, sua ação histórica esteve, desde seus primórdios, atrelada à questão nacionalista voltada a mobilização de recursos simbólicos,¹⁰⁴ como também pedagógica.

O tema foi abordado em cartas constitucionais desde os primeiros anos da década de 1930. Na *Constituição de 1934* (art. 148), sancionada na *Constituição de 1937* (Lei 25/1937), havia um dispositivo legal que previa o impedimento à evasão de obras de arte do território nacional e introduziu o abrandamento do direito de propriedade nas cidades históricas mineiras, quando está se revestisse de uma função social. Essa lei foi uma das primeiras legislações de preservação de patrimônio no Brasil, criada com o objetivo de proteger bens de interesse histórico e cultural. Ela estabelecia diretrizes para a preservação e conservação do patrimônio brasileiro.¹⁰⁵

A Constituição de 1946 inaugurou a preocupação com a proteção de documentos e foram reafirmadas as premissas da Constituição Federal de 1937, aqui é importante salientar que a gestão do patrimônio se manteve sob o jugo do Estado.¹⁰⁶ Nessa epopeia de criar elementos capazes de viabilizar a prática de conservação, tombamento e o conhecimento do Patrimônio Histórico Brasileiro de modo permanente, foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Sphan (depois rebatizado Instituto-IPHAN), primeira instituição governamental voltada para a proteção do patrimônio cultural do país, em 1937, através de uma Lei Ordinária.¹⁰⁷

Para Funari e Pelegrini,¹⁰⁸ a base política/administrativa do Iphan esteve atrelada às recomendações tanto da Carta de Atenas (1931), quanto da Convenção do Patrimônio liderada pela Unesco (1972). Vale destacar que embora esta Convenção objetivasse a preservação de bens culturais e naturais considerados significativos para a humanidade, de acordo com o Iphan (2023), até 1980 favoreceu em sua maioria ações relacionadas ao patrimônio material e arquitetônico, os chamados bens de cal.

Aqui cabe citar uma observação feita por Funari e Pelegrini,¹⁰⁹ na qual destacam que ao legitimar monumentos arquitetônicos como marca nacional capazes de promover a imagem de solidez do Estado brasileiro, os bens culturais não pertencentes às elites acabaram relegados ao esquecimento.

¹⁰⁴ GOMES, Angela Maria de Castro. *História e Historiadores*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, pág. 9-124 (22).

¹⁰⁵ FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012. p. 31.

¹⁰⁶ FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 100-101.

¹⁰⁷ MARCHETTE, 2016, p. 23. TOLENTINO; BRAGA, 2016, p. 13.

¹⁰⁸ FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 43;103.

¹⁰⁹ Ibid., p. 105-106.

Nesse sentido o Iphan, de acordo com Márcia Chuva,¹¹⁰ em seus primórdios, foi omissos quanto à diversidade cultural incorporada na imaterialidade. Portanto, embora originados no mesmo contexto político-cultural brasileiro – os campos do patrimônio e da diversidade cultural tiveram suas trajetórias apartadas na origem.

As políticas oficiais de patrimônio no Brasil seguiram os modelos internacionais que destacaram a monumentalidade arquitetônica ligada às atividades econômicas da elite proprietária, mas com a particularidades de valorizar a paisagem Colonial, Barroca, de tradição luso-brasileira.¹¹¹

Para sintetizar o contexto histórico da institucionalização patrimonial no Brasil podemos trazer a articulação histórica conjecturada por Funari e Pelegrini.¹¹² Os autores destacam que as políticas públicas voltadas à proteção patrimonial transitaram no meio político de acordo com os conceitos de identidade nacional dos governos que se sucedem no poder. Segundo eles,

no período democrático (1946-1964) aprovou-se uma única lei de proteção do patrimônio, e este, relacionado aos sítios arqueológicos (3.924/1961); A Carta Constitucional de 1967 criou novas categorias de bens a serem preservados, elegendo como patrimônio as jazidas e os sítios arqueológicos, anteriormente classificados apenas como locais de valor histórico. O período, por conseguinte, foi marcado por impasses e profundas alterações nas relações entre o Estado e os produtores culturais iniciadas com a decretação do Ato Institucional n.5 (AI-5), em dezembro de 1968, pelos militares. A partir de então, inúmeras obras passaram a sofrer intervenções e proibições colocadas em prática por meio da ação censória do governo. Nos anos posteriores, as iniciativas em prol do patrimônio nacional se limitaram ao controle sobre o comércio de obras de arte antigas, a locação de repartições públicas em imóveis de valor histórico e artístico, bem como a criação conjunta de cursos de formação de mão-de-obra especializada e o incentivo à produção artística e literária relacionada aos valores nacionais e regionais.¹¹³

Algumas mudanças históricas na atuação do Iphan remodelaram a política patrimonial nos anos finais das décadas de 1960 e 1970. A partir de 1968 o Sphan passou a atuar junto ao Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico responsável pelo tombamento do patrimônio do Estado de São Paulo. Em meados de 1970, os critérios adotados pelo Sphan - desde então denominado Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico

¹¹⁰ CHUVA, 2012, p. 150-151.

¹¹¹ CHUVA, Márcia. Entre vestígios do passado e interpretações da História – introdução aos estudos sobre patrimônio cultural no Brasil. In: CUREAU, Sandra, Lage, Cláudia et alli (orgs). *Olhar interdisciplinar sobre a efetividade da proteção ao patrimônio cultural*. Belo Horizonte: Fórum, 2011, p.14-15.

¹¹² FUNARI; PELEGRINI, op. cit., p.108-110.

¹¹³ FUNARI; PELEGRINI, 2009, p.108-110.

Nacional (Iphan), começaram a ser objeto de debates que encaminharam mudanças, as quais levaram a uma nova perspectiva de preservação de bens culturais.¹¹⁴

Segundo Márcia Chuva,¹¹⁵ em meados de 1975 fora elaborado o “primeiro plano oficial abrangente em condições de nortear a presença governamental na área da cultura, a chamada Política Nacional de Cultura”,¹¹⁶ inserindo a cultura entre as metas da política de desenvolvimento social do período. Este documento pode ser definido como o primeiro documento que formalizou um conjunto de diretrizes e previu colaborações intersetoriais, envolvendo parceiros e diversas esferas de poder históricos em projetos culturais pontuais. Nesse contexto, os dois órgãos do Ministério da Educação (MEC) que atuavam na preservação da cultura – o Iphan e a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro (CDFB) – sofreram transformações significativas.

Ademais, o campo cultural, segundo Márcia Chuva¹¹⁷, encontrava-se fragmentado em três vertentes: a executiva, a patrimonial e a valorização da cultura.

A frente executiva foi formada com a criação da Fundação Nacional de Arte (Funarte), em 1975. Nela foram incorporados os projetos relacionados ao folclore e à cultura popular, por meio da criação do Instituto Nacional do Folclore (INF), substituindo a CDFB. A frente patrimonial era monopolizada pelo Iphan, cuja ação voltava-se, principalmente, para a restauração de bens arquitetônicos [...] A terceira frente relacionada a valorização da cultura se organizou com a criação do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), no Ministério da Indústria e Comércio. O CNRC não trabalhava com a noção de patrimônio cultural, mas sim de bem cultural; nem com a ideia de folclore, mas de cultura popular. Em confronto com a perspectiva do folclore da CDFB, também se colocava reticente com relação à prática de preservação do patrimônio histórico e artístico conduzida pelo Iphan.¹¹⁸

Para Márcia Chuva,¹¹⁹ o panorama do campo cultural dos idos dos anos 70 carece de mais estudos, pois ainda não contempla uma narrativa histórica capaz de explicar todo o contexto. Todavia, se verifica que à junção do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) ao Iphan tinha por objetivo dar sentido as reformas institucionais, que estariam

¹¹⁴ FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 33.

¹¹⁵ CHUVA, 2012, p. 157.

¹¹⁶ A Política Nacional de Cultura (PNC) é uma iniciativa do governo brasileiro que visa promover e fortalecer a cultura no país. Sua implantação ocorreu de maneira gradual (1975-2003), a partir de diferentes ações e políticas implementadas ao longo do tempo. Oficialmente, foi instituída em 2003 pelo Ministério da Cultura (atualmente chamado de Ministério do Turismo e da Cultura), através da Lei nº 10.209/2001. Fonte: RUBIM, Antonio Albino Canelas. *Plano Nacional de Cultura em debate*. Políticas Culturais em Revista, 2 (1), p.59-72, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/1234/1/2449.pdf>. Acesso em: 13 de novembro de 2023.

¹¹⁷ CHUVA, 2012, p. 157-158.

¹¹⁸ CHUVA, loc. cit.

¹¹⁹ Ibid. p. 159.

desvinculadas da tradição Andradina presente na Funarte. Nas décadas seguintes tem-se a emergência de novos contextos que reconfiguram a história nacional e consequentemente a do patrimônio nacional.

1.6 A construção do patrimônio pós-1980 no Brasil

Os idos de 1970 e 1980 foram marcados por mudanças estruturais globais (crise do capitalismo) e regionais (consequências dos governos civil-militares), associados ao advento de novas tecnologias que promoveram o enfraquecimento do Estado e a expansão do poder transnacional do capital que ignoraram as fronteiras nacionais. Aqui novos valores e clivagens foram delineados esmaecendo a ideia de Estado Nação, fortalecendo recortes identitários de outras naturezas, como por exemplo, religiosa e étnica.¹²⁰

Juntamente com a ação de organismos internacionais, como a ONU e a Unesco, associado a outros fatores estruturais brasileiros, bem como da ampliação da noção de patrimônio histórico para a de patrimônio cultural, foram vislumbrados na história do patrimônio no Brasil novos futuros, entre eles o (re)encontro das vertentes históricas sobre o patrimônio brasileiro, os campos do patrimônio e a diversidade cultural.¹²¹

Abrindo um adendo, vale destacar aqui a observação feita por Funari, Pelegrini e Rambelli,¹²² quando defendem a ideia de que os estudos dedicados a temática do patrimônio no Brasil seguiram duas vertentes de análise no transcorrer do século XX: a primeira tutelada pelo Estado e dedicada aos bens culturais e as memórias nacionais representadas nos bens naturais ou nos chamados bens de cal e pedra, que em última instância, constituem representações dos interesses de determinados segmentos sociais dominantes; a outra vertente dedica às histórias e memórias dos segmentos menos favorecidos, expressos nas tradições orais e no patrimônio imaterial. De acordo com os autores, essa perspectiva apresenta-se como uma tentativa de remediar as abordagens etnocêntricas típicas da sociedade ocidental e a superar as interpretações que tomam a produção cultural popular de maneira segmentada.

A ação dos órgãos institucionais responsáveis pela cultura e a proteção de patrimônios no Brasil figurariam entre a primeira vertente. Já a segunda vertente transcorrera de forma

¹²⁰ CHUVA, 2012, p. 157.

¹²¹ Ibid., p.157; FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio Histórico e Cultural*. 1ª edição digital. Zahar, Rio de Janeiro, 2009, p. 45;68.

¹²² FUNARI, Pedro Paulo A.; PELEGRINI, Sandra; RAMBELLI, Gilson. *Patrimônio Cultural e Ambiental: questões legais e conceituais*. São Paulo: Annablume, 2009, p. 86.

subliminar ou incipiente, até nem aparece em textos oficiais dos governos, segundo Funari e Pelegrini.¹²³

Sendo assim, segundo Tatiana Marchette,¹²⁴ a inserção da dimensão da imaterialidade das culturas, que passou a figurar no rol de proteção patrimonial após a Segunda Guerra Mundial no cenário mundial, não foi contemplada no Brasil até os idos de 1980. Esse cenário fora alterado mediante forças emergidas do contexto externo, no qual novos debates e inserções pontuais do patrimônio intangível nas legislações e recomendações nacionais consolidaram-se, segundo Funari e Pelegrini,¹²⁵ graças a documentos internacionais que ampliaram a ideia de patrimônio cultural normatizando conceitos e protocolos a exemplo das Cartas de Veneza, das recomendações de Amsterdã¹²⁶ e as da Unesco e da ONU.

No contexto interno, os debates forjaram uma linha histórica que contemplasse o alvorecer das ideias de diversidade e os debates internacionais. Assim, segundo Ulpiano B. Menezes,¹²⁷ as reflexões e a consequente ação sobre o patrimônio cultural do Brasil, defendidas por Mário de Andrade, foram resgatadas e ressignificadas fornecendo as bases, nas décadas de 70 e 80, para as experiências desenvolvidas no Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) e na Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM)¹²⁸. Essas experiências tinham como pressuposto a ideia de que “a comunidade é a melhor guardiã de seu patrimônio”, destacando a importância da ação das populações locais no processo de construção e salvaguarda histórica dos patrimônios.

Ainda segundo Menezes,¹²⁹ a incorporação da noção de referência cultural implicou uma nova visão da preservação e da gestão dos bens culturais brasileiros. Significou assumir que a atribuição de valor patrimonial a objetos e ações não é prerrogativa exclusiva do Estado e de seus representantes. Antes disso, precisa envolver os sujeitos que mantêm e produzem bens culturais.

¹²³ FUNARI; PELEGRINI, op. cit., p. 104-105.

¹²⁴ MARCHETTE, 2016, p. 55-65; 146.

¹²⁵ FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 70.

¹²⁶ A Declaração de Amsterdã introduziu orientações para viabilizar a implantação de “políticas de conservação integrada”, inaugurando uma abordagem pautada pela noção de integração do patrimônio à vida social e conferindo ao poder público municipal a responsabilidade de elaborar programas de conservação e aplicar os recursos financeiros angariados para esses fins. O documento recomendava ainda o envolvimento da população nos processos de preservação, de modo a garantir maior observância dos valores ligados à identidade micro local e a evitar a evasão dos habitantes em virtude de especulação.

¹²⁷ MENEZES, Rogério. *Os sambas, as rodas, os bumbas, os meus e os bois: princípios, ações e resultados da política de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial do Brasil*. IPHAN. Ministério da cultura. 2ª edição, Brasília, 2010, p.13.

¹²⁸ Sob os auspícios do MEC, criada em 1979, com o objetivo de driblar os entraves burocráticos e agilizar a captação de recursos para realizar programas e projetos na área da cultura.

Fonte: FUNDAÇÃO NACIONAL PRÓ-MEMÓRIA (1979-1990). In: *Dicionário Iphan de Patrimônio Cultural*. Brasília: IPHAN, 2016

¹²⁹ MENEZES, op. cit., p. 13.

Diante dessa visão mais ampla e diversificada, aos moldes *andradinos*, entendeu-se que o patrimônio cultural brasileiro não devia se restringir aos grandes monumentos, aos testemunhos da história “oficial”, em que, sobretudo as elites se reconhecem, mas devia incluir também manifestações culturais representativas para os outros grupos que compõem a sociedade brasileira – os índios, os negros, os imigrantes, as camadas populares em geral.¹³⁰

Essas ações e a reflexão sobre a importância dos bens culturais materiais e imateriais como referências fundamentais para vários grupos formadores da sociedade brasileira contribuíram para sensibilizar o Congresso Nacional a incluir o tema, de maneira contundente e afirmativa, na Constituição Federal promulgada em 1988, em seu art. 216, que define que o patrimônio cultural brasileiro se constitui dos:

Bens de natureza material e imaterial”, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais incluem: I- As formas de expressão; II- Os modos de criar e viver; III- Os modos de criar, fazer e viver; IV- As criações científicas artísticas e tecnológicas; V- As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artísticas-culturais [...].¹³¹

Dentro deste pressuposto, estabeleceu-se como patrimônio cultural o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo. Estando presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, nas casas, nas danças e músicas, nas artes, nos museus, nas escolas, nas igrejas e nas praças, nos modos de fazer, criar e trabalhar.¹³²

Em termos práticos, de acordo com Funari e Pelegrini,¹³³ na década de 1980 a proteção de monumentos isolados, outrora priorizada, foi suplantada pela preservação dos espaços de convívio, assim como pela recuperação dos modos de viver de distintas comunidades, manifestas, por exemplo, na restauração de mercados públicos e de outros espaços populares.

A partir de então, sucessivas orientações e legislações deram escopo à atual política de preservação de patrimônio no Brasil. Alguns destes nortearam a questão imaterial; outros a material, mas algo deve ser reverberado, muito do que se seguiu gerou confusão e ação mais

¹³⁰ FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. In: *Manual de Aplicação do INRC*. Brasília, Iphan/DID, 2000, 40p. (p.11). MARCHETT, 2016, p.146

¹³¹ BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

¹³² BRASIL, Ministério da Cultura. *Programa mais educação*. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf. Acesso em: 25 de janeiro de 2024.

¹³³ FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 113.

voltada a aspectos econômicos que sociocultural como bem pontuam Funari e Pelegrini,¹³⁴ o que se configura numa inflexão nas ideias propostas pela Constituição.

Entre as ações que geram pontos positivos, mas também negativos, estão a Lei n. 7.505/1986, conhecida como Lei Sarney, que previa recursos à proteção, promoção da cultura brasileira; e o Decreto n. 8.313, conhecido como Lei Rouanet, editado em dezembro de 1991, e que também reiterou os princípios norteadores da Lei Sarney e instituiu o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac), cujo propósito central era incentivar e desenvolver projetos culturais por intermédio de recursos oriundos do Fundo Nacional de Cultura (FNC) e do Fundo de Investimento Cultural e Artístico (Ficart).

Mas, não se pode negligenciar a importância de certas ações que, articuladas de forma exógena e endógena, fomentaram – e ainda fomentam – os debates e a prática de preservação do patrimônio no Brasil; entre elas pode-se citar: as ações do movimento latino-americano seguindo os indicativos das bem-sucedidas experiências realizadas na Europa de promoção dos patrimônios urbanos, artísticos e culturais ensejados desde a década de 1970 e ampliados pela *Declaração de Tlaxcala* (1982),¹³⁵ que indicaram a preservação de pequenas aglomerações, onde repousavam modos de vida depositários de relações comunitárias capazes de testemunhar sobre culturas diversas e viabilizar a continuidade de traços comuns de identidade entre seus habitantes. E a *Declaração do México* (1985),¹³⁶ que ratificou o respeito às tradições e formas de expressão de cada povo, tomando o conceito de identidade como elemento de constituição de valores nacionais e locais.

Paralelamente a esses eventos, em meados da década de 1990, as esferas pública e privada brasileiras criaram instâncias de preservação de nosso patrimônio cultural, com a fundação de centros de memória e núcleos de documentação, realização de mostras de fotografias, vídeos e outras formas de registro, como a gravação e transcrição de entrevistas com relatos de memória e depoimentos diversos.¹³⁷

Em seguida, tem-se o Decreto n. 3551/2000, que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, bens que perfazem o patrimônio cultural brasileiro. Enquanto os bens de natureza material são constituídos via Tombamento, conforme o Decreto-lei n. 25, de

¹³⁴ Ibid., p. 120-136.

¹³⁵ INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Declaração de Tlaxcala*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE A CONSERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO MONUMENTAL, 30., 1982, México. *Anais...* Revitalização das pequenas aglomerações. [S.l.]: IPHAN, 1982.

¹³⁶ Ibid., 2024.

¹³⁷ FIGUEIREDO, Cristina Reis, MIRANDA, Lilian Lisboa. *Educação patrimonial no ensino de história Exames finais de ensino fundamental: Conceitos e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Somos Mestres (SM), 2012, p. 36.

1937, os bens intangíveis são pela via do Registro. A partir de então, tornou-se possível ao Estado brasileiro alcançar maior sintonia com as questões que envolvem a diversidade da nossa cultura e com tudo que diz respeito ao nosso patrimônio cultural.¹³⁸

A abertura sociopolítica esmerada pela Constituição de 1988 ampliou a noção de direitos e estendeu às práticas culturais. Juntamente as prescrições do Decreto n. 3.551 vislumbra-se a imersão da cultura popular no rol das políticas públicas e consequentemente tem permitido que diferentes grupos sociais, utilizando as novas leis e o apoio de especialistas, tracem suas próprias linhas históricas sobre seu passado e decidam sobre o que querem guardar e definir como próprio e identitário. Sendo assim, o Decreto abriu a possibilidade para o surgimento de novos canais de expressão cultural e luta política para grupos da sociedade civil.¹³⁹

Neste contexto, tem-se um cenário promissor. Todavia, quando lidamos com questões sociais não podemos aceitar que as conquistas retrocedam, uma vez que os sujeitos históricos estão em constantes mudanças. Assim, há muito ainda por se fazer. Contudo, como afirmam Funari e Pelegrini,¹⁴⁰ a experiência patrimonial no Brasil tem sido assimilada no seu sentido mais completo, em sintonia com a coletividade e a partir de conhecimentos antropológicos, sociológicos, históricos, artísticos e arqueológicos orientados por especialistas.

A política patrimonial vigente vem sendo redefinida, segundo Figueiredo e Miranda,¹⁴¹ de forma articulada aos movimentos internacionais, nacionais e locais, levando-se em conta suas peculiaridades. Entre essas ações elas citam o *Monumenta* e o *Projeto Geoparques*.

O *Monumenta* é um programa de recuperação do patrimônio cultural urbano brasileiro executado pelo Ministério da Cultura e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cujas ações mantiveram-se voltadas para a preservação e recuperação de imóveis e espaços públicos em cidades históricas protegidas pela legislação federal. Posteriormente, o programa passou a contar com financiamentos para imóveis privados. O programa envolve um conjunto de práticas de preservação dos bens culturais, o preparo de mão de obra local, o incentivo de atividades econômicas e a criação de projetos voltados para a educação patrimonial e cuja perspectiva é a longa duração das ações do programa.

¹³⁸ FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 125. FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 35-36.

¹³⁹ MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. “*Remanescentes das Comunidades dos Quilombos:” memória do cativo, patrimônio cultural e direito à reparação.* Iberoamericana (2001-), Madri, v. 11, n. 42, p. 145-158, 2011, p. 148-149.

¹⁴⁰ FUNARI; PELEGRINI, 2009, p. 128.

¹⁴¹ FIGUEIREDO E MIRANDA, 2012, p. 40-41.

O Projeto *Geoparques*, criado pelo Serviço Geológico do Brasil (CPRM) em 2006, tem como premissa básica a identificação, o levantamento, a descrição, o inventário,¹⁴² o diagnóstico e a ampla divulgação de áreas com potencial para futuros geoparques no território nacional.

O patrimônio cultural, no atual cenário, desempenha um papel essencial na formação de identidades, promovendo a coesão social e o fortalecimento comunitário, embora seja necessário ter cautela para evitar sua instrumentalização em projetos políticos excludentes. Em última análise, a construção do patrimônio revela-se como um processo de construção da identidade. Ao selecionar, preservar e valorizar elementos do passado, as sociedades definem quem são e qual direção desejam tomar. Dessa forma, o patrimônio reflete os valores, aspirações e medos de uma época. É crucial reconhecer que o patrimônio não é um dado imutável, mas uma construção social em constante transformação.

A compreensão das complexidades envolvidas nas definições, apropriações e salvaguardas dos patrimônios possibilita uma concepção mais precisa do que consideramos patrimônio na contemporaneidade. É fundamental não nos restringirmos a definições estagnadas ou legislações políticas, pois a noção de patrimônio é dinâmica e abrange não apenas aspectos legais, mas também as relações afetivas que a sociedade estabelece com esses bens. Essa reflexão nos leva a indagar: “O que eu considero patrimônio?” e quais critérios fundamentam a minha valorização de determinados elementos? Surge também a questão se o significado atribuído a esses bens é genuinamente pessoal ou se resulta de construtos sociopolíticos e históricos que lhes conferiram importância simbólica.

As questões levantadas nos impulsionam a uma análise mais aprofundada do nosso contexto e a uma busca por respostas mais complexas. A educação, nesse sentido, desempenha um papel fundamental. Pensando neste aspecto seguimos à próxima etapa deste trabalho, na qual exploraremos a relação entre a Consciência Histórica, o Ensino de História e os Patrimônios. Nosso objetivo é estabelecer conexões e integrar esses elementos ao pensamento histórico por meio da educação patrimonial. Ao explorarmos a relação entre a Consciência Histórica, o Ensino de História e o Patrimônio, buscamos fortalecer a educação patrimonial como ferramenta para desenvolver um pensamento crítico nos alunos e promover a valorização do nosso patrimônio cultural.

¹⁴² Levantamento, seleção, registro e catalogação de informações sobre um bem patrimonial (FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 41).

CAPÍTULO 2

ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO

2.1 Consciência Histórica e o Ensino de História

O conceito de Consciência Histórica pode ser encontrado e discutido sob diferentes termos e perspectiva em diversos autores clássicos, como Karl Heinrich Marx (1818–1883), Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e muitos outros pensadores que abordaram a relação do homem com a história e o desenvolvimento de uma consciência sobre o processo histórico. Aqui será adotada a noção articulada no *Dicionário de Ensino de História* em que o conceito Consciência Histórica é a expressão utilizada para se referir à consciência adquirida e construída racionalmente a partir da reflexão sobre a vida concreta e a posição de cada agente social no processo temporal da existência.¹

A preocupação do professor-pesquisador é sempre de levar aos alunos o conhecimento histórico de forma a conduzi-los a uma Consciência Histórica. Nessa circunstância, um dos questionamentos mais profícuos a se fazer é: o que exatamente é o entendimento histórico? Dizer que entendemos o passado significa que conhecemos mais do que simplesmente os seus vestígios que chamamos de dados ou fatos, bem afirma Rosenstone,² o entendimento está claramente relacionado à maneira como juntamos esses vestígios para que eles tenham um significado para nós, hoje.

Neste momento podemos dialogar de forma bem profícuo com Jörn Rüsen,³ quando ele afirma que o efeito sobre a vida prática é fator do processo de conhecimento histórico e deve ser considerado matriz disciplinar da ciência da História. Ainda segundo Rüsen,⁴ a “práxis” como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana é percebida quando, em sociedade, os sujeitos têm que se orientar historicamente e têm que formar suas identidades para viver melhor ou seja agir intencionalmente.

¹ MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica em dicionário de história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV. editora, 2019 (pág. 55-58).

² ROSENSTONE, Robert. A. *A história nos filmes, os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p.226.

³ RÜSEN, Jörn. *História viva: Teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Ed.UnB, 2007, p. 86.

⁴ Ibid., p.87.

Nesse sentido, de acordo com Francisco Régis Lopes Ramos,⁵ estudar a história não significa saber o que aconteceu e sim ampliar o conhecimento sobre nossa própria história. O que dialoga com Fernand Braudel,⁶ quando assegura que o fazer histórico não pode focar apenas no acúmulo de conhecimentos, mas precisa problematizar os acontecimentos, a complexidade dos atores sociais e suas contribuições a toda conjuntura histórica.

Pensar sobre racionalidade, inteligência, necessidade sociocultural, política ou econômica imbricada a cada indivíduo leva a concordar com Yuval Harari⁷ quando afirma que desde a Revolução Cognitiva não houve um único modo de vida natural para os *Sapiens*, o que existe são escolhas culturais no leque extraordinário de possibilidades. Cultura é o habitat do Homem, os bens culturais compõem o meio ambiente necessário à sobrevivência deste, e compreende também o conjunto das condições culturais, psicológicas e morais indispensáveis à vida. Porém, toda ação humana requer a reflexão histórica e a habilidade de agir mediante essa reflexão decorre da aprendizagem que só será possível mediante um ensino mais abrangente e que conscientize cada sujeito de sua historicidade.

Apreendemos assim, que a História se faz num movimento de transformações. Pelo desenvolvimento de novos conhecimentos e instrumentos de investigação há novas possibilidades de (re)elaboração de modelos que, embora hipotéticos, podem ser adaptados a depender do contexto histórico e das necessidades dos agentes sociais envolvidos no processo. O afastamento ou deslocamento dos acontecimentos permite uma melhor análise dos fatos e da conjuntura que os formaram ou ainda os formam, pois o tempo presente traz à luz novos elementos de reflexão.⁸

O pensamento histórico, por sua vez, armazena e reelabora o saber apreendido na cultura pelos sentidos como resultado da ação consciente e intencional do sujeito, resultando no sujeito em desenvolvimento. Logo, como postula Rezende,⁹ as competências do pensamento histórico habilitam o agente a orientar-se no presente e para o futuro pela apropriação reflexiva do passado e de seu contexto cultural. O pensamento histórico dos

⁵ RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no Ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004, Rio de Janeiro: Zahar, 2009.p.24.

⁶ BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais: a longa duração*. Revista História, São Paulo, v. 30, n. 62, p. 261–294 (276) 1965. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422>. Acesso em: 30 agosto 2023.

⁷ HARARI, Yuval Noah. *Uma breve história da humanidade*. Tradução Jorio Dauster. 1ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2020, p. 58.

⁸ Ibid. p. 275.

⁹ MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica em dicionário de história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV. editora, 2019, p. 57.

estudantes pode ser estimulado quando eles se envolvem em atividades com evidências da vida de comunidades humanas no passado.

A relação entre pessoas e bens em si não educa, mas são estímulos que permitem sistematizar e conscientizar historicamente os sujeitos como bem salienta Helena Pinto.¹⁰ A partir dessas premissas é importante analisar as possibilidades de um Ensino de História alinhado ao uso dos patrimônios como elementos pedagógicos.

2.2 Ensino de História e o Patrimônio

A educação é um direito básico garantido por lei, tanto na *Constituição de 1988* (artigo 205), quanto em lei própria, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB). Esse direito é prescrito como universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. Deve-se também considerar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8.069/90), que visa garantir à criança e ao adolescente todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.¹¹

A legislação educacional é clara quanto ao seu objetivo e adota a ideia de que é por meio da educação que o sujeito aprende a construir e reconstruir a sua identidade. Visto que a identidade é fruto de uma memória coletiva e que a memória não é história, mas um complexo mecanismo de reconstrução do “passado no presente”, ou seja, de legitimação no presente das opções de uma sociedade, e dos seus diferentes grupos culturais ou sociais. Como afirma Juliano Bitencourt Campos, Daniel Ribeiro Preve e Ismael Francisco de Souza¹² identidade é uma construção histórica.

Segundo Antonio Miranda,¹³ Zygmunt Bauman¹⁴, entre outros autores, a sociedade vem passando por transformações ensejadas pelas inovações tecnológicas, ideologias e políticas, nem sempre muito evidentes, nas quais o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, afetadas tanto pelos processos de socialização quanto de globalização.

¹⁰ PINTO, Maria Helena. *O Patrimônio Cultural no Ensino de História: Entre Teoria e Prática*. Fronteiras, Dourados, MS, v. 21, n. 38 (p.13), Jul. / Dez. 2019.

¹¹ BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 562 (17).

¹² CAMPOS, Juliano Bitencourt; PREVE, Daniel Ribeiro; SOUZA, Ismael Francisco de (orgs.). *Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: um debate sobre a globalização, cidadania e sustentabilidade*. Multideia, V. 1, 256p, (24) Curitiba – PR, 2015.

¹³ MIRANDA, Antonio. *Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdo*. Ciência da Informação, Brasília, v. 29, (p. 78-80), maio, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/4kcpYDjgyZHGR4ZbgrhZYZn/?lang=pt>. Acesso em: maio de 2017 e janeiro de 2024.

¹⁴ BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2007.

Assim sendo a compreensão do que ocorreu, a interpretação e os sentidos que lhes são atribuídos não são fixos e imutáveis, pelo contrário, alteram-se significativamente ao longo das gerações.¹⁵

Quando discute a ideia de globalização, Miranda¹⁶ reforça que a mesma está inserida em uma agenda global que busca resolver todas as peculiaridades sociopolíticas, religiosas e econômicas das sociedades vigentes e se utilizam dos meios de comunicação em massa. Porém alerta para o fato de que a mesma é um processo desigual que, em certa medida, pode ser considerado como a ocidentalização dos valores culturais de nossos tempos, fato descrito como o mais impactante sobre as identidades locais.

Portanto, pensar o Ensino de História no século XXI deve, de acordo com Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli,¹⁷ se pensar sobre o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e como ensinar história, tendo em vista toda a complexidade que emana das novas relações sociais.

Nesse sentido, o Ensino de História tem oscilado em meio às transformações sócio-históricas e políticas ao longo de sua existência. Desde que fora incorporado nos currículos oficiais de ensino, sua matriz curricular tem mudado de acordo com essas demandas, ou seja, é um ensino altamente mutante a depender das ideologias e ideias simbólicas do período histórico ao qual está inserido, mediante os interesses e demandas dos diferentes grupos sociais envolvidos no processo de formulação curricular. Todavia é certo que a partir da segunda metade do século XX tem-se fortalecido os debates sobre essa questão que merecem ser pontuados aqui.

Em meados dos anos de 1980, o Ensino de História foi reestruturado, cujo foco central era colocar docentes e discentes como sujeitos históricos e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhado até então. Segundo Schmidt e Cainelli,¹⁸ o período é marcado por debates acerca de questões sobre a retomada da disciplina história como o espaço para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade.

Para Schmidt e Cainelli,¹⁹ na década de 1990 emergiram outras demandas sócio-históricas que trouxeram novas possibilidades e paradigmas ao Ensino de História, relacionadas à incorporação das produções historiográficas no seu currículo, buscando atender

¹⁵ LUCA, Tânia Regina de. *Práticas de pesquisa em história*. São Paulo: Contexto, 2020, p. 9.

¹⁶ MIRANDA, 2000, p. 79-80.

¹⁷ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; COINELLI, Marlene. *Ensinar história*. 1ª ed. São Paulo: SCIPIONE, 2004, 1ª ed. p. 13.

¹⁸ SCHMIDT; COINELLI, 2004, p. 13-14.

¹⁹ Ibid. p. 13-14.

às demandas emergentes da sociedade vigente. Ainda neste contexto, as autoras reverberam sobre a relação entre a construção do currículo a os fundamentos conceituais históricos provenientes da ciência de referência e as transformações pelas quais, principalmente os jovens têm passado, citando como exemplos as questões sobre diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia.

Dialogar sobre meios que levem a um sistema educativo integral, onde reflitamos sobre a necessidade de educar nossos adolescentes para o cotidiano, o trabalho, a cultura e tantos outros elementos que compõem nosso ser como um todo se faz fundamental. Atraí-los para a curiosidade, o espanto, a imaginação é inexorável.

Na trajetória sobre o Ensino de História traçada por Schmidt e Cainelli²⁰ há uma referência às leis em meados da década de 1990 que espelhavam a ideia de centralização curricular. Essa ideia começou a ser colocada em prática com a aprovação da lei Federal número 9394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação -, a qual determinou competências da União, dos estados e dos municípios, estabelecendo novas diretrizes para a organização dos currículos e seu conteúdo mínimo.

Já em 1997 a Secretaria de Educação Fundamental, do MEC, propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Todavia, a priori, os elaboradores dos PCNs não defendem um currículo único, mas apenas que eles servissem como referência em conteúdos e metodologias de ensino.²¹

As referências prescritas pelos PCNs para o Ensino de História previam uma mudança na forma como os conteúdos deveriam estar articulados, indo da forma linear à temática, cujos objetivos eram superar o Ensino de História baseado na cronologia. Propunha-se também a incorporação de novas perspectivas historiográficas como metodologia de ensino, além de destacar o papel mais participativo do professor e defender uma avaliação contínua que privilegiasse a aprendizagem como um processo e não como um produto quantificado.²²

Essa nova abordagem na educação histórica gerou inúmeras reflexões e práticas pedagógicas que se alinharam com as novas demandas. Ao invés de se limitar à memorização de datas e fatos, o Ensino de História buscou promover a reflexão sobre o passado, o presente e o futuro, fomentando a identidade cultural e o senso de pertencimento dos alunos, ideias estas que dialogam com as reflexões de Schmidt e Cainelli, ao destacarem a necessidade de

²⁰ SCHMIDT; COINELLI, 2004, p 13.

²¹ Ibid., p. 13-14.

²² Ibid. p. 14.

um Ensino de História que valorize a construção crítica do conhecimento, a participação ativa dos alunos e a conexão com o cotidiano.²³

Outro aspecto muito debatido na atualidade refere-se à implementação da Base Curricular Nacional (BNCC). Dado toda a sua complexidade não nos deteremos aqui nas discussões em si, apenas ressaltamos o que ela afirma sobre o ensino de história. A Base Nacional Comum Curricular nos fala que: “todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos”. As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual.²⁴

Partindo dessa premissa constatamos que o Ensino de História consta como elemento de formação crítica da realidade que nos cerca. Segundo Paulo Knauss,²⁵ a metodologia de Ensino de História deve se sustentar sobre bases dialógicas, engajadas pela animação docente, e na atividade de pesquisa e investigação identificada com o processo de aprendizagem. O objetivo deve ser a construção de conceitos, possibilitadores da produção de uma leitura de mundo.

Nesse aspecto, a metodologia de ensino, segundo Knauss,²⁶ visa a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de interpretar e analisar a história de forma reflexiva e engajada. Além do mais, Knauss enfatiza a importância da história como ferramenta para a construção da identidade e da resistência. Por meio de um Ensino de História dialógico, os alunos podem se apropriar de suas memórias e tradições, desenvolvendo uma consciência crítica sobre seu papel na sociedade e na luta por um futuro mais justo e equitativo.

Segundo Max Lanio Martins Pina,²⁷ o conhecimento histórico não é exclusivo da escola, assim pensar o Ensino de História a partir de reflexões sobre a nossa cidade e o meio em que o aluno está inserido se conecta a esse novo paradigma ensejado pelos currículos de história a partir dos anos de 1990, pois mudanças vêm sendo mediadas por um conjunto de

²³ SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 13-14.

²⁴ BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017.

²⁵ KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996.p. 34.

²⁶ KNAUSS, 1996, passim.

²⁷ PINA, Max Lanio Martins. *As influências da Didática da História em Goiás: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas no PPGH-UFG (2013-2020)*. CLIO: Revista de Pesquisa Histórica, vol. 39, Jul-Dez, 2021.p.84.

fatores que rompem com o método de ensino tradicional preso ao quadro, livro didático e a sala de aula.

Aqui é fácil concordar com Helena Pinto²⁸ quando defende o Ensino de História a partir dos museus, pois qualquer atividade pedagógica pensada a partir de aulas fora da sala de aula e mediado pelo uso de objetos históricos evocam conhecimentos que vão além do senso comum, pois estimula a imaginação, o uso de saberes explícitos e implícitos que associados a uma atividade bem articulada, guiadas por questões apropriadas ao ensino de história desenvolve o pensamento histórico.

Ademais, como reverberam Maria de Lourdes P. Horta, Evelina Grunberg e Adriana Q. Monteiro,²⁹ o conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu Patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

Campos, Preve e Souza³⁰ entendem o patrimônio histórico-cultural como acervos de conhecimentos e experiências de um grupo, que reflete o seu modo peculiar de existência, de compreensão e transformação da realidade estrategicamente adaptados à sobrevivência e transmitidos e reproduzidos através das gerações. Tudo que o homem produz ou dota de significação pode ser considerado “bem cultural”, embora nem todos os bens sejam objeto de proteção estatal.

Partindo do pressuposto de que o patrimônio cultural é objeto de normas internacionais e nacionais em razão de sua importância fundamental para os indivíduos, grupos e instituições, como o Estado, seu acautelamento não é por acaso, mas intencional. Assim, o viés educacional do patrimônio se torna imperativo.

O diálogo entre as diferentes culturas se faz imperioso no contexto em que vivemos. Já que é por meio da educação formal que o sujeito histórico oportuniza um tempo, um espaço e um contexto, no qual aprende a construir e reconstruir a sua identidade,³¹ valorizar o entendimento histórico, antropológico e filosófico do patrimônio histórico-cultural, para além da sua conjuntural versão memorialista, possui implicações estratégicas de médio e longo prazo, como bem salientam Campos, Preve e Souza.³²

²⁸ PINTO, Maria Helena. *O Patrimônio Cultural no Ensino de História: Entre Teoria e Prática*. Fronteiras, Dourados, MS, v. 21, n. 38 (p. 10 - 28), jul. / dez. 2019.

²⁹ HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Iphan, 1999. p. 4.

³⁰ CAMPOS; PREVE; SOUZA, 2015, p31-38.

³¹ BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 17.

³² CAMPOS; PREVE; SOUZA, 2015, p. 27.

Nesse ponto é preciso considerar que para assumir um caráter educativo, os espaços fora de sala de aula devem ser analisados como elementos historicamente construídos. A disposição de objetos, monumentos e projetos arquitetônicos oferece um argumento crítico, tornando-se, portanto, fontes históricas valiosas para a investigação científica.

Essas fontes devem ser abordadas de maneira racional, utilizando uma metodologia desenvolvida para sensibilizar os agentes sociais, promovendo uma interação mais crítica e reflexiva. Além disso, conforme argumenta Rosenstone, "os detalhes do passado são necessários, interessantes e até fascinantes, mas o que realmente desejamos entender é a maneira de pensar sobre eles e seu verdadeiro significado".³³

Pensando sobre como se deve aprimorar a práxis do Ensino de História, o professor não pode esquecer que seu planejamento deve necessariamente estar centrado no desenvolvimento pleno do aluno como preconizado pelas diretrizes nacionais de ensino, mas muito mais, como é pensado por todos os que almejam o alvorecer de uma sociedade mais ética e moralmente consciente de si.

O ensino centrado no aluno envolve um planejamento articulado e por isso uma única metodologia de ensino pode não ser capaz de cobrir toda a demanda dentro do ensino, dessarte precisamos dialogar com diferentes processos de ensinos³⁴ como por exemplo os processos de

- Educação inclusiva: trata-se de um processo de ensino que visa garantir a participação e aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades especiais.
- Educação ambiental: é um processo de ensino que busca desenvolver a conscientização e o entendimento dos alunos em relação ao meio ambiente, promovendo ações de preservação e sustentabilidade.
- Educação financeira: consiste em um processo de ensino que tem como objetivo fornecer conhecimentos e habilidades aos alunos para que possam tomar decisões financeiras conscientes e responsáveis.
- Educação para a saúde: é um processo de ensino que visa promover o conhecimento e práticas relacionadas à saúde física e mental, incentivando hábitos saudáveis e prevenção de doenças.

³³ ROSENSTONE, 2010, p.238.

³⁴BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p, passim.

- Educação digital: é um processo de ensino que envolve o uso de tecnologias digitais e habilidades relacionadas para promover a aprendizagem e a participação dos alunos na era digital.

Esses são apenas alguns exemplos de processos de ensino, mas existem muitos outros, dependendo das áreas de conhecimento e das necessidades educacionais específicas. Aqui destaco a Educação patrimonial, como um método de ensino que dialoga com vários processos e permite uma maior dinamização fora da sala de aula, levando os alunos a interagir com o meio em que vivem. Através dela, os alunos são incentivados a desenvolver o pensamento crítico, a consciência social e a responsabilidade pela preservação da memória coletiva, ou seja, desenvolvem um pensamento histórico.

2.3 Raízes da Educação Patrimonial

O histórico de preservação e difusão do patrimônio brasileiro se desenvolveu paralelamente a instituição de um projeto educacional voltado a preservação desse patrimônio, como evoca Átila Tolentino e Emanuel Braga,³⁵ porém a expressão “Educação Patrimonial” (EP) só foi adotada na década de 1980.

Essa expressão fora cunhada nos trabalhos desenvolvidos na Inglaterra a partir da chamada *heritage education*, mas a proposta metodológica para o desenvolvimento de ações educacionais voltadas para o uso e a apropriação dos bens culturais foi produzida, em termos conceituais e práticos no Brasil, a partir do 1º Seminário realizado, em 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis, no Rio de Janeiro. Foi a partir desse ensaio inicial que surgiram novas práticas e experiências desenvolvidas no país.³⁶

Essa característica vem sendo articulada e estimulada pelo Iphan desde seus primórdios, órgão governamental que cuida do Patrimônio no Brasil, que vem atuando no sentido de concretizar esse processo de resgate pela sociedade de seu Patrimônio Cultural e acredita que pelo processo educacional estas práticas se efetivarão. Desde o surgimento do termo, nos idos dos anos 1980, o conceito de educação patrimonial ganhou contornos, reflexões, críticas e, sobretudo, ressignificações.³⁷

³⁵TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs). *Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016, p.8.

³⁶ FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019, 248p. (98). HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 36. TOLENTINO; BRAGA, 2016, p. 3; 13. SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. *Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 207-224 (208), abr./jun. 2015.

³⁷ TOLENTINO; BRAGA, 2016, p. 39.

O Guia básico de educação patrimonial editado pelo Iphan³⁸ trabalha com a concepção de um ensino processual, permanente e sistemático, centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo definido como Educação Patrimonial, cujo objetivo é levar os agentes sociais a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural.

A priori, seria uma metodologia que, nas concepções de Figueiredo e Miranda,³⁹ incorpora um conjunto de práticas e experiências voltadas à percepção, ao conhecimento, à apropriação, à compreensão, ao reconhecimento, à valorização e à preservação dos diversos bens, tangíveis e intangíveis, de nosso patrimônio cultural.

Tal definição foi mais tarde ampliada pela publicação *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*, no qual o Iphan assevera 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.⁴⁰

De acordo com o instituto essa definição é decorrente de um longo processo de debates institucionais, aprofundamentos teóricos e avaliações das práticas educativas voltadas à preservação do patrimônio cultural e, ao mesmo tempo, ampara-se em uma série de premissas conceituais.

Para Tolentino e Braga⁴¹, essa concepção se faz particularmente interessante, uma vez que adota o patrimônio cultural como uma construção social e, portanto, deve ser apropriado socialmente. Aqui assevera que o dado mais importante se faz na medida em que a educação patrimonial também é concebida a partir da noção de referências culturais.⁴²

Percebe-se então que a Educação patrimonial nacional fora desenvolvida de forma paulatina incorporando novas perspectivas e abordagens. O conceito tem sido constantemente

³⁸ HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 2009, p.4.

³⁹ FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 81.

⁴⁰ FLORÊNCIO, Sônia. et al. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2 ed. Rev. ampl. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014, p.19.

⁴¹ TOLENTINO; BRAGA, op. cit. p. 40.

⁴² Concepção antropológica de cultura, enfatiza a diversidade não só da produção material, como também dos sentidos e valores atribuídos pelos diferentes sujeitos a bens e práticas sociais. (Tolentino e Braga, 2016, p. 40 apud Fonseca, 2001, p. 112-113).

redefinido e adaptado diante das demandas emergentes relacionadas ao patrimônio. Além disso, tem sido reconhecido não apenas como uma metodologia, mas como um campo de atuação que envolve reflexão crítica e ação efetiva.

2.4 O processo de ensino e a Educação Patrimonial

Segundo Tolentino e Braga,⁴³ o patrimônio é um grande trunfo para as práticas educativas; e a partir dele se pode depreender uma série de questões difíceis que nos rodeiam, sejam de caráter social, político ou econômico. Ou seja, é possível a partir dele realizarmos uma profunda reflexão sobre quem somos, nossa trajetória histórica e como nos situamos no mundo, além de desenvolver uma compreensão abrangente da alteridade cultural, reconhecendo a riqueza da diversidade e a importância do diálogo intercultural.

Nesse sentido, a Educação Patrimonial tem se tornado uma ferramenta de ensino e de certa forma, bem requisitada, já que sua prática, de acordo com Figueiredo e Miranda,⁴⁴ pode ser articulada de forma interdisciplinar, transversal e multifacetada nas ações educativas formais e informais, indo além da ideia de socialização do patrimônio histórico-cultural, mas propiciando uma maior compreensão sócio-histórica das sociedades, bem como uma inclusão social e o fortalecimento de identidades de agentes negligenciados historicamente pelas políticas públicas.

Todavia, a articulação do ensino sobre patrimônio histórico-cultural nem sempre esteve atrelado a uma política pública no Brasil. Refletindo-se sobre o tema discutido até aqui, a partir de diversos autores, como de Funari e Pelegrini,⁴⁵ Figueiredo e Miranda,⁴⁶ Campos, Preve e Souza,⁴⁷ Chuva,⁴⁸ Marchette,⁴⁹ descortina-se um panorama geral da inserção da educação patrimonial nas políticas públicas.

Nesse panorama conjectura-se que, no período colonial, o ensino centrou-se mais na catequese e na assimilação da cultura europeia. Com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, no período Imperial, tem-se um tímido reconhecimento da importância do patrimônio histórico-cultural nacional e as primeiras

⁴³ TOLENTINO; BRAGA, 2016, p. 51.

⁴⁴ FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 65-66.

⁴⁵ FUNARI, PELEGRINI; 2009.

⁴⁶ FIGUEIREDO, MIRANDA, op.cit.

⁴⁷ CAMPOS; PREVE; SOUZA, 2015.

⁴⁸ CHUVA, 2012.

⁴⁹ MARCHETTE, 2016.

iniciativas de preservação de monumentos históricos, mas nada de educação propriamente dita.⁵⁰

Em meio ao governo Varguista, ainda no Governo constitucional (janeiro de 1937) ocorre uma ação mais consistente, embora efêmera, de proteção do patrimônio histórico-cultural no Brasil, com o início dos tombamentos de bens móveis e imóveis e a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em 1937. Na Era Vargas, percebe-se a ocorrência da implantação da política de "nacionalização" da cultura e uma maior valorização do patrimônio histórico-cultural brasileiro. Todavia, somente na República Democrática (1946-1964), com a implantação de uma política pública de valorização da Educação, a criação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), em 1961, é que vislumbramos as primeiras iniciativas de educação patrimonial.

De certa forma, ocorre uma inflexão sobre essa temática no período dos governos militares (1964-1985), onde se verifica um certo hiato de políticas sobre o assunto, embora se vislumbre, na década de 1970, projetos embrionários de educação patrimonial, visando conscientizar a população sobre a importância da preservação do patrimônio cultural, mas sem investimento e apoio estatal.

A situação começa a mudar somente após a Redemocratização (1985), depois do reconhecimento do patrimônio histórico-cultural como direito fundamental pela Constituição Federal de 1988 e a ampliação das iniciativas de educação patrimonial, anteriormente negligenciadas. Consolida-se a educação patrimonial como uma área de atuação dentro das políticas públicas de preservação e cultura, com a realização de projetos em escolas e comunidades.

Em 1994, tem-se a Conferência Mundial sobre Educação para o Patrimônio, em Nara, Japão, que consolidou a importância da educação patrimonial para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Em 1997, foi criado o Programa Nacional de Educação Patrimonial (PNEP), cujo objetivo era a disseminação da educação patrimonial nas escolas e comunidades, reforçando a importância da educação patrimonial como uma ferramenta para a valorização da identidade cultural, diversidade e cidadania.

Com a publicação do Decreto n. 3.551, em 2000, que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial, fecha-se o século XX consolidando a importância de se considerar os patrimônios como um todo, bem fundamentada em ações de educação

⁵⁰ CAMPOS, Pedro Moacyr. Esboço da historiografia brasileira nos séculos XIX e XX. In: GLÉNISSON, Jean (org.). *Iniciação aos estudos históricos*. 3.ed. São Paulo: Difel, 1979, p. 250-293 (257);

patrimonial, com a criação de programas e projetos em parceria com instituições de ensino, museus, centros culturais e sociedade civil organizada.

O incentivo à inclusão da educação patrimonial nos currículos escolares é reforçado através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que inclui a educação patrimonial no currículo escolar. Para além das escolas, o Iphan cria o Observatório da Educação Patrimonial, com o objetivo de monitorar e avaliar as políticas públicas de educação patrimonial no país.

A pandemia de COVID-19⁵¹ impacta a educação patrimonial, com o fechamento de museus e outros espaços culturais e a educação se reinventa. Nesse contexto, como afirmam Carmen Zelli de V. Gil, Caroline Pacievitch e Melina Perussatto,⁵² a educação patrimonial se adapta ao contexto virtual, com a criação de plataformas online e atividades virtuais, ocorrem avanços na utilização de recursos digitais e tecnológicos na educação patrimonial, como tour virtual em museus e sítios históricos, promovendo maior acesso e interatividade com o patrimônio.

No século XXI emergem novos desafios, como a democratização do acesso ao patrimônio histórico-cultural, combate à exclusão social e à desigualdade, a oportunização dos usos das tecnologias digitais para a educação patrimonial, valorização da memória local e da identidade cultural entre outros futuros possíveis. Assim sendo, a implantação da Educação Patrimonial nas escolas brasileiras, ainda é recente e, talvez por isso, mal-empregada em muitas das ações que se seguiram desde sua implantação.

2.5 Entre a teoria e a prática: um debate aberto sobre a Educação patrimonial

Com a difusão dogmática da noção de Educação Patrimonial surgiram também questionamentos sobre o seu fazer e sua essência. Nesse sentido as críticas se debruçaram sobre os conceitos, materiais e métodos relativos à mesma no intuito de reorientá-la, ressignificá-la, redefini-la, ou seja, suplantando conceitos estereotipados que a envolveram desde sua concepção, fortalecendo-a enquanto área educacional em sua totalidade, como defendem

⁵¹ Doença contagiosa causada por um coronavírus identificado em 2019, tornando-se uma pandemia em 2020. Fonte: GOV. Covid 19. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/covid-19-2/>. Acesso em: 13 de janeiro de 2025).

⁵² GIL, Carmem Zeli de Vargas, PACIEVITCH, Caroline, PERUSSATTO, Melina Kleinert. *Pensar historicamente com a Educação Patrimonial: um não-guia*. Sillogés. Porto Alegre: Associação Nacional de História, Seção Rio Grande do Sul. Vol. 5, n. 1, p. (56-87), jan./jun. 2022.

Simone Scifoni,⁵³ Tolentino e Braga,⁵⁴ Carmem Gil,⁵⁵ Figueiredo e Miranda⁵⁶, para citar alguns pesquisadores da área em questão.

Aqui convém destacar que, ao abordarmos a complexa temática do patrimônio e da Educação Patrimonial, é crucial reconhecer tratar-se de uma área de conflitos, na qual estão implícitas relações de poder social, político e econômico. Um dos elementos mais emblemáticos nessa relação dá-se a medida em que o patrimônio é tutelado pelo Estado e suas ações centralizam-se em um órgão de ordem dele (o Iphan), fator limitante à participação da sociedade como um todo no processo de definição do que deverá ser lembrado ou esquecido.

Quando se pensa a ideia de tutela estatal sobre os patrimônios, Tolentino⁵⁷ questiona a seleção de patrimônios e sua relação com a construção de memórias e identidades coletivas. Sua análise parte do pressuposto de que o patrimônio é uma construção histórica excludente e massificadora, o que se coaduna com Simone Scifoni, Campos,⁵⁸ Preve e Souza⁵⁹ e Maria Lúcia B. Pinheiro.⁶⁰

Entremeios, ambos os autores defendem que se faz necessário a adoção de posições mais claras em relação a Educação Patrimonial, uma vez que se trabalhada na sua totalidade pode e deve ser um instrumento importante para promover a reflexão crítica sobre a seleção de patrimônios e a construção de memórias e identidades de forma mais justas e inclusivas. Pois através da educação é possível estimular o reconhecimento da diversidade cultural do país e valorizar a contribuição de todos os grupos sociais na formação da sociedade brasileira.

De acordo com Pinheiro e Scifoni,⁶¹ outra crítica bastante frequente, que merece ser pontuada, se faz à centralização exacerbada das atividades preservacionistas no Iphan, como

⁵³ SCIFONI, Simone. *Patrimônio e Educação no Brasil: O que há de novo?*. Educação & Sociedade, Campinas, São Paulo, v. 43, e255310, 2022.

⁵⁴ TOLENTINO; BRAGA, 2016.

⁵⁵ LAPEHIS UFVJM. *Bate papo com Carmem Gil-Educação patrimonial no ensino de história: O que não é educação patrimonial: cinco ideias para desorientar*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vkAs8XkTml8>. Acesso em: 27 de dezembro de 2023.

⁵⁶ FIGUEIREDO, Cristina Reis, MIRANDA, Lilian Lisboa. *Educação patrimonial no ensino de história Exames finais de ensino fundamental: Conceitos e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Somos Mestres (SM), 2012.

⁵⁷ FLORÊNCIO, Sonia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Atila B. *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB, 2012, p. 8-9.

⁵⁸ SCIFONI, 2022, p. 1-2.

⁵⁹ Campos, Preve e Souza (2016, p. 38) ao refletirem sobre a ideia de tutela estatal e as seletividades imposta no processo de construção do patrimônio no qual afirmam que essa “seletividade”, alçada à categoria de princípio interpretativo, parte da premissa de que nem tudo que é produzido ou apreciado pelo Homem pode ou deve ser reservado marginalizando parcela da sociedade e reproduzindo narrativas e hegemonias de camadas dominantes;

⁶⁰ PINHEIRO, Maria Lucia Bressan. *Origens da Noção de Preservação do Patrimônio Cultural no Brasil*. Risco- Revista de pesquisa em arquitetura e urbanismo (Online), v3, p. (9-12), 2006.

⁶¹ PINHEIRO, 2006, p. 9-12; SCIFONI, 2022, p. 2.

também a “inconveniente” associação imediata entre “patrimônio” e os conteúdos ideológicos que interessavam vários governos.

A chancela tutelada pelo Estado, segundo Pinheiro,⁶² ou a mentalidade autorizada como diria Scifoni,⁶³ perpetuada pela ação do Iphan através do processo de ensino, sobre a definição ou consideração do que deve ser preservado ou considerado como patrimônio histórico-cultural estaria reproduzindo o *status quo* e, constantemente, legitimando setores restritos da sociedade. Embora reconheçam a importância do papel do Iphan, ambas as autoras afirmam que refletir sobre esses problemas é igualmente importante, pois ao identificá-los e debatê-los novos futuros são vislumbrados a partir do seu enfrentamento na atualidade.

As críticas à centralidade do Iphan sobre o patrimônio, bem como a reprodução sistemática de pareceres do mesmo como verdades absolutas, tem-se difundido desde meados de 1990, em especial a partir da publicação do *Guia de Educação Patrimonial*, de 1999, cujo discurso se coadunava com as políticas de tutela e desconsiderava os sujeitos como seres históricos e atuantes em seu meio.⁶⁴

A reprodução sistemática das ideias apregoadas pelo referido “Guia”, de forma acrítica, trouxe sérias preocupações e novos debates passaram a ser realizados, com o intuito de acabar, ou pelo menos mitigar, as posições acríticas, estereotipadas e memorialistas sobre o que é educação patrimonial.

Novos ares foram vislumbrados no campo da Educação Patrimonial, segundo Simone Scifoni,⁶⁵ desde a renovação das políticas relativas à Educação Patrimonial, em 2006, quando o Iphan passa por transformações internas que logo se afloram exteriormente a partir do investimento em eventos organizados pelo setor educativo do órgão, como seminários, fóruns de discussão e oficinas, convergindo com os esforços coletivos no que a autora denominou de “Nova Pedagogia do Patrimônio”.⁶⁶

Entre as ações, a autora destaca três pontos fundamentais: a publicação intitulada *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*, em 2014, que apresentava novos princípios educativos; a publicação da Portaria Iphan n. 137/2016, que estabeleceu as diretrizes para a educação patrimonial no país; e a publicação, em 2016, do Inventário

⁶² PINHEIRO, 2006, *passim*.

⁶³ SCIFONI, *loc. cit.*

⁶⁴ *Ibid.* p. 3. TOLENTINO, 2016, p. 40.

⁶⁵ SCIFONI, *op. cit.*, p.3.

⁶⁶ *Ibid.* p. 2.

Participativo, uma ferramenta para embasar novas ações de identificação estimulando a autonomia dos grupos sociais.

Simone Scifoni⁶⁷ traça uma tríade na construção dessa nova pedagogia patrimonial das quais se articula:

- 1) Valorização do patrimônio: essa dimensão envolve a compreensão e valorização do patrimônio cultural e histórico de uma sociedade, reconhecendo sua importância como fonte de identidade, memória e conhecimento.
- 2) Educação patrimonial: trata-se do processo de ensinar e aprender sobre o patrimônio, promovendo o seu estudo, pesquisa e divulgação de forma inclusiva e participativa.
- 3) Cidadania patrimonial: refere-se à formação cidadã a partir do patrimônio, buscando desenvolver o senso de responsabilidade e cuidado com o patrimônio cultural, bem como a compreensão de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.⁶⁸

Sobre essa questão, autores como Tolentino e Braga,⁶⁹ Figueiredo e Miranda⁷⁰ e Carmem Gil,⁷¹ assim como Scifoni,⁷² vêm se desdobrando na luta contra as estereotipagens, incongruências e acriticidades permeadas nas ideias e políticas sobre Educação Patrimonial; e tornaram-se porta-vozes da articulação da Educação patrimonial sobre um novo viés, a do cidadão, crítico e atuante, elementos presentes também na Constituição de 1988, em seu artigo 205,⁷³ que versa sobre o desenvolvimento do cidadão.

Na publicação *Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas* do Iphan, Átila Tolentino e Emanuel Braga⁷⁴ discutem sobre “o que não é Educação Patrimonial” e alerta para uma série de afirmações que merecem ser repensadas, mas que continuam a ser reverberadas sem nenhuma reflexão, bem como retratam o alçó da Educação patrimonial, o famigerado “Guia de Educação Patrimonial” e suas implicações no contexto da difusão das ideias destoantes de uma educação emancipadora.

Tolentino e Braga⁷⁵ reavaliam vários conceitos explícitos ou implícitos relativos à Educação patrimonial. Todavia, aqui abordaremos apenas cinco pontos para que também seja possível os debates sobre a superação deles, dos quais são: 1) Semântica da expressão

⁶⁷ SCIFONI, 2022, p. 11.

⁶⁸ SCIFONI, loc. cit.

⁶⁹ TOLENTINO; BRAGA, 2016, passim.

⁷⁰ FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, passim.

⁷¹ GILL, 2022, passim.; Id. 2023.

⁷² SCIFONI, 2022, passim.

⁷³ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 15 de nov. de 2024.

⁷⁴ TOLENTINO; BRAGA, 2016, p. 39.

⁷⁵ TOLENTINO; BRAGA, 2016, passim.

Educação Patrimonial; 2) Alfabetização Cultural; 3) Educação Patrimonial como uma metodologia; 4) Conscientizar para preservar; e 5) Conhecer para preservar.

Tolentino e Braga⁷⁶ começam suas inferências discutindo a semântica do termo “Educação Patrimonial”. Aqui ele destaca que é redundante se falar em tal termo, uma vez que a educação já estaria intrinsecamente ligada ao patrimônio, assegurando que não é possível pensar em educação fora do campo do patrimônio, justamente pela inseparabilidade dos termos.

Outro conceito questionado é o “analfabetismo cultural”,⁷⁷ que, segundo eles, exclui o outro como agente protagonista e desconsidera o conhecimento como uma ação mediadora a partir de uma construção coletiva e dialógica, ideia também apontada por Simone Scifoni.⁷⁸ Para Tolentino e Braga⁷⁹, essa concepção é instrutivista e não concebe o patrimônio como uma construção e apropriação social, com seus consensos e conflitos, mas adota uma educação apenas de “transmissão de conhecimento”.

Do ponto de vista do Ensino de História, a superação desse dilema, segundo Gil, Pacievitch e Perussatto,⁸⁰ é transformar a sala de aula em local de pesquisa e criação cultural, na qual os agentes sociais envolvidos podem construir ambientes favoráveis à pesquisa, pois é o lugar em que o patrimônio é colocado à distância das políticas de preservação e se torna matéria de estudo, algo que também é defendido por Simone Scifoni.⁸¹

Ainda pensando sobre o referido guia, ao conceber a Educação Patrimonial como uma metodologia e não como um processo, Tolentino e Braga⁸² destacam que o mesmo esquece que essa prática educativa pode e deve ser baseada em diferentes metodologias que levem em conta as especificidades e peculiaridades de cada caso, ou seja, deve ser entendido como um processo dialógico, assim como defende Scifoni,⁸³ no qual a pedagogia do patrimônio, como ação educativa, deve estar imbuída do caráter multicultural e pluricultural.⁸⁴

⁷⁶ TOLENTINO; BRAGA, 2016, p. 39.

⁷⁷ Ibid. p. 40.

⁷⁸ SCIFONI, 2022, p. 10.

⁷⁹ TOLENTINO; BRAGA. op. cit. 40.

⁸⁰ GIL; PACIEVITCH; PERUSSATTO, 2022, p. 61.

⁸¹ SCIFONE, op. cit., p. 11.

⁸² TOLENTINO; BRAGA, op. cit. 43.

⁸³ SCIFONI, 2022, p. 11.

⁸⁴ No multiculturalismo, existe a convivência em um país, região ou local de diferentes culturas e tradições. Há uma mescla de culturas, de visões de vida e valores. O multiculturalismo é pluralista, como já se pode observar, pois aceita diversos pensamentos sobre um mesmo tema, abolindo o pensamento único.

Fonte: REIS, Marcus Vinícius. *Multiculturalismo e direitos humanos*. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria de Polícia Legislativa, 2004. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/senado/spol/pdf/reismulticulturalismo.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024, p. 8-9.

A ideia simplista de que "conhecer para valorizar" é suficiente para garantir a proteção do patrimônio, sem levar em conta as diversas formas de apropriação e significação que os diferentes grupos sociais atribuem aos bens patrimoniais, também é crítica comum feita por Tolentino e Braga, Scifoni e Carmem Gil. Eu mesma não fugi a acriticidade em relação a esse conceito, pois em 2018, quando escrevi minha monografia de conclusão de curso⁸⁵ em História, utilizei no título e nas justificativa a afirmação "conhecer para valorizar". Pois bem, o problema se refere ao fato de achar que basta conhecer para valorizar. O conceito em si não é o problema, mas a abordagem que se faz e os atributos dados a ele, sem se pensar em outros elementos constituintes tanto da educação quanto da sociedade e dos patrimônios.⁸⁶

Como possibilidade para superar esta condição, Carmem Gil⁸⁷ argumenta que é preciso promover o estranhamento nas salas de aula de História. Deve-se reconhecer a sala de aula e o Ensino de História como agente ativo no ato de criar-interrogar-reparar, de forma que as ações de Educação Patrimonial no Ensino de História possam promover encontros e diálogos entre os mais diversos sujeitos históricos para superar a ideia simplista associada pelo tripé conhecer-valorizar-preservar em relação ao patrimônio, assim como apontam Gil, Pacievitch e Perussatto.⁸⁸

Assim, há uma interlocução com a visão de Figueiredo e Miranda,⁸⁹ postulada a partir da ideia de que uma educação patrimonial efetiva dar-se-ia mediante uma abordagem do patrimônio cultural adotado como memória viva das identidades coletivas, que envolveria valores cognitivos, históricos, estéticos, afetivos e simbólicos. Aqui, a superação da ideia rasa de conhecer-preservar-valorizar afloraria mediante a internalização do sentimento de valorização, bem como da compreensão do patrimônio cultural em sua totalidade para só então valorizá-lo.

As apreciações reverberadas aqui não expressam a totalidade do debate sobre a temática em questão, que podem ir além dos pontos mencionados, cujas reflexões podem adentrar para análises sobre a fragmentação do campo, a fetichização e mercantilização em

⁸⁵ NETA, Norvinda Alves da. *Amostra Cultural da Pastoral Indigenista da Diocese de Santíssima Conceição do Araguaia: Conhecer para valorizar*. Redenção, PA: UNINTER, 2018. Monografia (Especialização em Educação) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Redenção, PA, 2018.

⁸⁶ Cabe aqui um adendo: a ignorância e imaturidade até podem ser elencadas como justificativa para tais inferências, todavia não se pode esquivar de criticar a formação pedagógica de nossa profissão, que muitas vezes não está atenta as discussões em curso e perpetuam ensinamentos com grades desatualizadas e incoerentes com as demandas educacionais.

⁸⁷ GILL, PACIEVITCH; PERUSSATTO, 2022, p. 62.

⁸⁸ GILL, PACIEVITCH; PERUSSATTO, 2022, p. 62.

⁸⁹ FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 66.

seu entorno, a falta de diálogo com outras áreas do conhecimento e a ênfase excessiva na preservação material em detrimento da valorização cultural e social do patrimônio.

Isso demonstra o quanto o campo da Educação Patrimonial pode e deve ser problematizado para que seja realmente transversal e democrática, logo integral, como defende os Pcms⁹⁰ e Florêncio.⁹¹ Afinal, “a educação patrimonial – que está para além da aprendizagem – só será plena se propiciar a vida de sujeitos únicos, ou seja, que diferente da reprodução ou da cópia, torna o sujeito apto a pensar autonomamente.”⁹²

Para além do ensino formal e tradicional de história, a Educação Patrimonial se manifesta em uma rica gama de processos que contribuem para a valorização, preservação e fruição do patrimônio cultural. Portanto, transcende os limites da sala de aula, se configurando como um campo de conhecimento amplo e multifacetado, capaz de promover a aprendizagem em diversos contextos e por meio de diferentes práticas pedagógicas.

Todavia, deve-se ter em mente que a Educação Patrimonial, por si só, se torna insuficiente para formar cidadãos completos. É necessário ir além da preservação de bens materiais, expandindo o foco para a valorização das memórias, identidades e lutas dos diversos grupos sociais que compõem a nossa história.

No cerne do Ensino de História, reside a necessidade de uma aprendizagem histórica que valorize o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos. Através dessa abordagem, buscamos formar cidadãos aptos a pensar historicamente, capaz de valorizar as memórias de seu povo, reconhecer as identidades e dialogar sobre diferentes perspectivas⁹³, transcendendo a visão meramente patrimonial.

Cabe aqui especificar alguns objetivos do Ensino de História que se coadunam com o exposto acima: 1) Pensamento Histórico: capacitamos os alunos a analisar criticamente fontes históricas, identificar diferentes perspectivas e construir suas próprias interpretações do passado. 2) Consciência Histórica: promovemos a compreensão do passado como algo dinâmico e em constante transformação, moldando o presente e influenciando o futuro. 3) Memória Coletiva: valorizamos as memórias dos diversos grupos sociais, reconhecendo sua

⁹⁰ PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) aborda o tema de forma implícita em alguns documentos relacionados ao PCN, como: 1. PCN - Temas Transversais: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro090.pdf>; 2. PCN - História e Geografia: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>.

⁹¹ FLORÊNCIO, Sonia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, Atila B. *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB, 2012, 29;54.

⁹² FLORÊNCIO, Sônia. et al. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2 ed. Rev. ampl. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014, p. 54.

⁹³ KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996, passim.

importância na construção da identidade nacional e na promoção da justiça social. 4) Diversidade de Identidades: estimulamos o reconhecimento e o respeito às diferentes identidades presentes na sociedade, combatendo a discriminação e o preconceito. 5) Diálogo Intercultural: propomos o diálogo intercultural como ferramenta para a compreensão mútua, a resolução de conflitos e a construção de uma sociedade mais justa e plural.⁹⁴

Nesse sentido, a Educação Patrimonial se revelou como uma ferramenta poderosa para transcender os muros da sala de aula e conectar os alunos com a rica história e cultura da nossa cidade. Através desse processo de ensino, buscamos ir além da mera transmissão de conteúdos, mergulhando em uma jornada de descobertas e reflexões que fomentam o desenvolvimento do pensamento histórico crítico.

De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt⁹⁵ a tarefa dos “estudos históricos” é que se aprenda a pensar historicamente, por isso é importante não se fazer apenas a transposição didática do conteúdo científico para a sala de aula, mas é preciso aceitar os limites e possibilidades da formação do pensamento histórico de forma científica e de se fazer acontecer nas aulas de História os princípios da metodização do conhecimento histórico, em outras palavras, é necessário ensinar os alunos a analisar, questionar, interpretar e refletir sobre os eventos do passado de uma maneira crítica e fundamentada.

Nesse contexto, este trabalho primou pelo diálogo permanente com a História Viva, no qual se propôs um diálogo imersivo com os elementos históricos e culturais presentes no entorno, utilizando a cidade como um laboratório vivo de aprendizado; com a transposição de conceitos e fundamentos históricos complexos para a realidade dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Com o desenvolvimento do Pensamento Histórico, ou seja do pensamento crítico, capacitando os alunos a analisar fontes históricas, identificar diferentes perspectivas e construir suas próprias interpretações do passado correlacionando-as ao presente, o aluno estará capacitado a tomadas de decisões mais assertivas e complexas.

Diante desse contexto, pode-se então, apresentar os patrimônios selecionados, com o objetivo de promover um Ensino de História fundamentado nas premissas discutidas até o momento. Inicialmente, é essencial caracterizar o ambiente em que essas práticas educativas foram desenvolvidas, o que será abordado a seguir.

⁹⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Aprendizagem Histórica. In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, passim.

⁹⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Didática Construtivista da História e a formação da Consciência Histórica Dialógica*. Territórios & Fronteiras, Cuiabá, v.14, n.2, (p.169) ago.-dez.,2021.

2.6 Educação Patrimonial em Redenção: Um estudo de caso

Figura 1-Mapa de Redenção (PA)



Fonte: Imagem retirada do wikipedia / software Earthe em 12 de junho de 2024

Redenção, palavra derivada do latim “*redimere*” (comprar de volta), representa o resgate e a salvação, prometendo um novo começo. Ela remete a um passado de esperança e busca por um futuro melhor. Tanto em sentido literal como simbólico, essa palavra carrega uma beleza intrínseca, que pode ser ignorada pelas pessoas que a evocam. Esse termo simbólico foi adotado como nome próprio para a antiga região da “Boca da Mata”. Apesar do significado rico, a história de Redenção, como a de muitas cidades brasileiras, é marcada pela busca por melhores condições de vida e por um crescimento desordenado. No entanto, é nessa trajetória que se encontram os elementos que moldaram a identidade da cidade e merecem ser explorados.

Redenção não é apenas um lugar geográfico, mas representa uma história única, cheia de esperanças e sonhos, evocando sentimentos de pertencimento e identidade quando estudada. O problema é que muitos cidadãos, imersos em seu cotidiano, não têm a oportunidade de refletir sobre sua própria história, que é viva e dinâmica. Por isso, surge a chance de refletir sobre essa história, que não é única, mas precisa ser pensada individualmente para acrescentar maior conhecimento e senso de pertencimento à nossa sociedade. Somos uma região formada por populações flutuantes, que aos poucos estão construindo uma identidade própria, ainda pouco conhecida e pensada.

A história da região é pouco documentada. As informações aqui apresentadas baseiam-se principalmente nos trabalhos de Fábio Carlos da Silva (*Capitalismo na floresta: história econômica e social do município de Redenção, Sul do Pará*. Belém. PA: NAEA, 2019.⁹⁶ e Milton Pereira (*Da boca da*

⁹⁶ SILVA, Fábio Carlos da. *Capitalismo na floresta: história econômica e social do município de Redenção, Sul do Pará*. Belém. PA: NAEA, 2019. 278 p.

Mata a Redenção)⁹⁷, complementados por outras fontes nacionais e orais através de depoimentos de anciãos reconhecidos como agentes pioneiros.

Fundada oficialmente em 1982, Redenção é uma cidade jovem, mas suas raízes se estendem muito além dessa data. Como costumo dizer aos meus alunos, a história não surge do nada. Ao mergulharmos nas origens de nossa cidade, encontramos uma rica tapeçaria de acontecimentos que moldaram o que somos hoje. De imigrantes sertanejos a grandes latifundiários, nossa história foi sendo construída como um tecido vivo a partir do entrelaçamento de interesses econômicos, sociais e políticos ensejados pelo desejo de sobrevivência, enriquecimento e expansão do poder nacional. Emergindo entre o final da *Belle époque*, no século XIX, e o desenvolvimento dos grandes projetos que visavam integrar a Amazônia a economia nacional no século XX, surge no interior do Pará um Vilarejo que se despontaria como a cidade Polo do sul do estado no final do referido século.

Até o final do século XIX, o território que hoje abriga Redenção era o lar dos indígenas Mebêngôkre⁹⁸, que se estendiam pelas vastas terras entre o rio Araguaia e o Xingu. A chegada de camponeses sertanejos, oriundos principalmente dos Pastos Bons (Maranhão), marcou um ponto de inflexão na história da região.⁹⁹ Essa migração foi, em parte, impulsionada por questões políticas na região de Boa Vista (atual Tocantinópolis), relacionadas a disputas de limites entre Goiás e Maranhão após a Proclamação da República em 1889. A expansão da pecuária para além do Araguaia, em direção aos rios Arraias e Pau D'Arco, desencadeou um processo de ocupação não indígena que transformaria profundamente a paisagem e a vida na região.¹⁰⁰

A saga da pecuária no Brasil, que teve início no litoral baiano há mais de 300 anos, é marcada por uma contínua expansão para o interior. Após percorrer o sertão nordestino e vencer os desafios impostos pelos rios Tocantins e Araguaia, a fronteira pecuária avançou até a Amazônia oriental, encontrando seu limite natural na impenetrável floresta amazônica. Os campos paraenses do atual município de Redenção representam o ponto mais a oeste dessa

⁹⁷ LIMA, Milton Pereira. *De Boca da Mata a Redenção: uma outra história*. 3º ed. Goiânia: Kelps, 2013. 112 p.

⁹⁸ São uma ramificação das tribos de língua Jê que se autodenominam mebengokre, mais conhecidos como Kayapó. Estes povos originários habitam a região central do Brasil, ocupando áreas próximas aos rios Iriri, Bacajá, Fresco e outros afluentes do rio Xingu.

Fonte: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Mebêngôkre (Kayapó)*. In: Povos Indígenas no Brasil. [S. l.], 15 jun. 2014.

⁹⁹ Maranhenses se deslocaram em grande número para a margem paraense do Araguaia, pressionados, entre outros fatores, pelas animosidades políticas que imperavam em Boa Vista (atual Tocantinópolis). Estas divergências diziam respeito à questão de limites entre os estados de Goiás e Maranhão e eclodiram a partir da Proclamação da República, em 1889. (SILVA, 2019. 38).

¹⁰⁰ SILVA, 2019, p. 23-24.

longa trajetória.¹⁰¹

O local em que hoje se situa nossa cidade outrora se chamava Solta (Santo Antônio da Solta). Esse nome curioso tem sua origem no período da borracha, quando tropeiros que se aventuravam pelas matas do Xingu em busca do látex de caucho faziam uma parada obrigatória na área que hoje corresponde ao nosso cemitério São Geraldo. Nesse ponto de encontro entre os campos e a floresta, os viajantes descansavam e aliviavam seus animais, removendo as cargas de seus lombos. Essa prática de "soltar" os animais deu origem ao nome do local. Neste povoado sertanejo que ficava na “boca da mata”, isto é, no início da estradinha que demandava por entre a floresta e os cauchais da beira do Xingu, por vezes chamado de Solta, outras “Boca da Mata”, hoje é denominado Redenção.¹⁰²

Com a exploração do Caucho, a partir de 1904 a atividade extrativa ganha novo viés e acaba por atrair milhares de migrantes para a região. Neste aspecto Fábio Carlos da Silva¹⁰³ faz uma ligação entre a economia da borracha e a formação urbanística de Redenção. Ele afirma que a exploração intensiva da borracha em regiões vizinhas exerceu uma influência decisiva sobre a organização social e econômica da cidade e moldou a dinâmica regional, mesmo sem a produção em larga escala no município.

A presença de vastas áreas de pastagens naturais e a facilidade de adaptação dos rebanhos às condições locais impulsionaram essa atividade, que se desenvolveu de forma paulatina até o auge do ciclo da borracha. As características geográficas da região, limitaram a extração de látex, por outro lado tornaram a pecuária uma atividade mais atrativa, embora com limitações, como a comercialização e escoamento dos produtos advindos de suas atividades.

Nessa região de campos, no começo do século XX, havia quinze fazendas, sendo as três primeiras a serem formadas, a fazenda Santa Rosa, aberta pelos padres dominicanos de Conceição, e as fazendas Retiro e Mercês, de Norberto Souza Lima e Mundico Santos.¹⁰⁴

A virada do século XIX para o XX desencadeou um processo histórico que transformou a Amazônia em um alvo estratégico para o grande capital internacional.¹⁰⁵ A exploração intensiva dos recursos naturais da região, impulsionada por diversos ciclos econômicos e pela política expansionista do Estado, como aponta Fábio Carlos,¹⁰⁶ marcou

¹⁰¹ SILVA, 2019, p.49.

¹⁰² Ibid., p.18; 67.

¹⁰³ Ibid., p. 16; 53.

¹⁰⁴ Ibid., p. 55.

¹⁰⁵ CASTRO, Edna Ramos de; CAMPOS, Índio (Org.). *Formação socioeconômica da Amazônia*. Belém: NAEA, 2015, p. 447.

¹⁰⁶ SILVA, 2019, p. 18.

profundas transformações sociais, econômicas e geopolíticas.

Essa fase de intensa exploração, no entanto, não se manteve indefinidamente; após o declínio da economia baseada na borracha, a região passou por um período conturbado, conforme destacado por Fábio Carlos no qual:

A vida dos caucheiros na região era difícil, viviam em condições precárias e eram explorados pelos patrões. A fazenda criatória volta a ser a principal unidade de produção e consumo nos campos do Pau D'Arco. Com população escassa e dispersa marcada por constantes conflitos entre os caucheiros e os indígenas Caiapó-Gorotire. A economia era essencialmente de subsistência, com pouco comércio e mercado significativo para o gado e a troca de produtos era realizada em espécie. O transporte era feito principalmente por cavalos e burros, e as viagens para comprar produtos que não eram produzidos localmente eram raras. A comunidade pastoril se ajudava mutuamente e formavam grupos para se proteger dos indígenas, que após serem atacados por jagunços promoveram ataques contra todos os não indígenas.¹⁰⁷

Diante desse contexto, é crucial destacar que a ocupação da região foi delineada por uma lógica elitista, que negligenciou tanto os povos originários quanto os camponeses que gradualmente se estabeleciam na área.

A história da região começou um novo capítulo a partir de 1960, com a formação da fazenda Santa Tereza nome de fantasia da Companhia de Terras da Mata Geral (CTMG), um empreendimento notável articulado por grandes latifundiários do sudeste que aproveitaram os incentivos governamentais para se instalarem na região. Enquanto empresa sua primeira providência foi abrir a pista de avião, posteriormente erguer um barracão que ficaria conhecido como "o escritório" que ficava próximo ao local conhecido como solta, onde hoje é o cemitério, cujo entorno, posteriormente teríamos a cidade de Redenção. Poucos imaginariam que, meio século depois, a região se transformaria, com a construção de um campo de pouso que, no futuro, se tornaria a movimentada Avenida Brasil, um marco da modernidade.¹⁰⁸

Partindo da ótica estatal, Bertha Becker¹⁰⁹ afirma que a ocupação da região Norte do Brasil passou por uma ocupação mais acelerada após ações estatais buscarem integrar a Amazônia à economia nacional. Para a autora, durante a fase inicial do planejamento regional (1930-1960), o Estado Novo de Getúlio Vargas promoveu principalmente discursos em vez

¹⁰⁷ SILVA, 2019, p. 73-83.

¹⁰⁸ VAL, Cássio. *Retratos de Redenção*. Câmara Municipal de Redenção. Disponível em: <https://cmr.pa.gov.br/municipio/historia/>. Acesso em: 28 de agosto de 2024. p. 23.

¹⁰⁹ BECKER, Bertha K. *Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários*. Parcerias estratégicas, v. 12, n. 1, p. 135-59, 2001.

de ações efetivas. Foi somente a partir do governo de Juscelino Kubitschek, com a construção das rodovias Belém-Brasília e Brasília-Acre, que houve uma migração em massa para a região.

A partir de 1964, com a ascensão dos governos militares, surgiu uma nova iniciativa de projetos para a região da Amazônia. Os militares acreditavam na necessidade de povoar a Amazônia como forma de protegê-la. Esse movimento ganhou força quando jovens provenientes do centro-oeste brasileiro orquestraram a Guerrilha do Araguaia.¹¹⁰ Além disso, também foram levantadas especulações sobre a possibilidade de internacionalização da Amazônia, o que levou Castelo Branco, então chefe do regime militar em 1966, a proclamar a necessidade de "Integrar para não Entregar"— lema que sintetizava a estratégia geopolítica do governo de ocupar e desenvolver a região amazônica como forma de evitar sua suposta ameaça de "entrega" a interesses estrangeiros.¹¹¹

Entre 1966 e 1985, o Estado implementou um planejamento regional efetivo da Amazônia, com a ocupação da região tornando-se uma prioridade. Bertha Becker¹¹² reitera que isso ocorreu devido à necessidade de solucionar tensões sociais internas decorrentes da expulsão de pequenos produtores do Nordeste e do Sudeste, ao potencial de desenvolvimento de focos revolucionários, à preocupação com a migração em países vizinhos e a construção da *Carretera Bolivariana Marginal de la Selva*.¹¹³ Esse projeto de ocupação foi apoiado por modernização das instituições, como a transformação do Banco de Crédito da Borracha em Banco da Amazônia e da SPVEA em Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), além da criação da Zona Franca de Manaus.

Assim podemos afirmar que a intervenção estatal na fronteira sul paraense foi de fundamental importância para a instalação da frente pioneira regional atraindo agentes sociais de diversas partes do Brasil para a região em busca de riquezas e novas oportunidades de

¹¹⁰ Guerrilha do Araguaia foi um movimento guerrilheiro existente na região amazônica brasileira, ao longo do rio Araguaia, entre fins da década de 1960 e a primeira metade da década de 1970. Criada pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB), tinha por objetivo fomentar uma revolução socialista, a ser iniciada no campo, baseada nas experiências vitoriosas da Revolução Cubana e da Revolução Chinesa.
Fonte: XAMBIOÁ (Município). Guerrilha do Araguaia. In: XAMBIOÁ (Município). *Prefeitura de Xambioá*. [S. l.], [20--?], 2024.

¹¹¹ BEMERGUY, Amélia; GUEDES, Luana Barragão; PIMENTEL, Maria Aparecida da Silva. *Estudos Amazônicos: História e Geografia*. Vol 2. Belém: Estudos Amazônicos, 2012; LIMA, Milton, 2012, passim.

¹¹² BECKER, 2001.

¹¹³ A *Carretera Bolivariana Marginal de la Selva*, ou Marginal da Selva, é um projeto de infraestrutura rodoviária que visa conectar as regiões amazônicas de vários países sul-americanos. Originalmente planejada em 1963, a rota busca integrar Bolívia, Peru, Equador, Colômbia e Venezuela.
Fonte: CARRETERA MARGINAL DE LA SELVA. Projeto rodoviário. In: *Mongabay Brasil*, 2023. Disponível em: <https://brasil.mongabay.com/2023/07/carretera-marginal-de-la-selva/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

vida. De acordo com Fábio C. da Silva ¹¹⁴ a frente pioneira¹¹⁵ Redencense já estava em andamento em meados de 1959, quando João Lanari do Val e Nicolau Lunardelli, já havia adquirido terras da união na região, demonstrando que o povoado se localiza estrategicamente, servindo de apoio aos projetos agropecuários incentivados pela SUDAM.

Na década de 1960, ainda conforme o mesmo autor, a região, conhecida então como Boca da Mata, recebeu fazendeiros incentivados pela extinta SUDAM. A construção da rodovia atraiu o interesse das elites agrárias paulistas, que buscavam expandir suas atividades agropecuárias na região amazônica.

No entanto, diferentemente de São Paulo e do norte do Paraná, a transformação da floresta resultou principalmente na criação de fazendas de gado bovino, em vez de fazendas de café. Todo esse processo contou com a articulação política entre elites paulistas — como o então deputado Ulysses Guimarães — e governantes paraenses, como o governador Aurélio do Carmo, para a alienação das terras devolutas na região.¹¹⁶

No contexto de ocupação emergiram personagens de destaque para região entre eles Ademar Guimarães e José Bueno Cintra que participaram da expedição exploratória pioneira na mata geral¹¹⁷ e Luiz Vargas Dumont que veio para a região responsável pela administração dos trabalhos topográficos, demarcatórios e de regularização da situação fundiárias na região convidado por João Lanari do Val para assumir a gerência da abertura da fazenda Santa Tereza em 1960, cuja base passou a ser a sede operacional da Companhia de Terras da Mata Geral (CTMG) no Sul do Pará.¹¹⁸

Entre 1960 e 1963, a Companhia de Terras da Mata Geral e outros especuladores em geral já haviam comprado uma parcela significativa da área em que tempos depois se assentaria a pecuária extensiva e o motor econômico da região.¹¹⁹ A intensificação de projetos pecuários na região a partir de 1966, marca uma nova fase na ocupação e desenvolvimento da

¹¹⁴ SILVA, 2019, p. 35-36.

e que se Instagram no local a partir de incentivos governamentais e acabaram por exercer domínio político e econômico na região (SILVA, 2019).

¹¹⁵ SILVA, Fábio Carlos da

¹¹⁵ SILVA, Fábio Carlos da. *A Companhia de Terras da Mata Geral e a privatização da floresta amazônica no Sul do Pará*. Belém: NAEA/UFPA, 2009.

¹¹⁶ SILVA, Fábio Carlos da. *A Companhia de Terras da Mata Geral e a privatização da floresta amazônica no Sul do Pará*. Belém: NAEA/UFPA, 2009. (Papers do NAEA, nº 251).

¹¹⁷ SILVA, loc. cit.

¹¹⁸ LIMA, 2013, p. 18; SILVA, 2019., p. 19.

¹¹⁹ Em 1962, após ter conseguido adquirir quase 20% da área territorial do município de Conceição do Araguaia – 350 mil hectares – estruturou a formação de uma empresa que agregaria todos os 80 lotes alienados em uma única propriedade, a Companhia de Terras da Mata Geral, maior latifúndio paraense de capital exclusivamente brasileiro.

Fonte: SILVA, Fábio Carlos da. *A Companhia de Terras da Mata Geral e a privatização da floresta amazônica no sul do Pará*. Belém, 2009.

região.¹²⁰

Paralelamente a empreitadas dos chamados “Neo Bandeirantes” o extrativismo vegetal volta à cena para imprimir sua marca na história regional. Com a abertura da mata para a implantação da pecuária a madeira passou a ser explorada, em especial o mogno extraído da Mata Geral, no vale do rio Pau D’Arco.¹²¹

Entre 1964 e 1979, houve uma corrida para a região, com diversos empreendimento agropecuários, madeireiros e mineradores mudando a dinâmica da ocupação regional. Neste contexto, entre 1967 e 1969 muitos trabalhadores rurais chegam à região transportados por aviões pertencentes a empresas ou fretados por elas. Ao mesmo tempo, o Departamento de Estradas de Rodagem do Pará estava em processo de abrir uma estrada que conectava Conceição do Araguaia a Boca da Mata.

No final de 1969 foram abertos os primeiros loteamentos urbanos nas proximidades do escritório da fazenda Santa Tereza, indicando a iminente criação da cidade de Redenção. O professor historiador Milton Lima¹²² lembra que as primeiras casas foram construídas na atual Avenida Santa Tereza e aponta o senhor Gerudes Gomes (falecido em abril de 2001) como o primeiro morador. Neste mesmo ano foi lançada a pedra fundamental (21 de setembro)¹²³ da vila de Redenção, que se tornou um centro de abastecimento e atraiu muitos grupos sociais para a região.

A década de 1970 foi marcada por transformações significativas no Brasil e na Boca da Mata. Enquanto o país vivenciava uma gradual abertura política e a adoção de políticas econômicas neoliberais sob o governo Geisel (1974-1979), a região também experimentava mudanças próprias quando fomos impactados pela corrida ao extrativismo florestal (1972) e descoberta de ouro na região do Cumaru do Norte (1973-1980) com a descoberta da segunda maior jazida de ouro na Amazônia, menor apenas que Serra Pelada. Essa jazida situava-se nas terras da CTMG e causou intensas mudanças no cenário socioeconômico e fundiário local.¹²⁴

De acordo com Cássio do Val¹²⁵, a notícia do ouro espalhou-se rapidamente alterando significativamente a dinâmica regional, visto que desencadeou um novo ciclo de exploração na Amazônia oriental, reavivando antigas práticas, nas quais a Amazônia é tratada como território de conquista, lucro e ocupação—e não como espaço de vida e direitos. Assim,

¹²⁰ SILVA, 2019, p. 97.

¹²¹ SILVA, 2019, p.133.

¹²² LIMA, 2013, p. 18.

¹²³ REDENÇÃO (Pará). *Prefeitura Municipal*. Redenção, PA, [s.d.]. Disponível em: <https://redencao.pa.gov.br/>. Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

¹²⁴ SILVA, Carlos, 2009.

¹²⁵ VAL, 2024.

a região tornou-se extremamente atrativa, e um fluxo crescente de atores sociais passou a se deslocar para Redenção que, a partir de 1981, voltou a receber o fluxo populacional provenientes dos estados do Piauí, Maranhão, Pernambuco e da Bahia.¹²⁶

Neste ínterim, Cássio do Val afirma que a intensa atividade garimpeira trouxe consigo diversos desafios e conflitos como o massacre da Espadilha, em 1980, envolvendo os indígenas locais, bem como evidenciou as tensões entre os novos colonos e os habitantes tradicionais da região.

Diante das significativas mudanças geoeconômicas, a região passou por um processo de reestruturação político-administrativa. A demanda por novas divisões territoriais, que atendessem aos interesses dos novos atores sociais, culminou na elevação da Boca da Mata à categoria de vila em 1975, sendo oficialmente denominada Redenção. Em 1982, ocorreu a emancipação do município em relação a Conceição do Araguaia entrando para o rol de municípios integrados à República Brasileira.¹²⁷

Devido às suas características geográficas, econômicas e sociais, Redenção se tornou uma cidade polo no Sul do Pará, atraindo investidores para a agricultura e pecuária, além de milhares de outros atores sociais¹²⁸ que moldou não apenas a paisagem urbana, mas também a identidade de seus habitantes. O crescimento acelerado deu origem a diversificação: primeira em função do garimpo, com lojas de motores, bombas, mangueiras, moinhos e demais equipamentos utilizados. Depois, o próprio movimento deu sustentação a outra etapa, com hotéis, oficinas, bancos e escolas e etc.¹²⁹ Atualmente Redenção é uma cidade com aproximadamente 91,947 habitantes, segundo dados do IBGE.¹³⁰ Cada etapa desse desenvolvimento deixou marcas visíveis — nos comércios, nas instituições, nas escolas — compondo um patrimônio que vai além do material: é também simbólico, feito de memórias, vivências e narrativas coletivas.

Nesse sentido, trazer a história da cidade para o ambiente escolar é mais do que um exercício didático: é um ato de educação patrimonial. Ao contextualizar, problematizar e sistematizar os fatos históricos por meio de diversas atividades —como releituras em forma de desenhos, a exemplo dos modelos a seguir, e rodas de conversa —, os estudantes não apenas aprendem sobre o passado: eles se reconhecem nele. Essa prática fortalece os laços de pertencimento e a valorização da memória local, elementos essenciais para a construção de

¹²⁶ REDENÇÃO, 2024

¹²⁷ SILVA, 2019; VAL, 2024; REDENÇÃO, 2024.

¹²⁸ REDENÇÃO, 2024.

¹²⁹ VAL, 2024.

¹³⁰ IBGE. *Cidades*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/redencao/panorama>. Acesso em: 25 de agosto de 2024.

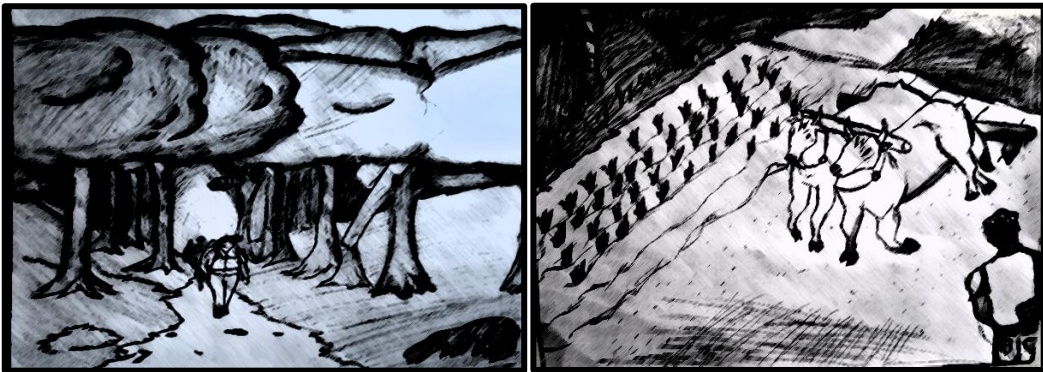
identidades conscientes e críticas. A cidade, então, deixa de ser apenas um cenário e passa a ser compreendida como um espaço vivo, carregado de significados que merecem ser pensados, preservados e transmitidos.

Figura 2-Representação de vaqueiros/ Representação de tropeiros



Fonte: Trabalhos de alunos do 8º ano, 2024.

Figura 3- Boca da Mata /Primeiros camponeses



Fonte: Trabalhos de alunos do 8º ano, 2024.

2.7 Entre a esperança e a luta: Histórias de vida na formação de Redenção

A partir dos dados inferidos até aqui, podemos sintetizar a história de Redenção como sendo uma reflexão da política e da economia. Logo entre os anos de 1890 e 1960 a história da região passa por interferências nacionais e internacionais, das quais podemos citar a proclamação da República em 1891, que impulsionou a disputa política e territorial entre os estados de Goiás e Maranhão (1893), o que por sua vez levou à migração de sertanejos para o interior da Amazônia Oriental; as Grandes Guerras que impulsionaram a extração do látex e logo a chegada de seringueiros, aviadores e tantos outros agentes sociais ligados à atividade na região amazônica, e claro no sul do Pará.

O primeiro núcleo urbano no sul paraense foram respectivamente Santa Maria das Barreiras (1893), seguido por Conceição do Araguaia (1897); Depois de sofrer com as

instabilidades econômicas baseadas em ciclos que não se firmavam economicamente, a região passa por uma estagnação seguida por um êxodo populacional, pois muitos agentes sociais voltam às suas regiões de origem; por fim, chegamos à década de 1960 marcada por uma política de incentivo expansionista para o interior da Amazônia, iniciada no governo Vargas,¹³¹ e seguida pelos governos posteriores especialmente dos governos civil-militares dentro dos quais se dá a gênese urbana de Redenção.¹³²

A busca por novas oportunidades, associada à necessidade de novas terras, impulsionou fluxos migratórios em direção à margem esquerda do rio Araguaia, na fronteira paraense. A formação de povoados e cidades nessa região foi um reflexo direto da expansão da fronteira econômica e das políticas governamentais. Em meio a esse processo, a região da “Boca da Mata”, que mais tarde seria Redenção, serviu como ponto de apoio a esses novos agentes sociais dada a sua posição geográfica¹³³ servindo como um elo entre os Estados do Pará, Tocantins, e Mato Grosso.¹³⁴

A interação entre política e economia alterou profundamente as relações socioeconômicas na região. Em poucos anos, o caminhão, o automóvel, o trator, o avião, o helicóptero e o rádio passaram a fazer parte do ambiente regional. O primeiro meio de transporte a motor foi o avião, que foi utilizado pelos latifundiários para dar suporte às suas atividades. Além disso, a chegada dos gaúchos trouxe consigo animais como cavalos, enquanto a vinda de trabalhadores para a abertura da mata trouxe o uso de jipes e logo chegaram caminhões, sendo o pioneiro Ademar Guimarães.¹³⁵

Todas essas mudanças e incentivos externos atraíram inúmeros migrantes brasileiros para dentro do espectro amazônico oriental, seja pelo interesse na madeira, na terra, no ouro ou no comércio. Neste contexto temos inúmeros relatos de personagens dessa onda migratória rumo ao sul paraense. Podemos aqui evocar brados de inúmeros atores sociais para tentar dar

A chamada Marcha para o Oeste foi um projeto governamental que buscou povoar e desenvolver o interior do Brasil, região distinta do litoral no que dizia respeito ao desenvolvimento humano e econômico.[...] Nesse sentido, por meio da Portaria nº 77, da Coordenação de Mobilização Econômica, o governo instituiu a —Expedição Roncador-Xingú, cujo principal interesse era estabelecer vias de comunicação pelo interior do País até o Amazonas, além de povoar e explorar as regiões do Brasil central. [...] A cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, foi o portão de entrada para o cerrado brasileiro, e, em Barra Goiana, hoje Aragarças, localizada na margem direita do rio Araguaia, a —Marcha para o Oeste começou a sentar sua base.

Fonte: GALVÃO, Maria Eduarda Capanema Guerra. *A Marcha para o Oeste na Experiência da Expedição Roncador-Xingú*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH :São Paulo, julho 2011.

¹³² ALBUQUERQUE BOMFIM, Paulo Roberto de. *Fronteira amazônica e planejamento na época da ditadura militar no Brasil: inundar a hileia de civilização*. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 13–33, 2010. DOI: 10.5216/bgg.v30i1.11191.

¹³³ SILVA. 2019, p. 18.

¹³⁴ SILVA, 2019, p.145.

¹³⁵ SILVA, 2019, p. 144-145

voz aqueles que fizeram parte dessa história, dos quais podemos citar seu Cândido (década de 1960), dona Gloria (década de 1970) e dona Francinete (década de 1970 e 1980).

Natural de Carolina, Maranhão, Manoel Carvalho, mais conhecido como Candinho, chegou a Redenção em 1961, aos 40 anos. Acompanhado de sua primeira esposa, Martinha, e sete filhos. Em suas narrativas sobre a epopeia de sua viagem até a região encontramos uma jornada feita em tropas de cavalos que durou cerca de 18 dias destacando sua cruzada pelo Rio Araguaia. Em suas falas sempre deu ênfase que sua vinda para a região se deu pela busca de melhores condições de vida. Ele contava que na época em que chegou à região, Redenção era uma pequena vila com apenas duas ruas e poucos comércios, como o armazém de Gerudes Gomes, a Casa do Cruzeiro e a antiga casa pica-pau. Candinho viveu em Redenção por cerca de 60 anos, testemunhando o crescimento da cidade, enfrentando os desafios da vida pioneira, incluindo conflitos com indígenas. Faleceu aos 100 anos (2022), deixando um legado de histórias e memórias.¹³⁶

Na década de 1970 encarregou-se de atrair mais um fluxo migratório para a região, inúmeros contingentes de indivíduos se aventuraram pelas veredas amazônicas em busca de terras. Mais uma vez diversos grupos humanos convergiram em um sonho único de melhores condições de vida. Aqui trazemos os relatos de dona Maria da Glória, hoje com 89 anos, mas que se aventurou por essas terras na debandada do centro-oeste para a região nessa época. Proveniente de São Miguel do Araguaia, ela conta que seu irmão mais velho foi um dos primeiros a chegar na região, por volta de 1970. Atraído pela promessa de terras baratas e pela campanha do GETAT (Grupo Executivo das Terras do Araguaia-Tocantins), ele convenceu a família a vender tudo em Goiás em 1972 e se aventurar na fronteira paraense a partir de 1973. Ela afirma que

A viagem foi árdua, viemos em um caminhão pau de arara. Jogamos tudo o que era possível em cima dele. Nele vieram quatro famílias, a minha era composta pelo meu pai, minha mãe e meu irmão mais velhos. Eu já era viúva e quando aqui cheguei com sete filhos pequenos me desesperei com as dificuldades que vi. As estradas eram péssimas, ao chegarmos encontramos apenas mata virgem e enfrentamos inúmeras dificuldades. As crianças adoeceram e logo todos pegaram malária, a comida acabou rapidamente e a família precisou se adaptar à vida na floresta, aprendemos a sobreviver com o que a natureza oferecia. Foi um período de muitas privações e desafios. Aprendemos a comer o que aparecia, como diz o ditado, “do

¹³⁶ CÂNDIDO, Manoel Carvalho. *Entrevista sobre a história e o desenvolvimento de Redenção*. Entrevista concedida a autora. Redenção, 12 mar. 2021. [Entrevista].

chão cururu do ar urubu”.¹³⁷

Não poderia de deixar de relatar sobre a vinda da minha própria família para a região. A chegada ocorreu em meados dos anos 1980. Lembro-me como se fosse hoje aquele junho de 1986. Minha tia (Jandira Caetano) estava com viagem marcada, saindo da cidade de Porangatu (GO) para Redenção quando decidiu nos buscar em casa para irmos com ela. Meu pai já estava aqui há pelo menos três meses, trabalhando na safra de madeira. Meu pai era um homem que sabia fazer de tudo: pintor, eletricista, mecânico e motorista e o que aparecesse.

Ele já estivera na região outras vezes. Em 1978, estive em Conceição do Araguaia, quando a ponte ainda estava em construção. Retornou em 1982, trabalhando em Barreira Velha, atual Santana do Araguaia. Posteriormente, voltou em 1986 para atuar na exploração de madeira, principalmente entre Santana do Araguaia e Redenção, nas esplanadas do Rio Fresco, próximo à fazenda Rio Dourado — uma propriedade imensa que atualmente pertence ao município de Cumaru do Norte, mas que, na época, integrava o extenso território de Conceição do Araguaia. A madeira extraída nessa região precisava ser transportada até Redenção, onde passava por beneficiamento, antes de ser escoada para o restante do país.

Quando chegamos aqui, passamos a morar na boleia do caminhão e, posteriormente, nos estabelecemos às margens do Rio Fresco, próximo à aldeia Caiapó. Minha mãe, Francinete, começou a oferecer comida aos caminhoneiros em um restaurante improvisado. Um exemplo da tecnologia desse restaurante era a maneira como resfriávamos os refrigerantes, enterrando-as na areia molhada com sal. Esse gesto de conforto era retribuído com generosidade pelos motoristas, tanto pela fidelidade quanto pelo reconhecimento ao trabalho da empreendedora.

No entanto, havia momentos assustadores. Dormíamos em camas feitas de tarimbas, construídas a mais de um metro do chão, para evitar ataques de animais selvagens. Para nos proteger das onças, colocávamos fogo em pneus à noite para espantá-las. Durante a noite, ouvíamos histórias assustadoras envolvendo lendas e mitos sobre a violência na região. Desde ataques indígenas até a perseguição de capatazes a sertanejos, além de uma grande quantidade de vinganças e assassinatos, éramos envoltos pela imaginação acompanhada pelo medo e as incertezas que nos cercavam.

Essas narrativas, embora particulares, refletem as experiências de muitas famílias que viveram na região nos últimos 60 anos. A história oficial, muitas vezes, se concentra nos

¹³⁷ ALVES, Maria da Glória. *Entrevista sobre memórias de sua imigração para a região sul do Pará*. Entrevistadores: alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Educandário Arte do Saber. Redenção, 15 mar. 2017. [Entrevista].

grandes feitos, esquecendo-se das vozes dos mais simples. Sob o brilho dos feitos heroicos, a história dos anônimos se obscurece¹³⁸, numa espécie de “higienização”¹³⁹ do passado. É preciso desconstruir essa visão idealizada e reconhecer as lutas e os desafios de quem viveu/vive aqui.

São narrativas como essas que escapam dos livros, mas compõem a história viva e dinâmica de uma parcela da população que se estabeleceu aqui desde sua tenra idade até os dias atuais. Elas revelam um aspecto fundamental do tecido social local que merece ser analisado e pensado como parte da história geral. Afinal, embora as políticas governamentais e as elites dominantes sejam foco de muitos estudos, pouco se discute como essas ações foram implementadas sem considerar as diversas variáveis sociais presentes em meio a grupos marginalizados.

A história de diversas regiões do Brasil tem em comum a perspectiva dos "pioneiros", ou seja, das elites locais. Essas elites são consideradas os principais agentes das transformações históricas. A abordagem de contar a história a partir das ações dos "pioneiros" busca relacionar a história aos feitos dessas elites, visão que muitas vezes desconsideram outros agentes sociais. Neste aspecto, os documentos que registram a história de Redenção dão muita ênfase a esses pioneiros. Só recentemente alguns historiadores locais, como Milton Pereira e Fábio Carlos tem buscado alargar essa visão histórica da região articulando personagens até então marginalizados. Assim, personagens como os indígenas já são amplamente inseridos no contexto historiográfico de forma mais crítica. Todavia os afrodescendentes, as mulheres e outros agentes sociais continuam apagados da história.

Essa falta de consciência sobre a grandeza da história de Redenção pode levar seus moradores a subestimar a importância da preservação e valorização do patrimônio cultural e histórico local. É fundamental compreender que essa história é parte essencial da identidade e da memória coletiva da cidade. Desde os primeiros imigrantes sertanejos, que chegaram à região, até os grandes latifundiários que contribuíram para o desenvolvimento econômico do município, cada fase da história de Redenção deixou marcas e legados que devem ser reconhecidos e analisados. Agentes sociais diversos como indígenas, tropeiros, clérigos, sertanejos, bandeirantes, funcionários públicos entre outros configuram papéis sociais em nossa história por vezes negligenciados.

¹³⁸ POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Revista estudos históricos. Rio de Janeiro, vol. 2. n. 3, p. 3-15, jun 1989.

¹³⁹ Essa expressão é utilizada aqui no sentido metafórico e crítico, e tem por objetivo denunciar um processo de seleção, exclusão e embelezamento da memória coletiva.

Identificar um patrimônio tipicamente redencense se faz uma tarefa árdua visto que em muitas práticas brasileiras considera-se e reconhecem-se patrimônios do estilo "pedra e Cal", que de um modo geral são prédios e edificações que se relacionam à história oficial, política e econômica de grupos sociais de tradições europeias, e no Brasil, estão associado às elites e a prática de tombamentos e/ou a ao inventariado, o que reforça a política preservacionista relacionada a um patrimônio de caráter elitista e conservador.

Como esta cidade ainda é muito recente não existem políticas neste sentido e muito do que se fala em patrimônio diz particularmente de propriedades privadas de caráter capitalista e em nenhum momento encontrou-se evidências ou documentos que comprovassem uma prática que buscasse preservar culturalmente ou historicamente determinado objeto ou elemento pertencente a cidade de Redenção.¹⁴⁰

Com apenas 42 anos de existência, Redenção é uma cidade jovem em comparação a municípios centenários como Conceição do Araguaia, sua vizinha, ou Belém, cuja história remonta ao período colonial. Essa diferença de idade influencia diretamente na forma como os moradores se identificam com a cidade. É bastante comum, especialmente entre os jovens, sentirem-se desvinculados da identidade regional.

Assim, a intervenção do poder público desempenhou/desempenha um papel importante no surgimento de várias manifestações culturais presentes no município de Redenção. É raro encontrarmos manifestações coletivas espontâneas, uma vez que a diversidade populacional, marcada pela mobilidade e pelo afastamento de suas regiões de origem, é bastante ampla. Além disso, os agentes sociais que estão presentes tendem a se apresentar em menor número, geralmente consistindo apenas em pequenas famílias aqui e ali. Isso resulta em uma predominância de manifestações culturais promovidas pelo poder público, como festas juninas, carnaval, festividades natalinas e réveillon.

Para fortalecer o senso de pertencimento e promover a integração dos redencenses, é crucial que suas histórias sejam resgatadas. Os projetos educativos que incentivam a pesquisa sobre a história familiar e as práticas culturais locais são ferramentas poderosas para construir uma memória coletiva de Redenção.

Ao envolver os alunos nesse processo, estamos não apenas transmitindo conhecimento, mas também despertando o interesse pela própria história e pela comunidade. A memória, quando compartilhada, se transforma em um bem comum, fortalecendo os laços

¹⁴⁰ FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio Histórico e Cultural*. 1ª edição digital. Zahar, Rio de Janeiro, 2009, p.35;38.

sociais e promovendo a coesão. Ao valorizar as histórias individuais, estamos construindo a história da cidade, garantindo que as futuras gerações conheçam e se orgulhem de suas raízes.

A partir dessa visão, buscou-se incorporar o Ensino de História à experiência do aluno por meio da educação patrimonial. No entanto, surgiram dúvidas sobre quais elementos poderiam ser utilizados para integrar o Ensino de História à cultura local sem cair em localismos. A resposta a essa pergunta não surgiu imediatamente, mas foi sendo construída gradualmente, a partir dos experimentos pedagógicos realizados ao longo da minha experiência profissional e está constantemente sendo revisada e repensada. Escolheu-se a priori a Igreja Cristo Redentor, o Cemitério São Geraldo como tesouros históricos e arquitetônicos, o acervo Padre Antônio Lukesch e o Povo Atikum como tradições ancestrais vivas.

A escolha da cidade como ambiente de aprendizagem se justifica por sua função enquanto repositório da memória coletiva. Através de seus elementos tangíveis e intangíveis, é possível resgatar fragmentos do passado, perpetuando a história e a cultura local. Essa imersão na cidade contribui para a construção e o fortalecimento da identidade tanto individual quanto coletiva.

Os dados apresentados até o momento evidenciam uma lacuna no conhecimento da história de Redenção por parte de seus habitantes, bem como a ausência de políticas públicas que valorizem suas memórias históricas. Diante desse cenário, este estudo propõe uma descrição e análise de uma sequência de aulas-oficinas pedagógicas cujo objetivo foi integrar o Ensino de História à Educação Patrimonial, fomentando a ampliação da consciência histórica da comunidade local.

A educação patrimonial foi utilizada como ferramenta pedagógica para promover a valorização de patrimônios não-oficiais e nem mesmo reconhecidos como tal com o intuito de fortalecer o sentimento de identidade e pertencimento dos educandos. Aqui buscou-se apresentar a cidade em que o projeto se desenvolveu, seu contexto, histórico e suas particularidades socioculturais. Ao analisar o contexto histórico, social e cultural da cidade até aqui delineado, este trabalho busca responder à seguinte questão: o Ensino de História, em articulação com a educação patrimonial, pode fomentar um debate consciente sobre a história, identidade e cultura local, contribuindo para a construção de laços identitários mais fortes e democráticos?

Embora a resposta a essa questão seja complexa e demande investigações mais aprofundadas, a Educação Patrimonial se apresenta como um caminho promissor para fortalecer a identidade local e integrar o pensamento histórico no cotidiano dos indivíduos.

Com base nessa perspectiva, foram desenvolvidos diversos projetos escolares vinculados à história redencense, seus monumentos, e aspectos culturais e sociais. Essas iniciativas pedagógicas, ancoradas na proposta da Educação Patrimonial, tiveram como foco principal estimular uma compreensão mais crítica e sensível sobre o patrimônio local, entendendo-o não apenas como herança do passado, mas como construção coletiva em constante transformação.

No próximo capítulo apresentam-se os patrimônios escolhidos para as aulas-oficinas — mais precisamente os lugares de aprendizagem — bem como os resultados alcançados com a sua implementação. Tais experiências evidenciam o potencial transformador da articulação entre educação, história e patrimônio, especialmente quando mediadas por metodologias que valorizam o território, a memória e a participação ativa dos estudantes.

CAPÍTULO 3

PATRIMÔNIOS LOCAIS EM PERSPECTIVAS

Como mencionado anteriormente, um dos propósitos do presente trabalho está relacionado à contribuição para a ampliação da Consciência Histórica dos alunos. Para alcançar esse objetivo, iremos explorar principalmente a abordagem teórico-metodológica da Educação Patrimonial alinhada ao Ensino de História Local. Este capítulo visa apresentar as oficinas temáticas apuradas a este objetivo, utilizando-se a cidade e alguns complexos arquitetônicos, históricos e culturais de seu entorno como objetos de ensino e estudo. A apresentação irá explorar como os patrimônios, material e imaterial, selecionados moldaram e continuam a moldar a identidade cultural redencense, através de suas narrativas e significado para a comunidade. Nesse contexto, serão descritas as oficinas/aulas realizadas, por meio desses patrimônios, como também serão apresentadas as metodologias aplicadas, elaboradas para envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem com ênfase na conexão entre teoria e prática, promovendo a investigação, o debate e o (re) conhecimento de cada um dos patrimônios.

3.1 Oficinas temáticas

A interdisciplinaridade aponta para a construção de um ensino participativo, no qual a formação do sujeito social se dá através da articulação entre saberes teóricos, experiências práticas e vivências do mundo real.¹ No bojo dessa premissa, as aulas-oficinas, metodologicamente ancoradas nas ideias de Isabel Barca,² foram organizadas a partir desse princípio e foram articuladas entre as disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Estudos Amazônicos e envolveram alunos do Ensino Fundamental II e Médio.

Dado o espaço aqui, deter-se-á em sistematizar somente as oficinas idealizadas pela área do Ensino em História voltadas a construção de um pensamento histórico, ou seja, o desenvolvimento de habilidades como análise, interpretação, problematização e compreensão dos fatos e fenômenos históricos³ interpolando-se os diferentes aspectos, incluindo as vozes silenciadas, perspectiva esta que se coaduna com as ideias de Circe Bittencourt e Paulo

¹ BOVO, 2004, p.2.

² BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de educação histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

³ FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV, 2019, passim.

Knauss.⁴

Os trabalhos foram realizados com alunos da escola Educandário Arte do Saber nos anos de 2015, 2017 e 2019. No ano de 2015, tivemos um total de 109 alunos participando do projeto, sendo que 53 eram do sexo feminino e 56 do sexo masculino. Em 2017, o número de alunos diminuiu para 89, sendo 51 do sexo feminino e os demais do sexo masculino. Já em 2019, tivemos um público de 85 alunos, sendo 50 do sexo feminino e os restantes do sexo masculino. É importante destacar que não se deve simplesmente somar o total de alunos desses três anos, uma vez que muitos estudantes participaram do projeto em mais de um ciclo, estabelecendo uma relação de continuidade com a escola e com as atividades propostas.

A priori não se tinha a ideia de trabalhar com a metodologia da educação patrimonial; entretanto, no transcorrer das atividades ela se revelou o meio mais propício, dada sua interdisciplinaridade⁵ com as demais disciplinas envolvidas no projeto. Assim sendo, o planejamento das atividades teve como objetivo capacitar os discentes a reconhecer a historicidade de sua própria realidade social mediante a pesquisa, almejando a geração de novas informações e a promoção de inquietações que instigassem a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Isso se deu pela valorização da autonomia, da capacidade de argumentação, da defesa de ideias, e da compreensão e elaboração de diferentes linguagens e discursos.

As atividades foram estruturadas de modo a contemplar duas fases semestrais, em conformidade com o ano letivo. Ao todo, o projeto contou com dezoito (18) aulas, cada uma com duração de 45 minutos, distribuídas ao longo do período letivo, com flexibilidade para ajustes pontuais em função das especificidades de cada turma e da disponibilidade docente.

A primeira fase dos trabalhos foi composta de aproximadamente cinco etapas distribuídas no decorrer do primeiro semestre. Neste interim, o primeiro momento foi dedicado a esclarecimentos sobre o projeto. Assim foram dadas orientações metodológicas sobre como realizar pesquisas, apresentar seminários, organizar mesas redonda visando à otimização das atividades ao longo do ano letivo.

Ainda nesse momento, os alunos foram esclarecidos sobre os critérios de avaliação,

⁴ BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, passim. KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996, passim.

⁵ SCIFONI, Simone. *Patrimônio e Educação no Brasil: O que há de novo?*. Educação & Sociedade, Campinas, São Paulo, v. 43, e255310, 2022, p.11.

que envolveram tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos.⁶ Aqui se faz importante destacar que o processo avaliativo se deu de forma contínua. No decorrer deste os alunos executaram atividades diversificadas, que incluíram a socialização de pesquisas, produções de textos, vídeos ou músicas/paródias, apresentação de seminários, cartazes, folders, mesas redondas e debates.

Essa dinâmica vem ao encontro das ideias de Pacheco⁷, visto que ao serem esclarecidos sobre os critérios de avaliação e os métodos de pesquisa, os educandos são levados a perceberem que a pesquisa não se limita à coleta de informações, mas envolve um processo mais complexo que exige a utilização de diversas habilidades. Ao realizar atividades como leitura, resumo, construção de gráficos e entrevistas, os alunos desenvolvem as competências necessárias para conduzirem pesquisas de forma rigorosa e significativa.

No início dos trabalhos em sala de aula buscou-se fazer um diagnóstico prévio,⁸ para identificar quais conceitos, relativos ao patrimônio, eram/estavam consolidados e quais precisavam ser mais aprofundados. Aqui foram preparadas duas aulas que incluíam a conversação e diálogos transversais, bem como o uso de dicionários. Na sistematização dessa primeira fase, retomamos em sala os conceitos discutidos anteriormente de forma a correlacioná-los por meio de textos dissertativos.

A segunda fase buscou sensibilizar e contextualizar os alunos nos temas mais sensíveis e particulares, tanto a temática do “eu” como sujeito histórico, quanto das relativas à identidade e memória. Para isso, buscou-se a historicidade das trajetórias individuais dos discentes por meio da pesquisa, que, dadas as características, podem ser classificadas como do tipo pesquisa-ação. Essa metodologia se caracteriza por um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão, com o objetivo de melhorar a prática e o entendimento de um determinado contexto.⁹

Aqui foram levantados dados como profissões dos antepassados, origens étnicas e regionais, além de/e práticas culturais familiares como costumes religiosos. Portanto, uma segunda etapa de questionários foi utilizada como recurso nessa pesquisa.¹⁰ Logo, os alunos

⁶ A pesquisa qualitativa se aprofunda na compreensão de fenômenos sociais complexos, explorando significados, motivações e experiências subjetivas, buscando entender o “porquê” das ações humanas, revelando um nível de realidade que transcende a mera mensuração de variáveis.

Fonte: MINAYO, Maria Cecília de Souza [et al] (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

⁷ PACHECO, Ricardo de Aguiar. Os museus entre a história e a memória. In: *Ensino de História e Patrimônio Cultural: um percurso docente*. 1ª ed. Jundiaí, São Paulo. Paco Editorial, 2018, p.45.

⁸ APÊNDICE A: Questionário de investigação de conhecimentos prévios sobre a temática do patrimônio.

⁹ GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p.37/40.

¹⁰ APÊNDICE B: Questionário Biográfico/Genealógico.

puderam analisar-se em relação ao outro e, simultaneamente, aprender novos conceitos. Esse tipo de pesquisa alinha-se com as prerrogativas da Educação Patrimonial já discutida anteriormente.

Sabe-se que a educação formal na escola é um ambiente social planejado e como tal, segue princípios muitas vezes rígidos.¹¹ Mas o Ensino de História deve ir além do mero registro factual, como bem defende Ricardo Pacheco.¹² Nesse sentido, o planejamento das oficinas, na terceira fase, vislumbrou integrar-se ao currículo formal buscando adaptar-se a essa estrutura. Destarte, os temas abordados incluíram:

- Povoamento da América: povos e sociedades e populações indígenas dentro do contexto desenvolvimentista amazônico, e populações indígenas na região sul do Pará (6º e 7º ano do ensino fundamental);
- A situação dos indígenas no segundo Reinado (8º ano do fundamental e 2ª série do ensino Médio);
- Rumos no terceiro Milênio com ênfase em análises sobre tempo, memória, identidade e cultura dentro do espectro sobre a Globalização e transformações contemporâneas (9º ano do fundamental e 3ª série do ensino Médio);
- Renascimento e Cristianismo: rupturas e semelhanças (1ª série).

A priori trabalhou-se o conteúdo previsto pela grade curricular geral e, de forma transversal, buscou-se interrelacioná-lo à dinâmica histórica da região, propondo a análise de rupturas e permanências. Com essa perspectiva em mente, os alunos realizaram uma pesquisa sobre aspectos históricos da região, em especial de Redenção. Posteriormente, os dados foram sistematizados e organizados com o objetivo de estabelecer conexões entre os fatos históricos identificados, seus contextos e as conjunturas mais amplos observadas em cada ciclo de estudo.

Essa abordagem transversal que, segundo Marcos Bovo,¹³ promove uma formação integral sobre a realidade e capacita o indivíduo à intervenção para transformá-la – também se integrou ao uso de mídias como método de ensino. Nesse contexto, a música e o cinema revelaram-se um apoio crucial na mobilização e sensibilização dos discentes sobre temas e saberes nem sempre explícitos ou facilmente acessíveis à sua faixa etária.

Portanto, na quarta fase do projeto utilizaram-se diferentes recursos didáticos — como os filmes *Avatar* (6º, 7º e 8º ano) e *Matrix* (9º ano e 3ª série), a música *Tu tu pi* (6º e 7º ano) e

¹¹ PACHECHECO, loc. cit.

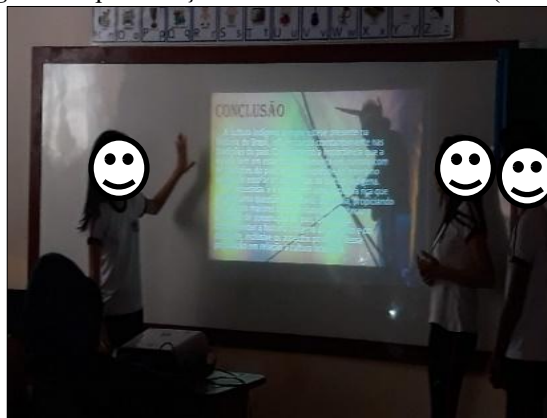
¹² PACHECHECO, op. cit., p.35-36.

¹³ BOVO, Marcos Clair. *Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica*. Revista Urutagua Revista Urutagua, v. 7, p. 1-12, 2004.

atividades de pesquisa sobre esses elementos lúdicos— com o objetivo sensibilizar os alunos e estimular a reflexão crítica – tanto geral, quanto local - preparando-os para os debates posteriores. Nesse momento, foram apresentados às turmas o patrimônio local selecionado para o desenvolvimento das próximas etapas do projeto, conforme a divisão por séries/ciclo: (1) 6º e 7º anos – Acervo cultural Padre Antônio Lukesch; (2) 8º ano e 2ª série – Atikum; (3) 9º ano e 3ª série – Cemitério municipal; e (4) 1ª série – Igreja Cristo Redentor.

Na quinta e última fase do primeiro semestre, os alunos foram convidados a realizar uma apresentação oral dos resultados de suas pesquisas sobre os patrimônios locais. Aqui, eles puderam utilizar recursos tecnológicos, como vídeos, seminários, cartazes, folders, entre outros formatos que julgassem apropriados, permitindo uma troca rica de saberes e experiências.

Figura 4-Apresentação em forma de seminários (2019)



Fonte: acervo pessoal da autora, 2019.

Após as apresentações, um novo momento se inicia. Retomamos os conceitos de patrimônio e sua importância para a cidade, conectando-os às vidas dos alunos e à sua identidade desde a primeira fase até aquele ponto, através de diálogos transversais. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas e estabelecer conexões entre saberes historiográficos gerais e locais com os elementos estudados como patrimônio.

O fazer histórico, mediado pela Educação Patrimonial, é um processo de pensar historicamente, ou seja, de desenvolver habilidades cognitivas e atitudinais para compreender a complexidade do passado e suas conexões com o presente, de forma não prescritiva.¹⁴ Sendo assim, todas as atividades apresentadas até aqui valorizaram a agência dos sujeitos no processo de construção do conhecimento, evidenciando que a Educação patrimonial, como processo, precisa estar presente na educação em todas as esferas de ensino para se efetivar.

¹⁴ GIL, Carmem Zeli de Vargas, PACIEVITCH, Caroline, PERUSSATTO, Melina Kleinert. *Pensar historicamente com a Educação Patrimonial: um não-guia*. Sillogés. Porto Alegre: Associação Nacional de História, Seção Rio Grande do Sul. Vol. 5, n. 1, p. (56-87), jan./jun. 2022.

No segundo semestre, os trabalhos foram organizados em basicamente seis etapas: (1) planejamento e elaboração de instrumentos de coleta de dados; (2) visita de campo; (3) sistematização e apresentação dos resultados; (4) produção e divulgação de materiais didáticos; (5) participação em gincana; (6) avaliação e reflexão.

Para o desenvolvimento das atividades prescritas aqui buscou-se planejar as atividades de forma a garantir que todos pudessem se integrar ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, os alunos foram divididos em equipes e cada integrante assumiu uma função específica na elaboração de instrumentos de coleta de dados, como questionários e roteiros de entrevista, a serem aplicados *in loco*. Essa metodologia, conhecida como aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) visa desenvolver habilidades como autonomia, colaboração, pensamento crítico e responsabilidade. Os estudantes são os protagonistas do processo de aprendizagem, tornando-o mais engajador e significativo.¹⁵

Nesta etapa, sob orientação dos professores, os alunos foram organizados em grupos simulando uma redação jornalística completa, com funções definidas como produtor, cinegrafista, redator, fotógrafo, apresentador e repórter. Trabalhando em conjunto, os alunos planejaram as entrevistas a serem executadas na próxima etapa. Com base nas informações obtidas anteriormente sobre o patrimônio escolhido, eles definiram as perguntas a serem feitas, a forma de organização dos dados coletados e a articulação dos conhecimentos prévios. Além disso, elaboraram roteiros detalhados para as visitas, considerando os aspectos históricos, culturais e sociais do local e de seus representantes.

A proposta de Ricardo Pacheco¹⁶ encontra eco na prática relatada. Ao trabalharem em conjunto, os alunos iniciam um processo de investigação que se assemelha à descrição do autor. A elaboração de perguntas iniciais, a definição de um projeto e a posterior coleta de dados formam um ciclo de aprendizagem. As perguntas, inicialmente formuladas de forma mais ampla, são refinadas à medida que os alunos aprofundam seus conhecimentos sobre o patrimônio escolhido. Os roteiros detalhados para as visitas representam a formalização desse projeto, um momento em que as curiosidades e problemas foram devidamente maturados e as estratégias para respondê-los definidas. Assim, a pesquisa se torna um desdobramento natural do interesse dos alunos e não um ponto de partida arbitrário.

O ponto central do projeto foi a execução da pesquisa de campo, que consistiu na visita ao local histórico selecionado para estudo. A pesquisa de campo caracteriza-se pelas

¹⁵ KRUG, Rodrigo de Rosso et al. *O “bê-á-bá” da aprendizagem baseada em equipe*. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 40, p. 602-610, 2016.

¹⁶ PACHECO, Ricardo de Aguiar. *Ensino de história e Patrimônio Cultural: Um percurso Docente*. 1.ed. Jundiaí, SP: Paco 2017. p.43.

investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, já efetivada em etapas anteriores, realizam coleta de dados junto a pessoas.¹⁷

Ao assumirem os papéis de profissionais da área de comunicação, os estudantes colocam em prática todo o planejamento elaborado anteriormente. Sob a orientação da equipe pedagógica, essa etapa se transformou em uma autêntica aventura. Os alunos experimentaram uma imersão completa no projeto, revelando com entusiasmo os saberes que assimilaram. A curiosidade e o profissionalismo ficaram evidentes nas interações com os entrevistados, com perguntas pertinentes e provocativas. A participação deles foi intensa; e o envolvimento em todo o processo notável, com poucos casos de dispersão. Quando da conclusão do projeto, os alunos foram orientados a realizar seminários apresentando os resultados de suas entrevistas para toda a comunidade escolar. Além disso, foram incentivados a produzir materiais didáticos como cartazes, folders e relatórios.

Figura 5-Construção do mural sobre o Acervo Cultural padre Antonio Lukesch com os alunos do 7 ano (2017)

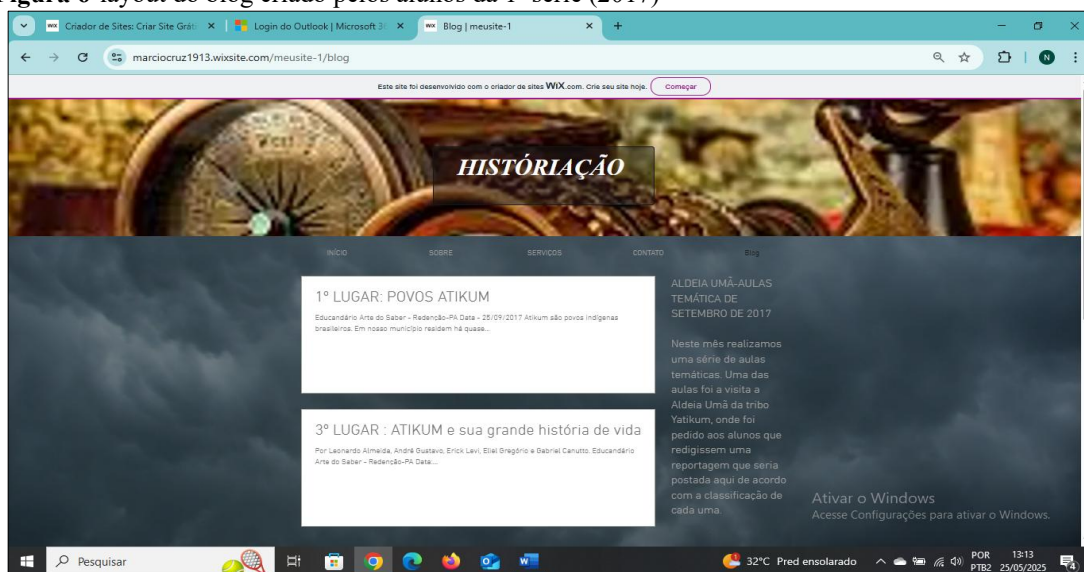


Fonte: acervo pessoal da autora, 2017.

Adicionalmente, os trabalhos foram divulgados em redes sociais como *Facebook* e *blogs*, com o objetivo de promover o engajamento da comunidade escolar e de suas famílias. Uma gincana interna estimulou a competição entre os grupos, premiando aqueles que obtivessem maior engajamento em suas publicações. Essa estratégia visou não apenas divulgar os resultados da pesquisa, mas também sensibilizar a comunidade para a importância do patrimônio histórico e cultural de Redenção na construção da identidade local.

¹⁷ GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.37;40.

Figura 6-layout do blog criado pelos alunos da 1ª série (2017)



Fonte: Blog Históriação¹⁸

A avaliação do projeto foi contínua e multifacetada, abrangendo a participação, o engajamento, a capacidade de articulação cognitiva e a assimilação de novos conhecimentos. Ao longo das diferentes etapas foram realizados acompanhamentos sistemáticos que permitiram identificar progressos e dificuldades dos alunos. Ao final do projeto, os alunos foram submetidos a uma atividade avaliativa que integrava os conteúdos específicos do tema com os conhecimentos construídos durante o processo. Essa atividade, de caráter objetivo e subjetivo, permitiu avaliar a aprendizagem de forma mais formal. Além disso, foi realizada uma discussão coletiva com os alunos, mediada pelos professores, para refletir sobre os resultados do projeto e o processo de aprendizagem.

Essas atividades transformaram a cidade e suas conjunturas em espaços de interrogação e produção de sentido histórico. Assim, o conhecimento histórico, que inicialmente foi apresentado em sala de aula, se transformou em uma experiência prática. Isso possibilitou aos alunos vivenciarem o processo de construção desse saber que mediado pela Educação Patrimonial, corroborou para com o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e atitudinais. Essas habilidades, compartilháveis e ensináveis, evidenciam a prática da pesquisa histórica, característica que dialoga com as percepções de Max L. Pina, Carmem Gill; Circe Bitencourt, Régis Lopes, e tantos outros.¹⁹

¹⁸ HISTÓRIAÇÃO, 2017. Disponível em: <https://marciocruz1913.wixsite.com/meusite-1/blog>. Acesso em: 25 de maio de 2025.

¹⁹ PINA, Max Lanio Martins. *As influências da Didática da História em Goiás: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas no PPGH-UFG (2013-2020)*. CLIO: Revista de Pesquisa Histórica, vol. 39, Jul-Dez, 2021; GIL; PACIEVITCH; PERUSSATTO, 2022, passim; BITTENCOURT, 2008, passim; RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no Ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004, Rio de

Destarte, vale registrar que todo esse processo só se faz efetivamente satisfatório se o professor se envolver nele. Pacheco²⁰ destaca a importância de que o educador seja um modelo para os alunos, demonstrando um compromisso genuíno com a pesquisa. Ao se envolver ativamente nos projetos, seja publicando os resultados na *internet* ou organizando exposições, o professor inspira os alunos e mostra que a pesquisa é uma atividade relevante e prazerosa. Essa participação ativa do professor é essencial para que os alunos se sintam motivados a cumprir suas responsabilidades.

Tendo em vista essa descrição, é possível agora conhecer os patrimônios que foram alvos dessas atividades e realizar uma imersão mais profunda em seus elementos constituintes e significados.

3.2 Da Capela à Igreja: Paróquia Cristo Redentor

Figura 7-Paróquia Cristo Redentor



Fonte: Imagem do acevo pessoal da autora,2024.

A educação patrimonial, como forma de comunicação social, exige de interlocutores diversos com a funções de disseminar a história, os valores e os sentimentos de pertencimento decorrentes dos bens patrimoniais como passado vivo no presente.²¹ Nesse contexto, evoca-se a historicidade da Paroquia Cristo Redentor pois acredita-se ser um elemento capaz de suprir

Janeiro: Zahar, 2009; PACHECO, 2017, *passim*;

²⁰ PACHECO, 2017, p. 46.

²¹ FIGUEIREDO, Cristina Reis, MIRANDA, Lilian Lisboa. *Educação patrimonial no ensino de história Exames finais de ensino fundamental: Conceitos e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Somos Mestres (SM), 2012, p. 66.

essas características, já que sua construção foi resultado da ação de parte da comunidade local.

Os Registros históricos indicam o ano de 1969 como o marco inicial da formação da comunidade que resultaria na construção da Igreja em 1973. De acordo com documento elaborado por ocasião do Jubileu de Ouro da igreja, as primeiras reuniões eram feitas nas casas de fiéis como por exemplo, da Irmã Paula,²² uma estrangeira conhecida como a - “*missionária da bicicleta*” - que se dedicava a manter os devotos em comunhão.²³

Figura 8-Dominicanos e dominicanas/irmã Paula e irmãs pastorinhas



Fonte: Jubileu de Ouro, 2023.

A partir desse movimento local, religiosos de Conceição do Araguaia²⁴ passaram a visitar a Boca da Mata – como era conhecida a região que hoje é Redenção, distrito de Conceição – para celebrar missas nas casas dos moradores. Esses por sua vez, já demonstravam o desejo de construir um espaço próprio para a realização dos cultos.

Esse processo de organização e expansão da fé católica na região está inserido em uma longa tradição de presença missionária na Amazônia pela atuação de diferentes ordens religiosas e irmandades. As irmandades católicas, originárias da Europa medieval, demonstraram capacidade de adaptação e reinvenção ao longo da história. Na Amazônia brasileira, a presença missionária foi marcada pela atuação de diferentes ordens religiosas. Os Capuchinos foram os primeiros a chegar, em 1617, seguido pelos Carmelitas, Mercedários e Jesuítas.²⁵ Os missionários pioneiros na região da atual cidade de Redenção foram os dominicanos (1897)²⁶, seguidos por tantos outros grupos como as pastorinhas (1960)²⁷ e os

²² MEMORIAL. *Jubileu de ouro da Paróquia Cristo Redentor*. Paróquia Cristo Redentor. Redenção, Pará, 2023.

²³ MEMORIAL, 2023.

²⁴ Centro político administrativo regional até então (SILVA, Carlos. 2019).

²⁵ BEMERGUY, Amélia; GUEDES, Luana Bagarrão; PIMENTEL, Márcia Aparecida da Silva. *Estudos Amazônicos: História e Geografia*. v. 1. 1. ed. Belém: Estudos Amazônicos, 2011. 136 p.

²⁶ SILVA, Carlos. 2019

xaverianos (1970).²⁸

A motivação para a atuação dos dominicanos na região, na fronteira entre os estados do Pará e Goiás, reside em sua confissão de fé no mandado missionário cristão, conforme definido por eles:

Antes de voltar ao Céu, Nosso Senhor deu um mandato missionário aos Apóstolos conforme registrado em Mateus 28:19-20: “Ide, portanto, e fazei que todas as nações se tornem discípulos, batizando-as em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo e ensinando-as a observar tudo quanto vos ordenei. E eis que eu estou convosco todos os dias, até a consumação dos séculos”²⁹

Sob essa premissa, diversas dioceses e missões foram fundadas no país, incluindo a Diocese de Santíssima Conceição do Araguaia. A presença dessa diocese na região remonta ao final do século XIX, com a chegada dos Dominicanos. Oriundos de Uberaba, estes missionários estabeleceram-se primeiramente em Goiás e, posteriormente, avançaram fixando-se em 1986 às margens do Rio Araguaia, no pequeno povoado de Barreira de Santana. Esse processo de expansão foi fundamentado na premissa de evangelização dos povos indígenas que ocupavam essa região.³⁰

A chegada de migrantes na região trouxe alterações nas dinâmicas de relações sociais. Associados aos desdobramentos da ditadura civil-militar em meados da década de 1970 e a igreja entendeu que seriam necessárias medidas que atendessem a estas novas demandas. Por isso, a igreja, expandiu sua ação paroquial.

Na visão da igreja, os trabalhos missionários para além do Rio Araguaia eram fundamentais à época, uma vez que havia disputas de terras e muita desigualdade social na região - aspectos que incomodavam a igreja. Essa realidade motivou a articulação de campanhas da Fraternidade, promovidas pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), por meio das quais a instituição passou a se posicionando ao lado dos mais necessitados que aqui se encontravam.³¹

Nesse contexto, com o apoio da prelazia de Conceição do Araguaia, na pessoa de Dom Estevão,³² o incentivo de clérigos e a doação do terreno por Luiz Vargas Dumont – futuro

²⁷ MEMORIAL, 2023.

²⁸ TREVISAN, Renato. *Os Missionários Xaverianos em Redenção*. Relatórios e diários de Campo. Biblioteca da Pastoral Indigenista. Redenção, ago.2009.

²⁹ DIOCESE SANTÍSSIMA DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA. *História [S.L.]: Diocese Santíssima de Conceição do Araguaia*. Disponível em: <https://diocesedeconceicao.org.br/historia/>. Acesso em 26 de maio de 2025.

³⁰ Ibid., 2025.

³¹ MEMORIAL, 2023.

³² DIOCESE DE SANTÍSSIMA CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA. *História*. Disponível em: <https://diocesedeconceicao.org.br/historia/>. Acesso em: 25 de maio de 2025.

prefeito de Redenção – a comunidade ergueu sua primeira capela em 1971. Apesar das dificuldades, em 1972, uma nova capela, maior e mais equipada, foi inaugurada por Dom Estevão, em 14 de abril de 1973, recebendo o título de Cristo Rei. O fortalecimento da vida comunitária foi marcado pela chegada das irmãs Pastorinhas em 1975. Em 1981 por sugestão de D. José, a capela passou a se chamar Cristo Redentor — nome que, além de remeter à figura sacra, ressoava simbolicamente com o nome da própria cidade, sendo hoje considerado o patrono de Redenção.³³

Figura 9-Memorial do jubileu de Ouro-Capela



Fonte: Jubileu de Ouro, 2023.

A construção da atual igreja foi marcada por desafios e superações. Tempestades e outras adversidades, entretanto, não abalaram a determinação dos fiéis. Em 1984, após diversas interrupções, a obra finalmente foi concluída e a primeira missa celebrada. Desde então, a sé passou por sucessivas reformas e ampliações, sempre contando com o apoio da comunidade.

Entre os elementos que expressam o envolvimento dos fiéis, destacam-se os vitrais que ilustram a Via Sacra, identificados com os nomes de famílias e devotos, constituindo um testemunho tangível do profundo vínculo entre a comunidade e o santuário. Essa prática revela o desejo coletivo de preservar a memória histórica e espiritual do grupo, ao mesmo tempo em que se busca deixar um legado simbólico para as gerações vindouras. A inscrição de seus nomes nos vitrais indica sua expressão de fé, gratidão e pertencimento a esta comunidade religiosa. A seguir, apresentam-se alguns exemplos desses ornamentos.

³³ MEMORIAL, op. cit.

Figura 10-Estação: Jesus recebe a Cruz-Moraes Gomes/ Jesus morre na Cruz-Dil Edson e Roseu



Fonte: fotografia do acervo pessoal da autora, 2024.

Em 2023, a paróquia celebrou seu jubileu de ouro com a publicação de um catálogo histórico detalhado, que registra sua trajetória desde a fundação. Além disso, uma série de eventos especiais foram organizados, com o objetivo de marcar esta data importante.

A Igreja Cristo Redentor tornou-se um ponto de encontro e uma referência para os moradores de Redenção. Embora ainda não haja o reconhecimento oficial por parte do poder público, a igreja é, atualmente, um patrimônio histórico e religioso do município, fruto da dedicação de várias gerações.

Sua história exemplifica como a união da sociedade em torno de um objetivo comum pode gerar frutos positivos para a construção da identidade local — algo que se torna visível durante os festejos realizados na congregação, marcados pela maciça participação dos redencenses. Eu mesma, na minha infância, participei de inúmeros bailes beneficentes organizados com o objetivo de arrecadar recursos para a reforma da igreja. Foi ali que testemunhei o empenho dos munícipes católicos, cuja mobilização, observo hoje, apenas se fortaleceu ao longo dos anos.

Segundo Marcia Chuva,³⁴ a valorização do patrimônio imaterial e da memória coletiva é um componente fundamental na ampliação de uma consciência histórica, ao incluir diferentes grupos sociais que, por vezes foram marginalizados nos discursos históricos oficiais. Ao resgatar histórias locais, como a da Igreja Cristo Redentor, contribui-se para a formação de memórias públicas e plurais. Nesse sentido, os bens patrimoniais – materiais ou simbólicos- devem ser compreendidos como instrumentos pedagógicos que potencializam o ensino de História, pois permitem o diálogo entre o passado e o presente, entre história global

³⁴ CHUVA, Márcia (org.). *História e patrimônio*. Revista do Patrimônio, n. 34. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Ministério da Cultura, 2012.

e as histórias locais.

Experiência didática e a Paróquia Cristo Redentor

Este tópico propõe uma análise teórico-metodológica da experiência no Ensino de História tendo como objeto de estudo a Paróquia Cristo Redentor. O objetivo foi compreender como esse espaço religioso pode ser interpretado como lugar de memória, conforme o conceito desenvolvido por Pierre Nora. O autor elaborou essa noção para refletir sobre a transformação da memória coletiva na França moderna. Segundo ele, os "lugares de memória" são espaços (físicos, simbólicos ou funcionais) onde a memória se cristaliza e se preserva, porque a memória viva (transmitida oralmente, pela tradição) está em declínio.³⁵ Tal ideia é retomada por Márcia Chuva,³⁶ no contexto das discussões sobre patrimônio e identidade.

Com ênfase no contexto histórico redencense, situado no sul do Pará, as atividades exploraram as relações entre arte, religião e poder, articulando a história local às dinâmicas históricas mais amplas.³⁷

A pesquisa partiu da seguinte pergunta norteadora: *em que medida a Paróquia Cristo Redentor pode ser compreendida como um espaço de memória que reflete as políticas de ocupação da Amazônia e as experiências de grupos marginalizados?* A metodologia adotada buscou integrar a prática pedagógica ao trabalho de pesquisa, partindo da realidade local e das vivências dos sujeitos como propõem Circe Bittencourt³⁸ e Marcia Chuva³⁹ ao defenderem o ensino de história, memória e patrimônio.

O objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: 1) conhecer os aspectos históricos e simbólicos ligados a construção do patrimônio em questão; 2) compreender as relações entre o Renascimento com ênfase no Mecenato, utilizando a Igreja Cristo Redentor como exemplo; 2) analisar as permanências e rupturas do Cristianismo no processo de interiorização do Brasil; 3) desenvolver habilidades de pesquisa, análise e interpretação de diferentes fontes históricas;

O desenvolvimento do pensamento histórico norteou todas as etapas dessa atividade pedagógica. Para isso, foram considerados elementos fundamentais: uma sólida

³⁵ NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Tradução de Yara Aun Khoury. Revista Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7–28, dez. 1993.

³⁶ CHUVA, 2012, passim.

³⁷ SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 13.

³⁸ BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, passim.

³⁹ CHUVA, op. cit.

fundamentação conceitual, o estímulo à criticidade e a capacidade de problematizar historicamente o objeto patrimonial em estudo — neste caso, a Igreja, seu processo de construção e os agentes sociais envolvidos.

A oficina foi realizada no ano de 2017 com a turma da 1ª série do Ensino Médio da escola Educandário Arte do Saber. O projeto seguiu a metodologia geral descrita no início deste capítulo, sendo adaptado às especificidades da turma e do objeto em questão. Para mais informações sobre as etapas, consultar apêndice C.⁴⁰ A seguir, será apresentada a análise específica da visita de campo à Igreja Cristo Redentor, com foco na forma como os alunos se integraram ao projeto, bem como na discussão dos resultados obtidos.

Concluídas as etapas de conceituação, sensibilização e sistematização de elementos ligados a memória, patrimônio e História Local, chegou-se ao momento mais instigante, segundo os alunos, a pesquisa de campo. Para sua realização, iniciou-se o planejamento e preparação junto aos discentes.

Organizados em grupos, os estudantes elaboraram um roteiro de observação com o objetivo de analisar o patrimônio de forma abrangente. A proposta incluía tanto a investigação dos elementos sacros internos — como objetos litúrgicos, imagens, vitrais e disposição do espaço — quanto a observação do entorno da igreja, abrangendo ruas, edificações vizinhas e atividades comerciais. A interação entre o sagrado e o profano também foi objeto de reflexão, buscando compreender como esses espaços se conectam no cotidiano da comunidade. O roteiro completo utilizado pode ser consultado no Apêndice D.⁴¹

Quanto à entrevista realizada pelos alunos com os responsáveis pela igreja, elaborou-se um questionário. A entrevista foi executada em forma de mesa-redonda, na qual os alunos puderam questionar as autoridades presentes sobre aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos relacionados à construção da paróquia, bem como sobre a participação da sociedade nesse processo. Esse aspecto é importante por subsidiar reflexões mais profundas, que até então poderiam ter passado despercebidas. As questões levantadas podem ser analisadas no Apêndice E.⁴²

Após a sistematização dos dados obtidos durante a visita, subsidiada pelas pesquisas bibliográficas realizadas ainda no primeiro semestre e sob a orientação do professor, os alunos trocaram conhecimentos e construíram materiais para apresentação. No caso desta oficina, os resultados foram apresentados por meio de seminários e trabalhos no formato acadêmico,

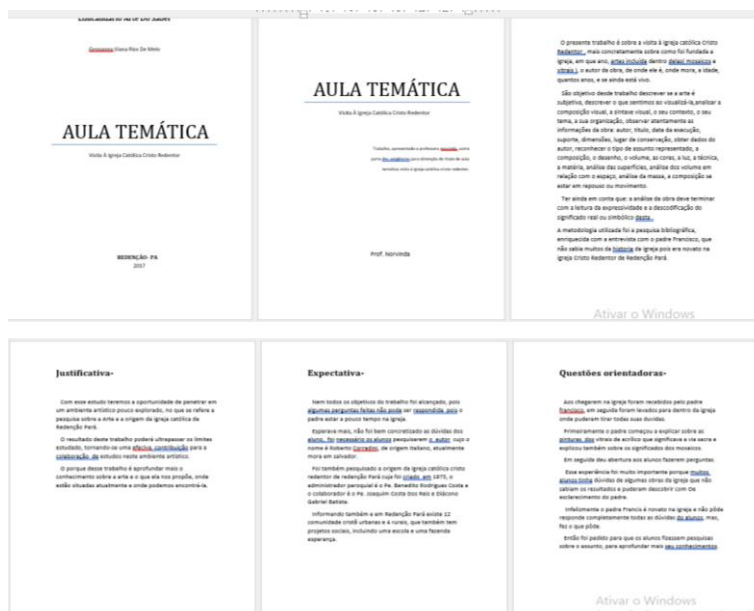
⁴⁰ APÊNDICE C: Metodologia didática aplicada na oficina sobre Paróquia Cristo Redentor

⁴¹ APÊNDICE D: Roteiro-pesquisa de campo na Paróquia Cristo Redentor.

⁴² APÊNDICE E: Perguntas da entrevista realizadas com os dirigentes da Paróquia Cristo Redentor

elaborados com base nas normas da ABNT como forma de introdução as bases legais de escrita acadêmica, como pode ser observado no exemplo a seguir:

Figura 11-Trabalho apresentado pela aluna da 1ª série



Fonte: acervo pessoal da autora, 2017.

No caso desta atividade em específico, foi planejado o desenvolvimento de um blog para divulgar os resultados. No entanto, devido a dificuldades técnicas, optou-se pelo uso das redes sociais, no caso o *Facebook*. Em 2017, os alunos publicaram seus trabalhos no *Facebook*, marcando professores e perfis da escola para ampliar o alcance.

O processo avaliativo seguiu os moldes já prescritos no início deste capítulo. Cabe ressaltar que ocorreu de forma contínua, buscando averiguar não apenas os aspectos objetivos, mas principalmente os subjetivos. Isso se justifica pelo fato de que a educação patrimonial visa à formação de habilidades voltadas para a ação prática — um tipo de conhecimento que se desenvolve de forma gradual, à medida que o aluno é colocado diante de situações-problema e passa a encontrar caminhos para resolvê-las ou, ao menos, compreendê-las de maneira mais profunda e intrínseca.

Mensurar os resultados dessa atividade requer considerar que muitos aprendizados emergem de forma gradual, em consonância com o amadurecimento cognitivo dos estudantes. Ainda assim, é possível afirmar que houve envolvimento efetivo por parte da turma: os alunos desenvolveram pesquisas, formularam perguntas, elaboraram entrevistas, construíram hipóteses e demonstraram entusiasmo diante das descobertas realizadas.

Observou-se, nesse contexto, que a investigação ampliou a compreensão dos estudantes sobre a história local, ao promover conexões afetivas e cognitivas com o território

em que vivem. A redescoberta da participação de familiares na construção da primeira capela revelou saberes locais e práticas culturais até então pouco exploradas ou não problematizadas no espaço escolar.

A participação ativa das famílias na edificação da igreja foi interpretada como expressão de uma identidade religiosa e comunitária profundamente enraizada na região. Essa identidade se manifesta por meio de práticas simbólicas, do uso de objetos sagrados e das dinâmicas culturais familiares, evidenciando aspectos que ainda contribuem para a (re)construção de uma identidade católica local, mesmo em um cenário religioso plural.

Ao promover experiências educativas ancoradas na realidade vivida pelos estudantes, o projeto atribuiu sentido ao processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem corrobora a ideia de Schmidt e Cainelli,⁴³ segundo a qual o Ensino de História se torna mais eficaz e significativo quando conecta os conteúdos escolares às vivências dos alunos.

Enquanto espaço de memória, o contexto histórico e arquitetônico da paróquia constitui uma rica fonte de conhecimento, narrando a história das relações de poder e da vida cotidiana de seu entorno. Ao analisar-se estes aspectos e a organização espacial da região, pode-se compreender melhor as manifestações culturais, sociais, políticas e econômicas que moldaram seu desenvolvimento.

É justamente nesse ponto que a educação patrimonial se revela fundamental, pois seu objetivo é provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e suas manifestações, despertando nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva. Ao (re)significar este espaço de memória por meio de uma investigação sistematizada, promove-se a construção de uma identidade comunitária, e, intrinsecamente, trabalha-se com as memórias afetivas dos alunos.⁴⁴ É através do fortalecimento dessas memórias afetivas que conseguimos consolidar o sentimento de pertencimento, o que, por sua vez, modifica a percepção dos alunos sobre sua própria história.

Essa abordagem de construções sociocognitivas alinha-se perfeitamente à metodologia de ensino sobre patrimônio, conforme apontado por Miranda e Figueiredo.⁴⁵ O resultado evidencia o potencial do Ensino de História, por meio da educação patrimonial, para transcender o tempo e promover aprendizagens significativas. Por isso, a ideia é explorar a possibilidade de transformar o projeto em uma iniciativa de longo prazo, com diferentes

⁴³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; COINELLI, Marlene. *Ensinar história*. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2004, 1ª ed. p. 50.

⁴⁴ FIGUEIREDO, Cristina Reis, MIRANDA, Lilian Lisboa. *Educação patrimonial no ensino de história Exames finais de ensino fundamental: Conceitos e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Somos Mestres (SM), 2012, passim.

⁴⁵ FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 86.

turmas trabalhando-se diferentes aspectos da paróquia.

3.3 Cemitério São Geraldo: um retrato da história oculta de Redenção

Figura 12-Cemitério São Geraldo



Fonte: *Acervo pessoal da autora, 2024.*

O cemitério São Geraldo está localizado na Avenida Araguaia, 3491, no setor Jardim Cumaru, em Redenção.⁴⁶ Sua organização reflete a estrutura geral dos cemitérios adotados no Brasil em meados do século XX.⁴⁷ Para quem o visita, a paisagem se revela através de uma densa arborização e uma avenida central que leva a um centro religioso cristão, onde se destaca uma cruz imponente. Sua paisagem, envolta a harmonia do canto dos pássaros, oferece ao visitante uma sensação de paz e acolhimento. Invadido por um persistente odor de velas acesas, convida o visitante à reflexão, seja sobre a vida ou a morte.

Mas que um local de despedida, o cemitério configura-se como um espaço de memória simbólica representado um importante patrimônio histórico e cultural da cidade que merece ser problematizado, bem como preservado e valorizado.

Embora Redenção possua outros sepulcrários, o Cemitério São Geraldo se destaca por ser o mais antigo ainda em funcionamento na cidade. Sua história, contudo, é repleta de lacunas difíceis de preencher. Isso ocorre pela ausência de um acervo documental histórico e de inventários que permitam uma compreensão mais aprofundada de sua trajetória. Essa constatação, por si só, evidencia como o poder público local tem negligenciado a preservação

⁴⁶ A avenida passa a ser chamada de BR-158 no espaço fora da cidade. É uma rodovia longitudinal federal brasileira que atravessa o país de norte a sul. Inicia-se na cidade de Redenção, no Pará, passando pelos estados do Mato Grosso, Goiás, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, terminando no município de Santana do Livramento, cidade próxima da Fronteira Brasil-Uruguaí.

⁴⁷ NASCIMENTO, Mara Regina do; DILLMANN, Mauro (Org.). *Guia Didático e Histórico de verbetes sobre a morte e o morrer* [Recurso eletrônico] 1ª ed. Porto Alegre: Casaletas, 2022. Disponível em: <https://guaiaica.ufpel.edu.br/handle/prefix/8988>. Acesso em: 21 de outubro de 2024.p.60.

da memória coletiva. Nesse contexto, a educação patrimonial se mostra essencial para despertar a consciência crítica sobre a valorização dos bens culturais, promovendo o reconhecimento do cemitério não apenas como um espaço de despedida, mas também como um importante patrimônio histórico da cidade.

As informações aqui sistematizadas foram articuladas a partir da análise do livro "Capitalismo na Floresta", de Fábio Carlos da Silva,⁴⁸ do livro de registros fúnebres e de depoimentos orais. As fontes orais foram cruciais, especialmente os relatos de Antônio Alves, o coveiro com mais tempo de serviço e ainda atuando. Isso se deve ao fato de que, embora o livro de registro seja uma fonte primária importante, com anotações que datam aos idos de 1987 e a única fonte documental disponível para o estudo do cemitério, não contempla toda a historicidade do local, visto que há indícios de uma existência anterior ao recorte temporal registrado.

Nesse sentido, as evidências mais antigas do cemitério em questão remontam ao início do século XX, período em que a região se tornou um ponto de encontro de tropeiros e caucheiros. Nesse ínterim, surgiu um vilarejo chamado Santo Antônio da Solta, mais tarde conhecido como Boca da Mata e, hoje Redenção. Esse pequeno vilarejo deixou uma série de vestígios históricos. Entre eles, destacam-se as catacumbas da Solta, estruturas que, segundo relatos do tropeiro José Ribamar Ferreira,⁴⁹ e do coveiro Sr. Antonio,⁵⁰ já existiam em meados de 1960. Consideradas marcos silenciosos de um passado quase esquecido, essas catacumbas testemunham o uso ancestral do território como espaço de sepultamento e memória.

Figura 13- Catacumba renascente do vilarejo Da Solta



Fonte: fotografia do acervo pessoal da autora, 2024.

⁴⁸ SILVA, Fábio Carlos da. *Capitalismo na floresta: História econômica e social do município de Redenção, Sul do Pará*. Belém. PA: NAEA, 2019. 278 p.

⁴⁹ FERREIRA, José Ribamar. *Pioneiros de Redenção*. [Entrevista concedido a] Norvinda Alves da S. Neta, Escola Espírito Santo, Redenção, PA, dezembro de 2013.

⁵⁰ SOUZA, Antonio Alves de. *História do Cemitério contada pelos coveiros*. [Entrevista concedido a] Norvinda Alves da S. Neta, Cemitério São Geraldo, Redenção, PA, junho de 2024.

Essa ocupação funerária inicial parece ter evoluído para o que hoje é conhecido como Cemitério São Geraldo. Embora não se conheça com exatidão a data de início das atividades do Cemitério São Geraldo, há indícios, baseados em relatos orais, de que sua utilização ultrapassa os 70 anos. Segundo o senhor Antônio, o coveiro, pessoas mais velhas que costumavam visitar o cemitério narravam histórias que situam o uso do espaço antes mesmo de 1954. No entanto, essas informações não podem ser confirmadas por meio de documentação oficial, especialmente porque os indivíduos citados nesses relatos já não estão vivos, o que dificulta a verificação das memórias transmitidas.

Apesar dessa limitação, esses testemunhos apontam para um fato significativo: o funcionamento do cemitério antecede a emancipação política de Redenção (1985). Ou seja, o espaço já era utilizado, de forma contínua, ao menos três décadas antes da oficialização do município e antes mesmo da chegada de figuras como Ribamar Ferreira à região.

Buscando respaldo para essas informações e na tentativa de confrontar os relatos orais com evidências materiais, realizou-se uma observação direta das lápides do cemitério, com o objetivo de identificar quais seriam as mais antigas. Nesse levantamento, foram encontradas algumas datadas da década de 1970, porém nenhuma anterior a esse período — com exceção daquela indicada pelo senhor Antônio como sendo a catacumba remanescente do antigo vilarejo da Solta. Ainda assim, é importante destacar que há numerosos túmulos sem lápides ou em avançado estado de deterioração, o que dificulta a leitura cronológica precisa do espaço. Essa condição sugere que os relatos orais sobre sepultamentos anteriores à década de 1970 podem, de fato, corresponder à realidade, embora permaneçam sem comprovação documental definitiva.

Somando-se à ausência de registros formais e ao desgaste natural do tempo, há ainda outro fator que tem contribuído para o apagamento da memória histórica do Cemitério São Geraldo: as intervenções promovidas pelas gestões municipais ao longo dos últimos anos. Segundo informações do senhor Antônio, a cada nova administração são inseridas placas e homenagens relativas ao governo em exercício, enquanto memoriais, marcos e elementos arquitetônicos das gestões anteriores são frequentemente apagados ou removidos. Com isso, perde-se não apenas o registro físico das ações realizadas, mas também dados importantes como datas, nomes e informações sobre as políticas públicas voltadas à manutenção do local. Infelizmente, mesmo após tentativas de pesquisa junto às secretarias responsáveis,⁵¹ não foi possível recuperar nenhuma dessas informações, o que evidencia a fragilidade na preservação

⁵¹ Fomos até ao Instituto de Pesquisa, Planejamento Urbano e Desenvolvimento Sustentável de Redenção (IPPUR), a Secretaria de Obras, de administração geral do Município e dos cemitérios locais.

da memória institucional e patrimonial do espaço.

Esse apagamento das memórias físicas e documentais não é o único desafio enfrentado para a preservação histórica do Cemitério São Geraldo. Além das intervenções já citadas, o governo municipal tem buscado modernizar o sistema administrativo por meio da implantação de um cadastro digital, que reúne informações básicas tanto sobre as famílias quanto sobre os indivíduos sepultados. Todavia, o sistema considera apenas os registros a partir da data de sua inauguração, ou seja 2017. Desde então, as informações obituárias passaram a ser digitalizadas, o que representa um avanço no registro dos dados atuais. No entanto, ao desconsiderar os anos anteriores, essa iniciativa acaba por manter lacunas significativas no resgate da memória histórica do local.

Embora atualmente exista um novo cemitério na região, o Cemitério São Geraldo permanece como um marco de grande relevância simbólica e histórica para o município de Redenção. Mesmo com seu espaço físico praticamente esgotado e atendendo apenas às famílias que já possuíam o direito de sepultamento, ele continua sendo um local carregado de memória e significado. Suas catacumbas, lápides e estruturas resistem como testemunhos silenciosos de processos sociais, culturais e políticos que marcaram a formação da cidade. Reconhecê-lo como um patrimônio histórico é essencial não apenas para a preservação do passado, mas também para a valorização da identidade local e da memória coletiva redencense.

Ensino de história em cemitérios: o cemitério São Geraldo como objeto de estudo

A origem dos cemitérios se entrelaça com a própria história da humanidade, marcada por crenças, rituais e práticas funerárias que se moldaram ao longo do tempo.⁵² Desde os primórdios da civilização, os humanos buscaram maneiras de lidar com a morte, honrando seus ancestrais e buscando significado para a finitude da vida. Pensar em uma aula no cemitério pode até parecer estranho, mas porque não? Tudo depende do propósito e do planejamento, especialmente quando essas ações estão alinhadas ao contexto histórico dos alunos.

Segundo Roger Chartier, no texto “*O Mundo como Representação*”⁵³, uma das estratégias utilizadas por historiadores para ampliar suas pesquisas consiste em apropriar-se de estudos de outras áreas, como etnologia, sociologia e demografia, e aplicá-los na análise

⁵² NASCIMENTO, Mara Regina do; DILLMANN, Mauro (Org.). *Guia Didático e Histórico de verbetes sobre a morte e o morrer*. 1ª ed. Porto Alegre: Casalettras, 2022. p. 56-61.

⁵³ CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. Estudos avançados, v. 5, p. 173-191, 1991, p. 174.

histórica. Essa abordagem permite explorar novos temas, como os aqui propostos: atitudes perante a vida e a morte, rituais e crenças, estruturas de parentesco, formas de sociabilidade e modos de funcionamento escolar dentro do Ensino de História.

Nesse sentido, ao incorporar conceitos e metodologias interdisciplinares, a História amplia seus territórios de estudo. Assim, é possível adentrar o Ensino de História a partir de elementos constitutivos da sociedade, da cultura e da experiência humana — como, por exemplo, os cemitérios. Isso porque, segundo Circe Bittencourt,⁵⁴ todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo. Dessa forma, pode-se pensar o cemitério São Geraldo como palco de Ensino de História e educação patrimonial.

Aproveitando a rica historicidade do local e suas múltiplas possibilidades pedagógicas, passou-se a considerá-lo um espaço privilegiado para o ensino de História. Com foco na relação entre o Cemitério São Geraldo e a trajetória do município de Redenção, bem como em seu patrimônio material e imaterial, a aula-oficina propôs uma reflexão sobre a trama simbólica entre vida e morte — dimensão inerente à condição humana — articulada à cultura e à identidade local. Dessa forma, o cemitério, tradicionalmente associado ao luto e à memória, foi ressignificado como um campo fértil para a investigação histórica e para a valorização da memória coletiva da comunidade.

Essa proposta também se mostrou especialmente pertinente diante do perfil da turma do 9º ano de 2015, escolhida para a realização da oficina. A análise diagnóstica revelou desmotivação e certo distanciamento dos alunos em relação aos conteúdos tradicionais de História, o que exigia estratégias que aproximassem o conhecimento escolar de suas vivências. Nesse contexto, o estudo do cemitério como patrimônio histórico-cultural permitiu não apenas trabalhar conteúdos curriculares relevantes — como memória, identidade, cultura e pertencimento —, mas também despertar o interesse dos estudantes ao ancorar a aprendizagem em um espaço concreto, próximo e carregado de significados para a comunidade.

A escolha do cemitério como objeto de estudo baseou-se na convicção de que a escola deve oferecer aos alunos experiências de aprendizagem que os preparem para a vida como defendem Jörn Rüsen⁵⁵ e Circe Bittencourt.⁵⁶ Ao abordar temas universais como vida, morte e história, buscou-se estimular o desenvolvimento da reflexão crítica, empatia e respeito à

⁵⁴ BITTENCOURT, 2008, 169.

⁵⁵ RÜSEN, Jörn. *História viva: Teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Ed.UnB, 2007, p. 85-124.

⁵⁶ BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.155.

diversidade.

Além disso, essa escolha permitiu uma abordagem multidisciplinar, integrando o conhecimento histórico à vivência cotidiana dos estudantes. O cemitério, enquanto espaço carregado de simbolismos e memórias, oferece a possibilidade de conectar o passado ao presente, promovendo o reconhecimento da identidade local e ampliando a consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o outro.⁵⁷

Nesse sentido, ao promover uma experiência de aprendizagem reflexiva e sensível no espaço do cemitério, a proposta também se contrapõe aos efeitos das transformações econômicas, sociais e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo. Essas mudanças, especialmente na era digital, têm ocorrido de forma tão acelerada que muitas pessoas enfrentam dificuldades para acompanhá-las de maneira madura e equilibrada, o que pode resultar no que Augusto Cury⁵⁸ denomina como “síndrome do pensamento acelerado” — uma condição marcada por ansiedade, agitação e instabilidade socioemocional.

Ao convidar os estudantes a vivenciarem o silêncio, a memória e o simbolismo presentes no Cemitério São Geraldo, a proposta buscou justamente desacelerar o pensamento, cultivar a escuta e o olhar sensível, promovendo o reencontro com si mesmos e com a história da comunidade a que pertencem. Como destacam Wilian Bonete, Maria Schmidt e Marlene Cainelli,⁵⁹ tais transformações impactam profundamente as práticas sociais e os comportamentos previamente estabelecidos.

No entanto, para que tais práticas alcancem seu potencial formativo, é fundamental que cada sujeito — educador ou aluno — desenvolva a capacidade de questionar, refletir e se adaptar às novas demandas sem perder sua identidade. Nesse sentido, surge a pergunta: como o Ensino de História pode atuar nesse contexto?

Para respondê-la, é preciso considerar que o Ensino de História, antes centrado em grandes narrativas, delimitações territoriais amplas e recortes sociais macro, passou por profundas reformulações. Hoje, valoriza-se a análise crítica das transformações sociais e o incentivo à reflexão sobre as relações e tensões que moldam o tecido social.⁶⁰

⁵⁷ NASCIMENTO; DILLMANN, 2022. p. 61.

⁵⁸ A síndrome do pensamento acelerado é uma condição descrita pelo psiquiatra Augusto Cury. Ela estaria ligada ao excesso de informação e seria caracterizada por mente agitada, inquietação, dificuldade de concentração, irritabilidade, flutuação emocional, intolerância à contrariedades, esquecimento, fadiga excessiva, sono não reparador gerando cansaço ao despertar, sintomas psicossomáticos como dores de cabeça, dores musculares, queda de cabelo, gastrite entre outros.

Fonte: CURY, Augusto. *O código da inteligência*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 70-72.

⁵⁹ BONETE, Wilian Junior. *O conceito de identidade em perspectiva: as contribuições de Jörn Rüsen, Claude Dubar e Stuart Hall para a pesquisa sobre a formação de professores de História*. CLIO: Revista Pesquisa Histórica, v. 40, n. 1, 2022, p. 115-116; SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.13.

⁶⁰ CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. Estudos avançados, v. 5, p. 173-191, 1991, p. 174.

Essa abordagem ampliada permite incluir aspectos da cultura cotidiana — como costumes, festas, crenças e práticas locais — como elementos centrais na construção da identidade histórica dos sujeitos.

Assim, o Ensino de História assume um papel essencial na formação identitária dos alunos, sobretudo quando se propõe a trabalhar com a história local. Ao conectar o conteúdo à memória individual e coletiva dos estudantes, o ensino torna-se mais significativo e relevante. A memória, nesse contexto, é o ponto de partida para atribuir sentido a fatos, lugares e experiências, permitindo que os alunos reconheçam a si mesmos como parte ativa de uma história em constante transformação.⁶¹ E essa nova abordagem permite uma compreensão mais complexa e dinâmica da história, considerando as representações e interpretações individuais e coletivas.⁶²

O papel do Ensino de História na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos de história local.⁶³ É fundamental identificar uma abordagem que conecte a história à memória individual e coletiva dos alunos. A memória é a base para atribuir significado a pessoas, fatos e eventos. Ao evocar e confrontar as memórias dos estudantes e questionar as transformações ao longo do tempo o ensino de história se torna mais significativo e relevante.⁶⁴

Nesse sentido, o cemitério, como um espaço histórico, permite que os estudantes entrem em contato com diferentes aspectos que envolvem a construção identitária ao longo do tempo, entre elas a reflexão sobre a vida e a morte, cultura e tradições, memória e patrimônio. Os museus são espaços culturais de memória fixos e bem estruturados,⁶⁵ o cemitério como espaço público também é cultural, também é memória, também é estruturado e pode e deve, assim como os museus, ser usado para se pensar historicamente.

A proposta foi estruturada a partir de uma abordagem metodológica de caráter qualitativo-exploratório, cuja construção ocorreu de maneira processual e iterativa. Inicialmente, não havia uma metodologia pronta ou rigidamente definida. Essa ausência inicial favoreceu um processo contínuo de aprendizagem e adaptação, possibilitando a identificação de métodos mais eficazes para orientar os discentes e enfrentar os desafios que surgiam no decorrer das atividades. Desse modo, a metodologia foi se consolidando com base em uma orientação interdisciplinar, fundamentada em referenciais teórico-metodológicos que

⁶¹ FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 70-72.

⁶² CHARTIER, 1991, p. 176.

⁶³ BITTENCOURT, 2008, p.168.

⁶⁴ BITTENCOURT, 2008, p.169-170.

⁶⁵ PACHECO, Ricardo de Aguiar. Os museus entre a história e a memória. In: *Ensino de História e Patrimônio Cultural: um percurso docente*. 1ª ed. Jundiaí, São Paulo. Paco Editorial, 2018.

emergiram da própria prática pedagógica.

No Ensino de História, o principal objetivo foi ressignificar o cemitério como objeto histórico-cultural, explorando suas múltiplas possibilidades pedagógicas no campo da educação patrimonial. Em articulação com o ensino de Filosofia, foram mobilizadas reflexões mais complexas, envolvendo temas como a vida e a morte, os rituais e as representações simbólicas que estruturam o imaginário coletivo. Ao ancorar o processo educativo em um espaço concreto, carregado de significados para a comunidade, a proposta potencializou a formação identitária dos alunos, fortalecendo os vínculos entre memória, pertencimento e consciência histórica.⁶⁶

Definimos como unidade temática “A história recente”,⁶⁷ cujo objeto de conhecimento era “O mundo e os rumos do terceiro milênio”. Foram explorados os desafios inerentes a esse período, como a globalização, o capitalismo, a imposição cultural, a cibercultura e as transformações culturais. A partir disso, buscou-se compreender as relações desses elementos com temas como morte, vida, tempo, cultura, memória, identidade e patrimônio, temas vislumbrados pelos currículos do 9º ano do ensino fundamental.

Para os objetivos específicos definiu-se: (1). Compreender o contexto atual da globalização e suas influências culturais e tecnológicas. (2). Refletir sobre a construção da identidade ao longo do tempo e sua relação com a cultura, tradições e memórias. (3). Analisar a importância dos cemitérios como patrimônio histórico e cultural.

À época da realização da proposta, ainda não contávamos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parâmetro para o planejamento pedagógico. No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁶⁸ em História já orientavam o trabalho no segundo ciclo do Ensino Fundamental, propondo abordagens voltadas às múltiplas histórias que compõem as relações entre a coletividade local e outras coletividades de diferentes tempos e espaços. Essa diretriz incentivava o estabelecimento de diálogos entre presente e passado, bem como a articulação entre os contextos locais, nacionais e mundiais — elementos que fundamentaram a proposta de estudos do meio aqui apresentada.

Considerando que o ensino vem passando por transformações e adaptações necessárias

⁶⁶ RAMOS, Francisco Régis Lopes. A danação do objeto: *O museu no ensino de história*. Chapecó, Argos, 2004, p. 15-23.

⁶⁷ A história do tempo presente é um campo dos estudos históricos voltado à análise das rupturas e permanências do passado no presente. Este campo encontrou, no início do século XX, seus primeiros movimentos de institucionalização em países como a Alemanha e a França, após a Segunda Guerra Mundial.

Fonte: ELÍBIO JÚNIOR, Antonio Manoel. *A História do Tempo Presente: reflexões sobre um campo historiográfico*. Cadernos do Tempo Presente, São Cristóvão -SE, v. 12, n. 01, p.13-27, jan/jun. 2021.

⁶⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

frente às novas demandas sociocognitivas, é possível, também, complementar essa orientação pedagógica a partir das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC),⁶⁹ atualmente o principal documento normativo para a educação básica no Brasil. Embora o documento ainda apresente limitações no que se refere à construção de um ensino de História mais democrático — por vezes centralizador em sua estrutura —, ele contempla diretrizes que dialogam com os princípios desta dissertação.

Desse modo, os trabalhos aqui descritos podem ser ancorados nas habilidades propostas para o 9º ano, as quais abordam temas transversais como ciência e tecnologia, saúde e educação em direitos humanos. Tais habilidades estão sistematizadas na tabela apresentada no Apêndice F.⁷⁰

Destarte, no primeiro semestre, o projeto seguiu a estrutura geral das aulas/oficinas apresentadas anteriormente neste capítulo. A primeira e a segunda fases incluíram uma investigação diagnóstica sobre os conceitos centrais relacionados ao patrimônio, seguida por um levantamento biográfico/genealógico, com o intuito de aproximar os estudantes de suas próprias histórias e identidades.

Na terceira fase, o diferencial, residiu na integração entre os conteúdos curriculares regulares e as oficinas, buscando-se direcionar os debates para pensamentos mais complexos. Foram discutidas temáticas como globalização, aculturação, cibercultura e as noções de tempo, vida e morte — compreendidas não apenas como experiências biológicas, mas também como construções sociais e culturais. Essa abordagem permitiu a contextualização histórica das mudanças sociais, culturais e tecnológicas do século XX até os dias atuais, estabelecendo pontes entre o conhecimento escolar e as experiências contemporâneas dos alunos.

O momento da quarta fase foi utilizado para aprofundar a reflexão sobre o impacto da globalização e da cibercultura na vida cotidiana. Para tanto, foi realizado um debate em grupo no qual os estudantes foram convidados a discutir como essas forças transformadoras influenciam as relações interpessoais, os padrões de consumo cultural e os processos de preservação das tradições, problematizando a imposição de valores e a homogeneização cultural.

Ainda no espectro da quarta fase, houve um momento de sensibilização, com o objetivo de estimular a reflexão crítica e preparar os alunos para os debates e para a apropriação do objeto de estudo — no caso, o cemitério e suas múltiplas possibilidades de

⁶⁹ BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum curricular. Brasília, 2018, p. 429-433.

⁷⁰ APÊNDICE F: Habilidades segundo a BNCC.

aprendizagem. Para abordar essa temática de forma mais envolvente, foi adotada uma estratégia lúdica, utilizando-se filmes e músicas como instrumentos pedagógicos. Esses recursos, amplamente valorizados pelos jovens, possibilitaram múltiplos diálogos e interpretações que dificilmente seriam alcançados apenas por meio de textos.

Como parte da atividade, o filme *Matrix*⁷¹ foi apresentado como estudo de caso para análise cinematográfica, com o objetivo de orientar os alunos no desenvolvimento de habilidades de interpretação e pesquisa a partir da linguagem audiovisual. Após uma breve contextualização da obra e a apresentação de instruções para a elaboração de uma ficha técnica, foi realizada a análise de cenas selecionadas, buscando-se desvendar as complexas relações entre realidade, virtualidade, construção histórica e simbologia presentes no enredo.

A exibição do filme ocorreu de forma paulatina, com interrupções estratégicas que possibilitaram pausas reflexivas e diálogos pontuais sobre os principais temas abordados. Os fragmentos selecionados concentraram-se em três eixos temáticos centrais: a introdução à filosofia do filme, a reflexão sobre tecnologia, vida e morte, passado e presente e a análise de simbolismos e alegorias. Esses aspectos, que dialogam diretamente com os objetivos pedagógicos da oficina e com os conteúdos já explorados ao longo do projeto, estão detalhados no quadro apresentado no Anexo G.⁷² Para concluir, propôs-se uma atividade de escrita criativa que permitiu aos alunos explorar sua imaginação e aprofundar a compreensão dos temas abordados no filme.

Por conseguinte, foi realizada uma dinâmica interativa com perguntas sobre a interlocução entre o filme "Matrix" e os cemitérios, bem como as possibilidades de aprendizado advindas dessa associação. A atividade foi acompanhada pela contextualização dos objetivos, buscando criar conexões entre o filme e as transformações do terceiro milênio, além de suas consequências para a sociedade contemporânea.

Ainda nesta etapa, aprofundou-se a discussão sobre a natureza do patrimônio, com a introdução do conceito de "patrimônio incômodo", utilizando o cemitério como estudo de caso. Nesse contexto, aplicou-se um questionário⁷³ como objetivo preparar os alunos para a visita ao cemitério, incentivando-os a refletir sobre os diferentes significados e valores

⁷¹ Filme de ficção científica do subgênero cyberpunk e ação dirigido pelas irmãs Lilly e Lana Wachowski e lançado em 1999 e que possuem duas sequências das quais são de 2003 em *The Matrix Reloaded* e finalmente *The Matrix Revolutions*.

Fonte: MARCELLO, Carolina. Filme *The Matrix*: resumo, análise e explicação. *Cultura Matrix (The Matrix 1999) - Trailer Legendado*. MATRIX. Direção: Lana Wachowski; Lilly Wachowski. Produção: Joel Silver. Roteiro: Lana Wachowski; Lilly Wachowski. Elenco: Keanu Reeves, Laurence Fishburne, Carrie-Anne Moss, Hugo Weaving. EUA: Warner Bros. Pictures, 1999. 1 DVD (136 min.), son., color.

⁷² APÊNDICE G: Análise de cenas e elementos simbólicos do filme *Matrix*.

⁷³ APÊNDICE H: Questionário Pré-visita ao cemitério São Geraldo

atribuídos a esse tipo de patrimônio. Para complementar a atividade, foram consultadas informações disponíveis no site oficial da prefeitura⁷⁴ sobre as políticas locais de proteção e preservação de patrimônios e lugares de memória, bem como sobre as iniciativas voltadas ao incentivo à cultura local.

Utilizando o cemitério como um laboratório a céu aberto, o segundo semestre foi marcado pela realização da pesquisa de campo no Cemitério São Geraldo. Para viabilizar essa atividade, organizou-se previamente a distribuição dos papéis que os alunos deveriam assumir, atuando como pesquisadores e repórteres. Também foi realizado o planejamento detalhado da visita, com a elaboração de uma ficha de observação,⁷⁵ com o objetivo de orientar a coleta de dados, análise crítica do espaço e a produção de registros informativos.

Utilizando-se os dados coletados durante a visita ao cemitério, passou-se à construção de significados e à produção de conhecimento relacionados às descobertas e aos conceitos teóricos trabalhados. Os alunos responderam, em duplas, a um questionário⁷⁶ que lhes permitiu expressar suas reflexões de forma crítica.

Para a sistematização foram organizadas apresentações orais em forma de seminários, nos quais os alunos exploraram as conexões entre pesquisas em cemitérios, análises de filmes e temas contemporâneos como a cibercultura e a globalização. Essa etapa proporcionou um espaço para a troca de ideias e a construção colaborativa.

A etapa seguinte foi dedicada à escrita criativa, em que os alunos foram orientados a criar postagens para redes sociais, incorporando fotos e textos que refletissem suas experiências e inferências ao longo do projeto. As postagens foram compartilhadas no *Facebook*, proporcionando aos estudantes a oportunidade de aplicar, em um ambiente real, os conhecimentos adquiridos. Para encerrar o projeto, dedicou-se um momento à reflexão sobre os resultados obtidos nas diversas atividades realizadas ao longo do ano, com destaque para o engajamento nas redes sociais. Em seguida, realizou-se uma confraternização para celebrar em grupos os resultados dos trabalhos e incentivar a integração entre as turmas.

Cemitério: mais que um lugar de descanso

Considerando a complexidade e a riqueza dos dados obtidos durante a visita ao

⁷⁴ PREFEITURA MUNICIPAL DE REDENÇÃO. *Prefeitura Municipal de Redenção*. [Redenção, PA]: Prefeitura Municipal de Redenção, 2025.

CÂMARA MUNICIPAL DE REDENÇÃO (Pará). *Câmara Municipal de Redenção, Pará – Portal da Transparência*. [Redenção, PA]: Câmara Municipal de Redenção, 2025.

⁷⁵ APÊNDICE I: Ficha de observação – Visita ao Cemitério São Geraldo.

⁷⁶ APÊNDICE J: Questionário pós-visitação ao cemitério São Geraldo.

cemitério, este espaço se dedicará a destacar apenas alguns aspectos centrais da experiência. As questões a seguir buscam aprofundar a percepção do cemitério como objeto de pesquisa, promover a reflexão sobre o pensamento histórico e estabelecer conexões entre o legado presente nesse espaço de memória e a vida contemporânea.

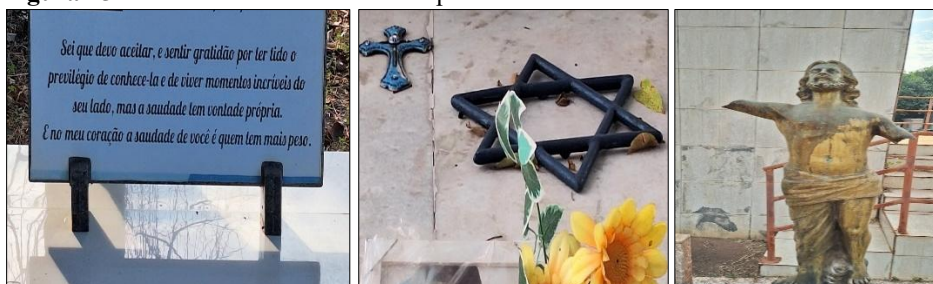
Ao serem indagados se o cemitério poderia ser considerado um museu a céu aberto, os alunos inicialmente demonstraram hesitação, associando a ideia de museu a espaços fechados e com exposições de objetos específicos. No entanto, alguns apresentaram uma visão mais ampliada e afirmativa, argumentando que sim, o cemitério pode ser compreendido como um museu a céu aberto. Destacaram, por exemplo, os objetos pessoais deixados nos túmulos como formas de homenagem e as inscrições nas lápides que contam histórias de vida — como a de membros considerados esteios familiares. A seguir algumas imagens de objetos encontrados no local que serviram de sustentação para os argumentos elaborados pelos alunos:

Figura 14-A cuia de chimarrão /A Lamparina / Os Guardiões da Memória



FONTE: Fotografias do acervo pessoal da autora, 2015.

Figura 15-Memorial/Dois mundos entrepostos/O roubo do Santo



FONTE: Fotografias do acervo pessoal da autora, 2015.

Essa percepção ampliada encontra respaldo na própria prática museológica, pois a disposição de objetos e a organização dos sepulcros coadunam com essa disciplina. Eles são pensados para contar uma história, cujas nuances reverberam elementos simbólicos que trazem bastidores sociais factíveis dos entes queridos. Nesse contexto, a função do educador é justamente levar os alunos à problematização e aguçar a percepção, como defende Regis

Ramos.⁷⁷ Essa perspectiva revela uma compreensão significativa de que o cemitério pode ser, sim, um espaço de memória, de identidade e de preservação da história local.

Expandindo a compreensão inicial de que o cemitério é um museu a céu aberto – onde a disposição e organização dos objetos revelam histórias, desigualdades sociais e a finitude humana – a atividade de campo aprofundou a capacidade dos alunos de pensar historicamente. Reflexões sobre a morte, o legado e a própria finitude surgiram naturalmente, evidenciando a consciência dos estudantes sobre seu papel enquanto sujeito histórico.

A prática de educação patrimonial no cemitério revelou-se um ambiente fértil para o desenvolvimento do fazer histórico e da consciência histórica dos participantes. Ao analisar as fontes materiais nos túmulos, os alunos não só perceberam as desigualdades socioeconômicas, mas também interpretaram os valores implícitos nas homenagens. O questionamento sobre a disposição de objetos, como vasos de flores, transformou-se em uma oportunidade de pesquisa de campo, validando a abordagem de construção coletiva e problematizadora do conhecimento histórico. A descoberta da função sanitária de muitos desses arranjos, embora pontual, foi secundária ao processo reflexivo que consolidou uma postura investigativa e crítica sobre a memória e o legado cultural.

Figura 16-Sepulcros com vasos caídos



FONTE: Fotografias do acervo pessoal da autora, 2015.

A análise das desigualdades econômicas, já abordadas anteriormente em sala, ganhou relevo ao se observar o contraste entre túmulos suntuosos e simples ilustrado nas imagens a seguir.

⁷⁷ RAMOS, 2004, p.14

Figura 17-Análise arquitetônica e material



FONTE: Fotografias do acervo pessoal da autora, 2015.

Essa crítica social, ancorada em evidências materiais, ressoou com a busca por valores implícitos, como a verdade e credibilidade da informação, tal como explorada no filme *Matrix*, e com a apropriação crítica da cibercultura.

Adicionalmente, a descoberta de uma tumba antiga, datada do período em que Redenção era "Boca da Mata", evidenciou a capacidade dos alunos de reconstruir imaginativamente o passado, articulando memória, espaço e identidade — um pilar da educação patrimonial que fortalece o pertencimento comunitário. De forma similar, o encontro com o túmulo de pedra estimulou a investigação e a construção de inferências a partir de indícios concretos, reforçando a postura histórica e a capacidade analítica dos estudantes.

Figura 18-Resquícios de Solta / Família Pedreira



FONTE: Fotografias do acervo pessoal da autora, 2015/2024.

A natureza qualitativa dos dados coletados durante a atividade no cemitério impõe

limites à sistematização estatística dos resultados. No entanto, a profundidade das experiências vividas pelos alunos evidencia impactos significativos, difíceis de mensurar por meios convencionais. Um exemplo emblemático dessa potência formativa emergiu em um reencontro recente e inesperado com um ex-aluno. Ao me abraçar emocionado e agradecer a “aula no cemitério”, esse jovem relatou que nunca havia refletido de forma tão intensa e cotidiana sobre a morte. Sua frase — “nunca vou esquecer aquela aula de História, nem do que trocamos ali” — evidencia a força transformadora de uma prática pedagógica baseada na vivência e no vínculo afetivo.

Esse episódio reforça o entendimento de que a aprendizagem, especialmente no campo da educação patrimonial, vai muito além da assimilação de conteúdos formais. Ela se enraíza na experiência sensível, na afetividade e na criação de memórias significativas.⁷⁸ Ao serem inseridos em um espaço simbólico carregado de representações — como o cemitério — os alunos não apenas estudaram o passado, mas o viveram historicamente, articulando conhecimentos, sentimentos e questionamentos existenciais.

Transformar um espaço tradicionalmente associado ao luto e ao silêncio em um laboratório de investigação histórica foi fundamental para o desenvolvimento de habilidades como percepção crítica, observação, análise, interpretação e reflexão. Tais competências são essenciais não apenas para a leitura do passado, mas também para a atuação consciente no presente e a projeção de futuros possíveis, dimensões centrais para a formação cidadã no terceiro milênio.

Além disso, essa proposta se alinha às demandas de um mundo em crescente transformação tecnológica e cultural, onde o saber não se restringe às salas de aula tradicionais, mas circula em múltiplos ambientes mediados pela cibercultura. A experiência presencial e significativa com o patrimônio cultural e arquitetônico — nesse caso, o cemitério enquanto espaço histórico e simbólico — contrapõe-se à lógica de consumo rápido da informação e favorece um aprendizado mais profundo, enraizado na experiência vivida.

No contexto da globalização, em que identidades locais tendem a ser diluídas por discursos universais e padronizados, experiências como essa reafirmam a importância da valorização da história regional e da memória coletiva. Ao promover o contato direto com marcos do passado da comunidade, a atividade despertou nos alunos o sentimento de pertencimento e a consciência de seu papel como sujeitos históricos.

Os resultados, portanto, revelam que o cemitério — enquanto objeto e lugar de

⁷⁸ FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 69-84.

memória — configura-se como um dispositivo pedagógico poderoso, capaz de integrar saberes interdisciplinares, estimular a criatividade, a curiosidade investigativa e o pensamento crítico elementos centrais à proposta da educação patrimonial. Além disso, contribui para a formação de indivíduos mais sensíveis às complexidades do mundo contemporâneo, capazes de tomar decisões fundamentadas e de agir com empatia e consciência histórica.

3.4 Centro Cultural Padre Anthon (Antônio) Lukesch

Ao pensar em museus, exposições ou acervos culturais e educação no ensino de História, é fundamental reconhecer que os mesmos sempre tiveram um caráter pedagógico intrínseco, ou seja, uma intenção articulada em sua própria definição, orientada por determinada postura ideológica e por parâmetros que estimulam o ato da reflexão.⁷⁹

Essa dimensão educativa foi adotada pela Igreja Católica como uma estratégia social diante das complexas relações entre indígenas e não indígenas no sul do Pará. O contexto histórico da região, a partir da década de 1970, foi marcado por intensas mudanças sociais e econômicas, provocadas pela abertura de rodovias, pela expansão da fronteira agropastoril e pelos projetos de colonização incentivados pelo Estado.

Esses processos geraram conflitos fundiários, impactos ambientais e o agravamento das tensões entre as populações indígenas e não indígenas. Nesse cenário de transformações e confrontos, a Igreja Católica, sensível às demandas sociais emergentes, passou a atuar como mediadora cultural, propondo a criação de espaços de cultura com acervos que resgatassem e preservassem a memória indígena como forma de mitigar os impactos da violência a que essas populações estavam submetidas.⁸⁰

A década de 1970, trazia consigo também mudanças na cosmovisão da própria igreja. Entre essas mudanças cita-se aqui a vertente ligada à criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Nesse período, o corpo eclesial começou a reconhecer plenamente a identidade indígena, valorizando não só o indivíduo em si, mas também sua cultura, sociedade e experiência espiritual de forma autônoma. Diversas missões ligadas ao CIMI empenharam-se na proteção dos povos nativos contra os processos de aculturação e os impactos da globalização.⁸¹

⁷⁹ RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no Ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.

⁸⁰ TREVISAN, Renato. *Os Missionários Xaverianos em Redenção. Relatórios e diários de Campo*. Biblioteca da Pastoral Indigenista. Redenção, Ago, 2009.

⁸¹ TREVISAN, Renato, 2009.

Foi nesse contexto que Redenção, então conhecida como Boca da Mata, foi escolhida pelos missionários Xaverianos — congregação fundada em Parma, na Itália, em 1895 e presente no Brasil desde 1953 — para desenvolverem um trabalho junto aos povos indígenas, justificando que a região sofria constantemente com ataques, invasões e diversas formas de violência direcionadas às comunidades originárias. A presença missionária buscava, assim, oferecer apoio, proteção e valorização das culturas indígenas em meio a um cenário de intensos conflitos territoriais e desrespeito aos direitos desses povos.⁸²

Na perspectiva destes missionários, a expansão capitalista na Amazônia teve um impacto devastador sobre os Mebêngôkre — autodenominação dos povos originários que habitam a região central do Brasil, ocupando áreas próximas aos rios Iriri, Bacajá, Fresco e outros afluentes do rio Xingu—,⁸³ cuja presença no sul do Pará é marcante e amplamente documentada, como bem pontua José Paulo em seu livro *Quando a lei (des)encontra a História*.⁸⁴

Ao serem instrumentalizados como mão de obra ou suporte para os exploradores, segundo os Xaverianos, esses povos indígenas foram submetidos a um contato abrupto com uma realidade completamente distinta daquela a que estavam habituados. De acordo com relatórios e diários de Campo dos missionários, a falta de preparo para lidar com tantas mudanças resultou em alterações profundas e duradouras na cultura, na organização social e nos valores dos Mebêngôkre, que tradicionalmente viviam em suas aldeias, alheios ao modo de vida ocidental.⁸⁵

Nesse contexto, a preocupação com os jovens tornou-se central uma vez que, na visão de Renato Trevisan, foram eles os mais impactados pelo contato abrupto com a cultura não indígena. Diante desse cenário, e compreendendo a urgência de preservar a identidade cultural dos Mebêngôkre, os referidos missionários fundaram o Centro de Pastoral Padre Antonio Lukesch. Essa iniciativa teve como objetivo minimizar os efeitos da aculturação⁸⁶ e

⁸² XAVERIANOS. *Nossa História*. [S.d.]. Disponível em: <https://www.xaverianos.org.br/a-congregacao/nossa-historia>. Acesso em: 3 jan. 2015; TREVISAN, 2009, op. cit. passim.

⁸³ INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). *Mebêngôkre (Kayapó)*. Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil, 2024.

⁸⁴ MONTEIRO, José Paulo Lopes. *Quando a lei (des)encontra a história: desafios ao ensino de história indígena e as relações interculturais em escolas públicas de Redenção-PA*. São Paulo: Dialética, 2024.

⁸⁵ TREVISAN, 2009, op. cit. passim.

⁸⁶ Dado o espaço e o foco deste trabalho, não abordaremos a discussão sobre a aculturação por parte da igreja. Contudo, é fundamental ressaltar que as perspectivas contemporâneas adotam a ideia de multiculturalidade. A história demonstra que as culturas não são estáticas; pelo contrário, são capazes de se adaptar e incorporar novos elementos sem perder sua identidade. Ao se deparar com novas situações, as culturas podem tanto reafirmar seus valores tradicionais quanto reformulá-los, coexistindo em uma tensão dinâmica entre tradição e inovação.

promover o fortalecimento da comunidade indígena, refletindo o comprometimento da Igreja Católica com a proteção dos povos originários e a valorização de suas expressões culturais.⁸⁷

Dando continuidade às ações voltadas à preservação cultural e ao fortalecimento identitário dos Mebêngôkre, os missionários Xaverianos, por meio do Centro de Pastoral Padre Anthon Lukesch, ampliaram sua atuação para além da dimensão religiosa. Embora sua missão inicial estivesse centrada na catequese e evangelização, o centro passou a oferecer aos Kayapó⁸⁸ um espaço alternativo de lazer, apoio à educação formal e profissional, além do acesso a informações voltadas à valorização de sua própria cultura e ao reconhecimento de outros grupos indígenas.⁸⁹

Aproveitando-se do crescente envolvimento com a comunidade indígena e da valorização de seus saberes tradicionais, os missionários, com o auxílio da comunidade Mebêngôkre, reuniram um significativo acervo cultural. Esse material foi sistematicamente organizado em exposições que, inicialmente, buscavam estabelecer um elo entre indígenas e não indígenas, sendo posteriormente ampliadas por políticas de integração sociocultural, desenvolvidas por meio de diversas ações educacionais.

Nesse mesmo contexto, o Centro da Pastoral Indigenista também se propôs — e continua a se propor — a promover o conhecimento e o respeito à cultura indígena entre a população de Redenção, por meio de palestras, atividades formativas e exposições. Essa proposta integrava-se ao compromisso mais amplo da Igreja Católica com a defesa dos povos originários. Tal movimento articula-se diretamente com a função social e educativa da educação patrimonial, ao promover o reconhecimento das memórias e histórias indígenas como parte essencial do patrimônio cultural brasileiro.⁹⁰

Do acervo cultural

O Centro da Pastoral Indigenista está situado em um terreno de aproximadamente 450 m² (15 x 30 metros), localizado em uma avenida, Maria Ribeiro nº. 93, não pavimentada no Setor Serrinha, um dos bairros mais antigos da cidade de Redenção, PA. O espaço abriga um

VIDAL, Lux. *Grafismo indígena: Estudos de antropologia estética*. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP/EDUSP, 2000.

⁸⁷ TREVISAN, 2009, op. cit. passim.

⁸⁸ INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). *Mebêngôkre (Kayapó)*, 2024.

⁸⁹ TREVISAN, Renato. *Redenção (PA)*. [S.I.]: Centro de Pastoral Indigenista, [s.d.]. Disponível em: <https://xaverianos.org.br/links?view=article&id=618:redencao-pa&catid=21>. Acesso em: 15 de outubro de 2024.

⁹⁰ FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p. 81; FLORÊNCIO, Sônia. et al. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. 2 ed. Rev. ampl. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014, p. 19.

acervo cultural diversificado, incluindo bens materiais e imateriais. Conforme os diários de campo da Pastoral, escritos por Renato Trevisan⁹¹, bem como a observação e análise *in loco*, a exposição ocupa praticamente todo o espaço do Centro da Pastoral Indigenista.

A área de entrada não apresenta elementos artísticos, culturais ou de comunicação visual que a destaquem, à exceção de uma pequena placa de identificação, com dimensões aproximadas de 40 x 80 cm. Ao adentrar o espaço, o público se depara com uma construção simples, cercada por folhagens, árvores frutíferas e áreas externas que funcionam como passarelas para os visitantes. Esse percurso conduz a uma região central conhecida como “Chapéu de Palha”.

Figura 19-Rol de entrada do acervo cultural



Fonte: Fotografia do acervo pessoal da autora, 2015.

De acordo com Renato Trevisan, o Centro foi estruturado como um percurso, de modo que, a partir da entrada, os visitantes possam, por meio de paradas intermediárias, conhecer diferentes aspectos do chamado "universo Mebêngôkre."⁹²

Embora o foco principal da exposição sejam os Mebêngôkre, o acervo também contempla elementos de outros povos originários, especialmente aqueles que habitaram e se desenvolveram, nos últimos séculos, na região sul do Pará, norte do Tocantins e norte do Mato Grosso. Em sua composição, o acervo cultural é formado, basicamente, por dois conjuntos principais:

- 1) Um físico-material: representado principalmente pela produção artesanal dos povos indígenas, que inclui objetos rituais, ornamentais, vestuário, artesanato, cerâmica, instrumentos de trabalho, armas e outros artefatos. Trata-se, em outras palavras, de uma representação da cultura material indígena.
- 2) E, um científico-intelectual: composto tanto pela produção indígena — relativa

⁹¹ TREVISAN, Renato. *Os Missionários Xaverianos em Redenção*. Relatórios e diários de Campo. Biblioteca da Pastoral Indigenista. Redenção, ago.2009.

⁹² TREVISAN, 2009.

à história, mitos, línguas e saberes tradicionais — quanto pela produção científica e acadêmica elaborada por pesquisadores, cientistas, antropólogos, universitários e indigenistas.

Esse conjunto de materiais está distribuído em cinco áreas temáticas de exposição:

1. Mitos e arte plumária;
2. Grafismo e pintura corporal;
3. Instrumentos de trabalho e de guerra;
4. Espaço da multimídia;
5. Chapéu de Palha.

Das salas de exposição

A primeira Sala, intitulada “Mitos e arte plumária”, dedica-se a explorar a cosmovisão desses povos ancestrais sobre vários aspectos naturais e humanos. Por meio de uma seleção de artefatos e da policromia presente nas peças expostas, a mostra busca ilustrar as origens, propriedades e técnicas de construção desses objetos, revelando a rica simbologia e a complexidade dos rituais. A exposição conta com objetos em arte plumária ligados a rituais políticos e religiosos, evidenciando o papel central que essas expressões têm na organização sociocultural do povo Mebêngôkre.

Um exemplo significativo dessa representação pode ser observado nos cocares e adornos confeccionados com penas coloridas, utilizados em rituais de iniciação, alianças intercomunitárias e celebrações espirituais. Esses artefatos não apenas simbolizam status e pertencimento, mas também expressam, em sua forma e cores, concepções cosmológicas sobre equilíbrio, ancestralidade e identidade coletiva. Além desses elementos, o espaço expositivo também apresenta representações da cosmovisão indígena por meio de cenários construídos que ilustram narrativas míticas, como a origem dos seres humanos na Terra e a origem da noite, permitindo ao visitante um contato mais sensível e imersivo com os saberes e imaginários desses povos. A seguir, são apresentados alguns exemplos que ilustram a cosmovisão desses povos originários em suas diversas expressões culturais.

Figura 20-Origens dos humanos na Terra / Origens da Noite



FONTE: Fotografias do acervo pessoal da autora-Sala 1

Em seguida, há uma sala dedicada ao tema "Grafismos e Pintura Corporal", cuja abordagem envolve dimensões cosmológicas, estéticas e lúdicas.⁹³ Esses grafismos, tradicionalmente de autoria das mulheres — que detêm os conhecimentos sobre suas origens e significados —, também são praticados por homens em determinados contextos. Segundo o Sr. Raimundo, responsável por apresentar o espaço, essas pinturas revelam, ainda que parcialmente, aquilo que podem ser compreendidos como os “ideais de vida” que orientam toda a existência dos Mebêngôkre.

A fauna e a flora de uma floresta, muitas vezes, definem a relação que os seus moradores têm com o mundo. Os Mebêngôkre possuem um vínculo íntimo, espiritual e singular com as árvores e os animais que residem em seu território — e alguns deles em especial, como o jabuti, espécie pela qual nutrem grande admiração. Para eles, a longevidade da espécie é sinônimo de força e resistência, características muito valorizadas e constituem-se como parte de sua própria identidade.⁹⁴

A expressão simbólica desses saberes está materializada na sala temática “Grafismos e Pintura Corporal.” Nesse espaço são apresentados exemplares das pinturas Kaprã Ôk (jabutis), que ilustram a profunda relação entre os Mebêngôkre e os elementos naturais que compõem sua cosmologia como apresentado a seguir:

⁹³ GUIMARÃES, Maria. *Lux Boelitz Vidal: Colecionadora de culturas*. FAPESP, 2017. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/lux-boelitz-vidal-colecionadora-de-culturas/>. Acesso em: 30 de outubro de 2024.

⁹⁴ FUNBIO. *Kaprã Ôk – O respeito e a admiração do povo Kayapó pela força do jabuti*. Disponível em: <https://www.funbio.org.br/kapra-ok-o-respeito-e-a-admiracao-do-povo-kayapo-pela-forca-do-jabuti/>. acesso em: 30 de outubro de 2024.

Figura 21-Grafismos inspirados em jabutis expostos no acervo.



FONTE: Fotografias do acervo pessoal da autora-Sala 2,2024.

As formas hexagonais dos cascos da espécie mencionada servem de inspiração para os grafismos que compõem as pinturas corporais feitas por esses indígenas, em geral, para ocasiões especiais como festas e rituais como se pode ver a seguir. Feitos com uma nervura da folha de babaçu e com a tinta tirada do jenipapo e do urucum, os grafismos reproduzem desenhos ou texturas presentes na floresta e simbólicas para a comunidade indígena, constituindo um elemento marcante de sua cultura.⁹⁵

Figura 22-Painel no interior da sala retratando a festa do jabuti e pinturas rituais



FONTE: Fotografia do acervo pessoal da autora do painel exposto na sala 2,2015.

Posteriormente, encontra-se a sala 3, denominada “Instrumentos de trabalho e de guerra”, onde há uma série de artefatos ligados ao dia a dia, tanto dos homens quanto das mulheres. Os objetos são organizados de modo a narrar aspectos da vida diária e dos rituais tradicionais. Nessa sala é possível encontrar objetos em madeira, cabaças e fibras vegetais. destacam-se diferentes tipos de bordunas, flechas, maracás, flautas, além de trançados produzidos com fibras naturais, como tipoias, cestos diversos, esteiras entre outros conforme

⁹⁵ Ibid., 2024.

ilustram os exemplos a seguir.

Figura 23-Instrumentos de trabalho e de guerra expostos no Centro cultural



Fonte: Fotografia do acervo pessoal da autora-sala 3,2019.

Um dos elementos proeminentes nesta sala são as máscaras utilizadas em festividades e rituais. Essas peças são intrinsecamente carregadas de simbolismos históricos e preceitos culturais. Conforme a explicação do guia, tais máscaras representam não apenas *"as festas e os espíritos — nem sempre bem-fazejos"*, mas também aludem *"àqueles que é melhor evitar topar com eles, por ali nos afazeres do dia a dia"*. Essa fala evidencia a complexa interação entre o sagrado e o profano, a celebração e a cautela, que as máscaras materializam no contexto cultural abordado.

As máscaras representam animais e a aura que envolve esses artefatos se manifesta na conduta dos visitantes. Durante as visitas, muitos alunos, na tentativa de compreender as diferenças entre essas máscaras, tentavam tocá-las, mas eram imediatamente desestimulados. Essa reação revela o profundo respeito e o temor pela força espiritual atribuída aos símbolos ali representados, um sentimento compartilhado até mesmo pelos irmãos xaverianos responsáveis pelo cuidado do espaço. Tal fato evidencia a relação de intimidade e convivência próxima entre os cuidadores e os Mebêngôkre, marcada por um entendimento mútuo da dimensão religiosa e simbólica presente nas manifestações culturais expostas. A seguir, alguns desses exemplares podem ser vislumbrados.

Figura 24-Macacos /Tamanduás /Ancestrais



Fonte: Fotografia do acervo pessoal da autora, 2015.

O espaço de Multimídia, estrategicamente localizado no final do corredor que liga ao Chapéu de Palha, destina-se à apreciação de representações de festas e rituais indígenas. O tema central do ambiente é explicitado logo na entrada por uma faixa que exibe a inscrição: "MUITOS POVOS, UMA SÓ FAMÍLIA". *Banners* detalhando o mapa dos territórios ocupados pelos Mebêngôkre e da região xinguana, bem como ilustrações que retratam os povos indígenas no contexto amazônico, encontram-se disponíveis ao público e à própria comunidade dos Mebêngôkre.

Adicionalmente, este espaço abriga um acervo bibliográfico composto por matérias jornalísticas, revistas e livros que abordam a temática indígena de forma geral e, especificamente, sobre os Mebêngôkre. Conforme registrado nos diários de campo da instituição,⁹⁶ o ambiente de multimídia oferece aos visitantes a oportunidade de compreender, por meio de recursos audiovisuais (imagens e vídeos), o uso prático e contextualizado dos objetos e instrumentos etnográficos previamente expostos nas salas visitadas.

A instituição, ao receber visitantes, disponibiliza guias para contextualizar os mapas e as imagens exibidos em seu interior. Subsequentemente, um período é dedicado à apreciação de vídeos. Tais ações podem ser observadas nas imagens abaixo.

⁹⁶ TREVISAN, 2009, *passim*.

Figura 25-Sala de Multimídia

Fonte: Fotografia do acervo pessoal da autora, 2019.

As ações desenvolvidas na sala de multimídia visam, também, a apresentar a cosmovisão dos povos originários a partir de sua própria perspectiva. Isso se deve ao fato de que todo o material exposto é construído com base nas narrativas e compreensões inerentes a esses povos.

Após a imersão cinematográfica na sala de multimídia, os visitantes são convidados a conhecer a "Casa do Guerreiro" — um ato simbólico que os introduz a um espaço destinado a conversações e contato direto com os indígenas. Neste ambiente central, representado pelo "Chapéu de Palha" (um anexo da tradicional "Casa dos Guerreiros" onde as decisões comunitárias são tomadas), os visitantes são instigados a refletir sobre suas próprias concepções de mundo e sobre os modos de vida indígena. Nesse contexto, é proporcionada a oportunidade de esclarecer dúvidas e participar de rituais, bem como de interagir tanto com os missionários responsáveis pelo itinerário da exposição quanto com os próprios indígenas como pode-se ser visto a seguir.

Figura 26-Visitas de 2015;2019

Fonte: Fotografia do acervo pessoal da autora, 2015;2019.

Este espaço foi concebido como uma alternativa lúdica para a aproximação entre os Mebêngôkre e os kubem (não-indígenas). Seu propósito é promover a livre expressão cultural indígena e oferecer esclarecimentos sobre a cultura nativa aos não indígenas. As aspirações sociais do projeto se traduzem na valorização dessa cultura, reconhecendo sua importância social, política e cultural, pois ali são propostas reflexões que engajam toda a sociedade, incluindo outros povos indígenas e a própria entidade de apoio.⁹⁷

Ao promover o diálogo intercultural e a valorização da memória indígena, essa iniciativa se alinha à concepção contemporânea de Educação Patrimonial. Ela se posiciona como um espaço de resistência simbólica, construção de identidades e mediação cultural, contribuindo para a promoção de uma sociedade mais plural e inclusiva.

Da Experiência didática e o Centro Cultural Padre Antônio Lukesch

Esta experiência didática remonta aos idos de 2012, quando cruzei caminhos com uma professora que havia dedicado seu trabalho a comunidades indígenas da região e já conhecia o projeto no Centro Cultural Padre Antônio Lukesch. Nesse contexto, emergiram inquietações que instigaram uma investigação mais aprofundada sobre o acervo. A partir de então, iniciou-se um diálogo informal com os dirigentes do local, tornando inegável a importância histórico-cultural desse espaço para a região. O encantamento pelo projeto transcendeu a materialidade de seu acervo, uma vez que sua filosofia e as possibilidades de ensino que oferecia tornaram-se objeto de intensas análises e leituras.

O aspecto mais intrigante sobre o acervo, contudo, estava no fato de sua invisibilidade por parte da sociedade redencense. Sua acessibilidade estava, em grande parte, restrita a círculos acadêmicos e a um pequeno grupo de indivíduos que o conheciam por razões diversas. Essa limitada visibilidade impulsionou a reflexão sobre sua utilização como meio de ensino para a integração do discente ao contexto histórico-cultural local, bem como ampliar o reconhecimento e o alcance desse importante acervo.

Para concretizar essa proposta, oficinas foram realizadas com alunos do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II e da 2ª série do Ensino Médio, nos anos de 2015, 2017 e 2019. Nessas atividades, buscou-se reverberar a historicidade do local, enfatizar sua importância social, cultural e política para a região, e identificar e divulgar os aspectos materiais e imateriais do acervo cultural.

⁹⁷ TREVISAN, 2009, *passim*.

Os trabalhos desenvolvidos seguiram as diretrizes gerais das oficinas didáticas previamente mencionadas no início deste capítulo, com o planejamento centrado na Educação Patrimonial como metodologia principal. Essa abordagem, que se alinha perfeitamente a um caráter multidisciplinar, norteou os planos de aula pela discussão e sistematização de conceitos e ideias relacionadas a patrimônio, cultura, memória, identidade e herança sócio-histórica e cultural. As disciplinas de História, Filosofia e Estudos Amazônicos foram, assim, articuladas para a execução dessas oficinas.

A problemática centrou-se em entender como a identificação e apropriação dos elementos culturais propostos pelo acervo material estudado poderia contribuir para produção de novos conhecimentos, bem como da preservação deste patrimônio cultural.

O objetivo principal dessas atividades foi aprofundar a pesquisa sobre os povos originários e divulgar o acervo material e cultural “Padre Antonio Lukesch.” Para tanto, buscou-se compreender os impactos da colonização, a influência das fronteiras capitalistas e as dinâmicas do contato dos indígenas com os colonizadores, com atenção especial aos Mebêngôkre. Assim as atividades desdobraram-se nos seguintes objetivos específicos: 1) Estabelecer conexões entre o processo de colonização da América e suas consequências para os povos originários; 2) Investigar como as características da colonização se refletem nas populações originárias locais; 3) Desmistificar estereótipos relacionados à identidade indígena; 4) Promover debate sobre a relevância da cultura e dos patrimônios para o fortalecimento da identidade coletiva.

Defendendo a ideia de que não existe uma neutralidade historiográfica e este fato deve ser problematizado, bem como de que a prática do Ensino de História deve conduzir os sujeitos a uma orientação histórica capaz de contribuir para com a sua emancipação social, como bem pontua Jorn Rusen,⁹⁸ estas oficinas justificam-se a medida em que esse conhecimento histórico é fundamental para a compreensão da própria cultura ocidental e das trocas culturais que ocorreram ao longo dos séculos.

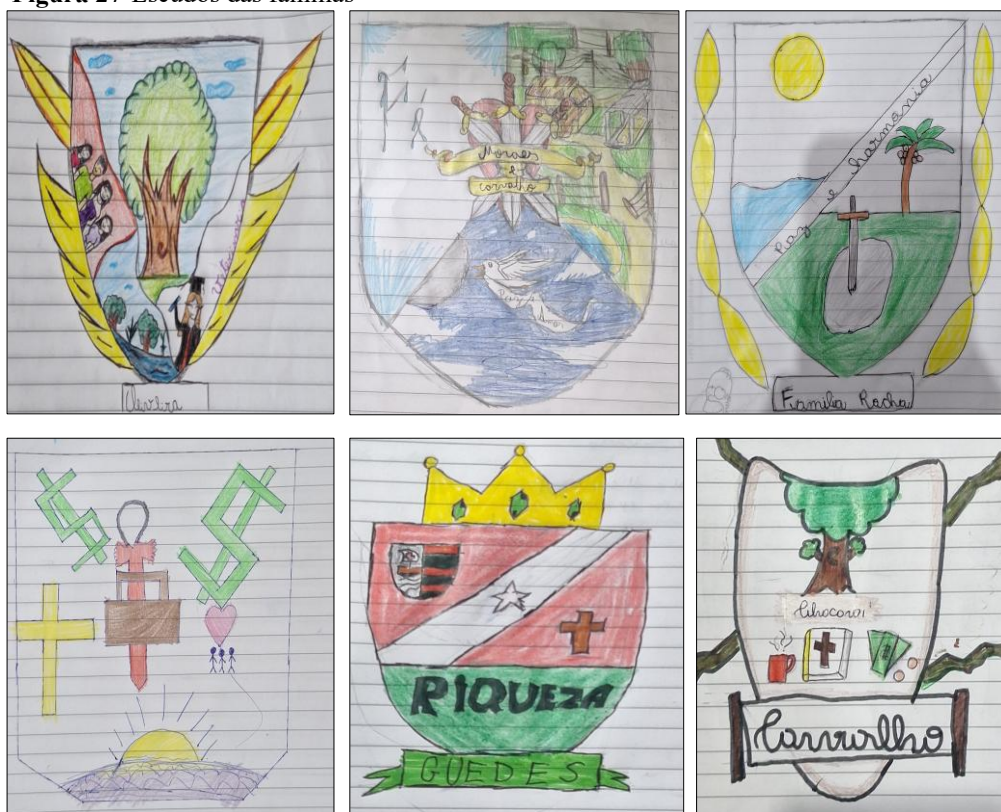
Alinha-se também às ideias de Eduardo Viveiros de Castro e Maria Celestino Almeida, à medida que promove uma compreensão mais profunda das conexões entre o passado e o presente. Isso permite que os alunos avaliem como as experiências históricas moldam o mundo atual, promovendo um aprendizado mais significativo e engajado, além de fomentar o desenvolvimento de habilidades de análise crítica.

As atividades didáticas desenvolvidas nesta oficina, em particular, articulam-se de

⁹⁸ RÜSEN, Jörn. *História viva: Teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Ed.UnB, 2007, p. 85-124.

maneira especial com a primeira fase geral da metodologia, referente às pesquisas bibliográfica e genealógica (apêndices A e B). Ao investigarem a história de sua ancestralidade, os alunos se depararam com descobertas até então inimagináveis, uma vez que muitos desconheciam suas origens étnicas e, em grande parte dos casos, jamais haviam discutido tais questões no âmbito familiar. Esse processo envolveu debates sobre práticas culturais familiares, como profissões, origens étnicas, costumes religiosos e festividades. Os alunos foram incentivados a resgatar elementos de sua história familiar, por meio da busca de objetos, fotografias e marcos simbólicos que representassem sua ancestralidade. Uma das atividades propostas foi a construção de brasões familiares, como pode ser visto a seguir.

Figura 27-Escudos das famílias



FONTE: acervo pessoal da autora.

Essas inferências enriqueceram substancialmente as discussões sobre o que é patrimônio, o que é cultura e a relevância da memória, da lembrança e da identidade sociocultural e histórica de cada indivíduo. Além disso, prepararam os discentes para a investigação dos grupos étnicos originários da região de Redenção (PA). Para tanto, foi fundamental integrar a oficina ao conteúdo programático.

No segundo bimestre, o foco foi a contextualização histórica da colonização da

América e seus desdobramentos para os povos originários. Assim, foram articulados os temas: "Povoamento da América: povos e sociedades" e "Populações indígenas dentro do contexto desenvolvimentista amazônico e na região sul do Pará" para as turmas do 6º e 7º anos, e a "Situação dos povos indígenas durante o Segundo Reinado" para o 8º ano do Ensino Fundamental e a 2ª série do Ensino Médio. Os alunos foram incentivados a investigar aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos e sociais relacionados a esses povos, estabelecendo conexões com o contexto regional.

Para complementar esses estudos, foram realizadas pesquisas sobre a importância da cultura dos povos originários para sua sobrevivência e convivência com os não originários. Essa análise focou em elementos culturais como língua, alimentos, danças, formas de trabalho e organização social. Tal atividade foi crucial para a percepção da multiculturalidade presente em nossas vidas, que é resultado do contato entre diversas culturas ao longo da história. Para consolidar a aprendizagem, os alunos foram orientados a produziram quadros comparativos, mapas mentais e textos reflexivos.

No terceiro bimestre, as atividades foram direcionadas à preparação e realização da visita ao Centro Cultural Padre Antônio Lukesch, com foco especial nos povos Mebêngôkre da região de Redenção (PA). Retomando as investigações iniciadas anteriormente, os alunos elaboraram planos de pesquisa de campo e se organizaram em grupos com funções específicas. Prepararam questionários, roteiros de entrevistas e registros investigativos para serem aplicados durante a visita. Estes procedimentos foram guiados por indagações elaboradas pelos próprios alunos em sala e que podem ser melhor analisados no apêndice K.⁹⁹

Antes da visita propriamente dita, os alunos foram instruídos a refletir criticamente sobre a história e a disposição de cada objeto no espaço, buscando entender o porquê, o quando, o como e as consequências da presença de cada item. Além disso, deveriam identificar os interesses da instituição e dos povos indígenas que contribuíram para a formação deste Centro Cultural, bem como refletir sobre a relação que os não originários mantêm com esse espaço.

Os alunos deveriam analisar as peças, descrevê-las identificando os materiais utilizados, interpretar seus significados e relacioná-las com a cultura dos povos originários e Kuben (não indígenas). Para orientá-los nessa percepção, foi oferecida uma ficha de observação para que pudessem fazer anotações, conforme apresentado no Apêndice L.¹⁰⁰

Divididos em equipes, os estudantes desempenharam funções específicas em seu

⁹⁹ APÊNDICE K: Questionário de pesquisa sobre o Centro Cultural Padre Antônio Lukesch.

¹⁰⁰ APÊNDICE L: Ficha de Observação –Visita ao Acervo Kayapó: Mitos, Arte e Cultura.

processo de investigação, estimulando o desenvolvimento de habilidades como autonomia e colaboração. A partir das informações coletadas durante a visita, os alunos participaram de mesas redondas para discutir as características da exposição e as suas percepções sobre o Centro Cultural. Nesse espaço de troca de ideias, os estudantes estabeleceram conexões entre as pesquisas realizadas previamente e as informações obtidas nas entrevistas, aprofundando sua compreensão sobre a história, a cultura e a importância desse espaço para os povos indígenas e a comunidade em geral.

Dando continuidade ao trabalho investigativo e às reflexões desenvolvidas a partir da visita ao acervo, os alunos foram incentivados a socializar os resultados de suas pesquisas por meio da produção de diversos materiais, tais como apresentações orais em formato de seminário, construção de murais, elaboração de folders e textos argumentativos. Além disso, foram convidados a divulgar o Centro Cultural em suas redes sociais, fortalecendo a integração entre as atividades escolares e a comunidade do entorno e contribuindo para a valorização da cultura indígena em espaços mais amplos de circulação. Nas imagens abaixo pode ser vislumbrado o momento de elaboração dos painéis.

Figura 28-Construção de painéis sobre o Acervo cultural



FONTE: Fotografia do acervo pessoal da autora, 2015.

Considerando as diferentes etapas do projeto e seus objetivos específicos, propõe-se uma organização das informações em formato mais visual e de fácil compreensão, conforme pode ser consultado no Apêndice M.¹⁰¹

A atividade proposta demonstra um alinhamento com a educação patrimonial ao promover uma abordagem protagonizada pelos alunos, que se veem como agentes ativos na construção do conhecimento. Ao integrar elementos históricos, culturais e regionais, a

¹⁰¹ APÊNDICE M: Quadro de Organização das Etapas do Projeto de Educação Patrimonial.

atividade estimula o reconhecimento das raízes locais, a valorização da diversidade cultural e a desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas. A interdisciplinaridade e a metodologia colaborativa contribuem para a formação de cidadãos mais críticos e responsáveis, capazes de compreender e transformar a realidade.

3.5 Os Atikum em Redenção

“Nas pegadas de neo-bandeirantes
Que a riqueza da terra aqui traz
Tu nasceste em campos verdejantes
Um convite ao progresso e à paz.”
(Hino Municipal, 1991)

A estrofe acima integra o Hino Municipal de Redenção, criado em 1991, nove anos após a emancipação política do município. A letra do hino é de autoria do Professor José Alves Lordeiro, enquanto a melodia foi composta pelo então docente de música Onésimo Lopes,¹⁰² servidor público vinculado à Prefeitura de Redenção. Embora este texto não se dedique à análise histórica do hino em si, ele se volta à trajetória do compositor de sua melodia, o Sr. Onésimo, cuja atuação revela aspectos relevantes da memória e da cultura local.

Para a sociedade em geral, a origem indígena do Sr. Onésimo é praticamente desconhecida. Nesse sentido, é pertinente refletir sobre como determinados temas são, por vezes, negligenciados em sua complexidade dentro das práticas educativas e dos discursos institucionais. Um desses temas é a questão indígena, frequentemente tratada de maneira superficial ou reduzida a estereótipos.¹⁰³ O ensino crítico, fundamental para a formação cidadã e plural, muitas vezes é comprometido por concepções enraizadas que geram certa indiferença ou resistência ao aprofundamento desse debate.¹⁰⁴

Neste contexto, destaca-se o povo Atikum — grupo ao qual pertence o Sr. Onésimo — cuja trajetória é marcada por lutas pelo reconhecimento étnico. Em uma região onde prevalece a imagem dos Mebengonkre como representação do “indígena legítimo”, os Atikum muitas

¹⁰² REDENÇÃO (Pará). Prefeitura Municipal. *Símbolos Oficiais*. Redenção, PA, 2025. Disponível em: <https://redencao.pa.gov.br/simbolos-oficiais>. Acesso em: 5 jun. 2025.

¹⁰³ MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”: uma reflexão sobre o ser indígena, educação em rede. In: SESC, Departamento Nacional (org.). *Culturas indígenas, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. p. 40.

¹⁰⁴ GRAÚNA, Graça. Literatura indígena: espaço de (re)construção, resistência e protagonismo na produção cultural brasileira. In: SESC, Serviço Social do Comércio. *Culturas indígenas, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019, p.10.

vezes não são reconhecidos como tal, revelando os limites e preconceitos do imaginário de modo geral. A presença de um Atikum (Onésimo) na autoria do hino convida à reflexão sobre a marginalização de identidades e a necessidade de incorporá-las de forma mais significativa nos processos educativos e de construção da memória em Redenção.

A presença de povos indígenas em cidades é um fenômeno complexo, geralmente impulsionado por processos de expulsão de suas terras tradicionais. Essa dinâmica força grupos inteiros ou parte deles a migrarem, inicialmente para centros urbanos próximos e, em seguida, para cidades maiores. Cidades como São Paulo servem como polos históricos de atração migratória, onde muitos indígenas buscam novas condições de vida.¹⁰⁵ Esse fenômeno foi exatamente o que aconteceu com os Atikum.

A saga histórica desse grupo está envolta em uma série de lacunas, muitas das quais ainda são difíceis de preencher. O que se sabe até o momento é que sua presença histórica está fortemente vinculada ao Nordeste brasileiro, especialmente ao município de Carnaubeira da Penha, situado na Serra do Umã, em Pernambuco.¹⁰⁶ Os Umã — como eram chamados os Atikum — eram um povo de deslocamentos frequentes. No final do século XVII, circulavam pelo vale do São Francisco; no início do século XVIII, já havia registros de sua presença em Sergipe.¹⁰⁷

No começo do século XIX, foram aldeados na Serra do Umã, juntamente com os Xocó, Vouvê e Pipipan. No entanto, após diversos conflitos, a aldeia foi abandonada em 1819, levando esses grupos a se dispersarem pelo sertão. Em 1824, com o avanço da pecuária e a ocupação de terras por criadores de gado, os Umã migraram para a região da Serra Negra. Nessa trajetória, houve intensa miscigenação com comunidades quilombolas que haviam se refugiado e se estabelecido na Serra do Umã. Por isso os Atikum são conhecidos como os “caboclos da Serra do Umã” — região que, até 1943, era chamada de Umãs.¹⁰⁸

A comunidade Indígena Atikum-Umã se autodenomina a partir de uma profunda conexão com sua ancestralidade. A palavra Atikum (ou, em algumas versões, Araticum) carrega camadas de história e identidade que se entrelaçam com a figura de “Umã”, personagem histórico de grande relevância para a comunidade, simbolizando bravos guerreiros que habitavam a região. Em algumas narrativas, Umã é também considerado o

¹⁰⁵ ARAÚJO, Ana Valéria et al. *Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

¹⁰⁶ APIA, 2024.

¹⁰⁷ GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Atikum. In: *Povos Indígenas no Brasil*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Atikum>. Acesso em: 8 novembro. 2024..

¹⁰⁸ GRÜNEWALD, 2024, loc. cit.

“índio mais velho” e pai de Atikum, de quem teria se originado a linhagem presente na aldeia Olho d’Água do Padre (antiga Olho d’Água da Gameleira).¹⁰⁹ Contudo, há também uma narrativa alternativa segundo a qual o nome *Atikum* teria emergido durante um ritual de *toré*, o que reforça a ligação entre o nome do povo e suas práticas culturais e espirituais.¹¹⁰

Nesse contexto, observa-se a forte relação entre a ancestralidade e o respeito aos mais velhos como elementos centrais na trajetória do povo Atikum rumo à cidade de Redenção. Essa trajetória configura-se como uma verdadeira epopeia, marcada por um processo migratório prolongado e discreto através do território brasileiro, caracterizado por inúmeros desafios e pela resistência diante do apagamento étnico. Entre as adversidades enfrentadas, destaca-se a grande seca de 1949, que motivou a migração de uma família Atikum para o estado de São Paulo, em 1952, na busca por melhores condições de vida. Posteriormente, em 1959, essa família estabeleceu-se em Ceres, Goiás, onde se reuniu a outros membros do grupo familiar. A jornada prosseguiu por diferentes localidades, incluindo Goiânia (GO), Miracema do Norte e Itaituba (PA), até culminar na chegada à cidade de Redenção, no Pará, em 1990. Neste local, a família adquiriu uma pequena propriedade e passou a residir de forma permanente.¹¹¹

Nessa trajetória se destaca figuras emblemáticas como a de Anderson José da Silva ou simplesmente Daçure Atikum, líder local na cidade de Redenção. Nascido em 11 de novembro de 1935, na aldeia Jatobá dos Damas, situada na Serra do Umã. Atualmente, sua família encontra-se estabelecida em Redenção, incluindo seu irmão Onésimo, mencionado anteriormente na abertura deste tópico.

Nas memórias de Daçure, é notável a importância atribuída ao momento em que seu povo foi oficialmente reconhecido como indígena pelo governo federal — ponto de partida que ele escolhe para iniciar a sua narrativa de vida. Aos dez anos de idade, em 1945, Daçure participou de um ritual de Toré, o qual resultou no reconhecimento oficial do povo Atikum pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

Este episódio constitui um marco histórico decisivo, não apenas por formalizar juridicamente a identidade étnica dos Atikum, mas também por representar uma ruptura com um longo processo de marginalização e quase extinção vivenciado desde o século XIX. A centralidade atribuída a esse acontecimento revela a dimensão política da memória e a importância do reconhecimento estatal na reconstrução identitária e na afirmação da

¹⁰⁹ APIA. *Breve histórico sobre os índios Atikum*. Associação do povo indígena Atikum-APIA/PARÁ. Redenção-PA, 2024.

¹¹⁰ GRÜNEWALD, 2024, loc. cit.

¹¹¹ APIA, 2024.

existência indígena no cenário nacional.¹¹²

Figura 29-Daure e seus filhos



Fonte: APIA, 2024.

A partir desse reconhecimento oficial, Daçure e seu povo empreenderam um processo contínuo e resiliente de reconstrução identitária e resgate cultural, após décadas de invisibilidade e negligência. Esse movimento de reafirmação das tradições ancestrais tornou-se um eixo central na vida de Daçure, que passou a ser amplamente reconhecido como um profundo conhecedor e guardião dos saberes e práticas culturais do povo Atikum. Sua trajetória pessoal, portanto, confunde-se com o esforço coletivo de resistência e revitalização da memória indígena, inserindo-se de forma significativa no contexto mais amplo das lutas pelo reconhecimento e pela valorização das culturas originárias no Brasil.

Como incansável defensor da cultura Atikum, como afirma o documento da Associação do povo indígena Atikum (APIA),¹¹³ Daçure desempenhou um papel fundamental na consolidação dos laços familiares e comunitários, compreendidos como pilares da resistência cultural e da coesão identitária.

Figura 30-Rodas de Conversas-Oralidade/Festa do Milho



FONTE:APIA, 2024.

¹¹² APIA, 2024.

¹¹³APIA, 2024.

Por meio do Toré — ritual sagrado de profunda relevância para o povo Atikum — ele não apenas preservava práticas tradicionais, mas também transmitia conhecimentos e valores essenciais às novas gerações. Nessa dinâmica, destacava-se a centralidade da espiritualidade, da ancestralidade e da união comunitária como fundamentos para a continuidade e fortalecimento da identidade indígena em contextos de deslocamento e adversidade histórica. Assim, os seus ritos religiosos baseiam-se no Toré, manifestação Cultural extensiva a diferentes grupos e por eles definidos como tradição, união e brincadeira. Trata-se de um ritual complexo, utilizado para obter boa colheita, como também para agradecer, e muitas outras necessidades coletivas dos indígenas, que envolve uma dança circular, em fila ou pares, acompanhados por cânticos denominados “*Tuantes*” que muitas vezes se utilizam de palavras na língua nativa, ao som de maracás, zabumbas, gaitas e apitos, de grande importância para os indígenas.¹¹⁴

Figura 31-O primeiro toré na abertura do terreiro em Redenção



Fonte: APIA, 2024.

O Toré é compreendido como uma fonte de força, coragem e fé, capaz de fortalecer os espíritos e auxiliar na superação dos desafios cotidianos. Nessa perspectiva, segundo os relatos de seus familiares, o maior legado de Daçure reside na partilha dos saberes e tradições da cultura indígena Atikum, os quais procurou transmitir às gerações futuras como forma de resistência e continuidade identitária.¹¹⁵

A prática do Toré constitui o cerne da identidade Atikum, operando como um marcador simbólico fundamental para a autoidentificação do grupo. Os indivíduos que

¹¹⁴GRÜNEWALD, 1999, passim.

¹¹⁵ APIA, 2024.

participam ativamente do ritual e detêm o domínio da chamada “ciência do índio” são reconhecidos como os verdadeiros guardiões da tradição Atikum-Umã. Essa “ciência” refere-se a um corpo de saberes ancestrais transmitidos oralmente, abrangendo a cosmologia, os rituais, a medicina tradicional, bem como outros aspectos essenciais da cultura indígena. Nas palavras de Daçure Atikum: *“O Toré é um elo espiritual com Deus. Através do Toré, fazemos nossas petições, agradecimentos, louvamos a Deus e recordamos nossos ancestrais.”*¹¹⁶

Figura 32-Visita ao Terreiro Atikum, 2017.



FONTE: Acervo pessoal da autora, 2017.

A visita de campo realizada em 2017 pela equipe da Escola Educandário Arte do Saber, em Redenção (PA), revelou aspectos essenciais da trajetória vivida pela comunidade Atikum, marcada pelo deslocamento, resistência e constante reconstrução identitária. Os relatos compartilhados por Daçure¹¹⁷ — falecido em 2019 — forneceram um valioso testemunho para o resgate das memórias e práticas culturais desse grupo étnico.

A população do povo Atikum no Brasil é estimada em aproximadamente 7.929 indivíduos. No que se refere à comunidade localizada no município de Redenção, estado do Pará, estima-se, conforme informações de Daçure Atikum, em 2019, a presença de cerca de 92 habitantes. A composição etária desse grupo revela a existência de 15 crianças, 8 adolescentes em idade escolar, 20 jovens (excluindo-se aqueles que residem fora da localidade para cursar o ensino superior) e 49 adultos.¹¹⁸

Mesmo após mais de três décadas no novo território, os Atikum, de acordo com as lideranças, continuam enfrentando obstáculos relacionados ao preconceito e à invisibilidade social. O imaginário social, especialmente entre jovens, é frequentemente associado à ideia de

¹¹⁶ ATIKUM, Daçure (Andersom José da Silva). *Entrevista concedida aos alunos*. Redenção, 22 de set. 2017.

¹¹⁷ ATIKUM, 2017, loc. cit.

¹¹⁸ APIA, 2024.

um modelo único e fixo de indígena. Tal associação não se baseia em vínculos culturais, mas sim em estereótipos: por apresentarem traços fenotípicos mais próximos da população negra, tornam-se alvo de estigmas que revelam a ignorância presente no imaginário social sobre o que “deveria” ser um indígena.¹¹⁹

Essa realidade se insere em um contexto mais amplo de violências sofridas por esse grupo sociocultural, conforme revelado nas entrevistas realizadas com membros da comunidade.¹²⁰ Apesar da promulgação da Constituição Federal de 1988 — que reconhece a pluralidade étnica e cultural dos povos indígenas no Brasil —, os Atikum continuam sendo alvo de diferentes formas de violência, mesmo que simbólicas. E esse exemplo, de negação constante de sua identidade por parte da população não indígena, provoca dor e sentimento de exclusão, especialmente entre as crianças, que enfrentam discriminação e bullying justamente por não corresponderem ao imaginário dominante sobre a aparência “esperada” de um indígena.

A resistência continua sendo uma força mensurável. O que antes se manifestava por meio físico, atualmente expressa-se por meio da educação e do conhecimento. Os jovens buscam profissionalização e formação acadêmica, enquanto a comunidade aposta na educação como instrumento para o exercício da cidadania e a reivindicação de seus direitos.¹²¹

Segundo Daçure, a perda gradual da língua nativa constitui mais uma expressão da violência histórica vivida pelo povo Atikum. A proibição do idioma durante o período colonial repercute até os dias atuais, sendo que apenas os membros mais idosos ainda dominam parcialmente o idioma ancestral. Em resposta, foram iniciadas iniciativas de revitalização linguística, como a elaboração de uma apostila contendo, até o momento desta redação, mais de 400 palavras, organizada pelo próprio cacique. No entanto, o projeto encontra-se atualmente paralisado, dependendo da mobilização dos jovens da comunidade, que ainda lidam com a ausência de Daçure e buscam se reorganizar após seu falecimento. Esse esforço reafirma a língua como um dos pilares da identidade étnica e da resistência cultural.

Daçure, amplamente reconhecido como o “Cientista da Jurema” na região da Serra do Umã, foi um dos maiores guardiões do conhecimento tradicional de sua comunidade. Era o único de sua geração a realizar o manejo ritual da raiz da jurema, prática aprendida com seu pai, Zé Panta — profeta da chuva respeitado em todo o sertão pernambucano — e com seu

¹¹⁹ ATIKUM, Daçure, 2017.

¹²⁰ ATIKUM, Daçure, 2017; NASCIMENTO, Joab Silva da. *Entrevista concedida à autora*. Redenção (PA), 11 de nov. 2024

¹²¹ ATIKUM, Daçure, 2017; NASCIMENTO, Joab, 2024.

primo Sinhô. Esses saberes, que articulam espiritualidade, fitoterapia e cosmologia indígena, desafiam a juventude local a manter suas raízes culturais étnicas ao mesmo tempo em que se articulam com a modernidade.

Figura 33-Contraste entre modernidade e raízes culturais.



FONTE: APIA, 2024.

Um dado relevante é que, ao contrário de muitas comunidades indígenas que reivindicam a demarcação de terras tradicionalmente ocupadas, os Atikum de Redenção adquiriram suas terras com recursos próprios — o que evidencia sua autonomia e capacidade organizativa. No entanto, isso não elimina a importância do reconhecimento oficial do território como reserva indígena, conforme enfatizado por Daçure (2019) em entrevista. Ainda que a área pertença legalmente à família, a certificação pelo poder público é vista como condição essencial para o fortalecimento da identidade étnica, acesso a políticas públicas específicas e eventual ampliação territorial. Dessa forma, a luta pelo reconhecimento institucional transcende a posse da terra, conectando-se à legitimidade cultural, histórica e espiritual de sua ocupação.¹²²

Ainda assim, persistem desafios concretos à preservação de sua cultura material e imaterial. A escassez de recursos impossibilita a confecção de utensílios e objetos cerimoniais, dificultando a construção de um acervo próprio. Outro exemplo diz respeito ao costume da obrigatoriedade do uso de bigode entre os homens com mais de 40 anos — prática que, durante muito tempo, distinguiu os Atikum de outras etnias —, mas que caiu em desuso nos últimos anos. Atualmente, esse traço cultural já não é mais observado como obrigatório, o que evidencia uma resistência ou adaptação por parte das gerações mais jovens frente a determinadas tradições.¹²³ Mesmo assim, resistem práticas como a produção de alimentos típicos, como o mungunzá, o uso de utensílios tradicionais — badoque e cacete — e a

¹²² ATIKUM, Daçure, 2017; APIA, 2024

¹²³ NASCIMENTO, Joab, 2024.

confeção de instrumentos de barro e madeira.¹²⁴

No que diz respeito à culinária da comunidade local, destaca uma dependência significativa de alimentos básicos como batata-doce, carne de bode, mandioca, farinha e feijão. Em contraste, a produção agrícola é mais delimitada, com ênfase no cultivo de hortaliças, especialmente cheiro-verde, salsinha, cebolinha e tomate. A fruticultura local inclui ainda carambola, mamão e acerola.

A religiosidade predominante entre os Atikum da região, de matriz evangélica, é vivenciada de maneira conciliatória, sem rupturas com os fundamentos culturais e espirituais da comunidade. Assim como outros povos indígenas, os Atikum possuem uma cosmovisão singular, marcada por simbologias próprias, como a lenda do “Facão de Ouro”. Essa narrativa foi compartilhada durante a visita de campo por Maria da Conceição Luiz da Silva — indígena Tapuia e esposa de Daçure — em conversas com os alunos, destacando a maneira como as tradições indígenas articulam sentido e transcendência em experiências extraordinárias.¹²⁵

Além das questões já abordadas em relação à religiosidade, resistência identitária e vivências espirituais do povo Atikum, a organização interna da comunidade revela uma estrutura social profundamente enraizada em princípios tradicionais, nos quais hierarquia, divisão do trabalho e valores coletivos desempenham papel central. Essas dimensões, muitas vezes invisibilizadas por leituras superficiais sobre os povos indígenas, expressam modos de vida complexos, sustentados por sistemas próprios de autoridade, produção e convivência.

Segundo dados da Associação do povo Indígena Atikum,¹²⁶ no que se refere à organização política e social, destaca-se a existência de uma hierarquia respeitada e funcional: o cacique ocupa o lugar mais alto na liderança, seguido pelo pajé, pelos conselheiros e pelo líder religioso. Essa estrutura assegura a coesão do grupo, promovendo o diálogo e a resolução coletiva de conflitos. Um exemplo desse funcionamento ocorre quando um membro da comunidade comete alguma infração: em vez de punições autoritárias, o caso é conduzido pelo cacique e conselheiros por meio de conversas e advertências que provocam vergonha e autorreflexão no indivíduo, reforçando o valor da harmonia social.

A divisão do trabalho reflete uma lógica comunitária profundamente marcada por critérios de idade e gênero. Os homens mais velhos são responsáveis pela produção de itens

¹²⁴ ATIKUM, Daçure, 2017, op. cit; APIA, 2024.

¹²⁵ DA SILVA, Maria da Conceição Luiz. *Cultura, história e Memória Atikum em Redenção*. Entrevistadores: alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e 2ª série do Ensino Médio da Escola Educandário Arte do Saber. Redenção, 22 de set.2017. [Entrevista].

¹²⁶ APIA, 2024

fundamentais à vida cultural e cerimonial, tais como cachimbos, cocares, arcos, flechas, esteiras e ornamentação dos barcos de madeira — trabalhos que carregam simbolismo e identidade. Atualmente, os membros da comunidade atuam no centro urbano de Redenção, conciliando suas raízes culturais com outras ocupações. É o caso do senhor Onésimo, professor de música, e do jovem Joab, técnico de enfermagem e monitor em escola cívico militar. Já os mais jovens se ocupam da caça, pesca e abertura de roças, cuja lógica é tanto coletiva quanto familiar: cada núcleo familiar dispõe de seu espaço de plantio, e a partilha respeita os limites do outro, inclusive quando se trata da colheita de frutas em quintais alheios, demonstrando uma ética de respeito mútuo.¹²⁷

As mulheres desempenham papel vital e multifacetado. São responsáveis pela confecção de adornos tradicionais — brincos, colares e pulseiras — com sementes, cocos e miçangas, além da preparação das tintas de jenipapo e urucum utilizadas nas pinturas corporais. Também realizam atividades de subsistência, como coleta de lenha, colheita dos produtos da roça e preparo de alimentos típicos, como o beiju e a farinha. Em ocasiões cerimoniais, como a realização do Toré, cabe às mulheres a organização da alimentação da comunidade, evidenciando sua centralidade na manutenção dos rituais coletivos.¹²⁸

A vida cotidiana ainda é marcada por práticas tradicionais que articulam estética, espiritualidade e convivência. A pintura corporal, por exemplo, não é apenas decorativa, mas carrega significados ligados à identidade, ao pertencimento e à preparação para momentos cerimoniais. O mesmo ocorre com os mitos relacionados à cosmologia indígena — como aqueles que envolvem a Jurema — e os planos de construção de terreiros sagrados nas futuras terras que pretendem adquirir. Nesses espaços, o Toré poderá, segundo as lideranças, ser praticado de forma plena e articulada entre todas as aldeias Atikum, reafirmando sua espiritualidade ancestral.¹²⁹

Outro aspecto fundamental é o respeito às hierarquias geracionais e de gênero. Os mais jovens não interferem nas conversas das lideranças, observando de longe e aprendendo com os mais velhos, o que reforça a transmissão intergeracional do saber. As mulheres, geralmente reunidas em grupos separados dos homens, participam ativamente da vida coletiva, mas comedidamente em ambientes decisórios, refletindo as normas culturais internas da comunidade.¹³⁰

Por fim, os Atikum demonstram consciência das necessidades futuras: pretendem

¹²⁷ APIA, 2024

¹²⁸ APIA, 2024

¹²⁹ Ibid., 2024

¹³⁰ Ibid., 2024

implementar hortas de plantas medicinais com urgência, retomar o plantio da Jurema e construir estruturas adequadas às suas práticas tradicionais. Tais metas evidenciam uma comunidade que, embora marcada por desafios, não abandona o horizonte da reconstrução cultural — investindo no fortalecimento dos vínculos sociais e no resgate de sua territorialidade sagrada.

Desde a perda de seu maior representante local, Daçure, em 2019, a comunidade Atikum vem passando por significativas transformações. Apesar dos desafios, observa-se um trabalho contínuo de resistência e adaptação aos tempos atuais. Essa trajetória é marcada por uma complexa tessitura de saberes, práticas e relações que reafirma: os Atikum não apenas resistem, mas reinventam, cotidianamente, o sentido de ser povo indígena em um mundo em constante transformação.¹³¹

A experiência dos Atikum demonstra que a resistência indígena não está presa à preservação imutável de tradições, mas se reinventa constantemente diante das adversidades. A memória coletiva, a educação e a espiritualidade configuram-se como eixos fundamentais de uma luta que se recusa a desaparecer e que afirma o direito de existir, ser ouvido e manter viva sua identidade.

Nesse sentido, a educação patrimonial surge como uma ferramenta fundamental para promover a valorização das memórias coletivas e das identidades culturais silenciadas, como é o caso da origem indígena do Sr. Onésimo e do povo Atikum. Ao integrar a diversidade étnica e cultural nos processos educativos, a educação patrimonial contribui para a construção de uma consciência crítica sobre o pertencimento, a estereotipagem, bem como para com o reconhecimento e a preservação dos patrimônios imateriais que compõem a história local como já discutidos anteriormente. Mais do que transmitir conteúdos, trata-se de fomentar o diálogo entre memória, cultura e cidadania, combatendo apagamentos históricos e promovendo a inclusão de narrativas tradicionalmente marginalizadas.

Experiência didática com o povo Atikum de Redenção

A oficina descrita a seguir nasceu de uma inquietação pessoal e pedagógica quanto à necessidade de tornar o ensino de História mais significativo, por meio da articulação entre o conhecimento escolar e as realidades locais. Com base na metodologia apresentada no início deste capítulo, a proposta foi estruturada a partir dos eixos da construção identitária e do

¹³¹ NASCIMENTO, Joab Silva da. *Entrevista concedida à autora*. Redenção (PA), 11 de nov. 2024

patrimônio histórico-cultural, tomando como referência os princípios da Educação Patrimonial.

Nesse contexto, a história do povo Atikum destacou-se como abordagem didática eficaz para conectar passado e presente, contribuindo para a valorização da diversidade cultural e da memória social. A metodologia adotada seguiu uma abordagem mista, combinando técnicas quantitativas e qualitativas no âmbito de uma pesquisa-ação, o que favoreceu o engajamento dos estudantes e a produção de saberes ancorados em suas experiências.

A problemática inicial focou-se em responder a *“como estruturar um ensino de História mais dinâmico, crítico e participativo para os alunos, abordando os aspectos da colonização da América e seus impactos sobre as populações nativas”*. Nesse contexto, a proposta articulou a Educação Patrimonial e o ensino de História local à análise crítica de mídias contemporâneas, visando conectar conteúdos curriculares com vivências significativas.

Como objetivo geral, buscou-se compreender as consequências da colonização da América para os povos indígenas, tendo como instrumentos didáticos o filme *Avatar* e a pesquisa de campo com os remanescentes do povo Atikum, residentes no município de Redenção-PA.

Foram definidos como objetivos específicos: (I) analisar fenômenos midiáticos como fontes para a aprendizagem histórica; (II) promover uma reflexão crítica sobre o processo de colonização da América e seus impactos; (III) estabelecer conexões entre o enredo do filme *Avatar* e a história da colonização; (IV) utilizar mídias contemporâneas como ferramentas no ensino de História; (V) estimular a criticidade na análise dos processos históricos; e (VI) desenvolver habilidades de pesquisa, análise crítica e produção textual.

A prática pedagógica envolveu estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental e da 2ª série do Ensino Médio, organizados em grupos para a realização de pesquisas teóricas e de campo. As oficinas, realizadas em 2017, foram planejadas com o objetivo de integrar saberes gerais — como as relações entre identidade, patrimônio cultural e o processo de colonização da América e seus impactos sobre as populações indígenas — a saberes locais, com ênfase no patrimônio cultural regional e na trajetória do povo Atikum e de seus remanescentes residentes no município de Redenção.

O desenvolvimento das atividades ocorreu em múltiplas etapas, envolvendo pesquisa bibliográfica, visita ao Terreiro Atikum e a análise e sistematização dos dados coletados. As ações incluíram a leitura e discussão de textos sobre a colonização, mesas redondas para o compartilhamento de ideias, análise crítica do filme *Avatar* — como recurso para pensar

analogias com os processos de invasão e resistência indígena —, além da realização de entrevistas, produção textual, apresentações e elaboração de materiais audiovisuais. Esses conteúdos foram, por fim, disponibilizados em plataformas digitais (*Blog*), ampliando o alcance e a visibilidade do trabalho desenvolvido. O cronograma geral das atividades pode ser mais bem analisado no apêndice N.¹³²

O patrimônio cultural, como parte integrante da identidade cultural, deve ser entendido como “tudo o que faz parte da identidade característica de um povo, que pode ser compartilhado com outros povos, se assim o desejar”.¹³³ Nesse sentido, fundamentados em Funari, Pelegrini e Rambelli,¹³⁴ propõe-se um estudo do patrimônio sob uma “perspectiva humanista, que valorize sua dinâmica e diversidade, integrando aspectos locais e universais, materiais e imateriais, promovendo a polifonia cultural”. Nessa perspectiva, utilizar a cidade, sua história e sua cultura como objetos de estudo revelaram-se essenciais para o desenvolvimento de práticas educativas significativas, capazes de articular a construção da identidade e o reconhecimento do patrimônio histórico-cultural local, como no caso da experiência com o povo Atikum.

A avaliação foi conduzida de forma contínua e multifocal, abrangendo diversos aspectos, como a participação dos estudantes nas atividades em grupo, a produção de textos e apresentações, a análise das fichas de observação do filme e a elaboração dos relatórios da pesquisa de campo, bem como o engajamento em todo o processo educativo.

Para evitar repetições, serão destacadas aqui as etapas referentes especificamente às atividades desenvolvidas com foco no povo Atikum. Após a introdução à temática do patrimônio, identidade e memória, deu-se início à etapa de correlação com os currículos didáticos de cada série. Com base no referencial pedagógico da escola, buscou-se conceituar e introduzir os alunos à temática da situação dos povos indígenas no Segundo Reinado.

A etapa seguinte consistiu na articulação dos conhecimentos previamente adquiridos, por meio de uma série de leituras e atividades escritas — tanto de fixação quanto de reflexão —, as quais foram sistematizadas em forma de mesas-redondas. Nesse processo, destacou-se a análise de imagens, como a obra “*Guerrilha*,” de Johann Moritz Rugendas, e de textos complementares, a exemplo de “*O Brasil, o que é afinal?*” de Kabengele Munanga e Nilma

¹³² APENDICE N: Cronograma das atividades referentes aos trabalhos com os Atikum.

¹³³ CHIRIBOGA, Oswaldo Ruiz. *O direito à identidade cultural dos povos indígenas e das minorias nacionais: um olhar a partir do sistema interamericano*. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 3, p. 42-69 (45), 2006.

¹³⁴ FUNARI, Pedro Paulo A.; PELEGRINI, Sandra; RAMBELLI, Gilson. *Patrimônio Cultural e Ambiental: questões legais e conceituais*. São Paulo: Annablume, 2009. v. 1. 246p (88).

Lino Gomes,¹³⁵ que se somaram aos materiais didáticos tradicionais. A utilização desses recursos foi fundamental para ampliar a compreensão crítica dos alunos sobre os temas abordados.

Por conseguinte, realizou-se uma pesquisa introdutória sobre o povo Atikum, com o objetivo de preparar os alunos para a etapa seguinte: a apreciação e análise crítica do filme *Avatar* (2009).¹³⁶ A saga *Avatar* retrata a luta dos nativos Omatikaya pela sobrevivência e pelo equilíbrio em Pandora, uma lua fictícia ameaçada pela invasão de forças externas. Apesar de apresentar elementos fantásticos e ficcionais, a narrativa oferece diversos diálogos que inspiram reflexões sobre temas como natureza, identidade, equilíbrio, justiça, relações de poder, política, história e memória. Assim, mesmo carregando anacronismos históricos e subjetividades ideológicas, fenômenos midiáticos como *Avatar* podem se transformar em ferramentas eficazes para a aprendizagem histórica — a depender da abordagem didática adotada pelo professor e dos objetivos pedagógicos definidos.

A abordagem prévia da realidade dos Atikum proporcionou aos discentes um referencial concreto que os auxiliaria na identificação de paralelos com a narrativa cinematográfica. Nesse sentido, o filme foi utilizado como recurso pedagógico para estimular as pesquisas e os debates, além de sensibilizar os estudantes quanto ao processo de reconhecimento identitário vivenciado por esse povo. Sua linguagem acessível e dinâmica mostrou-se eficaz para captar a atenção dos jovens, servindo como ponto de partida para a reflexão sobre temas ligados à colonização e às consequências históricas enfrentadas pelos povos originários. A partir dessa estratégia, foi possível explorar o legado da colonização para seus descendentes — como os Atikum — e analisar criticamente a influência dos produtos midiáticos na construção de saberes históricos.

A fim de proporcionar uma imersão completa na temática, reservou-se uma sexta-feira inteira para a exibição do filme *Avatar* e para as discussões subsequentes, centradas nas inferências históricas que os alunos puderam estabelecer. O momento foi planejado para que os discentes trocassem impressões entre si e, sob orientação docente, fossem estimulados a identificar elementos mais complexos da narrativa. As orientações fornecidas destacavam a importância de refletir sobre as semelhanças entre o enredo do filme e o processo histórico de colonização das Américas, bem como os impactos desse processo sobre os povos indígenas.

¹³⁵ GUERRILHA. In: *Enciclopédia Itaú Cultural*. São Paulo: Itaú Cultural. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/83555-guerrilha>. Acesso em: 11 janeiro, 2025.

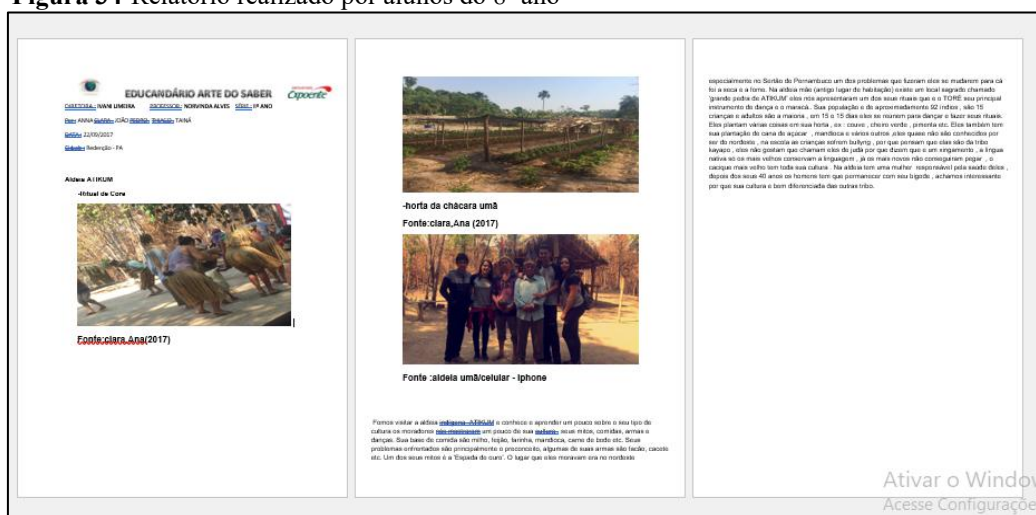
COELHO, Mauro César; BERMERGUI, Amélia; GUEDES, Luana Barragão. *Estudos amazônicos: conhecendo a Amazônia*. v. 1. 6º ano: História e Geografia. 2. impr. Belém, PA, 2013.

¹³⁶ *AVATAR*. James Cameron. Estados Unidos: Lightstorm Entertainment, 2009. 162 min. DVD.

Utilizou-se, para isso, uma ficha de análise fílmica¹³⁷ como guia e espaço de anotações abertas, permitindo que os estudantes se expressassem livremente sobre a temática. Essa etapa, intitulada “Avatar da América”, foi organizada em colaboração com outros professores, com o objetivo de criar um ambiente leve, engajador e propício à apreciação crítica da obra audiovisual. Em seguida, construíram uma tabela comparativa, identificando semelhanças, diferenças e elementos ficcionais. Por fim, apresentaram suas conclusões para a turma. Em um próximo momento.

Após essa fase, foi apresentado às turmas os remanescentes Atikum residentes em Redenção (PA), por meio de diálogos transversais que possibilitaram uma aproximação inicial com a temática. Em seguida, foi apresentada a proposta de visita de campo ao território Atikum, o que gerou grande entusiasmo entre os alunos. Para a atividade, os estudantes foram organizados em grupos, simulando equipes jornalísticas, com a atribuição de papéis específicos — como diretor, entrevistador, cinegrafista, fotógrafo, editor e responsável pelos slides. Essa estrutura favoreceu a aplicação prática de metodologias de pesquisa de campo, como a coleta de dados primários por meio de entrevistas e a produção de materiais audiovisuais. Durante a visita, os alunos colocaram em prática o planejamento prévio, realizando a coleta de dados conforme os objetivos definidos para a pesquisa. A seguir tem-se uma atividade de sistematização dos alunos do 8º ano.

Figura 34-Relatório realizado por alunos do 8º ano



FONTE: Drive pessoal da autora, 2017.

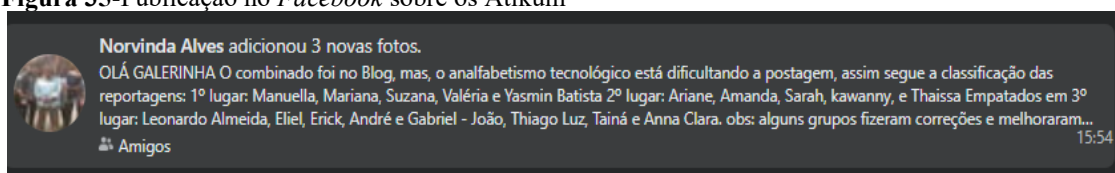
A etapa final do projeto consistiu na sistematização e apresentação dos dados coletados em campo. Os alunos, organizados em grupos, elaboraram seminários que

¹³⁷ APÊNDICE O: Ficha de Avaliação Fílmica – Avatar

abordaram a situação atual dos remanescentes indígenas Atikum, estabelecendo conexões com o processo histórico de colonização e seus impactos sobre os povos indígenas da região. Essa atividade proporcionou aos estudantes a oportunidade de construir conhecimento de forma colaborativa e de desenvolver habilidades de comunicação científica.

O trabalho final consistiu na criação de um *blog*, no qual os alunos desenvolveram uma série de textos dissertativo-críticos sobre o povo Atikum, integrando os conhecimentos construídos ao longo das etapas anteriores — desde as discussões sobre colonização, identidade e patrimônio até as vivências proporcionadas pela exibição do filme *Avatar* e pela visita ao terreiro Atikum. Como forma de motivação, foi organizada uma gincana pedagógica, na qual os melhores textos seriam premiados e compartilhados com as demais turmas da escola. O layout do *blog* já foi apresentado no início deste capítulo (página 77), por essa razão, não será retomado aqui. No entanto, compartilha-se a seguir o resultado dessa atividade, evidenciado por meio de um comentário feito na rede social — *Facebook*, publicado pelo docente responsável, como se pode observar abaixo.

Figura 35-Publicação no *Facebook* sobre os Atikum

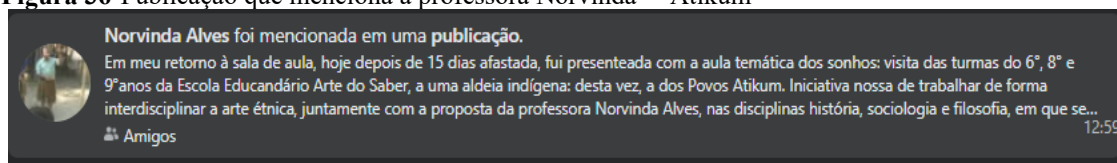


Fonte: *Facebook* pessoal da autora, 2025.¹³⁸

Como etapa de conclusão, os alunos foram incentivados a discutir a temática nas redes sociais, sob mediação docente, promovendo a continuidade do debate para além do espaço escolar. Para isso, as publicações foram realizadas nos perfis institucionais da escola e do professor de História, ampliando o alcance e a visibilidade do trabalho desenvolvido. Alguns dos verbetes produzidos pelos alunos ainda podem ser encontrados nesses perfis, como exemplificado a seguir, demonstrando o engajamento dos discentes na difusão do conhecimento e na valorização da história e identidade do povo Atikum.

¹³⁸ ALVES, Norvinda. *Publicação no Facebook: classificação das reportagens de alunos. [Imagem]. Facebook*, 13 jun. 2025. Acesso em: 13 jun. 2025.

Figura 36-Publicação que menciona a professora Norvinda— Atikum



Fonte: Facebook pessoal a autora, 2025.

A abordagem temática deste projeto contribuiu significativamente para ampliar o repertório sociocultural dos alunos, promovendo uma compreensão crítica da história da colonização americana e seus reflexos na Amazônia. O estudo desses processos possibilitou o desenvolvimento de uma consciência histórica voltada à valorização da diversidade cultural e dos desafios enfrentados pelas populações originárias, alinhando-se aos princípios da educação patrimonial ao promover o reconhecimento de memórias sociais e identidades coletivas.

Essa abordagem gerou diálogos profícuos acerca das ações políticas adotadas no contexto da colonização, do Segundo Reinado e da atualidade para com os povos originários. Todo o processo aqui descrito está em sintonia com os princípios do fazer histórico defendido por Giovanni Levi, pois os discentes não apenas estudaram, mas também investigaram, problematizaram e interpretaram os fenômenos históricos. Assim, construíram novos saberes ancorados na curiosidade, na análise crítica e na consciência de que a História se faz com perguntas e múltiplas leituras — e não com verdades prontas.¹³⁹

A introdução ao povo Atikum, sobretudo por meio da visita ao terreiro e dos diálogos com lideranças como Daçure, trouxe à tona questionamentos sobre identidade indígena e resiliência cultural. O contato direto desafiou estereótipos ainda presentes entre os alunos, como a associação exclusiva da identidade indígena a traços físicos ou contextos não urbanizados. Esse estranhamento revelou a importância de desconstruir visões homogeneizantes sobre os povos originários, conforme discutido por Maria Celestino Almeida,¹⁴⁰ e reforçou a urgência de uma educação patrimonial comprometida com a valorização da diversidade.

A pesquisa e o contato com os Atikum também evidenciaram a permanência de símbolos culturais como elementos centrais na construção da memória coletiva, conforme a teoria de Sficioni¹⁴¹ sobre a habitualidade nos usos e fruição de bens culturais. Ao

¹³⁹ LEVI, Giovanni. *O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar*. Tempo, Niterói, v. XX, n. 20, p. 1-20, jan./jun. 2014.

¹⁴⁰ ALMEIDA, Maria Celestino. *A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 37, nº 75, 2017.

¹⁴¹ SCIFONI, Simone. *Patrimônio e educação no Brasil: o que há de novo?*. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 43, e263873, 2022.

compreenderem a resistência cultural como forma de afirmação identitária, os alunos expandiram sua percepção sobre o papel da memória como patrimônio imaterial vivo. Isso demonstra o potencial do Ensino de História, aliado à educação patrimonial, como ferramenta para o resgate de memórias e fortalecimento de vínculos sociais.

Por fim, os alunos aprofundaram suas análises, relacionando a trajetória desse povo às experiências de outros grupos indígenas durante o Brasil Império. Refletiram sobre temas como preconceito, identidade e resistência, reconhecendo-os como estratégias de enfrentamento às políticas coloniais e imperiais. Essa compreensão evidenciou a complexidade dos processos históricos e permitiu ampliar a leitura crítica sobre os impactos duradouros da colonização.

Ao longo do processo, os estudantes assumiram um papel ativo na construção do conhecimento, demonstrando capacidade de articular passado, presente e futuro a partir de experiências vividas e conteúdos escolares. Em vez de reproduzirem informações, desenvolveram argumentos próprios, interpretando a realidade com base em múltiplas fontes e vivências. Essa postura investigativa e crítica reflete os princípios de uma Educação Patrimonial efetiva, tal como apontam autores como Tolentino, Figueiredo e Miranda,¹⁴² ao defenderem que a apropriação consciente do patrimônio contribui para formar sujeitos historicamente situados e socialmente engajados.

Dessa forma, o projeto não apenas dinamizou o Ensino de História, mas também se consolidou como uma prática interdisciplinar potente, ao integrar memória, cultura e cidadania em experiências pedagógicas concretas, fortalecendo o vínculo entre escola, território e identidade.

¹⁴² TOLENTINO, 2012, *passim*; FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012 *passim*.

4 PRODUTO DIDÁTICO

A discussão sobre a educação voltada para a dignidade — reconhecendo e respeitando seus direitos, sua identidade, sua cultura, sua história e seu potencial de desenvolvimento tem ganhado destaque nos debates acadêmicos contemporâneos. No entanto, esse tema permanece dispendioso e desafiador, dada a constante transformação do mundo e a dinamicidade das necessidades humanas. Enfrentamos obstáculos significativos como altos índices de analfabetismo funcional, carência de materiais didáticos e ausência de políticas integrativas que favoreçam um ensino de fato eficiente.¹

Não obstante, embora seja fundamental que as propostas educativas considerem as especificidades de cada território, observa-se uma tendência à uniformização do ensino, centrado em grandes centros urbanos, onde são produzidos materiais e diretrizes pedagógicas com uma visão político-educacional muitas vezes pouco sensível à diversidade regional. No Brasil, cuja realidade sociocultural é marcada por contrastes, essa centralização desconsidera as distintas necessidades locais. Há, contudo, um ponto comum entre os diferentes contextos: o desejo de uma educação mais significativa, capaz de formar indivíduos autônomos, críticos, democráticos e atuantes em suas realidades sociais, políticas e econômicas.

Nesse cenário, é necessário transpor barreiras estruturais e conceituais para que se desenvolvam práticas educativas mais coerentes com as vivências locais. A partir dessa constatação, este trabalho propôs a articulação do ensino de História ao contexto de Redenção (PA) por meio da educação patrimonial, reconhecendo que tanto a educação quanto o patrimônio são ferramentas potentes na construção de aprendizagens vinculadas à realidade do aluno. Contudo, há entraves persistentes, como um sistema burocratizado e a frágil institucionalização de práticas patrimoniais nas escolas.

Diante desses desafios e reconhecendo o potencial da educação patrimonial como estratégia para contextualizar o ensino, desenvolvemos, com base nas atividades apresentadas no terceiro capítulo, práticas pedagógicas ancoradas em lugares de aprendizagem locais, de modo que os alunos foram convidados a refletir não apenas sobre a história ensinada, mas também sobre sua própria trajetória, seus vínculos comunitários e identitários. Ao compreender seu entorno e os elementos que constituem sua identidade individual e coletiva, o aluno passa a atuar de forma mais crítica e reflexiva sobre a realidade que o cerca.

¹ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil: pesquisa Indicador 23 (Educação) — *Amostra. IBGE Cidades*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22469>. Acesso em: 5 de janeiro de 2025.

A construção dessa proposta, entretanto, revelou inúmeros desafios — desde a escassez de recursos físicos e materiais até as dificuldades burocráticas que inviabilizam atividades extracurriculares, como saídas pedagógicas. Nesse sentido convém salientar que o cotidiano escolar é marcado por demandas que sobrecarregam o professor, como o cumprimento de calendários rígidos e conteúdos padronizados, muitas vezes impostos por políticas educacionais verticalizadas.²

Durante mais de uma década, por exemplo, o município de Redenção adotou uma avaliação interna, com provas elaboradas por um departamento específico da Secretaria de Educação, cujo conteúdo era pré-determinado pelos mesmos sem a participação dos educadores. Essa prática impunha uma uniformização dos conteúdos lecionados, restringindo a autonomia docente e inibindo a inovação pedagógica.³

Além disso, durante o levantamento de dados para o desenvolvimento das atividades — iniciado em 2015 — a partir da exploração dos patrimônios locais, constatou-se a carência de materiais sistematizados sobre o patrimônio histórico e cultural de Redenção. Muitas das informações utilizadas precisaram ser coletadas, organizadas e sistematizadas pela própria docente, o que demandou tempo e dedicação além do expediente escolar. Aqui cabe ressaltar, que hoje, 2025 já existem algumas pesquisas sobre a História Local, como livros e até mesmo um museu virtual sobre a História de Redenção.⁴ Todavia, no que se refere ao patrimônio e à educação patrimonial, nenhum elemento oficial foi encontrado pela pesquisadora, nem mesmo citado pelos professores pesquisados.

Além do mais, falar de patrimônio em uma cidade como Redenção é, de fato, algo complexo e pode, por vezes, gerar estranhamento. Isso ocorre porque se trata de um município relativamente jovem e a ideia institucionalmente determinada de patrimônio foi construída com base em uma história. Em primeiro lugar, o patrimônio é institucionalmente determinado porque a definição do que é valorizado e digno de preservação não ocorre de forma espontânea ou unânime. Pelo contrário, ela é o resultado de decisões tomadas por instituições específicas, como órgãos governamentais (ministérios da cultura, IPHAN no Brasil), museus, universidades, associações de preservação e até mesmo grupos de interesse. São essas instituições que estabelecem critérios, realizam tombamentos, criam leis de

² PACHECO, Ricardo de Aguiar. Os museus entre a história e a memória. In: *Ensino de História e Patrimônio Cultural: um percurso docente*. 1ª ed. Jundiaí, São Paulo. Paco Editorial, 2018, p.45.

³ REDENÇÃO (Município). *Secretaria de Educação apresenta desempenho das escolas na Prova Redenção*. Redenção: Prefeitura Municipal, 2023. Disponível em: <https://redencao.pa.gov.br/publicacoes/noticia/976/secretaria-de-educacao-apresenta-desempenho-das-escolas-na-prova-redencao>. Acesso em: 15 de mai. 2025.

⁴ FIUZA, Sandra. *Museu Virtual Redenção*. Disponível em: <https://www.museuvirtualredencao.com/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

proteção, financiam pesquisas e exposições, e, assim, legitimam certos bens culturais e naturais como patrimônio como já discutido no primeiro capítulo. Isso implica que a seleção e a valoração do patrimônio são processos que envolvem poder, negociação e, por vezes, disputas, ou seja patrimônio, memória e identidade são constructos sociais.⁵

Ademais, a cidade possui uma população diversificada, moldada por migrações constantes.⁶ Isso, muitas vezes, dificulta a formação de raízes mais profundas com a região em comparação com cidades históricas, como Belém, a capital do estado, fundada em 1616.⁷ Essa dinâmica populacional representa um desafio adicional para a construção e o reconhecimento do patrimônio local, visto que a identificação e o senso de pertencimento a um determinado lugar são cruciais para a valorização de seus bens culturais e históricos.

Contudo, é fundamental considerar que o patrimônio não se restringe apenas a edificações antigas ou eventos de longa data.⁸ Ele também se manifesta nas memórias coletivas, nas práticas culturais, nas tradições orais e nas formas de vida que se desenvolvem em um determinado espaço. Essa afirmativa ressoa diretamente com as discussões de Hartog sobre como as sociedades (no presente) olham, interpretam e utilizam o passado para construir sua identidade e seu futuro. Para Hartog, o patrimônio não é uma entidade estática, mas uma construção ativa que se reinventa no presente.⁹

Em Redenção, mesmo com sua juventude e população em constante movimento, é possível identificar e valorizar elementos que constituem seu patrimônio, sejam eles relacionados à sua história de formação, às experiências de seus migrantes ou às manifestações culturais que emergem dessa diversidade. Nesse contexto, a abordagem não deve se limitar a uma alfabetização sobre patrimônio, como proposto pelo Guia de Educação patrimonial do IPHAN,¹⁰ nem a uma alfabetização visual, como explicitado por Maria Helena, mas sim à criação de mecanismos que funcionem como "gatilhos mentais" para uma aprendizagem mais significativa. Essa perspectiva busca ir além da mera transmissão de conhecimento formal, visando despertar o interesse e a conexão emocional dos indivíduos

⁵ RODRIGUES, Donizete. *Patrimônio cultural, memória social e identidade: interconexões entre os conceitos*. Macapá, v. 7, n. 4, 2º semestre, 2017, p.338.

⁶ SILVA, Fábio Carlos da. *Capitalismo na floresta: História econômica e social do município de Redenção, Sul do Pará*. Belém. PA: NAEA, 2019, p. 15-61.

⁷ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades: Belém: Histórico*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/historico>. Acesso em: 10 jun. 2025.

⁸ PINTO, Maria Helena. *O Patrimônio Cultural no Ensino De História: Entre Teoria e Prática*. Fronteiras, Dourados, MS, v. 21, n. 38. Jul. / Dez. 2019, p. 12-18.

⁹ HARTOG, François. *Tempo e patrimônio*. Varia História, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.

¹⁰ HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Iphan, 1999; PINTO, 2019, op.cit.

com o patrimônio local, mesmo em um cenário de constantes transformações populacionais e históricas.

Por tanto, cabe aqui registrar que dentre os diversos aspectos identificados nesse processo, dois se destacam: o tempo e a sobrecarga de conteúdo. Muitos professores, especialmente aqueles que atuam em regime de tempo integral, enfrentam dificuldades para conciliar as demandas do planejamento pedagógico com iniciativas próprias de pesquisa histórica. Soma-se a isso a limitação de tempo efetivamente disponível para o Ensino de História com os alunos o que compromete o aprofundamento de temas relevantes, como a história local.

Nossa proposta, portanto, é que as práticas formativas descritas no terceiro capítulo deste trabalho ultrapassem o âmbito de ações pontuais, inspirem novos projetos e funcionem como facilitadoras da ação docente, promovendo novas dimensões do processo educativo. Para isso, identificamos a necessidade de desenvolver um produto didático que, ao integrar o ensino de História à realidade local, seja aplicável em diferentes contextos educacionais do município. Frente a esse contexto, propusemos a criação de um produto didático que não represente mais uma imposição ao professor, mas sim um recurso acessível, democrático e flexível, que o auxilie na integração entre os conteúdos curriculares e o contexto local. A ideia de um livro impresso ou catálogo foi descartada, pois tais formatos dispendiosos e, muitas vezes, não há exemplares suficientes para todos os alunos. Além disso, seu uso exigiria adaptações que os professores dificilmente conseguiriam implementar, dada a sobrecarga de trabalho.

A solução pensada foi o desenvolvimento de uma plataforma digital de ensino — um ambiente virtual dinâmico que oferece recursos interativos, como materiais de apoio, tarefas e espaços de integração entre aluno e professor. A escolha por esse formato se justifica pela familiaridade dos estudantes com as tecnologias digitais e pelo potencial de atratividade e engajamento que elas proporcionam. Para os docentes, a plataforma representa uma ferramenta de apoio que pode ser utilizada de forma complementar às aulas, possibilitando a articulação entre os conteúdos oficiais e a realidade local.

Nesse contexto, a plataforma digital assume um papel ainda mais significativo: nesse sentido, surge como um recurso pedagógico que visa suprir a demanda de uma historiografia local, oferecendo materiais organizados, contextualizados e acessíveis, fomentando a educação patrimonial em Redenção.

Diferente de um repositório estático, a plataforma é um espaço vivo de trocas, onde professores e estudantes poderão interagir com o conteúdo de forma crítica e criativa. Assim,

contribui-se não apenas para a qualificação do ensino de História, mas também para a valorização da memória, da identidade e do patrimônio local como elementos estruturantes do processo educativo.

Em consonância com a proposta apresentada, desenvolveu-se uma plataforma de ensino intitulada “*Cultura Redenção*”¹¹ que utiliza como base os monumentos de memória e cultura local. A ferramenta está disponível gratuitamente em uma hospedagem *online*, o que possibilita o acesso a professores e alunos de modo geral. O produto tem como objetivo central democratizar o acesso ao conhecimento histórico local, além de promover a valorização do patrimônio cultural e o desenvolvimento de habilidades como pesquisa, análise crítica e autonomia. Seus objetivos específicos são:

1. Democratizar o acesso ao conhecimento histórico e cultural de Redenção por meio de uma ferramenta digital de uso livre e acessível à comunidade escolar.
2. Valorizar os patrimônios materiais e imateriais da cidade de Redenção, despertando o interesse pela preservação e pelo reconhecimento dos bens culturais locais.
3. Incentivar o sentimento de pertencimento e a valorização da identidade local entre estudantes, professores e comunidade, por meio da reflexão crítica sobre os elementos simbólicos da cultura redencense.
4. Oferecer suporte pedagógico aos professores, por meio de uma plataforma que possibilite acompanhar o desempenho dos alunos e adaptar as estratégias de ensino conforme suas necessidades.
5. Integrar o Ensino de História às práticas de pesquisa e investigação, promovendo o desenvolvimento de competências como análise crítica, argumentação e resolução de problemas.

A ferramenta apresenta os patrimônios analisados durante as oficinas, estruturando-se como um guia prático para o Ensino da História local, que o professor, em diálogo com os grandes temas da historiografia, à vivência concreta do patrimônio, utilizando a Educação Patrimonial pode criar possibilidades de aprendizagens mais significativas. Com linguagem acessível e foco na realidade dos redencenses, busca-se despertar o interesse pela história da cidade, promover a preservação dos bens culturais e fortalecer os vínculos entre comunidade, escola e território.

Inicialmente, a plataforma foi concebida para conter cinco seções principais, cada uma

¹¹ O produto em sua totalidade pode ser acessado pelo link: <https://culturaredencao.com.br>. Para visualização completa, utilize a senha "123" e o login "aluno".

voltada à valorização do patrimônio histórico, cultural e imaterial da cidade de Redenção, já descritos no terceiro capítulo, a saber a igreja Cristo Redentor, o Cemitério São Geraldo, o Acervo cultural Padre Antônio Lukesch e os Atikum. As seções foram assim caracterizadas:

1. **Memórias Fundantes:** essa seção aborda os primórdios da cidade, desde a chegada dos primeiros habitantes até sua fundação oficial. Por meio de textos, imagens e mapas, são apresentados os marcos históricos que moldaram a identidade de Redenção, promovendo a compreensão de seu processo de formação social e territorial.
2. **Tesouros Arquitetônicos:** aqui são destacados dois importantes patrimônios da cidade: a Igreja Cristo Redentor e o Cemitério São Geraldo. A seção contempla tanto os bens materiais quanto os imateriais associados a esses espaços, evidenciando sua relevância cultural, histórica e arquitetônica no contexto local.
3. **Tradições Vivas:** essa seção é dedicada à história e à cultura do povo Atikum, grupo originário que luta pelo reconhecimento de sua ancestralidade. Através da valorização de suas práticas culturais, busca-se ressaltar o papel social e histórico desse povo na construção da diversidade cultural de Redenção.
4. **Saberes Ancestrais:** com foco no patrimônio imaterial indígena, esta seção apresenta elementos do acervo cultural do Padre Antônio Lukesch, que preserva práticas e cosmovisões dos Mebêngôkre (Kayapó), povo originário com significativa presença na região. O objetivo é valorizar os saberes tradicionais e suas contribuições para a compreensão da pluralidade cultural amazônica.
5. **Memórias em Movimento:** a seção final da plataforma propõe um espaço interativo no qual professores poderão articular novos saberes socioculturais da região. Serão sugeridos desafios e atividades para que os alunos explorem o patrimônio cultural de Redenção de forma imersiva, participativa e significativa, estimulando o protagonismo estudantil e o engajamento com a História Local.

Como pode ser observado, a proposta visa ao desenvolvimento de um sistema que permita ao professor acompanhar individualmente o acesso e o desempenho de cada aluno pela plataforma na seção Memórias em Movimento. Tal abordagem visava minimizar práticas como a mera cópia de conteúdos e, ao mesmo tempo, fomentar a autonomia discente e o desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas. Além disso, previa-se a funcionalidade de inserção, pelos próprios alunos, de novos elementos relacionados à memória e ao patrimônio local, fortalecendo o vínculo com a história vivida e estimulando o protagonismo estudantil. Essa personalização do ensino contribuiria de forma significativa para a otimização do processo de aprendizagem, possibilitando a adaptação de estratégias

pedagógicas de acordo com as dificuldades e os avanços individuais.

No entanto, a viabilidade técnica do produto exigiu o envolvimento de profissionais especializados, como programadores. Durante essa etapa, enfrentaram-se diversos entraves, uma vez que os serviços prestados não atenderam às expectativas do projeto, comprometendo a implementação da versão inicial do produto e última seção não foi finalizada.

Diante dessas dificuldades, tornou-se necessário planejar o lançamento de uma nova versão no futuro, tecnicamente aprimorada e que incorpore a funcionalidade de acompanhamento individual pelos docentes e inserção pelos alunos de novos elementos. Acredita-se que essa atualização será fundamental para consolidar uma proposta de educação mais inclusiva, centrada no estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento. No Apêndice P,¹² é possível obter uma visão preliminar do estágio atual de desenvolvimento da plataforma, que já se encontra com acesso liberado à população de Redenção.

Após a criação da ferramenta, tornou-se necessário analisá-la quanto à sua funcionalidade e aceitação por parte dos professores e alunos da cidade, a fim de verificar se os objetivos pedagógicos propostos estavam sendo alcançados na prática. Em consonância com a proposta de valorização do patrimônio cultural e da promoção de um ensino mais contextualizado, delineada ao longo do desenvolvimento da plataforma, buscou-se avaliar sua efetividade enquanto recurso de apoio ao ensino de História local.

Nesse sentido, em fevereiro de 2025, por meio de mensagens via *WhatsApp*, a plataforma foi apresentada aos professores de História do município, convidando-os a experimentá-la, analisá-la e apontar possíveis melhorias. Essa etapa visou não apenas colher impressões técnicas, mas também estimular a apropriação da ferramenta por parte do corpo docente, promovendo o engajamento com uma proposta centrada na Educação Patrimonial e na construção coletiva do conhecimento.

A ferramenta também foi aplicada em contexto escolar no mês de maio de 2025, durante a semana de comemoração da emancipação de Redenção. Essa ocasião simbólica, por sua relevância histórica e cultural, possibilitou observar como os alunos interagiriam com os conteúdos e atividades da plataforma, testando suas potencialidades pedagógicas e sua capacidade de mobilizar o protagonismo estudantil em torno da história e identidade locais.

Posteriormente, para aprofundar a análise, foi elaborado um formulário online.¹³ Ele foi aplicado no início de junho de 2025, com o apoio de Dayanne Lordeiro, coordenadora das

¹² APÊNDICE P: Plataforma Cultura Redenção

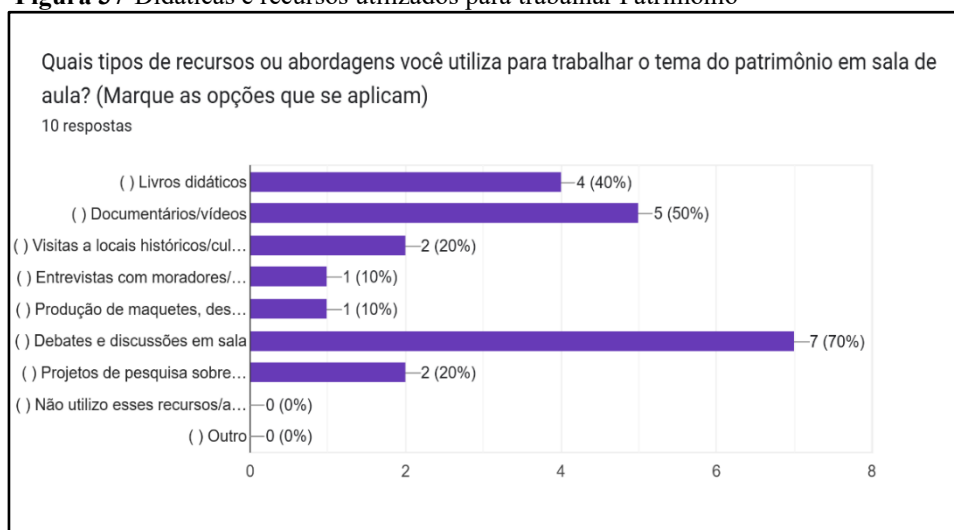
¹³ GOOGLE. *Formulário: Questionário sobre uso da plataforma Cultura Redenção*. Google Forms. Disponível em: <https://forms.gle/LRujp6CpzjMxQnXL6>. Acesso em: 15 jun. 2025.

disciplinas de Ciências Humanas no município de Redenção (PA). O formulário era composto por 20 questões objetivas e subjetivas que buscavam compreender a percepção dos professores sobre o patrimônio, a Educação Patrimonial e a aplicabilidade do produto no contexto educacional da cidade.

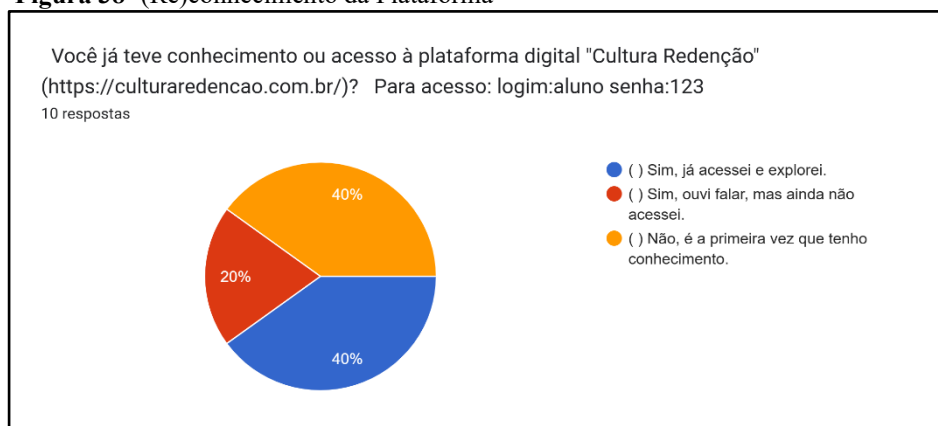
Inicialmente, dos 11 professores de História atuantes na rede municipal, apenas cinco responderam ao questionário. Diante disso, a pesquisa foi ampliada a outros docentes da rede de ensino, obtendo-se, ao final, um total de 10 participantes. Apesar do número reduzido de respondentes, os dados coletados já oferecem indicativos significativos sobre as potencialidades e os desafios do uso da plataforma, evidenciando tanto a importância de sua continuidade quanto a necessidade de aprimoramentos futuros. Aqui, vamos nos deter apenas na análise dos dados relativos à plataforma.

No entanto, para contextualizar, é importante mencionar que, ao analisar os dados obtidos pelo questionário, verificou-se que, de modo geral, os temas relacionados às atividades sobre patrimônio estão presentes nas atividades pedagógicas com certa frequência. A maior parte dos professores (70%) reconhece algum nível de inserção do assunto em sala, ainda que esporádico. Portanto, como a temática não é algo alheio ao ensino, analisar a potencialidade da plataforma de ensino torna-se necessário.

É importante destacar que a abordagem didática sobre essa temática é multifacetada, mas ainda utiliza recursos tradicionais de baixa complexidade. Isso pode ser um reflexo da falta de uma política de Educação Patrimonial efetiva. Além disso, atividades mais complexas como visitas a locais de memória (20%), projetos de pesquisa (20%), entrevistas (10%) e produções criativas como maquetes (10%) são pouco utilizadas. Isso é, possivelmente, devido a limitações de tempo, recursos ou apoio pedagógico institucional como pode ser analisado no gráfico a seguir.

Figura 37-Didáticas e recursos utilizados para trabalhar Patrimônio

Em relação à plataforma, primeiramente questionou-se se os professores já a conheciam. Afinal, o link para análise foi disponibilizado em fevereiro, dando-lhes aproximadamente quatro meses para explorar, avaliar e utilizar a plataforma de alguma forma. Conforme os dados obtidos no gráfico, observa-se que 40% dos professores afirmaram já ter acessado e explorado a plataforma, o que revela um nível inicial de apropriação da ferramenta por parte de uma parcela significativa dos respondentes.

Figura 38- (Re)conhecimento da Plataforma

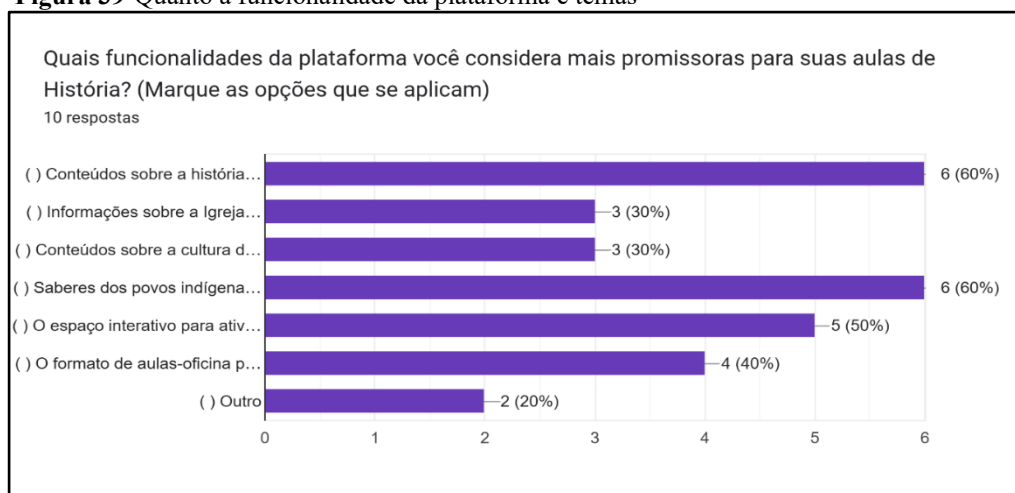
Esse cenário revela dois pontos importantes: por um lado, há uma aceitação inicial positiva da proposta, considerando o percentual dos que já a utilizaram. Por outro, a divulgação e a formação para uso da plataforma ainda precisam ser fortalecidas, pois 60% dos participantes ou não acessaram ou sequer sabiam de sua existência, mesmo após o envio prévio do link e das orientações de uso. No entanto, há um dado animador: dos que acessaram, 90% avaliaram a plataforma como um recurso útil e relevante para o ensino sobre

patrimônio e a História Local. Essa alta taxa de aprovação entre os usuários ativos sugere que, uma vez que a ferramenta é conhecida e experimentada, ela é bem recebida e percebida como valiosa. Isso reforça a necessidade de investir em estratégias mais eficazes de divulgação e capacitação para ampliar o alcance e o uso da plataforma entre os professores.

Esses dados evidenciam a necessidade de ampliar as estratégias de comunicação e sensibilização junto aos professores, além de investir em formações continuadas que estimulem a adoção da plataforma como recurso pedagógico efetivo. Tais ações podem potencializar os objetivos do produto didático, garantindo que ele realmente cumpra sua função de democratizar o ensino da História Local, valorizar o patrimônio cultural e fomentar práticas pedagógicas inovadoras e críticas

Analisar as preferências e interesses dos professores por um produto didático sobre a história e o patrimônio local foi de extrema importância. Nesse sentido, a análise dos dados apresentados no gráfico a seguir permite compreender esse cenário de forma mais clara.

Figura 39-Quanto a funcionalidade da plataforma e temas

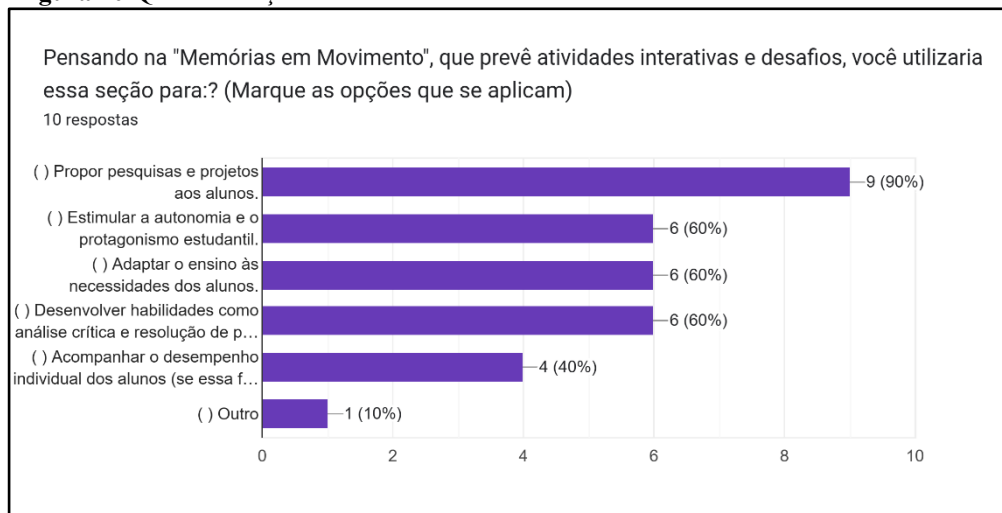


Quando da análise desse cenário, é evidente que há uma forte demanda por uma abordagem de História mais territorializada e multicultural. Isso se mostra nos 60% dos participantes que destacaram os conteúdos sobre a História Local e os saberes dos povos indígenas como as funcionalidades mais promissoras da plataforma. Essa preferência indica que professores buscam recursos que conectem os alunos às suas realidades e ampliem a compreensão sobre a rica diversidade cultural da região.

A análise do gráfico referente à seção “Memórias em Movimento”, da plataforma Cultura Redenção, revela a grande aceitação da proposta interativa entre os professores participantes, mesmo que essa funcionalidade não tenha sido concretizada plenamente até o

momento. A pergunta teve como objetivo verificar como os docentes utilizariam a seção, caso estivesse ativa, como pode ser visto no gráfico a seguir.

Figura 40-Quanto a Seção Memórias e Movimento



Os dados revelam que 90% utilizariam essa seção para propor pesquisas e projetos aos alunos, o que demonstra um alto interesse em metodologias investigativas e no desenvolvimento de protagonismo estudantil. Os 40% restantes valorizam a capacidade da plataforma de acompanhar o desempenho individual dos alunos, mostrando que mesmo as funções avaliativas são importantes. A baixa adesão à opção "Outro" (apenas 10%) sugere que a proposta da plataforma está bem alinhada com as necessidades e práticas docentes.

Nesse sentido, ao encerrarmos a análise do questionário, é inevitável retomar a importância da seção cinco, “Memórias em Movimento”, como um dos elementos de maior potencial pedagógico da plataforma. Embora ainda não tenha sido implementada em sua totalidade, os dados indicam que sua ativação traria dinamismo, aprofundamento investigativo e maior engajamento discente no processo de ensino-aprendizagem da História Local e da Educação Patrimonial.

A expressiva adesão à proposta, mesmo apenas hipotética, sugere que há uma demanda concreta e consciente por parte dos professores por espaços digitais que articulem conteúdos, território e experiências formativas significativas. Essa constatação reforça a necessidade de investimentos na finalização e viabilização da seção, garantindo suporte técnico, formativo e institucional.

Dessa forma, espera-se que as práticas formativas descritas no terceiro capítulo extrapolem o escopo de ações isoladas, fomentando novos projetos e fortalecendo a atuação

docente por meio de uma abordagem educativa que reconhece o território, valoriza o patrimônio e dialoga com os desafios concretos da escola pública.

5 CONCLUSÃO

Nos capítulos anteriores delinear-se sobre a construção histórica e legislativa da noção de patrimônio, analisou-se criticamente a aplicabilidade da educação patrimonial e evidenciou práticas que não a concretizam de forma efetiva. A partir da identificação de cinco equívocos recorrentes, propôs-se uma abordagem contextualizada à realidade de Redenção. Demonstrou-se, por meio de experiências pedagógicas, como o uso dos patrimônios locais pode fortalecer a Consciência Histórica dos estudantes. Por fim, apresentou-se uma plataforma digital como produto educacional, aliando memória, tecnologia e Ensino de História, com o objetivo de promover o protagonismo discente e apoiar o trabalho docente com foco na valorização da identidade local.

Dada a vasta investigação sobre a história do patrimônio e a aplicação da Educação patrimonial, poder-se-ia pensar que o debate sobre este assunto estaria superado, podendo incorrer na ideia de que este campo de pensamento já estaria saturado de discussões. Mas essa perspectiva precisa ser problematizada pois se de um lado é possível perceber o acúmulo normativo e acadêmico significativo em relação a temática¹ o mesmo não se pode afirmar em relação às políticas levadas a efeito pelo sistema de ensino as práticas desenvolvidas no universo escolar.²

Vale lembrar que muitas dessas discussões estão restritas aos ambientes acadêmicos bem como aos grandes centros nos quais dispõe de grandes monumentos construções e objetos tidos como legítimos e necessários para a preservação das memórias nacional desconsiderando um país plural tanto culturalmente, quanto economicamente e socialmente.³

Outro aspecto importante a ser destacado refere-se à fetichização dos patrimônios, em que o poder local frequentemente pensa o patrimônio a partir de uma lógica mercadológica, muitas vezes desvinculada das práticas identitárias e sociais das comunidades.⁴ Como já mencionado, a população de Redenção é composta majoritariamente por migrantes de diversas regiões do país, o que resulta em uma grande diversidade de costumes e tradições.

¹ HARTOG, François. *Tempo e patrimônio*. Varia História, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006.

² GIL, Carmem Zeli de Vargas, PACIEVITCH, Caroline, PERUSSATTO, Melina Kleinert. *Pensar historicamente com a Educação Patrimonial: um não-guia*. Sillogés. Porto Alegre: Associação Nacional de História, Seção Rio Grande do Sul. Vol. 5, n. 1, p. (56-87), jan./jun. 2022.

³ ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. *Memória e patrimônio – ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: UNIRIO: FAPERJ: DP&A Editora, 2003.

CHUVA, Márcia (Org). *História e Patrimônio*. Revista do Patrimônio, n 34. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional _ IPHAN, 2012.

⁴ HUYSEN, Andreas. Os Vazios. In: HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000, 89-96.

Nesse contexto, a “importação” de certos costumes nem sempre se dá de forma homogênea ou representativa para todos os grupos que compõem o tecido social local.

Essa realidade se conecta à reflexão de Andreas Huyssen, ao observar que a cidade já foi “lida” como texto por arquitetos e teóricos, sobretudo sob a ótica da semiótica urbana. Hoje, no entanto, impulsionada por novas tecnologias e pela lógica do turismo cultural, a cidade é cada vez mais concebida como “imagem” — um produto estético moldado por empreendedores e gestores públicos, voltado ao consumo simbólico e à valorização mercadológica do espaço urbano. Essa transição representa uma inversão de prioridades: saímos da figura do flâneur (o observador atento e reflexivo) para o turista (o consumidor superficial da experiência urbana).⁵

Um exemplo concreto dessa lógica é a criação do Parque Ambiental de Redenção, inaugurado em 2019, fruto de uma estratégia política voltada à atração de turistas e à visibilidade do centro urbano. Essa intenção é evidenciada na forma como o parque é apresentado no layout da página oficial da Prefeitura, figurando como o único destaque na seção dedicada ao turismo.⁶

Apesar do discurso institucional que busca transmitir uma suposta valorização cultural, na prática, observa-se a ausência de uma política pública consistente voltada à preservação e à educação patrimonial, que de fato promova o fortalecimento da identidade local e o sentimento de pertencimento cultural. Tal omissão ignora que os elementos que nos cercam carregam significados e simbolismos historicamente construídos, os quais precisam ser compreendidos, reconhecidos e preservados — não apenas exibidos como vitrines de consumo simbólico.

Andreas também observa que, no pós-guerra, Berlim passou por tantas transformações que acabou se tornando um espaço vazio de significados, mesmo diante de uma profusão de ações voltadas à reconstrução. Muitos centros urbanos contemporâneos seguem essa mesma lógica: investem em modernização, em embelezamento e em grandes projetos turísticos, mas deixam de lado os valores culturais que verdadeiramente constituem a identidade das comunidades locais.⁷

A cidade de Redenção ilustra bem esse processo. Um exemplo significativo são as festas juninas. Se olharmos para suas raízes populares — ligadas ao modo de vida simples e coletivo do Sertão —, veremos um forte contraste com o que se observa atualmente em

⁵ HUYSEN, 2000, p. 89-96.

⁶ REDENÇÃO (Pará). *Portal do Turismo*. Disponível em: <https://redencao.pa.gov.br/servicos/portal-do-turismo>. Acesso em: 11 jun. 2025.

⁷ HUYSEN, loc. cit.

grandes eventos realizados no espaço cultural da cidade. Hoje, essas festas envolvem roupas luxuosas, investimentos elevados e até mesmo o endividamento de grupos participantes que se veem obrigados a manter um padrão estético custoso para sustentar o espetáculo. O foco deixa de ser a alegria popular e a participação comunitária, e passa a ser a manutenção do fluxo econômico e do consumo simbólico, servindo a uma lógica de mercado.

As aulas-oficinas realizadas com os estudantes propõem uma ruptura com essa lógica dominante. Ao invés de olhar para a cidade como vitrine ou cartão-postal, os alunos foram convidados a analisá-la como espaço de vivência, memória e disputa de sentidos. A partir de suas experiências, de entrevistas com moradores e de visitas a lugares significativos, eles passaram a entender a cidade como um tecido social em constante construção — um lugar onde diferentes vozes e práticas dialogam (ou entram em tensão) para formar a identidade coletiva.

Essas atividades permitiram que os estudantes percebessem que a cidade não é neutra nem está dada: ela é palco de uma extensa troca de interesses, saberes e práticas que moldam a sociedade, muitas vezes inviabilizando expressões culturais legítimas em favor de uma estética mercadológica. Ao refletirem criticamente sobre o espaço urbano e suas festas, os alunos passaram a reconhecer também os riscos da homogeneização cultural e da mercantilização do patrimônio. Essa abordagem permite que o aluno se descubra como um indivíduo histórico capaz de intervir e criar novos vínculos com o patrimônio.

Dessa forma, as oficinas colocaram os estudantes no papel de leitores e autores da cidade, resgatando o espírito do flâneur, atentos aos detalhes do cotidiano, às histórias não contadas e aos sentidos atribuídos pelas pessoas aos lugares que habitam. Assim, são geradas possibilidades para uma construção coletiva do patrimônio cultural, pautada no diálogo e na negociação, ciente de que esse processo pode, necessariamente, envolver consensos, dissensos, dilemas e conflitos, conforme defende Átila Tolentino.⁸

Se é por meio da educação que o sujeito aprende a construir e reconstruir sua identidade — e se essa identidade é entendida como fruto de uma memória coletiva, que, embora não seja História propriamente dita, constitui uma construção histórica⁹ —, então deve-se reconhecer que tais identidades vêm passando por transformações contínuas. Ou seja, a identidade não é fixa, mas mutável ao longo das gerações. Partindo desse princípio, é

⁸ TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs). *Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. – (Caderno Temático; 5), p. 44.

⁹ CAMPOS, Juliano Bitencourt; PREVE, Daniel Ribeiro; SOUZA, Ismael Francisco de (orgs.). *Patrimônio Cultural, Direito e Meio Ambiente: um debate sobre a globalização, cidadania e sustentabilidade*. Curitiba: Multideia, 2015, p.14.

possível promover entre os alunos discussões sobre quais elementos memoráveis, presentes em suas trajetórias de vida, realmente os constituem enquanto sujeitos.

Como foi discutido no segundo capítulo, a identidade é uma construção histórica derivada da legitimação de determinadas memórias. Diante disso, cabe perguntar: o que se pode aprender com as memórias valorizadas pela população local de Redenção? Será que a identidade da sociedade atual pode ser compreendida por meio da análise de determinados monumentos históricos da cidade — mesmo que estes não sejam oficialmente reconhecidos como patrimônios? E mais: a eleição desses monumentos como patrimônios representaria, de fato, o “eu” interior ou apenas convenções sociais impostas?

Essas foram algumas das discussões propostas ao longo das aulas, com o objetivo de levar os alunos a reavaliar o que se considera “História Local digna de ser lembrada” — geralmente representada nas comemorações do aniversário da cidade, quando se exaltam os pioneiros do “desbravamento” da região. No entanto, quase nunca se mencionam aquelas pessoas que permanecem ocultas da história oficial, mas que também contribuíram, de forma significativa, para a construção da identidade atual da cidade.

Ao provocar esse tipo de reflexão, torna-se evidente a necessidade de uma intervenção pedagógica que estimule o pensamento crítico — e, nesse contexto, a Educação Patrimonial revela-se uma aliada profícua. Mas sua inserção efetiva no currículo escolar requer que os professores elaborem propostas didáticas capazes de conduzir os alunos ao reconhecimento da cultura local e da identidade social do grupo ao qual pertencem, promovendo, assim, um vínculo afetivo com os bens culturais e fortalecendo o sentimento de pertencimento à comunidade.¹⁰

Contudo, é preciso reconhecer que muitos processos de educação patrimonial ainda seguem uma lógica institucionalizada, partindo de projetos previamente chancelados pelo Estado. Nesses casos, o patrimônio cultural é apresentado como algo já eleito e fetichizado, cabendo ao aluno apenas aceitá-lo e preservá-lo — mesmo que não se reconheça nele nem estabeleça qualquer vínculo identitário.¹¹ Em contraposição a essa abordagem passiva e normativa, a prática defendida neste trabalho propõe uma ruptura com esse modelo, colocando o estudante no centro da reflexão: o que é patrimônio? Como se constrói a ideia de patrimônio? Quem escolhe o que merece ser preservado/lembrado?

Foi a partir dessa perspectiva que se desenvolveram as aulas-oficinas pedagógicas, nas

¹⁰ FIGUEIREDO, Cristina Reis, MIRANDA, Lilian Lisboa. Educação patrimonial no ensino de história. In: *Exames finais de ensino fundamental: Conceitos e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Somos Mestres (SM), 2012, p.70.

¹¹ TOLENTINO; BRAGA, 2016, p.43-44.

quais se buscou romper com o olhar cristalizado sobre o patrimônio. Ainda que espaços como a igreja ou o cemitério façam parte do cotidiano da comunidade, raramente se questiona sua função, intencionalidade ou relevância na construção da identidade local. As oficinas desenvolvidas aqui provocaram exatamente esse exercício crítico, convidando os alunos a ressignificar lugares familiares a partir de uma nova consciência histórica e social.

Essa prática dialoga diretamente com a crítica de Átila Tolentino, que observa que, no contexto da educação formal, a educação patrimonial frequentemente se limita a ser um apêndice do Ensino de História. Em geral, ela se resume a visitas a centros históricos urbanos e à transmissão da historiografia oficial das cidades, sem considerar os usos sociais contemporâneos dos espaços urbanos e os significados atribuídos pelos sujeitos sociais aos bens culturais.

As atividades descritas neste trabalho se distanciam dessa crítica de forma concreta. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento — História, Filosofia, Artes e Estudos Amazônicos —, as oficinas superaram o modelo tradicional e propuseram múltiplas leituras do patrimônio, promovendo o diálogo entre memória, cultura e identidade, bem como a valorização de saberes locais e expressões artísticas diversas.

A escolha da Paróquia Cristo Redentor, do Acervo Cultural, do Cemitério e dos Atikum como eixo da investigação pedagógica se mostrou especialmente potente, por estarem inseridos no cotidiano dos alunos e permitirem o reconhecimento de usos sociais atuais do patrimônio. A partir deles, realizou-se uma escuta ativa das memórias locais, rompendo com uma visão estática ou monumentalizada da história e fortalecendo os laços afetivos e culturais com o território.

Ao posicionar os estudantes como sujeitos ativos na produção de conhecimento, as oficinas incentivaram uma leitura crítica do espaço urbano e possibilitaram a ressignificação de bens culturais. As narrativas plurais emergiram como contraponto às versões oficiais da história, promovendo uma abordagem mais inclusiva e representativa.

Mais do que transmitir conteúdos, a proposta se estruturou a partir da vivência, da criação e da reflexão, valorizando o envolvimento com o território como um organismo vivo — e não como um museu congelado no tempo. Trata-se, portanto, de uma abordagem que articula patrimônio, identidade e ação pedagógica transformadora.

Nesse mesmo horizonte de compreensão, levando-se em conta essa dimensão social e viva da memória, tornou-se indispensável trabalhar também a noção de identidade. Foi nesse contexto que se inseriu o trabalho com o povo Atikum, que possibilitou um debate mais profundo e crítico sobre as construções identitárias. A história desse grupo é marcada por

deslocamentos, reconfigurações e tensões, a ponto de alguns argumentarem que sua identidade atual é, em parte, uma construção reativa e histórica.

Trabalhar com educação patrimonial, portanto, é antes de tudo provocar reflexões nesse sentido: quem somos? De onde vêm nossas referências culturais? O que silenciemos ao preservar certos bens e esquecer outros? Não se trata de reproduzir uma visão fetichizada do patrimônio, previamente definida por instâncias de poder, mas de promover uma compreensão crítica e participativa, que recuse a contemplação passiva e busque significados enraizados na experiência viva dos sujeitos sociais.

Nesse contexto, a abordagem da educação patrimonial, embora não seja uma novidade, ainda está longe de alcançar seu pleno potencial em nosso município. Em consonância com Cristina Figueiredo e Lilian Miranda,¹² acredita-se que a adoção de uma metodologia focada nos patrimônios locais possa provocar mudanças significativas, especialmente diante da ausência de políticas públicas mais robustas à valorização cultural e patrimonial da cidade, bem como promova um debate sobre a relação sócio-histórica e cultural dos nossos agentes sociais.¹³

Cabe aqui contextualizar o título desta dissertação, que utiliza, de forma metafórica, duas palavras para refletir sobre as diferentes posturas possíveis diante da educação patrimonial: “vitrine” e “vínculo”. A palavra vitrine remete à ideia de algo exposto, distante e intocável — como nas vitrines de lojas ou nos museus tradicionais. No contexto da educação patrimonial, essa metáfora representa uma abordagem estática, conservadora e passiva do Ensino de História, na qual os elementos patrimoniais, muitas vezes, são tratados como objetos prontos, descontextualizados, apenas apresentados à observação, sem promover envolvimento ou reflexão crítica. A “vitrine”, portanto, simboliza um ensino distante da vivência dos sujeitos, que reduz o patrimônio à condição de peça expositiva, ignorando seu potencial formativo e transformador.

Em contraposição, a metáfora do vínculo aproxima o conhecimento da experiência humana. Traz à tona noções de afetividade, pertencimento, identidade e relação viva com a memória e com o território. O vínculo representa, aqui, uma perspectiva de ensino mais participativa, dinâmica e significativa, na qual o patrimônio é compreendido como parte integrante da história de vida dos sujeitos e como recurso pedagógico potente para a construção do saber histórico.

Ao longo desta dissertação, propõe-se exatamente esse movimento: romper com a

¹² FIGUEIREDO; MIRANDA, 2012, p.85-95.

¹³ TOLENTINO; BRAGA, 2016, p. 42-43.

concepção de uma educação patrimonial “em vitrine” e caminhar em direção a práticas que criem vínculos reais entre os estudantes, sua história e sua comunidade. A análise das oficinas desenvolvidas em Redenção (PA), bem como a proposição de uma plataforma didática, expressa essa busca por uma prática educativa que articule História Local, memória e identidade de forma crítica e engajada.

Embora a proposta de uma plataforma digital não seja, em essência, uma inovação, ela representa uma contribuição importante para o contexto histórico de Redenção. Essa ferramenta tem o potencial de estimular a divulgação, incentivar o engajamento social e, consequentemente, fazer com que as autoridades municipais percebam o projeto como uma oportunidade de ação política, possibilitando o investimento em novas metodologias. Vale ressaltar que essas são meras conjecturas pois o sucesso da iniciativa dependerá da aceitação da plataforma pela comunidade escolar, do interesse dos professores em se apropriar dos conhecimentos oferecidos e do suporte político local a esse tipo de ação. Todavia, como profissional e indivíduo, já me sinto realizada por trazer essa discussão à tona.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio – ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: UNI-RIO: FAPERJ: DP&A Editora, 2003.

ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, S/D.2009.

ALBUQUERQUE BOMFIM, Paulo Roberto de. **Fronteira amazônica e planejamento na época da ditadura militar no Brasil: inundar a hileia de civilização**. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 13–33, 2010. DOI: 10.5216/bgg.v30i1.11191. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/11191>. Acesso em: 21 ago. 2024.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, 2017, v. 37, nº 75. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472017v37n75-02>. Acesso em 28 de agosto de 2023.

ALVES, Maria da Glória. **Entrevista sobre memórias de sua imigração para a região sul do Pará**. Entrevistadores: alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Educandário Arte do Saber. Redenção, 15 mar. 2017. [Entrevista].

ARAÚJO, Ana Valéria et al. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ATIKUM, Daçure (Andersom José da Silva). **Cultura, História e Memória Atikum em Redenção**. Entrevistadores: alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e 2ª série do Ensino Médio da Escola Educandário Arte do Saber. Redenção, 22 de set.2017. [Entrevista].

AVATAR. Direção: James Cameron. Estados Unidos: Lightstorm Entertainment, Dune Entertainment, Ingenious Media, 20th Century Fox, 2009. 162 min. Filme (DVD)

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2007.

BECK, Judith S. **Terapia cognitivo-comportamental**. Artmed Editora, 2013.

BECKER, Bertha K. **Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários**. Parcerias estratégicas, v. 12, n. 1, p. 135-59, 2001. Disponível em:

BEMERGUY, Amélia; GUEDES, Luana Bagarrão; PIMENTEL, Márcia Aparecida da Silva. **Estudos Amazônicos: História e Geografia - Vol.1**. 1. ed. Belém: Estudos Amazônicos, 2011. 136 p.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. In: BENJAMIN, Walter. **A ideia do cinema**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969. p. 55–95. (Tradução do original: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, publicado em *Illuminationen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Verlag, 1961).

BEZERRA, Daniele Borges, et al. **Memória coletiva: entre lugares, conflitos e virtualidade.** (Orgs.). Porto Alegre: Casalettras; Pelotas: PPGMP/UFPel, 2021, p.256. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/files/2021/04/Memoria-Coletiva-Entre-lugares-conflitos-e-virtualidade.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2024.

BÍBLIA, Antigo Testamento. **Deuteronômio.** In: Versos paralelos-Deuteronômio 6:7. Bíblia King James Atualizada. Disponível em: <https://bible.knowing-jesus.com/Portuguese/Deuteron%C3%B4mio/6/7>. Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.155.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001, 155p.

BONETE, Wilian Junior. **O conceito de identidade em perspectiva: as contribuições de Jörn Rüsen, Claude Dubar e Stuart Hall para a pesquisa sobre a formação de professores de História.** CLIO: Revista Pesquisa Histórica, v. 40, n. 1, p. 113-131, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8499489>. Acesso em 10 de maio de 2024.

BOVO, Marcos Clair. **Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica.** Revista Urutágua Revista Urutágua, v. 7, p. 1-12, 2004.

BRASIL, Ministério da Cultura. **Programa mais educação.** Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf. Acesso em: 25 de janeiro de 2024.

———. Ministério da Educação e Cultura. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 15 de nov. de 2024.

———. Ministério da Educação. **Base Nacional Cumum curricular.** Brasília, 2018.

———. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

———. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

———. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

———. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos-menu-departamentos/dpa/legislacao/art-215-216-art-68.pdf>. Acesso em: 7 outubro de 2023.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais: A longa duração**. Revista História, São Paulo, v. 30, n. 62, p. 261–294, 1965. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422>. Acesso em: 30 agosto 2023.

CÂMARA MUNICIPAL DE REDENÇÃO (Pará). **Câmara Municipal de Redenção, Pará – Portal da Transparência**. [Redenção, PA]: Câmara Municipal de Redenção, 2025. Disponível em: <https://cmr.pa.gov.br/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

CAMPOS, Juliano Bitencourt; PREVE, Daniel Ribeiro; SOUZA, Ismael Francisco de (orgs.). **Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: um debate sobre a globalização, cidadania e sustentabilidade**. Multideia, V. 1, 256p, Curitiba – PR, 2015.

CAMPOS, Pedro Moacyr. Esboço da historiografia brasileira nos séculos XIX e XX. In: GLÉNISSON, Jean (org.). **Iniciação aos estudos históricos**. 3.ed. São Paulo: Difel, 1979, p. 250-293;

CÂNDIDO, Manoel Carvalho. **Entrevista sobre a história e o desenvolvimento de Redenção**. Entrevista concedida a autora. Redenção, 12 mar. 2021. [Entrevista].

CARRETERA MARGINAL DE LA SELVA. Projeto rodoviário amazônico visando conectar regiões da Bolívia, Peru, Equador, Colômbia e Venezuela, planejado desde 1963 e contemplado pela IIRSA. In: Mongabay Brasil, 2023. Disponível em: <https://brasil.mongabay.com/2023/07/carretera-marginal-de-la-selva/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina. **Dicionário temático de patrimônio: Debates contemporâneos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

CASTRO, Edna Ramos de; CAMPOS, Índio (Org.). **Formação socioeconômica da Amazônia**. Belém: NAEA, 2015. (Coleção Formação Regional da Amazônia).

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos avançados, v. 5, p. 173-191, 1991.

CHIRIBOGA, Oswaldo Ruiz. **O direito à identidade cultural dos povos indígenas e das minorias nacionais: um olhar a partir do sistema interamericano**. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 3, p. 42-69 (45), 2006.

CHUVA, Márcia (Org). **História e Patrimônio**. Revista do Patrimônio, n 34. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional _ IPHAN, 2012.

———, Márcia. Entre vestígios do passado e interpretações da História – introdução aos estudos sobre patrimônio cultural no Brasil. In: CUREAU, Sandra, Lage, Cláudia et alli (orgs). **Olhar interdisciplinar sobre a efetividade da proteção ao patrimônio cultural**. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

COELHO, Mauro César; BERMERGUI, Amélia; GUEDES, Luana Barragão. **Estudos Amazônicos: conhecendo a Amazônia**. v. 1. 6º ano: História e Geografia. 2. impr. Belém, PA, 2013.

CRISTO REDENTOR, Paróquia. **Ata de criação e instalação da Paróquia Cristo Redentor**. Marabá: Arquivo da Paróquia Cristo Redentor, 8 de abril de 1973. (cópia digitalizada em meu poder).

———, Paróquia. **Jubileu de ouro da Paróquia Cristo Redentor**. Redenção, Pará, 2023.

CURY, Augusto. **O código da inteligência**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

DA SILVA, Fábio Carlos. **Formação socioeconômica de uma frente pioneira na Amazônia**. Belém: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, 2019.

DA SILVA, Maria da Conceição Luiz. **Cultura, História e Memória Atikum em Redenção**. Entrevistadores: alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e 2ª série do Ensino Médio da Escola Educandário Arte do Saber. Redenção, 22 de set.2017. [Entrevista].

DANIEL, John. **A educação em um novo mundo pós-moderno**. UNESCO: XVI Congresso Mundial de Educação Católica. Brasília, abril de 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>. Acesso em: novembro de 2016.

DE SOUZA, Eliton Felipe. **A memória como ferramenta para uma historiografia regional**. Revista de História Regional, v. 27, n. 1, 2022. disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/20056/209209216732>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

DICIONÁRIO. **Dicionário online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sine-qua-non/>. Acesso em: 08 de janeiro de 2025.

DIOCESE SANTÍSSIMA DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA. **História [S.L.]: Diocese Santíssima de Conceição do Araguaia**. Disponível em: <https://diocesedeconceicao.org.br/historia/>. Acesso em 26 de maio de 2025.

ELÍBIO JÚNIOR, Antonio Manoel. **A História do Tempo Presente: reflexões sobre um campo historiográfico**. Cadernos do Tempo Presente, São Cristóvão -SE, v. 12, n. 01, p.13-27, jan/jun. 2021.

FEBVRE, Lucien. **Como reconstituir a vida afetiva do passado? A sensibilidade e a História**. Rev. Laboreal, Vol. 18 Nº1, 2022. Tradutor: Flora M. G. Vezzà. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/laboreal.19440>. Acesso em: 22 de março de 2023.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro. GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário Brasileiro Globo**. 32ª ed. São Paulo: Globo 1993. Edição especial.

FERREIRA, José Ribamar. **Pioneiros de Redenção**. [Entrevista concedido a] Norvinda Alves da S. Neta, Escola Espírito Santo, Redenção, PA, dezembro de 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, 248p.

FIGUEIREDO, Cristina Reis, MIRANDA, Lilian Lisboa. **Educação patrimonial no Ensino de História Exames finais de ensino fundamental: Conceitos e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Somos Mestres (SM), 2012.

FLORÊNCIO, Sonia Regina Rampim. **Educação Patrimonial: um processo de mediação**. In: TOLENTINO, Atila B. Educação Patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB, 2012. 256p.

FLORÊNCIO, Sônia. et al. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. 2 ed. Rev. ampl. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio**. In: Manual de Aplicação do INRC. Brasília, Iphan/DID, 2000, 40p.

FRANÇOIS HARTOG. **Tempo e Patrimônio**. Varia História, Belo Horizonte, vol. 22, n 36: p.261-273, Jul/Dez 2006.

FUNARI, Pedro Paulo A.; PELEGRINI, Sandra; RAMBELLI, Gilson. **Patrimônio Cultural e Ambiental: questões legais e conceituais**. São Paulo: Annablume, 2009. v. 1. 246p.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. 1ª edição digital. Zahar, Rio de Janeiro, 2009.

FUNBIO. **Kaprã Ôk – O respeito e a admiração do povo Kayapó pela força do jabuti**. Disponível em: <https://www.funbio.org.br/kapra-ok-o-respeito-e-a-admiracao-do-povo-kayapo-pela-forca-do-jabuti/>. acesso em: 30 de outubro de 2024.

FUNDAÇÃO NACIONAL PRÓ-MEMÓRIA (1979-1990). In: **Dicionário Iphan de Patrimônio Cultural**. Brasília: IPHAN, 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/53/fundacao-nacional-pro-memoria-1979-1990>. Acesso em: 05 jun. 2024.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant, p. 1-11, 2005.

GALVÃO, Maria Eduarda Capanema Guerra. **A Marcha para o Oeste na Experiência da Expedição Roncador-Xingú**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH :São Paulo, julho 2011.

GERHARDT, Tatiana; Engel. SILVA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline; PERUSSATTO, Melina Kleinert. **Pensar historicamente com a educação patrimonial: um não-guia**. Sillogés, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 56–87, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/209/177>. Acesso em: 28 fev. 2024.

GIL, Carmen zelli de Vargas. Memória em dicionário de Ensino de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de História**. Rio de

Janeiro: FGV, 2019.

GOMES, Angela Maria de Castro. **História e Historiadores**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, pág. 9-124

GOOGLE. **Formulário: Questionário sobre uso da plataforma** Cultura Redenção. Google Forms. Disponível em: <https://forms.gle/LRujp6CpzjMxQnXL6>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GOV. **Covid 19**. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/covid-19-2/>. Acesso em: 13 de janeiro de 2025.

GRAÚNA, Graça. Literatura indígena: espaço de (re)construção, resistência e protagonismo na produção cultural brasileira. In. SESC, Serviço Social do Comércio. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

GUERRILHA. In: **Enciclopédia Itaú Cultural**. São Paulo: Itaú Cultural. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/83555-guerrilha>. Acesso em: 11 janeiro, 2025.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **Atikum**. In: Povos Indígenas no Brasil. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Atikum>. Acesso em: 8 novembro. 2024.

GUIMARÃES, Maria. **Lux Boelitz Vidal: Colecionadora de culturas**. FAPESP, 2017. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/lux-boelitz-vidal-colecionadora-de-culturas/>. Acesso em: 30 de outubro de 2024.

HARARI, Yuval Noah. **Uma breve história da humanidade**. Tradução Jorio Dauster. 1ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2020.

HARTOG, François. **Tempo e patrimônio**. Varia Historia, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/qhLrpqw77Bgwq8Gv3wbRX4x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

HISTORIAÇÃO. 2017. Disponível em: <https://marciocruz1913.wixsite.com/meusite-1/blog>. Acesso em: 25 de maio de 2025.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan, 1999. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 11 de novembro de 2023.

HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**. 2. ed. Tradução de Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

IANNI, Octavio. **Globalização e neoliberalismo**. São Paulo em Perspectiva, 12(2) 1998. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf. Acesso em: 5 de dezembro de 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Brasil: pesquisa**

Indicador 23 (Educação) — Amostra. IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22469>. Acesso em: 5 de janeiro de 2025.

———. **Cidades: Belém: histórico.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/historico>. Acesso em: 10 jun. 2025.

O PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Declaração de Tlaxcala. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE A CONSERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO MONUMENTAL, 30., 1982, México. **Anais... Revitalização das Pequenas Aglomerações.** [S.l.]: IPHAN, 1982. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20de%20Tlaxcala%201982.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

———. **Quem Somos.** Brasília, DF: IPHAN, 2024. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1702/>. Acesso em: 29 maio 2024.

———. **Reconhecimento Internacional.** Brasília, DF: IPHAN, 2023. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/24>. Acesso em: 22 set. 2023.

———. Declaração do México. In: **Conferência Mundial sobre Políticas Públicas culturais (1985).** Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20do%20Mexico%201985.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

———. **Patrimônio Mundial Cultural e Natural.** Brasília, DF: IPHAN, 2023. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/29>. Acesso em: 15 de mar. 2023.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Mebêngôkre (Kayapó).** Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil, 2024. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_\(Kayap%C3%B3\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_(Kayap%C3%B3)). Acesso em: 3 maio, 2024.

JUNIOR, Acioli Gonçalves Da Silva. **Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História: Uma Proposta para o Trabalho Docente.** 2016. 180f. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2016.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). **Repensando o Ensino de História.** São Paulo: Cortez, 1996.

KRUG, Rodrigo de Rosso et al. **O “bê-á-bá” da aprendizagem baseada em equipe.** Revista Brasileira de Educação Médica, v. 40, p. 602-610, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/w5Tg86RL75mkjX7yZhmnQ6F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 de outubro de 2024.

LAPEHIS UFVJM. Bate papo com Carmem Gil-Educação patrimonial no Ensino de História: **O que não é educação patrimonial: cinco ideias para desorientar.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vkAs8XkTml8>. Acesso em: 27 de dezembro de 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas, SP:

Editora da UNICAMP, 1990.

———, Jacques. **História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LÓSSIO, Rúbia Aurenívea Ribeiro; PEREIRA, Cesar de Mendonça. A importância da valorização da cultura popular para o desenvolvimento local. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA (ENECULT), 3., 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2007. Disponível em: https://pesquisaculturaviva.org/wp-content/uploads/2025/03/A_importancia_da_valorizacao_da_cultura_popular_para_o_desenvolvimento_local-1.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

LUCA, Tânia Regina de. **Práticas de pesquisa em História**. São Paulo: Contexto, 2020

MARCELLO, Carolina. **Filme The Matrix: resumo, análise e explicação**. Cultura Matrix (The Matrix 1999) - Trailer Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2KnZac176Hs>.

MARCHETTE, Tatiana Dantas. **Educação patrimonial e Políticas de preservação no Brasil**. 1ª edição. Curitiba: Intersaberes, 2016.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MATRIX. Direção: Lana Wachowski; Lilly Wachowski. Produção: Joel Silver. Roteiro: Lana Wachowski; Lilly Wachowski. Elenco: Keanu Reeves, Laurence Fishburne, Carrie-Anne Moss, Hugo Weaving. EUA: Warner Bros. Pictures, 1999. 136 min (DVD).

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. **“Remanescentes das Comunidades dos Quilombos”: memória do cativo, patrimônio cultural e direito à reparação**. Iberoamericana (2001-), Madri, v. 11, n. 42, p. 145-158, 2011.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista**, v.2, p. 9-42, 1994.

MENEZES, Rogério. **Os sambas, as rodas, os bumbas, os meus e os bois: princípios, ações e resultados da política de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial do Brasil**. 2. ed. Brasília: IPHAN; Ministério da Cultura, 2010. 122 p. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImaDiv_OsSambasAsRodasOsBumbas_2Edicao_m.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza [et al] (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MIRANDA, Antonio. **Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdo**. Ciência da Informação, Brasília, v. 29, (p. 78-88), maio, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/4kcpYDjgyZHGR4ZbgrhZYZn/?lang=pt>. Acesso em: maio de 2017 e janeiro de 2024.

MONTEIRO, José Paulo Lopes. **Quando a lei (des)encontra a história: desafios ao ensino de história indígena e as relações interculturais em escolas públicas de Redenção-PA.** São Paulo: Dialética, 2024.

MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”: uma reflexão sobre o ser indígena, educação em rede. In: SESC, Departamento Nacional (org.). **Culturas indígenas, diversidade e educação.** Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

FIUZA, Sandra. **Museu Virtual Redenção.** Disponível em: <https://www.museuvirtualredencao.com/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

NARA, conferencia de. **Conferencia sobre autenticidade em relação a convenção do patrimônio Mundial.** IPHAN, 1994. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Conferencia%20de%20Nara%201994.pdf>. Acesso em: 28 de feiro de 2024.

NASCIMENTO, Joab Silva. **Entrevista sobre memórias, práticas e família Atikum em Redenção.** Entrevista concedida a autora, Redenção (PA), 11 de nov. 2024.

NASCIMENTO, Mara Regina do; DILLMANN, Mauro (Org.). **Guia Didático e Histórico de verbetes sobre a morte e o morrer** [Recurso eletrônico] 1ª ed. Porto Alegre: Casalettras, 2022. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/8988>. Acesso em: 21 de outubro de 2024.

NETA, Norvinda Alves da. **Amostra Cultural da Pastoral Indigenista da Diocese de Santíssima Conceição do Araguaia: Conhecer para valorizar.** Redenção, PA: UNINTER, 2018. Monografia (Especialização em Educação) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Redenção, PA, 2018.

———, Norvinda Alves da. **Plataforma Cultura Redenção.** Disponível em: <https://culturaredencao.com.br/>. Acesso em: 9 jun. 2025.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Tradução de Yara Aun Khoury. Revista Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7–28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Almir. Educação patrimonial. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coords.). **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV, 2019.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o Ensino de História.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, n 60, 2010.

———, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural: Um percurso Docente.** 1. ed. Jundiaí, SP: Paco 2017.

———, Ricardo de Aguiar. Os museus entre a história e a memória. In: **Ensino de História e Patrimônio Cultural: um percurso docente.** 1ª ed. Jundiaí, São Paulo. Paco Editorial, 2018.

PINA, Max Lanio Martins. **As influências da Didática da História em Goiás: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas no PPGH-UFG (2013-2020)**. CLIO: Revista de Pesquisa Histórica, vol. 39, Jul-Dez, 2021.

PINHEIRO, Maria Lucia Bressan. **Origens da Noção de Preservação do Patrimônio Cultural no Brasil**. Risco- Revista de pesquisa em arquitetura e urbanismo (Online), v3, p. (4-14), 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1984-4506.v0i3p4-14>. Acesso em: 28 de dezembro de 2023.

PINTO, Maria Helena. **O Patrimônio Cultural no Ensino de História: Entre Teoria e Prática**. Fronteiras, Dourados, MS, v. 21, n. 38 (p. 10 - 28), jul. / dez. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/11478> Acesso em: 12 mar. 2024.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Revista estudos históricos. Rio de Janeiro, vol. 2. n. 3, p. 3-15, jun. 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278/14171989>. Acesso em 03 de setembro de 2024.

PROFHISTÓRIA. **Regimento Geral**. Disponível em: REGIMENTO GERAL DO PROFHISTÓRIA CAPÍTULO I - FINALIDADES – UFRJ. Disponível em: https://www.historia.ufrj.br/images/documentos/ProfHistoria_Regimento_Geral_out2021.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2024.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no Ensino de História**. Chapecó: Argos, 2004, Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

REDENÇÃO (Pará). **Portal do Turismo**. Disponível em: <https://redencao.pa.gov.br/servicos/portal-do-turismo>. Acesso em: 11 jun. 2025.

——— (Pará). **Prefeitura Municipal. Redenção, PA, [s.d.]**. Disponível em: <https://redencao.pa.gov.br/>. Acesso em 13 de fevereiro de 2024.

——— (Pará). **Prefeitura Municipal. Símbolos Oficiais. Redenção, PA, 2025**. Disponível em: <https://redencao.pa.gov.br/simbolos-oficiais>. Acesso em: 5 jun. 2025.

——— (Pará). **Secretaria de Educação apresenta desempenho das escolas na Prova Redenção**. Redenção: Prefeitura Municipal, 2023. Disponível em: <https://redencao.pa.gov.br/publicacoes/noticia/976/secretaria-de-educacao-apresenta-desempenho-das-escolas-na-prova-redencao>. Acesso em: 15 de mai. 2025.

REIS, Marcus Vinícius. **Multiculturalismo e direitos humanos**. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria de Polícia Legislativa, 2004. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/senado/spol/pdf/reismulticulturalismo.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

RODRIGUES, Donizete. **Patrimônio cultural, memória social e identidade: interconexões entre os conceitos**. Macapá, v. 7, n. 4, 2º semestre, 2017.

ROSENSTONE, Robert. A. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. **Plano Nacional de Cultura em debate**. Políticas Culturais em Revista, 2 (1), p.59-72, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/1234/1/2449.pdf>. Acesso em: 13 de novembro de 2023.

RÜSEN, Jorn. **El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral**. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Ano 4, n.7, p.27-36. oct. 1992. Tradução para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt.

———, Jörn. **História viva: Teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Ed.UnB, 2007, p. 85-124.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática Construtivista da História e a formação da Consciência Histórica Dialógica**. Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol.14, n.2, (p.167-178) ago.-dez.,2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; COINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2004, 1ªed.

SCIFONI, Simone. **Patrimônio e Educação no Brasil: O que há de novo?**. Educação & Sociedade, Campinas, São Paulo, v. 43, e255310, 2022. disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zK7BLX6XmXMX5QnZFhLbRBS/>. Acesso em: em 03 de março de 2024.

SILVA, Fábio Carlos da. **Capitalismo na floresta: História econômica e social do município de Redenção, Sul do Pará**. Belém. PA: NAEA, 2019. 278 p.

——— **A Companhia de Terras da Mata Geral e a privatização da floresta amazônica no Sul do Pará**. Belém: NAEA/UFPA, 2009. (Papers do NAEA, nº 251).

SOUZA, Antonio Alves de. **História do Cemitério contada pelos coveiros**. [Entrevista concedido a] Norvinda Alves da S. Neta, Cemitério São Geraldo, Redenção, PA, junho de 2024.

SUDAM, Histórico. **Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia**. Disponível em: <https://www.gov.br/sudam/pt-br/acesso-a-informacoes/institucional/historico-sudam>. Acesso em 29 de maio de 2024.

TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs). **Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. – (Caderno Temático; 5).

TREVISAN, Renato. **Os Missionários Xaverianos em Redenção**. Relatórios e diários de Campo. Biblioteca da Pastoral Indigenista. Redenção, ago.2009.

TREVISAN, Renato. **Redenção (PA). [S.I.]: Centro de Pastoral Indigenista, [s.d.]**. Disponível em: <https://xaverianos.org.br/links?view=article&id=618:redencao-pa&catid=21>. Acesso em: 15 de outubro de 2024.

UNESCO. **History**. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/brief/history>. Acesso em: 21 jul. 2025.

VAL, Cássio. **Retratos de Redenção**. Câmara Municipal de Redenção. Disponível em: <https://cmr.pa.gov.br/municipio/historia/>. Acesso em: 28 de agosto de 2024. p. 23.

VECCHIATTI, Karin. **Três fases rumo ao desenvolvimento sustentável: do reducionismo à valorização da cultura**. São Paulo Perspec. vol.18 no.3 São Paulo July/Sept. 2004.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/spp/a/6nW3JxWVgRdFBDCrsQGtXhj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 de janeiro de 2023.

VIDAL, Lux. **Grafismo indígena: Estudos de antropologia estética**. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP/EDUSP, 2000. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/>. Acesso em: 30 jul. 2024

XAMBIOÁ (Município). **Guerrilha do Araguaia**. In: XAMBIOÁ (Município). Prefeitura de Xambioá. [S. l.], [20--?]. Disponível em: <https://xambioa.to.gov.br/guerrilha-do-araguaia/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

XAVERIANOS. **Nossa História**. [S.d.]. Disponível em: <https://www.xaverianos.org.br/a-congregacao/nossa-historia>. Acesso em: 3 jan. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO PRÉVIO NA PRIMEIRA ETAPA

1. Sobre Cultura, responda:

a) O que você entende por cultura?

b) O que é Cultura material?

c) O que é cultura imaterial?

d) Por que a cultura popular é importante? Justifique

2. Sobre patrimônio, responda:

a) Como é formado o patrimônio cultural de um povo?

b) Qual é o principal objetivo da preservação do patrimônio cultural de um povo?

c) Explique com suas palavras o que é um patrimônio cultural.

d) Cite exemplos de alguns patrimônios culturais do Brasil.

e) Indique três elementos considerados patrimônio cultural da região em que você vive, em seguida.

3. Sobre cultura e valorização, responda:

a) Você conhece algum projeto de valorização da cultura local? () sim () não
Caso sua resposta seja positiva, cite exemplos/
Caso seja negativo, você gostaria que tivesse um projeto? Porque?

a) Você acredita que projetos de valorização da cultura são importantes?
() sim () não, Justifique:

b) Qual a importância de projetos de valorização da cultura para Redenção? Justifique.

c) Em sua concepção, explique como a cultura deve ser valorizada?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO/GENEALÓGICO

1. Sobre você e sua família, responda:

a) Qual a origem etimológica e histórica do meu sobrenome?

b) Na sua família a registros de parentes indígenas: () sim () não

Caso sua resposta seja positiva, qual o grau de parentesco (vó; vô; bisavó...) ?

c) Na sua família a registros de parentes afrodescendentes: () sim () não

Caso sua resposta seja positiva, qual o grau de parentesco (vó; vô; bisavó...) ?

2. Vamos pesquisar nossa árvore genealógica e descobrir nossas origens. Complete o quadro apontando as origens (africanos, europeus, indígenas/ Países) de seus ancestrais.

PATERNOS	
VÔ	
VÓ	
BISAVÔ	
BISAVÓ	
MATERNOS	
VÔ	
VÓ	
BISAVÔ	
BISAVÓ	

3. Sobre sua investigação, aponte as profissões de seus ancestrais.

PATERNOS	
VÔ	
VÓ	
BISAVÔ	
BISAVÓ	
MATERNOS	
VÔ	

VÓ	
BISAVÔ	
BISAVÓ	

4. Qual o sobrenome de sua família:

PATERNOS	
VÔ	
VÓ	
BISAVÔ	
BISAVÓ	
MATERNOS	
VÔ	
VÓ	
BISAVÔ	
BISAVÓ	

5. Qual o percurso histórico da minha linhagem familiar? Quais os marcos e eventos que moldaram a trajetória histórica da minha família?

6. Cite exemplos de práticas culturais de sua família (Religiosa; Alimentação; Danças; Musicais; Vestimentas; festas típicas etc)

APÊNDICE C - METODOLOGIA DIDÁTICA APLICADA NA OFICINA SOBRE PAROQUIA CRISTO REDENTOR

Aula	Conteúdo	Atividades - 1º Bimestre
1	Introdução ao tema: o que é patrimônio histórico?	Discussão em grupo sobre o conceito de patrimônio histórico, cultura, identidade e sua importância, bem levantamento sócio-histórico e cultural familiar.
2	Revisão bibliográfica	Aulas expositivas e dialógicas sobre Renascença, o Mecenato, Interiorização do Brasil colônia com desdobramentos para a Amazônia.
3	Pesquisa bibliográfica A história da Paróquia Cristo Redentor: primeiros contatos	Introdução às técnicas de pesquisa bibliográfica e orientação para a busca de informações sobre a paróquia em diferentes fontes. Apresentação sobre a história da paróquia, com foco em seus primórdios.
Aula	Conteúdo	Atividades-2º Bimestre
4	A Paróquia como fonte histórica	Atividade em grupo: análise de fotos antigas da paróquia e discussão sobre os elementos históricos presentes.
5	A Paróquia e o contexto histórico local	Análise do contexto histórico local da paróquia, relacionando-o com eventos históricos mais amplos.
Aula	Conteúdo	Atividades-3º Bimestre
6	Preparação para a visita de campo	Divisão dos alunos em grupos e definição dos objetivos da visita, elaboração de roteiro e coleta de dados.
7	Visita de campo à Paróquia Cristo Redentor	Realização da visita de campo, com coleta de dados e registros fotográficos.
8	Oficinas: Análise dos dados coletados e produção de materiais	Análise dos dados coletados durante a visita de campo e produção de materiais como relatórios, apresentações, e postagens nas redes sociais.
9	Apresentação de resultados	Socialização dos resultados com toda a comunidade escolar e familiares.

APÊNDICE D - ROTEIRO-PESQUISA DE CAMPO NA PARÓQUIA CRISTO REDENTOR.

Roteiro de observação/Pesquisa de Campo	
1. Exterior da Igreja	
<ul style="list-style-type: none"> • Materiais utilizados na construção. • Elementos decorativos (portas, janelas, torres, etc.). • Funções dos diferentes elementos arquitetônicos. • Significado dos símbolos e inscrições. 	
2. Interior da Igreja	
<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição dos espaços (nave central, corredores, altar). • Tipos de bancos e seus arranjos. • Análise dos vitrais (cores, figuras, simbologia). • Descrição de pinturas, esculturas e outros elementos artísticos. Identificação e significado dos objetos religiosos. 	
3. Atividades Durante a Visita	
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista com o membro da comunidade. • Desenhos realizados pelos alunos (com legendas ou anotações). • Fotografia e vídeos da visita. 	
4. Após a Visita	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões sobre a importância da igreja para a comunidade. • Conexão entre a história da igreja e o contexto histórico da região. • Reflexão entre a igreja pesquisada e a História do Cristianismo ao longo do tempo: permanências e rupturas. • Impacto da arte e da simbologia religiosa na vida das pessoas. 	

**APÊNDICE E - PERGUNTAS DA ENTREVISTA REALIZADAS COM OS
DIRIGENTES DA PARÓQUIA CRISTO REDENTOR**

Nº	Perguntas	Objetivo pedagógico
1	Quando a Paróquia Cristo Redentor foi fundada?	Compreender a origem da instituição religiosa como marco temporal e histórico local.
2	Quais foram os principais acontecimentos da história da paróquia?	Identificar eventos significativos que compõem a memória coletiva local.
3	Qual o papel da paróquia na comunidade?	Refletir sobre a função social e espiritual da igreja na vida comunitária.
4	Quais são os grupos que fazem parte da paróquia?	Conhecer a estrutura interna e as formas de organização comunitária.
5	Quais são as atividades mais importantes realizadas pela paróquia?	Mapear práticas religiosas, culturais e sociais promovidas pela instituição.
6	Como a paróquia se relaciona com outras instituições da comunidade?	Analisar articulações entre a igreja e outras entidades (escolas, ONGs, etc.).
7	Quais são os desafios enfrentados pela paróquia atualmente?	Estimular a percepção crítica sobre problemas contemporâneos enfrentados pela igreja.
8	Quais são os projetos futuros da paróquia?	Investigar perspectivas e planos de continuidade ou inovação da ação pastoral.
9	Que observações o líder local faz sobre a história do Cristianismo ressaltando suas permanências e rupturas históricas	Promover reflexão histórica sobre permanências e transformações na tradição cristã

APÊNDICE F- HABILIDADES SEGUNDO A BNCC¹

QUANTO AOS CONTEÚDOS		
Habilidade da BNCC	Conteúdo Proposto	Observações
EF09HI33	Transformações nas relações políticas locais e globais devido às tecnologias digitais	Analisar o impacto das tecnologias na política, como as redes sociais e a participação cidadã.
EF09HI27	Relação entre mudanças no Brasil e a globalização a partir da década de 1990	Investigar como a globalização afetou a economia, cultura e sociedade brasileira.
EF09HI32	Mudanças e permanências da globalização e críticas às políticas globais	Debater os prós e contras da globalização, considerando diferentes perspectivas.
QUANTO A VISITA AO CEMITÉRIO		
EF09HI01	Análise de fontes históricas	Utilizar as informações do cemitério (epígrafes, datas, símbolos) para compreender a História Local.
EF09HI03	Produção e circulação de conhecimentos	Investigar como os conhecimentos sobre a morte e a vida após a morte são construídos e transmitidos.
EF09HI11	Cultura popular brasileira	Analisar as manifestações culturais presentes no cemitério (ritos, símbolos, arquitetura).
QUANTO A APRENDIZAGEM		
EF09HI15	Elaboração de trabalhos de pesquisa	Produzir trabalhos escritos ou multimídia sobre os temas abordados.
EF09HI16	Comunicação dos resultados	Apresentar os resultados da pesquisa de forma clara e concisa.

¹BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum curricular*. Brasília, 2018, p. 429-433.

APÊNDICE G- ANÁLISE DE CENAS E ELEMENTOS SIMBÓLICOS DO FILME MATRIX

A pílula vermelha vs. a pílula azul:

- A cena da escolha entre as pílulas vermelha e azul (Cena 1) é um ponto de partida fundamental para a discussão sobre a realidade e a ilusão, a verdade e a manipulação, temporalidade, mudanças e permanências, conceitos que podem ser conectados à análise dos símbolos e elementos presentes no cemitério, quanto a temática da era contemporânea, mudanças e permanências contemporâneas relativas a globalização, revolução industrial e lutas civis.
- A natureza da Matrix: A explicação de Morpheus sobre a Matrix como uma simulação da realidade (Cena 5) abre espaço para reflexões sobre a construção da identidade individual e coletiva em um mundo globalizado e permeado pela cibercultura, questionando a veracidade das informações e a influência da tecnologia na percepção da realidade.
- A busca pessoal de Neo: A jornada de Neo em busca de seu papel como "O Um" (ao longo do filme) pode ser relacionada à busca pela identidade individual e pela construção da própria realidade, em meio à padronização e imposição cultural presente na Matrix e, por extensão, na sociedade atual.

Quanto a reflexão sobre a Vida e a Morte:

- A morte de Apoc: A morte de Apoc nas mãos de Neo (Cena 23) pode ser interpretada como uma metáfora para a finitude da vida e a inevitabilidade da morte, contrastando com a simulação da imortalidade presente na Matrix que coadunam com o objetivo inicial do projeto no cemitério de trabalhar as percepções disruptivas dos alunos sobre a realidade que os cercam.
- A redenção de Cypher: A traição e redenção de Cypher (Cena 30) permitem questionar as motivações humanas, a busca por prazer e a fuga da realidade, temas que levaram à formulação deste trabalho e podem ser conectados às diferentes formas de lidar com a morte e a memória presentes no cemitério e nas aulas de História.
- O sacrifício de Trinity: O sacrifício de Trinity para salvar Neo (Cena 64) representa a força do amor e da abnegação, valores que podem ser explorados em relação à importância da memória e da preservação da cultura.

Simbolismo e Alegorias: A colher entortada:

- A colher entortada (Cena 1) simboliza a falha na realidade da Matrix, representando a distorção da verdade e a manipulação da informação, elementos que podem ser relacionados à análise crítica das mensagens presentes nas redes sociais e mídias em geral, além de servir a análise das mensagens escritas nos túmulos e monumentos do cemitério.
- O coelho branco: O coelho branco (Cena 2) serve como um guia para Neo em sua jornada, simbolizando a busca por conhecimento e a busca pela verdade, que podem ser conectadas à exploração dos diferentes significados e simbolismos presentes ao nosso redor e consequentemente no cemitério.
- A Oracle: A Oracle profetiza o futuro de Neo e o papel que ele deve desempenhar (Cena 33), representando a sabedoria e a intuição, qualidades que podem ser utilizadas na análise dos símbolos e mensagens recebidos cotidianamente, além de fomentar uma análise sobre as escolhas ou não de cada indivíduo e dos elementos presentes no cemitério para a construção de uma visão crítica da realidade.

APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO PRÉ-VISITA AO CEMITÉRIO SÃO GERALDO

Nº	PERGUNTA	OBJETIVOS
1	O que você pensa quando lembra do cemitério?	Compreender as percepções dos alunos sobre a temática.
2	Você já visitou um cemitério antes? Se sim, qual foi sua experiência?	Investigar a relação emocional do aluno com o objeto de estudo.
3	Você acredita que pode aprender coisas novas através do cemitério?	levantar subsídios para discussões sobre a temática.
4	Que tipo de informações você espera encontrar em um cemitério?	identificar os conhecimentos prévios dos alunos,
5	Como você acha que a visita a um cemitério pode contribuir para sua formação como cidadão?	entender como está a percepção de aprendizagem do aluno.
6	Como você acha que as histórias das pessoas enterradas no cemitério se conectam com a história da nossa comunidade/cidade/país?	compreender a percepção do aluno enquanto sujeito histórico.
7	Como você acha que podemos usar as informações que encontramos no cemitério para entender melhor o presente?	Compreender a percepção histórica do aluno.
8	Como você acha que a visita a um cemitério pode nos ajudar a pensar sobre a relação entre a vida e a morte de forma mais profunda?	instigar os alunos a pensar o cemitério como objeto de reflexão.
9	Matematicamente, você acredita que no cemitério tem túmulos de pessoas mais jovens ou idosas? Justifique.	instigar os alunos a refletir sobre seus atos e suas consequências.

APÊNDICE I - FICHA DE OBSERVAÇÃO – VISITA AO CEMITÉRIO SÃO GERALDO

Nome do aluno(a): _____ Data: ____ / ____ / ____

1. IDENTIFICAÇÃO GERAL DO TÚMULO OBSERVADO

Nome(s) na lápide: _____

Ano de nascimento: _____ Ano de falecimento: _____

Tempo de vida estimado: _____ anos

Homenagens ou frases escritas:

2. ANÁLISE DA ARQUITETURA E SIMBOLOGIA

a) Material predominante: ☐ mármore ☐ granito ☐ cimento ☐ outro: _____

b) Estilo : ☐ simples ☐ ornamentado ☐ artístico ☐ tradicional

c) Há símbolos religiosos ou espirituais? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, quais?

☐ Cruz ☐ Anjo ☐ Estrela ☐ Rosas ☐ Outros: _____

d) Há elementos culturais/étnicos visíveis?

☐ Sim ☐ Não Se sim, quais? _____

3. REFLEXÃO SOBRE A MEMÓRIA E A IDENTIDADE

a) O que esse túmulo revela sobre a pessoa sepultada?

b) Você acredita que esse túmulo conta uma história? Por quê?

c) O que esse local te faz pensar sobre a história da cidade ou da sua comunidade?

4. REGISTRO VISUAL (se autorizado)

a) Você fotografou este túmulo? ☐ Sim ☐ Não

b) Que parte você destacaria na foto?

☐ Arquitetura ☐ Símbolos ☐ Frase ☐ Outros:

5. SOBRE A ESTATÍSTICA

a) Com base nos túmulos observados, qual é a média aproximada de idade das pessoas sepultadas?

b) O que essa média pode revelar sobre o período histórico, as condições de vida e a expectativa de vida daquela época?

6. COMENTÁRIOS FINAIS DO ALUNO(A)

APÊNDICE J - QUESTIONÁRIO PÓS-VISITAÇÃO AO CEMITÉRIO SÃO GERALDO

Nº	PERGUNTAS	OBJETIVOS
1	Após a visita ao cemitério, o que mais chamou sua atenção?	Observar a capacidade de observação, reflexão, sistematização e contextualização histórico-cultural do aluno a partir da visita.
2	Você considera que o cemitério pode ser um museu a céu aberto? Justifique.	Avaliar a capacidade de relacionar o espaço com conceitos de patrimônio, memória e cultura.
3	Ao analisar as obras arquitetônicas do cemitério, você percebeu diferenças entre elas? Explique.	Estimular a percepção estética e a identificação de estilos, épocas e símbolos culturais.
4	Como você acredita que são escolhidas as frases inscritas nos túmulos?	Refletir sobre valores simbólicos, afetivos e culturais nas práticas funerárias.
5	Que tipo de informações você encontrou nas lápides e memoriais?	Observar a capacidade de pesquisa, habilidades de observação e análise crítica.
6	Como a visita ao cemitério contribuiu para o seu conhecimento histórico regional e global?	Avaliar a capacidade de observar, refletir, sistematizar experiências e relacioná-las ao aprendizado, com sensibilidade para temas como vida e morte.
7	Você percebe alguma relação entre patrimônio histórico e cultural e os cemitérios? Justifique.	Analisar o valor cultural e histórico dos cemitérios como espaços de memória.
8	O cemitério pode ser classificado como um patrimônio histórico ou cultural? Explique sua resposta.	Avaliar a habilidade de análise e a capacidade de estabelecer conexões conceituais.
9	Como você reagiu à proposta de visitar um cemitério?	Avaliar a estrutura emocional e perceptiva dos alunos, além de estimular a curiosidade e abertura para novas experiências.
10	De modo geral, como você classificaria sua visita ao cemitério?	Compreender as apropriações e aprendizagens sistematizadas pelo aluno.
11	O que a visita ao cemitério lhe ensinou sobre a importância de preservar a memória do passado?	Avaliar a capacidade de reflexão, análise e síntese sobre a temática da memória.
12	Como você acha que as informações obtidas no cemitério podem nos ajudar a entender melhor o presente?	Avaliar a habilidade de correlacionar ideias, conceitos e aprendizagens com o tempo presente.
13	De que forma a visita ao cemitério pode nos inspirar a sermos melhores cidadãos e a contribuir para nossa comunidade?	Investigar quais habilidades históricas e sociais foram consolidadas e quais ainda precisam ser desenvolvidas
14	Após a pesquisa matemática realizada no cemitério, quais foram os resultados obtidos? Por que você acredita que chegou a esses resultados?	Avaliar a capacidade de coletar, analisar e sistematizar informações, além de refletir sobre os próprios processos de aprendizagem.

APÊNDICE K- QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE O CENTRO CULTURAL PADRE ANTÔNIO LUKESCH

	Categorias de Análise
Nº	1. Sobre o Centro Cultural e seu Abjetoivo
1.1	Qual a origem e o contexto histórico que levaram à fundação do Centro Cultural Padre Antônio Lukesch?
1.2	Quem foi Padre Antônio Lukesch e qual foi sua contribuição para a História Local e para a criação do centro?
1.3	Quais foram os objetivos iniciais do Centro Cultural e como eles evoluíram ao longo do tempo?
	2. Sobre o Acervo Cultural
2.1	Quais são os principais tipos de objetos e documentos (materiais e imateriais) que compõem o acervo do Centro Cultural?
2.2	Como esses objetos foram incorporados ao acervo? Houve doações de comunidades locais ou indígenas?
2.3	Existem peças no acervo que se destacam por sua importância histórica ou simbólica para os povos originários? Quais?
2.4	Como é realizada a curadoria do acervo? Há critérios específicos para a seleção e exposição dos artefatos?
Nº	3. Relação com os Povos Indígenas
3.1	De que maneira os povos indígenas, especialmente os Mebêngôkre-Kayapó, contribuíram para a formação e o enriquecimento do acervo?
3.2	O Centro Cultural mantém parcerias ou diálogos contínuos com as comunidades indígenas atualmente? De que forma?
3.3	Como o Centro assegura o respeito e a valorização da cosmovisão e dos saberes tradicionais desses povos em suas exposições e atividades?
Nº	4. Atuação Missionária e Mediação Cultural
4.1	Quais missionários atuaram junto aos povos indígenas nesta região e quais foram suas principais motivações e métodos?
4.2	Qual era a postura dos missionários em relação à preservação ou modificação das práticas culturais indígenas? Houve registros de conflitos ou resistências por parte dos indígenas à presença missionária?
4.3	Como o acervo representa a relação entre missionários e indígenas: como parceria, imposição, intercâmbio cultural ou outro formato? Qual o legado (positivo e controverso) dessa ação?
4.4	Como o Centro promove o diálogo com os povos indígenas hoje para reavaliar a narrativa histórica da atuação missionária preservada no acervo?
Nº	5. Educação Patrimonial e Diálogo com a Comunidade
5.1	O Centro Cultural realiza atividades de educação patrimonial com escolas e universidades? Como essas atividades são desenvolvidas?
5.2	Que tipo de público costuma visitar o Centro? Há um esforço para atrair diferentes segmentos da sociedade?
5.3	De que forma o Centro contribui para a valorização da história e da identidade local, bem como para uma sociedade mais plural e inclusiva?
Nº	6. Preservação, Desafios e Engajamento
6.1	Quais são os maiores desafios enfrentados pelo Centro Cultural para a preservação e a manutenção do acervo atualmente?

6.2	O Centro conta com apoio institucional (acadêmico, governamental, etc.) para suas atividades de manutenção, pesquisa e divulgação?
6.3	Como o público e a comunidade em geral podem colaborar para a preservação e valorização do patrimônio cultural guardado no Centro?
Nº	7. Perspectivas Indígenas sobre o Cotidiano e Tradições
7.1	Quais são as comidas mais comuns e tradicionais dos povos indígenas da região?
7.2	A divisão de trabalho por sexo e idade ainda prevalece nas comunidades indígenas?
7.3	A liderança dos caciques é restrita a homens, ou mulheres também podem assumir essa posição?
7.4	Os pajés ainda desempenham um papel importante na comunidade? Em que aspectos?
7.5	Como os rituais são vistos pelos missionários e qual a percepção das comunidades indígenas sobre essa visão?
7.6	Existem costumes específicos, como o consumo de piolhos, que ainda são praticados?
7.7	Há relatos ou percepções sobre preconceito de mulheres indígenas em relação a mulheres não indígenas na aldeia?
7.8	Como os bens de um indivíduo falecido são tratados pela comunidade indígena? São apropriados por outros membros?
7.9	O ritual de passagem ainda ocorre? Qual a percepção dos adolescentes sobre ele?
7.10	É aceitável que um indígena se case com uma pessoa não indígena (e vice-versa)?

APÊNDICE L- FICHA DE OBSERVAÇÃO – VISITA AO ACERVO KAYAPÓ: MITOS, ARTE E CULTURA

Nome do aluno(a):

Turma: Data da visita: ____/____/____

ORIENTAÇÕES AO ESTUDANTE

Durante sua visita às salas da exposição, observe com atenção os objetos, imagens, sons e falas. Use esta ficha para registrar suas impressões e reflexões. Lembre-se: mais importante que "decorar", é sentir, pensar e respeitar a cultura apresentada.

SALA 1 – MITOS E ARTE PLUMÁRIA

1. O que mais te chamou atenção nas peças de arte plumária?
 - () As cores das penas
 - () Os cocares e adornos
 - () O significado espiritual dos objetos
 - () Outro: _____
 2. Qual é a relação entre os rituais Kayapó e os objetos expostos?
 3. O que você entendeu sobre a origem dos seres humanos e da noite, segundo os Kayapó?
 4. Descreva a organização da sala.
- Registre suas impressões: _____

SALA 2 – GRAFISMOS E PINTURA CORPORAL

4. Como os grafismos se relacionam com a natureza?
 - () Representam plantas e animais
 - () São usados apenas por mulheres
 - () Reproduzem a força dos espíritos
 - () Não possuem relação simbólica
 5. Qual sentimento você teve ao ver os grafismos?
 - () Curiosidade
 - () Respeito
 - () Surpresa
 - () Outro: _____
 6. O que você aprendeu sobre a técnica de pintura corporal dos Kayapó?
 7. Descreva a organização da sala.
- Registre suas impressões: _____

SALA 3 – INSTRUMENTOS DE TRABALHO E DE GUERRA

7. Liste 2 objetos que você viu nessa sala e diga para que servem:
 - Objeto 1: _____ → Função: _____
 - Objeto 2: _____ → Função: _____
 8. As máscaras chamaram sua atenção? Por quê?
 9. O que significa o respeito que os visitantes demonstraram ao ver as máscaras?
 10. Descreva a organização da sala.
- Registre suas impressões: _____

SALA 4 – ESPAÇO MULTIMÍDIA

10. O que mais te ajudou a entender os rituais e o modo de vida indígena?

- ☐ Os vídeos e áudios
 - ☐ Os mapas e banners
 - ☐ Os livros e revistas
 - ☐ As explicações dos guias
11. Qual imagem ou vídeo ficou marcado na sua memória? Por quê?
12. Descreva a organização da sala.

CASA DO GUERREIRO

12. O que você sentiu ao estar nesse espaço de diálogo com os indígenas?
- ☐ Interesse
 - ☐ Emoção
 - ☐ Desejo de saber mais
 - ☐ Outro: _____
13. Você teve vontade de fazer alguma pergunta ou comentário? Qual?
14. Descreva a organização geral do local.
- Registre suas impressões: _____

Reflexão Final

14. O que você aprendeu sobre o povo Kayapó e sua cultura?
15. Como essa visita pode ajudar a valorizar os povos indígenas no Brasil?
16. Que relação há entre o acervo cultural e a ideia de patrimônio cultural?
17. Classifique os elementos exposto no acervo em bens materiais e imateriais.
18. Você se identificou com alguma parte da história ou dos elementos culturais apresentados? Por quê?
19. Que importância você atribui à manutenção de espaços como o Centro Cultural Padre Antônio Lukesch em nossa sociedade?
20. De que forma essa visita pode influenciar sua vida pessoal, seus estudos ou sua visão de mundo?

APÊNDICE M – QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

	Introdução e Contextualização	Imersão no Conteúdo Histórico	Pesquisa de Campo e Visita ao Centro Cultural	Análise e Socialização dos Resultados
Descrição Detalhada	Apresentação do projeto, sensibilização para a importância do patrimônio cultural e histórico, e discussão.	Estudo da colonização da América, contato com os povos originários e suas consequências.	Visita ao Centro Cultural Padre Antônio Lukesch, coleta de dados e realização de entrevistas.	Discussão em grupo dos dados coletados, produção de materiais para divulgação.
Objetivos Específicos	Desenvolver o senso de pertencimento e valorização da História Local.	Compreender o processo de colonização e suas implicações para os povos indígenas. O processo...	Conhecer o acervo do centro cultural, estabelecer conexões com os conteúdos estudados e desenvolver habilidades de pesquisa.	Socializar os conhecimentos adquiridos e promover a valorização do patrimônio cultural.
Atividades Principais	Questionários, diálogos, levantamento genealógico.	Construção de quadros comparativos, mapas mentais, textos.	Questionários, entrevistas, observação.	Apresentações orais, seminários, murais, produção de materiais para divulgação nas redes sociais.
Recursos Utilizados	Vídeos, textos, imagens.	Livros didáticos, artigos científicos, documentos históricos.	Guias, materiais do centro cultural.	Apresentações, materiais didáticos e elaboração de murais.
Avaliação	Participação nas discussões, produção de textos individuais.	Produção de textos individuais e em grupo.	Relatórios de pesquisa em grupo e individuais.	Qualidade das apresentações, participação nas discussões, criatividade na produção dos materiais.

**APÊNDICE N – CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES REFERENTES AOS
TRABALHOS COM OS ATIKUM**

ETAPAS	ATIVIDADE
1	Introdução as ideias de patrimônio, memória e identidade.
2	Introdução ao tema da colonização e leitura de textos.
3	Mesa redonda sobre as consequências da colonização.
4	Pesquisa sobre o povo Atikum.
5	Análise do filme e relações com a pesquisa sobre o povo Atikum.
6	Planejamento da visita ao terreiro Atikum
7	Visita ao povo Atikum e coleta de dados.
8	Sistematização dos dados e preparação das apresentações finais.
9	Apresentações finais dos seminários e Blog.

APÊNDICE O – FICHA DE AVALIAÇÃO FÍLMICA – AVATAR DA AMÉRICA

Nome do(a) aluno(a): _____

Turma: _____ Data: _____

Orientações para preenchimento:

Responda com atenção, utilizando linguagem clara e objetiva.
 Justifique suas respostas sempre que possível.
 Relacione as ideias do filme com os conteúdos históricos trabalhados em aula.
 Use este material como base para as mesas-redondas e as apresentações finais.

I. Informações Gerais sobre o Filme

- Título: _____ Diretor: _____
- Ano de lançamento: _____ Duração aproximada: _____

II. Enredo e Elementos Narrativos

1. Qual é o enredo principal do filme?
(Resuma em até 5 linhas a trama central do filme)
2. Quem são os personagens principais? Qual é o papel que desempenham na narrativa?
3. Em que momento(s) do filme você percebeu situações semelhantes à História da colonização da América?

III. Inferências Históricas e Críticas

4. Quais semelhanças podem ser observadas entre o processo de colonização em Pandora e aquele vivenciado pelos povos indígenas nas Américas?
5. De que maneira os Omatikaya (povo nativo do filme) se assemelham aos Atikum e a outros povos originários?
6. Quais impactos da colonização são representados no filme e como esses aspectos dialogam com os conteúdos estudados em sala?
7. Que mensagens o filme transmite sobre natureza, território, identidade e resistência cultural?
8. Considerando a atuação política dos colonizadores no filme, que relação pode ser estabelecida com as políticas públicas voltadas aos povos indígenas durante o Segundo Reinado?
9. Que paralelos podem ser traçados entre o enredo do filme e a situação dos povos originários no Brasil durante o Segundo Reinado?

IV. Análise Crítica da Linguagem Cinematográfica

10. Quais recursos técnicos e artísticos mais chamaram sua atenção (trilha sonora, imagem, efeitos visuais etc.)?
11. Em sua opinião, como a linguagem do filme ajuda a tornar o conteúdo histórico mais acessível?
12. Apesar de ser uma obra de ficção científica, você considera que o filme contribuiu para a sua compreensão sobre os impactos da colonização? Por quê?

V. Expressão Livre do Aluno(a)

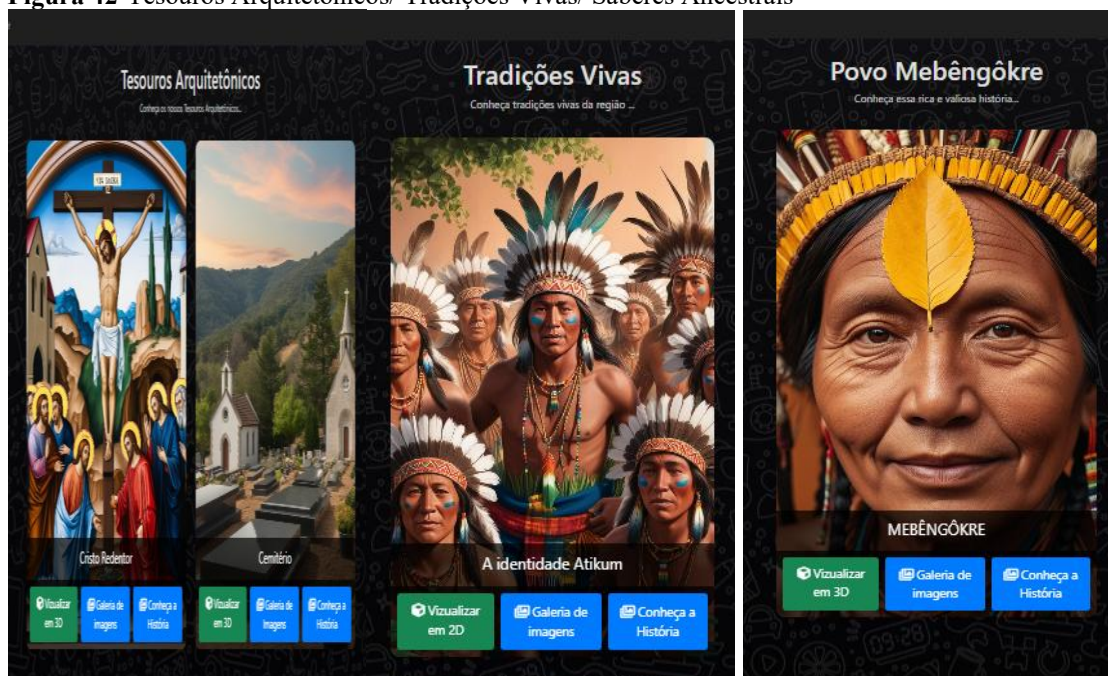
(Espaço aberto para o(a) aluno(a) registrar observações pessoais, sentimentos, críticas ou reflexões livres que o filme despertou.)

APÊNDICE P– PLATAFORMA CULTURA REDENÇÃO

Figura 41–Perfil de entrada/Memórias Fundantes



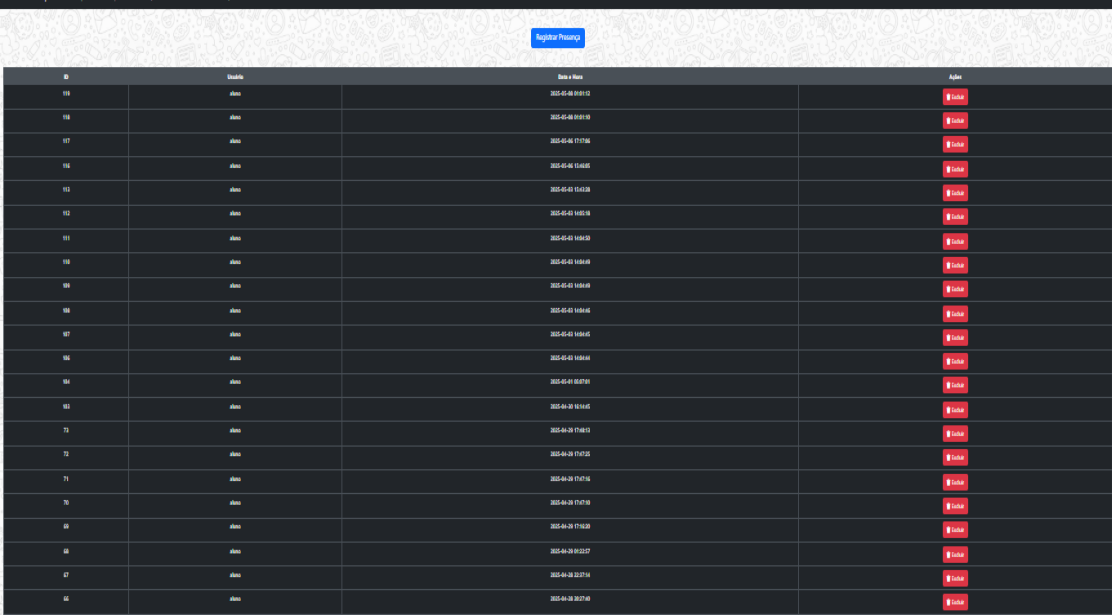
Figura 42-Tesouros Arquitetônicos/ Tradições Vivas/ Saberes Ancestrais



Como mencionado anteriormente, a plataforma ainda requer atualizações. Contudo, já dispõe de um espaço dedicado para futuras implementações, conforme detalhado na seção a seguir. É importante salientar que, no momento, existem problemas referentes ao layout, visto

que as imagens utilizadas foram geradas por inteligência artificial, e as futuras atualizações preveem a inserção de imagens autorais. Essa decisão de utilizar imagens geradas por IA não partiu do pesquisador, mas sim do programador, e, como já explicitado, não houve um alinhamento completo entre as ideias do projeto articuladas pelo pesquisador e as escolhas de implementação no que tange a esse outros e aspectos do projeto

Figura 43-Futura seção-Memórias em Movimento



ID	Descrição	Data e Hora	Ação
116	fotos	2025-05-08 09:01:03	Excluir
116	fotos	2025-05-08 09:01:03	Excluir
117	fotos	2025-05-06 17:17:06	Excluir
116	fotos	2025-05-06 15:40:05	Excluir
111	fotos	2025-05-03 15:43:08	Excluir
112	fotos	2025-05-03 14:02:18	Excluir
111	fotos	2025-05-03 14:04:39	Excluir
110	fotos	2025-05-03 14:04:09	Excluir
108	fotos	2025-05-03 14:04:09	Excluir
108	fotos	2025-05-03 14:04:05	Excluir
107	fotos	2025-05-03 14:04:05	Excluir
106	fotos	2025-05-03 14:04:04	Excluir
104	fotos	2025-05-01 00:57:00	Excluir
103	fotos	2025-04-28 16:14:05	Excluir
73	fotos	2025-04-28 17:48:13	Excluir
72	fotos	2025-04-28 17:47:25	Excluir
71	fotos	2025-04-28 17:47:16	Excluir
70	fotos	2025-04-28 17:47:10	Excluir
69	fotos	2025-04-28 17:46:39	Excluir
68	fotos	2025-04-28 00:22:27	Excluir
67	fotos	2025-04-28 22:27:16	Excluir
66	fotos	2025-04-28 20:27:40	Excluir

O produto em sua totalidade pode ser acessado pelo link: <https://culturaredencao.com.br>. Para visualização completa, utilize a senha "123" e o login "aluno".