



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

LITTBARSKI DE CASTRO ALMEIDA

**A PERIFERIA URBANA COMO LUGAR DA EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL: O ENSINO DE HISTÓRIA NO GRANDE BOM
JARDIM**

Natal
2020

LITTBARSKI DE CASTRO ALMEIDA

**A PERIFERIA URBANA COMO LUGAR DA EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL: O ENSINO DE HISTÓRIA NO GRANDE BOM
JARDIM**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos

Natal
2020

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte - UFRN Sistema de
Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes - CCHLA

Almeida, Littbarski de Castro.

A periferia urbana como lugar da educação patrimonial: o ensino de História no Grande Bom Jardim / Littbarski de Castro Almeida. - 2020.
210f.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2020.
Orientador: Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos.

1. Grande Bom Jardim - Dissertação. 2. Periferia - Dissertação. 3. Ensino de História - Dissertação. 4. Educação Patrimonial - Dissertação. I. Santos, Magno Francisco de Jesus. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

LITTBARSKI DE CASTRO ALMEIDA

**A PERIFERIA URBANA COMO LUGAR DA EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL: O ENSINO DE HISTÓRIA NO GRANDE BOM JARDIM**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida desde que feita de acordo com as normas da ética científica.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora:

Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos (Orientador)
PPGEH/UFRN

Prof.^a Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira (Membro Interno)
PPGEH/UFRN

Prof.^a Dra. Ana Carla Sabino Fernandes (Membro Externo)
PPGEH/UFC

Prof. Dr. José Evangelista Fagundes (Membro Interno Suplente)
PPGEH/UFRN

Prof. Dr. Roberto Airon Silva (Membro Interno Suplente)
PPGEH/UFRN DEDICATÓRIA

Aos moradores do Grande Bom Jardim, que
lutam cotidianamente por uma cidade mais
igualitária, livre de injustiças sociais.

AGRADECIMENTOS

Toda conquista é sempre coletiva, por isso agradeço aqueles que me trouxeram até aqui, sem os quais não teria conseguido nem iniciar essa árdua jornada. Espiritualmente, saio fortalecido dessa caminhada e agradeço ao Criador por toda as vezes em que a fé nEle me fez prosseguir.

Reconheço que meus privilégios são fruto do esforço de pessoas que se negaram a tê-los e que não passaram um dia sem dedicar sua atenção e cuidado, bem como sua força de trabalho, para que eu pudesse ter tempo de ler, estudar e me formar no curso que tanto sonhei. Meu pai, Antônio Moraes, e minha mãe, Patrícia de Castro, a vocês eu devo muito. Não espero que esse trabalho lhes devolva o que fizeram por mim, o quanto tiveram que abdicar de muitos sonhos próprios, mas é um registro do quanto eu sou grato, por ter sido criado e formado por duas pessoas que moraram a vida inteira na periferia e que sempre lutaram pela sobrevivência não só de si mesmos, mas de muitos outros, inclusive eu, e que me mostraram que um mundo que serve apenas a alguns não é aceitável.

À minha avó, Maria Angelina, que mesmo em idade avançada me criou durante toda a infância e adolescência, que com sua ternura e carinho disfarçados de firmeza me ensinou a entender que o mundo não é meu umbigo. As suas palavras e os seus ensinamentos cheios de realismo e dureza me ensinaram a tentar ser sempre forte.

Ao meu irmão Oliver, que sempre foi minha grande companhia, nos momentos de diversão e nos de tristeza também, e que, mesmo sendo bem mais novo, conseguiu me ensinar lições valiosas, sobretudo, o significado de companheirismo e de estar junto.

À Márcia Maria, minha companheira de sempre, que desde 2012, estimula-me a estudar e dar prosseguimento à minha formação, que me dedica um amor diário incrível, que também vem acompanhado de críticas e desconstruções necessárias. Mesmo também estando em um momento decisivo de um processo de escrita, você está sempre ao meu lado, planejando, sugerindo, executando e desfrutando junto. É para mim uma grande inspiração de militância, determinação, cuidado com o próximo e amor revolucionário.

Aos amigos da turma de mestrado, sobretudo aos de Fortaleza, que dividiram noites, dias e madrugadas de viagens cansativas a Natal e que nunca esqueceram de fortalecer uns aos outros em uma difícil situação de conciliação de mestrado e atuação profissional. Em especial agradeço ao Ronaldo, Artur e Fabiano, camaradas que dividiram sua companhia comigo na hospedagem

em Natal durante o primeiro ano de mestrado. Também ao André Luiz e Wallace, com os quais fortaleci os vínculos durante o processo de escrita e viagens em congressos acadêmicos.

Ao meu professor orientador Magno Francisco de Jesus Santos, que desde o início demonstrou algo tão necessário nessa caminhada: a disponibilidade. Suas orientações, sugestões e críticas foram muito valiosas para que a escrita pudesse encontrar os caminhos pelos quais percorri.

Aos demais professores da UFRN, sobretudo aos que ministraram as disciplinas do mestrado, que abriram muitos horizontes em termos do quê e como pesquisar. Especialmente, ao professor Roberto Airon, que ministrou a disciplina de educação patrimonial, na qual me interessei pela temática, e à professora Margarida Dias, que me sugeriu leituras valiosas e críticas bastante construtivas.

Aos amigos de vida e de bairro, Anderson, Edivania, Ícaro, Davi, Lucas, Samuel, Rômulo, Alexssandra, Leandro Maciel, Michel, Mikaely, Cleiton, Marcos Venicius, Marcelo, José Carlos e Kamyla, que entenderam minhas ausências e distanciamentos em alguns períodos da escrita e que foram meu ponto de tranquilidade nos momentos em que a escrita travava.

Aos estudantes da escola Santo Amaro, que me inspiraram em grande parte a escrever sobre a temática do território do Grande Bom Jardim e aos estudantes da escola Darcy Ribeiro, que também participaram da realização do trabalho. Essa juventude que se reconhece como periférica, seus sonhos, dificuldades e ações transformadoras foram, durante minha jornada enquanto professor, o símbolo de esperança em meio às turbulências pelas quais a educação pública passa.

Aos moradores do Grande Bom Jardim que contribuíram de forma valiosa para a pesquisa e receberam a mim e aos alunos de forma calorosa e muito afetiva. Em especial ao Joaquim, líder comunitário, e à Kelly, moradora do bairro e funcionária do Centro Cultural do Grande Bom Jardim, que organizaram uma formação e cederam entrevistas aos estudantes no momento da visita ao lugar. À Neiliane e Lúcia, também líderes comunitárias que guiaram a visita dos estudantes ao Ponto de Memória e que concederam entrevistas aos alunos. À Dona Angelina, Tia Diza, Wilbert e Jaqueline, que gentilmente cederam entrevistas em relação à história e importância da Praça de Santa Cecília para o território do Grande Bom Jardim. Também estendo os agradecimentos ao Adriano Paulino, curador do Ponto de Memória, que sugeriu leituras e contatos para a visita.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da

bolsa que me permitiu pagar as passagens de tantas viagens a Natal e ter acesso aos livros que tanto me ajudaram na pesquisa. À Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em especial ao corpo docente do Departamento de História.

Muito obrigado!

RESUMO

Esta dissertação é uma produção de reflexões e práticas acerca das potencialidades de se utilizar o espaço urbano da periferia como lugar da construção de conhecimento histórico, com foco no território do Grande Bom Jardim, em Fortaleza. O trabalho se inseriu na linha de pesquisa Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória e tem como questão central pensar três bens culturais locais como espaços da educação patrimonial dentro do ensino de História. Essas referências culturais são: a Praça de Santa Cecília, o Centro Cultural do Bom Jardim e o Ponto de Memória. Foram utilizados como fontes questionários, relatórios e cadernos de campo produzidos pelos estudantes ao longo da pesquisa, bem como jornais, relatórios feitos por órgãos públicos e organizações da sociedade civil e fontes orais. A partir do cruzamento desses diferentes vestígios e através da metodologia da educação patrimonial, também foi produzido um guia de educação patrimonial voltado para os três lugares mencionados acima, que pretende apresentar aos docentes de história um caminho na construção de propostas de aulas passeio pelos demais territórios periféricos urbanos do Brasil. Portanto, o objeto de estudo dessa pesquisa são os bens culturais do bairro acima indicados e a forma como podem ensejar a construção de conhecimento histórico a partir de seu reconhecimento enquanto patrimônio local. O trabalho tem como objetivo geral compreender a educação patrimonial como metodologia que pode ser aplicada no ensino de história em periferias urbanas, já como objetivos específicos: entender historicamente a noção de cidadania na educação básica, ampliar o entendimento do que é patrimônio cultural e apresentar aos docentes de história uma possibilidade de ensino e aprendizagem nessa área do conhecimento a partir do lugar de vivência dos alunos.

Palavras-chave: Grande Bom Jardim. Periferia. Ensino de História. Educação Patrimonial.

ABSTRACT

This dissertation is a production of reflections and practices about potentialities of the urban periphery as place of the construction of historical knowledge, focusing in Grande Bom Jardim, a neighborhood in Fortaleza. The work was inserted in the line of research Historical Knowledge in Different Spaces of Memory and has as main issue think three cultural assets such as places of Heritage Education within the teaching of history. These are the cultural assets: Praça de Santa Cecília, Centro Cultural do Bom Jardim and the Ponto de Memória. As historical sources were used questionnaires, reports and field notebooks produced by students throughout the research, as well as newspapers, reports made by public bodies and civil society organizations and oral sources. From the intersection of these different traces and through the methodology of Heritage Education, was also produced a guide to Heritage Education for the three places mentioned above, which intends to present to the history teachers a way in the construction of proposals of classes to walk through the other peripheral urban territories of Brazil. Therefore, the object of study of this research is the cultural assets of the neighborhood indicated above and the way they can give rise to the construction of historical knowledge from its recognition as local heritage. The main objective of this paper is to understand heritage education as a methodology that can be applied in the teaching of history in urban peripheries and as specific objectives: to understand historically the notion of citizenship in basic education, to broaden the understanding of what is cultural heritage and to present to history teachers a possibility of teaching and learning in this area of knowledge from the students' place of experience.

Keywords: Grande Bom Jardim. Periphery. Teaching of history. Heritage education.

FIGURAS

Figura 1.....	26
Figura 2.....	26
Figura 3.....	55
Figura 4.....	56
Figura 5.....	81
Figura 6.....	130
Figura 7.....	131
Figura 8.....	131
Figura 9.....	131
Figura 10.....	131
Figura 11.....	132
Figura 12.....	133
Figura 13.....	134
Figura 14.....	134
Figura 15.....	140
Figura 16.....	140
Figura 17.....	140
Figura 18.....	142
Figura 19.....	142
Figura 20.....	142
Figura 21.....	143
Figura 22.....	144
Figura 23.....	144
Figura 24.....	144
Figura 25.....	145
Figura 26.....	145
Figura 27.....	146
Figura 28.....	146
Figura 29.....	146

TABELA

Tabela 1 – População de Fortaleza entre 1890 e 1970	90
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – ENTRE A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO: QUAL O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE?	30
1.1 A construção de um ensino de História formador da cidadania	30
1.2 História do Ensino de História e da Educação Brasileira	38
1.3 A consciência histórica frente às mudanças na educação brasileira: BNCC e Reforma do Ensino Médio	50
CAPÍTULO II – REFLEXÕES A PARTIR DO PATRIMÔNIO CULTURAL E A HISTORICIDADE DO GRANDE BOM JARDIM	67
2.1. A prática da educação patrimonial e o conceito de patrimônio cultural	67
2.2. A formação do tecido urbano periférico de Fortaleza	80
2.3. A formação do Grande Bom Jardim e sua inserção histórica na periferia urbana de Fortaleza	91
CAPÍTULO 3 – A HISTORICIDADE DOS PATRIMÔNIOS CULTURAIS DO GRANDE BOM JARDIM E A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NESSES LUGARES.....	101
3.1. A Praça de Santa Cecília	101
3.2. O Centro Cultural do Bom Jardim (CCBJ)	110
3.3. O Ponto de Memória do Grande Bom Jardim	117
3.4. A construção de um guia didático a partir das experiências de um projeto de educação patrimonial no Bom Jardim	129
3.4.1. Levantamento de patrimônios do território	129
3.4.2. Mas o que é patrimônio e como conhecer a história desses patrimônios locais? É preciso identificar, explorar e registrar	135
3.4.3. As impressões dos estudantes sobre a história do Bom Jardim e seus bens culturais	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
FONTES	150
REFERÊNCIAS.....	163
ANEXOS.....	175
PRODUTO DIDÁTICO	184

É para as pessoas que, ao longo da história, fora de seu bairro, apenas têm entrado para a história como indivíduo nos registros de nascimento, casamento e morte. Toda sociedade na qual valha a pena viver é uma sociedade que se destina a elas, e não aos ricos, inteligente e excepcionais, embora toda sociedade em que valha a pena viver deva garantir espaço e propósito para tais minorias. Mas o mundo não é feito para o nosso benefício pessoal, e tampouco estamos no mundo para nosso benefício pessoal. Um mundo que afirme ser esse seu propósito não é bom e não deve ser duradouro.

Eric Hobsbawm, *Sobre História*.

"Morreu porque era envolvido!," "quem procura acha!," "também no meio da rua, queria o quê?"... Quem não mora aqui pensa assim, né? Ainda mais com o que dizem na mídia. Ele era envolvido com coisas boas, procurou se expressar através de sua arte. Mas estava na rua. Sim! Estava justamente naquela rua, naquela hora, como tantos outros poderiam estar. Infelizmente a morte desse garoto vai ser só um número para as estatísticas da polícia. Quem morre de "bala" na favela nunca é inocente para quem está de fora. [...] Hoje eu as minhas amigas estávamos imaginando que encontraríamos uma lâmpada mágica, e íamos pedir uma só coisa: paz! Imaginamos todo mundo podendo ir a qualquer lugar do bairro, todo mundo se falando, e em um bairro tão grande, a festa que ia ser se todos podessem andar e falar com quem quisesse, imaginamos o bairro que realmente merecemos... sonhos frustrados! Posso dizer, arrancados de nós pela violência. Mas é disso que somos feitos: sonhos. O povo da periferia não fraqueja, é guerreiro, rir sem ter motivo, é um povo honrrado, que tem um dos seus todos os dias arrancados porém continua lutando e acreditando em um futuro melhor. Hoje o Bom Jardim mais uma vez lamenta a morte precoce de mais um de seus filhos. Hoje eu vi toda uma escola sair em silêncio, sem rir, sem pelo menos tocar no assunto na saída. A dor não deixava ninguém falar nada. Os pensamentos eram um só... cena cotidiana na periferia: olhos inchados do choro, coração aflito e o silêncio ensurdecedor, que antecede a ida de alguém muito querido. A gente olha em volta e percebe que falta tanta gente. Mas assim seguimos, apenas pedindo a Deus que cuide de quem a gente ama. Mas eu ainda vou ver a paz reinar. Vou poder conviver com meus amigos até a velhice os levar. Eu acredito nesse povo que está aqui esquecido pela resto da sociedade! A gente ainda vai ter a melhor riqueza de todas: a paz.¹

¹ Texto da moradora do Bom Jardim e aluna, Luana Araújo, da turma 2º ano F, da Escola Santo Amaro.

INTRODUÇÃO

Antes de professor, sou morador do Grande Bom Jardim. São 26 anos de experiências nesse bairro da periferia da cidade de Fortaleza. Desde criança, acostumei-me a ouvir e lidar com os estereótipos do lugar, normalmente retratado pelas pessoas como “o vixe” (expressão local que indica perigo) ou o “cheiro do queijo” (lugar perigoso). Durante muito tempo, como a maioria das pessoas, entendia tais falas como brincadeiras e não mensurava o quanto poderiam naturalizar preconceitos, estigmatizar uma realidade diversa e diminuir a autoestima dos habitantes do bairro. Essa percepção só me foi aguçada quando me tornei professor da localidade, como tratarei mais adiante.

Viver em uma periferia urbana é lidar diariamente com a violência, a desigualdade social e as injustiças, que acabam se tornando características quase que naturais do lugar. É difícil contar quantas pessoas já morreram vítimas de homicídios na rua onde morava até um ano atrás. Uma das lembranças que tenho da infância é de estar brincando com amigos na rua e ter que sair correndo para se esconder de tiroteios que acabavam com a brincadeira. Mais tarde, um dos colegas de brincadeira adentraria em um grupo criminoso, cometeria homicídios, tentaria, sem sucesso, sair desse meio e seria executado. Poucos dias antes de sua morte, eu passava pela rua indo à faculdade e uma pessoa me parava: “Litt, ele (preservando o nome da pessoa) pediu pra avisar que está em uma casa de recuperação, quer se livrar do crime”.

Ele não foi o único. Vários amigos tiveram suas jovens vidas ceifadas por uma onda de violência gerada pelas imensas desigualdades sociais que caracterizam o Bom Jardim. A imagem de pessoas na rua, pedindo esmolas ou a imagem de um rapaz que chegou certa vez à porta de minha casa pedindo algo para comer e momentos depois comendo desesperadamente, sem pausa, sempre foram cravadas em minha mente de modo a não esquecer o lugar onde vivo. Mas, ratifico, a percepção que tenho hoje sobre como os quadros de violência e a injustiça social se associam são frutos de uma construção histórica, que antes de estudar história não possuía. Antes disso, dificilmente eu me questionava o porquê de ter várias pessoas na rua onde morava que viviam em barracos de um só cômodo e não estudavam, nem trabalhavam, nem possuíam assistência dos órgãos públicos.

Esse processo de escalada das mortes no bairro reforçou o sentimento de insegurança entre a população local, que foi esvaziando também os lugares de vivência da região. Entretanto, sempre gostei de frequentar tais localidades: o Estádio do Bom Jardim, onde fiz escolinha de futebol e vi colegas tornarem-se jogadores profissionais, a Igreja de Santa Paula,

onde conheci as fortes relações das pessoas com a religião, a Praça de Santa Cecília e as quermesses juninas, onde brinquei e tive acesso à cultura popular, o Centro Cultural do Bom Jardim (CCBJ), onde pude fazer e vi muitos jovens fazendo cursos e tendo acesso a uma peça teatral, por exemplo, entre outros lugares, foram exemplos de como espaços públicos que promovem cultura e lazer são essenciais nas comunidades periféricas. Assim, ao longo de minha vida, desenvolvi laços afetivos e de significação com esses espaços, que são agora (alguns deles) objetos de estudo da pesquisa que desenvolvi.

Traço essas linhas iniciais referindo-me à minha trajetória como morador do Bom Jardim porque tem relação com as motivações que fizeram de mim um professor de história, preocupado em pesquisar o bairro enquanto lugar de produção de conhecimento histórico, ciente de que minhas singularidades estão incluídas em uma estrutura coletiva maior, conforme destaca Rémond (1989):

Que interesse, ainda para mais, poderia ter a narração do seu itinerário? O historiador só atribui um interesse limitado aos destinos individuais; para o provar, o descrédito em que caiu o gênero biográfico. A predileção pela história de ponta vai toda para os fenômenos colectivos em que se baseia a acção dos indivíduos. Mas é precisamente esta articulação da iniciativa pessoal com a evolução de conjuntos mais vastos que pode vencer a perturbação do historiador incitado a produzir o seu testemunho e a vencer escrúpulos que nascem da sua profissão. Uma coisa, de facto, é descrever-se na sua singularidade, como se ela fosse um objecto único no mundo e outra coisa, tomar lugar ao lado de outros numa série, cuja diversidade plural relativiza *ipso facto* cada experiência. (p. 289)

Dessa forma, meu itinerário revela muito sobre o problema que aqui quero investigar, pois foi a partir das minhas vivências que passei a ter interesse pelo estudo dos patrimônios culturais da periferia e, sobretudo, pelo ensino de história como linha de pesquisa. E é sempre necessário que o historiador explicita os caminhos que percorreu até chegar ao ponto atual, pois a sua escrita é fruto das suas experiências em seu tempo e espaço, fruto de suas angústias e esperanças. Toda pesquisa é também uma escolha, e escolhas são feitas de forma subjetiva, sempre influenciadas pelas experiências coletivas. Assim, o historiador está sempre entre o subjetivo e o objetivo, escrevendo movido pelas suas paixões, mas há que seguir o método e a crítica documental, ciente de que os próprios documentos nos quais pesquisa também são subjetivos e produzidos a partir de certos interesses. Por esses motivos, explicitar o caminho da pesquisa a partir do itinerário do historiador é expor ao leitor as condições históricas em que as inquietações da pesquisa foram geradas, isso faz parte do método:

Qualquer ofício intelectual implica diretamente a própria pessoa. O estudo cotidiano, durante anos a fio, da filosofia, da literatura ou da história, acaba assumindo uma

significação pessoal. Não creio que seja possível ser um bom historiador sem um pouco de paixão, sinal de relevantes desafios pessoais. O enraizamento existencial da curiosidade no âmbito da história explica a constância da pesquisa, o esforço despendido pelo historiador e, convém reconhecer, igualmente, o prazer e a alegria prodigalizados, às vezes, pelo exercício desse ofício. [...] O deslocamento do tipo de sua curiosidade à medida que avança em idade é, também, a história de uma identidade pessoal; eis o que faz todo o interesse atribuído, recentemente, e um tanto narcisicamente, à ego-história”. (PROST, 2015, p. 88 – 89)

Esse itinerário encontra seu ponto forte aos meus 16 anos, quando ingressei no curso de História na Universidade Federal do Ceará (UFC), onde iniciei minha vida acadêmica e a paixão pela profissão de professor. Dentro da faculdade, sempre estabeleci como meta tornar-me professor de alguma escola pública no meu bairro. E foi no 5º semestre, em 2011, que tive minha primeira experiência como professor de escola pública. Fiz parte do programa Pró-Médio, uma iniciativa da Prefeitura de Fortaleza (nesse período sobre a administração da prefeita Luizianne Lins, do Partido dos Trabalhadores – PT) que funcionava como um cursinho gratuito para alunos do 9º ano das escolas municipais públicas. Nesse cursinho, preparávamos os estudantes para uma seleção que iriam fazer para ingressar no Instituto Federal de Educação no Ceará (IFCE) para cursar o Ensino Médio e Técnico nessa instituição.

Foi através dessa experiência que pude ter contato com a educação pública e todos os problemas estruturais e sociais que a caracterizam no Brasil. Lecionei em duas escolas de periferia urbana, uma localizada na comunidade do Pirambu e outra no bairro Vila União. Foi a partir daí que conheci alunos geniais, mas que tinham poucas condições de se dedicar integralmente aos estudos. Alguns estudantes iam à escola sem se alimentar e chegavam com fome durante as aulas. Alguns chegavam a desmaiar. Outros chegavam a faltar aulas porque não tinham dinheiro para pagar a passagem de ônibus e muitos não tinham acompanhamento dos pais, ou nem moravam com eles. Nas escolas, os equipamentos eram praticamente inexistentes. Contávamos com pincel, lousa, apagador, salas muito quentes e apertadas, nenhum *datashow*, nenhuma sala de vídeo, ou qualquer outro ambiente fora o cubículo da sala de aula. Entretanto, foi no Pró-Médio que me apeguei à profissão e que vi quanta diferença a educação pública pode fazer na transformação social das pessoas que vivem nas comunidades de periferia. Vários desses alunos de 2011 estão hoje em universidades, cursando seus sonhos outrora tão distantes. Alguns, inclusive, cursam História.

Em 2014, já graduado, ingressei na educação pública municipal de Fortaleza como professor de História vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME), como professor temporário da instituição e não mais como estagiário como na experiência anterior. Trabalhei em duas escolas do Bom Jardim: a EMEIF Lireda Facó e a EMEIF Sebastião de Abreu. A realidade de muitos estudantes eram aquela com a qual tinha me deparado no Pró-Médio.

Contudo, as dificuldades aumentaram, pois assumi mais turmas e passei três meses com salários atrasados e, nesse período, já na gestão municipal do prefeito Roberto Cláudio, houve uma ação da SME de fechamento dos laboratórios de informática e das bibliotecas, o que culminou em um sucateamento ainda maior da infraestrutura escolar.

Em junho de 2014, desvinculei-me da SME e ingressei como professor efetivo de história na Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC). Dessa vez, consegui vaga em uma escola estadual do Bom Jardim, lugar onde sempre morei. Posso afirmar, até pelo trabalho contínuo e duradouro nessa escola, que foi aí que formei muitas convicções sobre a profissão e a disciplina a qual leciono. Na EEM Santo Amaro,² lecionei de 2014 até 2018, portanto foi nessa instituição que nasceu a inquietação que deu origem à presente pesquisa. Foi através da observação mais cuidadosa sobre como era a vida dos meus estudantes e como ela impactava em seus estudos na escola, que pude formular uma pesquisa que pudesse contribuir para o seu aprendizado.

A primeira observação que pude fazer ao longo de meus anos como professor dessa escola foi em relação à autoestima dos estudantes. Em sua maioria, os estudantes do Santo Amaro sempre se preocupavam em, como diziam, “terminar os estudos”, expressão que usavam para se referir ao término do Ensino Médio. Muitos têm uma perspectiva de ingressar na universidade, mas pensam que não são capazes ou que existem outras prioridades. O objetivo é terminar o 3º ano do Ensino Médio e adentrar no mercado de trabalho, muitas vezes informal.

Essa primeira observação se relaciona com a segunda, que está atrelada à imagem negativa do lugar onde vivem. Era sempre uma surpresa quando eu chegava em sala de aula e dizia ser um morador do bairro. Para a maioria dos alunos, era algo muito incomum ter um professor que tivesse nascido naquele mesmo lugar em que eles viviam. Quando perguntava o porquê da surpresa, os estudantes muitas vezes respondiam brincando que a profissão mais comum nas redondezas era a de traficante.

A terceira observação se relaciona com a vida extraescolar de muitos desses jovens. Muitos tinham que conciliar os estudos com o trabalho. Quando ia almoçar em um mercantil próximo à escola, observava que praticamente todos os empacotadores, bem como os atendentes da área de alimentação eram alunos meus. Conversando em outros momentos com eles, relatavam-me que trabalhavam dois turnos e estudavam durante o outro. Isso explicava o

² A Escola de Ensino Médio Santo Amaro é uma instituição de ensino básico estadual, que oferta vagas para os três anos que constituem o chamado Ensino Médio no Brasil. Localiza-se no bairro Bom Jardim, na periferia urbana de Fortaleza, e conta com cerca de 1.300 estudantes, em sua maioria jovens moradores do local.

porque, na maioria das vezes, eram esses mesmos alunos os mais faltosos ou os que dormiam durante as aulas.

Acumulei muitas dessas observações como participante do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)³ da escola, um programa que existe nas instituições de Ensino Médio e por meio do qual alguns professores se tornam responsáveis por uma turma e acompanham de uma forma mais próxima a realidade socioemocional dos alunos de tal sala. Foram essas observações que me fizeram pensar em como elaborar aulas que trouxessem essa realidade da comunidade para as aulas de história, não como dados estatísticos, mas como pontos de partida para reflexões históricas. Pensar historicamente a comunidade da periferia poderia abrir caminhos para uma maior apropriação e entendimento de conceitos históricos e para a melhoria da própria prática cidadã, entendida na legislação educacional como o principal objetivo da educação básica.

Dessa forma, ao ter contato com a disciplina de Educação Patrimonial no Ensino de História no Mestrado Profissional em Ensino de História na UFRN e com a metodologia adotada pelo professor, principalmente, durante a aula de campo, que ocorreu no centro histórico de Natal, percebi o quanto o espaço urbano e seus lugares podem suscitar reflexões sobre a comunidade na qual estão inseridos e, nessa perspectiva, admite-se tais lugares como as fontes históricas a serem analisadas, conhecidas e debatidas. De imediato, meu pensamento foi: por que não observar os lugares do Bom Jardim que podem ser considerados como patrimônio cultural do bairro e desenvolver um projeto de educação patrimonial na periferia? Essa inquietação passou a orientar o processo que deu origem à presente pesquisa.

Uma das maiores dificuldades no início foi obter dos alunos o que eles consideravam como patrimônio cultural do bairro ou o que eles conheciam de lugares que pudessem levantar discussões históricas. Em meio aos questionários, algumas falas se repetiam: “Bom Jardim? O que isso tem a ver com história, professor?” “Mas, professor, esse bairro tem história?” “Professor, não tem patrimônio aqui não. Mal tem lugar para ir.”

Foram respostas comuns no falatório dos estudantes enquanto respondiam ao questionário proposto. Ao mesmo tempo em que me preocupava, tais falas me mobilizava no sentido de pensar os motivos de tamanho silenciamento sobre o lugar onde viviam. Mas se não há um entendimento da região em que vivem como uma realidade que se desenvolve

³ O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) é um projeto criado pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC – CE) que está em vigor desde 2008. Segundo o *site* da Secretaria, o projeto foi executado em 2018 por um total de 627 escolas no estado. O projeto propõe que professores selecionados pela coordenação da escola, independente de sua área de conhecimento, fiquem responsáveis cada um por uma turma, acompanhando individualmente cada aluno de sua respectiva turma, seus rendimentos, dificuldades e progressos, fazendo também reuniões periódicas com os pais, sendo um elo entre a escola e a comunidade em que está situada.

através de rupturas e permanências nas tessituras temporal e espacial a partir da ação das pessoas que habitam o bairro, como esses alunos iriam se reconhecer como sujeitos históricos? Se vivem em um lugar sem história, eles (enquanto indivíduo e coletividade moradora da comunidade) também não têm história, ou muito menos fazem parte dela. Não teriam então memória(s) a preservar? Não possuiriam lugares que representassem sua ação coletiva e transformadora na sociedade?

Durante esse processo, alguns duros baques me fizeram perceber o quanto esse tema pode ter alguma relevância para a vida dos meus estudantes. No final do ano de 2018, um ex-aluno da escola foi assassinado na comunidade. No outro dia, as aulas não aconteceram. Os próprios alunos impediram que os professores ministrassem aulas, pois não conseguiam se concentrar, muitos chorando. Nas falas dos alunos, durante momentos de homenagem ocorridos na escola, foi muito recorrente a afirmação de que o jovem era muito querido porque promovia cursos de *reggae* nas proximidades e era ativista pela garantia de direitos humanos no bairro. Além disso, era um exemplo a ser seguido pelos amigos. Muitos faziam referência ao fato de que ele estava fazendo faculdade de educação física e desejava voltar para a escola como professor da área.

Esse fato me fez compreender mais de perto a causa dos silenciamentos, da baixa autoestima e da falta de reconhecimento do bairro como dotado de história. Como se entender enquanto cidadão quando a vida dos jovens periféricos se apaga tão rápido? O texto que expus como epígrafe antes da introdução é de uma das alunas da escola, que o escreveu no dia do acontecido. E que nem mesmo era uma amiga próxima, mas que se sentiu afetada pelo fato de também ser uma moradora do bairro e aluna da escola.

É nesse contexto que penso serem importantes as reflexões sobre a educação patrimonial em um contexto de periferia, com o objetivo de despertar as reflexões sobre o espaço e a produção da cidadania como formas de problematização de uma vida cotidiana estigmatizada de jovens periféricos que, embora tenham muito o que dizer, preservar e denunciar, normalmente se sentem silenciados.

O Grande Bom Jardim é visto pelos canais de informação, sejam jornais escritos, programas televisivos ou até páginas na internet e nas redes sociais, como o lugar da violência, dos assaltos e das mortes. Aos estudantes, é difícil ler ou construir um conhecimento diferente daquilo que eles veem nesses meios. O estereótipo se instala, internaliza-se, até naturaliza-se. Esquecem-se as condições sociais e históricas que levaram o bairro a uma situação de violência. Os estudantes passam a se enxergar mais como estatísticas do que como sujeitos. E o ensino de história não pode se furtar a essa realidade. Esse trabalho

nasce justamente da tentativa de fazer da realidade local dos estudantes um gatilho não para o tiro, mas para o estudo de história que seja significativo para os discentes e que problematize o bairro.

A postura aqui adotada é a que sugere Walter Benjamin acerca do narrador sucateiro, que recolhe e narra o que a história oficial tem esquecido ou relegado ao esquecimento (BENJAMIN, 1987). Essa atitude por parte da história oficial acaba por cristalizar o conhecimento histórico como uma propriedade privada dos bancos universitários e destinado ao público especializado, fechando-se para a classe trabalhadora e para a maioria dos cidadãos, em especial, para os alunos da escola pública, para os quais a história continua sendo um amontoado de narrativas maçantes sobre pessoas e acontecimentos sem muito significado para suas vidas. Se a História perde o sentido para os alunos, é sinal que a sua própria cidadania está em risco.

Assim, todo tema abordado por um historiador parte de um lugar e das experiências vividas nele. E como já foi esclarecido, o local que deu origem ao trabalho aqui realizado foi o território do Grande Bom Jardim, sabendo-se que a realidade do lugar é bem mais complexa e diversa do que os estigmas supõem, comportando espaços de convivência, manifestações populares, religiosas, movimentos sociais e projetos de assistência que fazem da comunidade um lugar pulsante de cultura e sociabilidade, repleto de patrimônios culturais, lugares e manifestações da cultura imbuídos de afetividade pelos moradores e que podem revelar características do passado da região ou até mesmo um esforço do presente para se manter vivo no continuum temporal.

Na presente investigação, pretende-se analisar as contribuições da educação patrimonial periférica para o ensino de história em uma escola de uma comunidade localizada na periferia de Fortaleza, como forma de estimular e motivar os alunos para uma melhor compreensão dos conteúdos da disciplina de História, a partir da análise da história e das memórias sobre alguns espaços do bairro Bom Jardim que, na concepção dos estudantes, devem ser preservados e aos quais os estudantes terão acesso através do método das visitas guiadas, visto que essa prática educativa pode trazer à tona mais facilmente a história e as memórias dos excluídos socialmente. Serão visitados os três espaços considerados por vários estudantes, jovens e moradores como espaços significativos enquanto patrimônios do bairro: a Praça de Santa Cecília, o Centro Cultural do Bom Jardim e o Ponto de Memória do Bom Jardim.

O estereótipo é sempre uma generalização exagerada sobre os fatos. E o Grande Bom Jardim conta com estatísticas que explicitam a sua situação social: Segundo dados do último

Censo (2010) realizado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), os cinco bairros que compõem o Grande Bom Jardim (Bom Jardim, Canindezinho, Granja Lisboa, Granja Portugal e Siqueira) estão entre os 12 mais socialmente vulneráveis da capital cearense. O GBJ integra a maior área administrativa de Fortaleza, a SER V⁴, e concentra os piores indicadores socioeconômicos da cidade. Ainda segundo dados do IPECE, o GBJ possui 20.459 pessoas vivendo com até R\$ 70,00 por mês, o que configura um alarmante índice de pessoas em situação de miséria⁵. Essa situação de extrema miséria e desigualdade somada à falta de políticas públicas de cultura, lazer, moradia e assistência provocam um alto índice de violência e homicídios no lugar, que está entre os 10 bairros que mais assassinam adolescentes na capital cearense.⁶

Esse quadro socioeconômico logicamente implica em dois problemas na escola: um de ordem mais geral (em relação à vida dos jovens e sua ação no mundo) e outro que diz respeito ao ensino-aprendizagem da história. Em primeiro lugar, é perceptível o medo que os jovens têm de simplesmente transitar em algumas ruas da comunidade, por conta dos conflitos crescentes entre grupos rivais de crime organizado. Alguns estudantes deixam de ir à escola por conta dessa situação. Em segundo lugar, o medo e a falta de uma identidade mais positiva com o seu lugar de vivência geram uma contradição nas aulas de História: como construir com os estudantes o entendimento de cultura, cidadania e democracia – para citar alguns conceitos caros ao ensino de História nas escolas – em um lugar onde, na prática, essas questões lhes são negadas?

Portanto, torna-se necessário que os estudantes produzam outra relação com o bairro, no sentido de desnaturalizar a violência existente no Grande Bom Jardim, construindo uma visão de seu território como dotado de história, cultura, identidade, que podem ser percebidos através do patrimônio cultural existente, e trabalhando a percepção de que eles enquanto

⁴ Desde 1997, no período da gestão do prefeito Juraci Magalhães (PMDB), a administração executiva de Fortaleza está dividida em sete Secretarias Executivas Regionais (SERs), espécies de subprefeituras que congregam em si bairros territorialmente próximos. A SER V contempla os bairros do Conjunto Ceará, Siqueira, Mondubim, Conjunto José Walter, Granja Lisboa, Granja Portugal, Bom Jardim, Genibaú, Canindezinho, Vila Manoel Sátiro, Parque São José, Parque Santa Rosa, Maraponga, Jardim Cearense, Conjunto Esperança, Presidente Vargas, Planalto Ayrton Senna e Novo Mondubim.

⁵ Esses números foram obtidos ao se somar a quantidade de pessoas vivendo em extrema pobreza nos cinco bairros que compõem a região do Grande Bom Jardim, a saber: Siqueira (3.994), Canindezinho (4.314), Granja Portugal (4.141), Granja Lisboa (4.949) e Bom Jardim (3.061). Esses dados foram divulgados pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, no ano de 2010, p. 91 – 93. Documento disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/Perfil%20Socioeconomico%20Fortaleza%20final-email.pdf>

⁶ O Bairro do Bom Jardim ocupa a 2ª posição no *ranking* de bairros que apresentam mais mortes violentas de adolescentes, atrás apenas do Jangurussu, segundo dados levantados pelo Comitê Cearense Pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA), da Assembleia Legislativa do Ceará, em relação ao primeiro semestre de 2017 em Fortaleza. Documento disponível em: https://www.al.ce.gov.br/phocadownload/relatorio_primeiro_semestre.pdf

estudantes e moradores do bairro são parte ativa disso, ou seja, sujeitos históricos, inclusive na construção do que é o patrimônio cultural do bairro e que, enquanto tal, deve ser preservado.

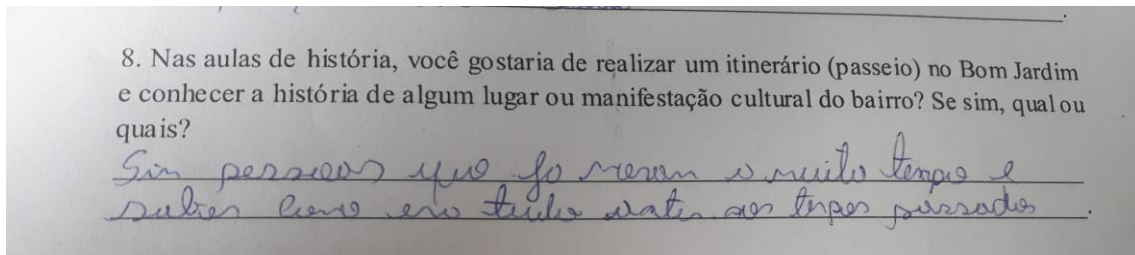
Ser morador desse local há 26 anos, frequentar e viver seus espaços, ocupar lugares de lazer, participar de discussões acerca de políticas públicas para essa comunidade e, de forma simultânea, atuar como professor de História da rede pública de ensino no mesmo ambiente são situações que geram algumas considerações: a educação patrimonial acerca dos locais de experiência cultural e social do bairro pode contribuir para uma melhor aprendizagem histórica? A ideia de patrimônio cultural dos estudantes da escola Santo Amaro ainda é associada a algum sujeito ou grupo histórico que recebe destaque na história oficial e que tem necessariamente um valor de antiguidade? É possível que os estudantes, a partir da compreensão de que tem o que preservar enquanto vestígios e registros de sua existência construam a noção de que são sujeitos históricos, de que existem no tempo e espaço como indivíduos detentores de relações com o passado, presente e esperança de futuro?

Portanto, o que guia essa pesquisa é o entendimento de que uma história que parte da realidade local dos estudantes e dos espaços e eventos aos quais eles atribuem sentido, uso e afetividade trazem uma aprendizagem histórica mais significativa para esses jovens, porque, assim como o historiador formula problemas mais interessantes se partir de sua experiência, os estudantes compreendem melhor a realidade histórica se puderem alcançá-la materialmente e no seu presente.

As fontes utilizadas para o trabalho consistiram em questionários escritos preenchidos pelos próprios estudantes no espaço escolar, acerca de suas opiniões sobre a temática do patrimônio cultural local.

As fontes produzidas no tempo presente pelos alunos são valiosas porque, em primeiro lugar, dão a eles a dimensão de como as suas opiniões e anseios são históricos, portanto objetos de estudo da história e construtores da história como processo vivido, ou seja, são sujeitos ativos do processo. Por outro lado, tais fontes permitem ao historiador perceber o que lhes agradaria no ensino de história no espaço escolar. Um aluno do 2º ano do Ensino Médio, ao ser perguntado em um dos questionários produzidos sobre o que desejava em relação a um possível estudo sobre o bairro, apontou:

Figura 1

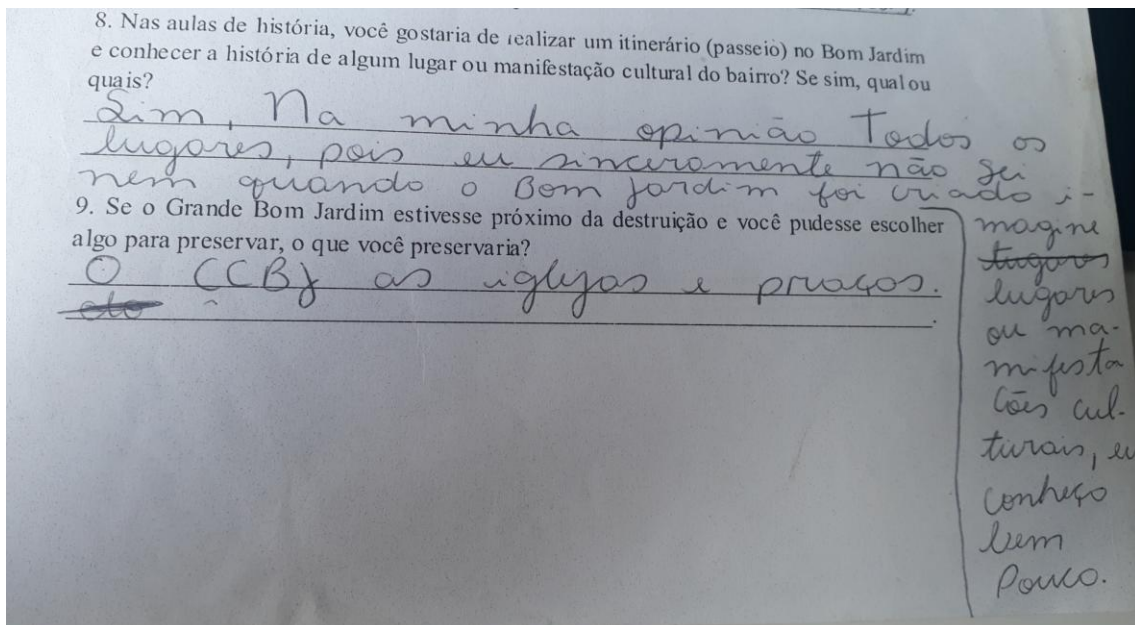


Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2018.

Transcrição: Sim, pessoas que já moram a muito tempo e saber como era tudo antes nos tempos passados. (GOMES, 2018)

Outra aluna, também do 2º ano do Ensino Médio, expressou a falta que sente de estudos sobre a história local de seu bairro dentro da escola, escrevendo a seguinte resposta:

Figura 2



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2018.

Transcrição: Sim, na minha opinião todos os lugares, pois eu sinceramente não sei nem quando o Bom Jardim foi criado, imagine lugares ou manifestações culturais, eu conheço bem pouco. (LIMA, 2018)

Percebe-se, assim, a partir de relatos dos estudantes, a falta que sentem de perceber o seu espaço de experiência como uma parte da história. Por tabela, eles também não se sentem sujeitos da história, visto que a realidade que constroem dia a dia não é vista como objeto de estudo.

Além dos questionários, os próprios lugares que são objetos de estudo, são ao mesmo tempo fontes de cultura material, conforme destaca Teixeira acerca da educação patrimonial: “(...) podemos considerar que esse tipo de ação educativa utiliza os bens culturais como fonte primária do conhecimento, gerando um diálogo permanente entre os indivíduos e os

patrimônios culturais.” (TEIXEIRA, 2008, p. 199).

A pesquisa encontra-se estruturada em três capítulos: o primeiro deles é o debate sobre ensino de história através da leitura de alguns dispositivos legais da educação, como os DCNs e a LDB e orientações pedagógicas, como os PCNs, entendendo a formação cidadã como o principal objetivo do ensino de história. Além disso, foi organizado um breve histórico sobre a educação brasileira e a disciplina de história, percebendo-se o quanto as periferias estiveram excluídas do exercício desse direito.

Por fim, o primeiro capítulo analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, enquanto políticas que representaram, na forma da versão final, retrocessos para a educação brasileira e que tentam atacar, sobretudo, as ciências humanas e a disciplina de história. Nesse capítulo, trabalharam-se, principalmente, os conceitos de cidadania e consciência histórica enquanto centrais na disciplina escolar de história. Com isso, foi tecido um diálogo com a historiografia, no intuito de entender como esses conceitos foram mobilizados: André Chervel, José Murilo de Carvalho, Circe Bittencourt, Selva Fonseca Guimarães, Luis Fernando Cerri e Jorn Rüsen, entre outros. O principal objetivo do capítulo foi refletir historicamente sobre o conceito, a noção e a prática da cidadania atrelada ao ensino de história e como esse campo foi e é, atualmente, permeado de conflitos políticos e sociais.

O segundo capítulo traz uma discussão sobre o que é patrimônio cultural, sua relação com a educação patrimonial e como essa metodologia traz contribuições à construção do conhecimento histórico dos estudantes. Além disso, concentrou-se na análise da formação do Bom Jardim enquanto uma região construída na periferia de Fortaleza a partir do crescimento desordenado da cidade. Para isso, discutiu-se a trajetória histórica do território, as raízes das situações atuais de vulnerabilidade social encontradas no local e suas relações com a história de Fortaleza e do próprio estado, bem como as formas de organização da população local ao longo da segunda metade do século XX para lutar pela efetivação de direitos sociais para os moradores. Foram consideradas as produções bibliográficas realizadas acerca da formação do bairro Bom Jardim e algumas fontes jornalísticas.

No terceiro capítulo está a análise da historicidade de cada um dos lugares escolhidos como objetos de estudo: A Praça de Santa Cecília, o Centro Cultural do Bom Jardim e o Ponto de Memória do Grande Bom Jardim. Essa historicidade foi reconstruída a partir do diálogo com produções bibliográficas que tratam da história desses espaços, algumas fontes jornalísticas e através da realização de entrevistas com alguns frequentadores da praça. O cruzamento dos documentos escritos e orais sobre os patrimônios estudados permitiu uma reconstrução dos significados que tais bens possuem para os moradores da região, o que

permitiu entender a educação patrimonial em espaços periféricos como uma metodologia que pode trazer contribuições positivas para o aprendizado dos estudantes na disciplina escolar de História e para a consciência histórica dos jovens, através da experiência aplicada no bairro Bom Jardim. Também estão presentes a descrição e análise do projeto de educação patrimonial nos lugares escolhidos para estudo e, no mesmo capítulo, serão apresentadas aos professores de História possibilidades de percurso pelos espaços públicos do bairro e o passo a passo da realização do projeto, através de um produto didático, o guia de educação patrimonial no Grande Bom Jardim, que identifica lugares a serem visitados e analisados por profissionais e estudantes da disciplina escolar de História, sugerindo caminhos para se trabalhar o ensino de História em espaços da periferia urbana.

O produto que foi elaborado é um guia didático de educação patrimonial no território do Grande Bom Jardim, feito após a organização de um projeto de aulas de história que tinham como mote a análise de três lugares da região: O Ponto de Memória do Grande Bom Jardim, o Centro Cultural do Bom Jardim e a Praça de Santa Cecília. O produto apresenta um resumo e ao mesmo tempo sugestões de como podem ocorrer as visitas e análises dos bens culturais elencados acima. Para isso, serão expostos no guia os diversos registros e apropriações que os alunos produziram acerca desses lugares: textos escritos pelos estudantes, fotografias e exposições, com o objetivo de que esse material possa ser utilizado e adaptado por professores de outros bairros de Fortaleza.

O produto é fruto, portanto, de um projeto de educação patrimonial nos locais que foram citados e partiu da perspectiva de que os patrimônios culturais locais podem possibilitar a construção do conhecimento histórico para além do ambiente fechado da sala de aula, adotando uma perspectiva ampla da ideia de patrimônio cultural, como ressalta Teixeira (2008):

A metodologia da Educação Patrimonial pode ser desenvolvida no ambiente formal de ensino (escolas) ou informal (comunidade, associações de bairro, museus, parques ambientais) e também se adequar a qualquer tipologia de patrimônio. (p. 201)

Esse projeto contribuiu para o conhecimento histórico dos alunos acerca do território no qual vivem e foi dividido em diferentes etapas: a primeira foi o levantamento dos patrimônios locais a partir da percepção dos estudantes, que são também moradores do território. Após esse levantamento, foram feitas a identificação desses lugares, a partir de uma pesquisa através de diversos materiais, como bibliografia historiográfica, vídeos produzidos pelas pessoas que usufruem desses bens, entrevistas etc. A terceira etapa ocorreu com a exploração e o registro desses bens, ou seja, a visita guiada por moradores da localidade e

os diversos registros escritos e audiovisuais feitos pelos alunos. Por último, os alunos puderam demonstrar como se apropriaram desses patrimônios culturais ao organizar uma exposição sobre a memória e a história do Grande Bom Jardim a partir dos lugares que foram objetos de estudo no projeto.

Espera-se, então, que o trabalho possa contribuir para uma compreensão de que os espaços urbanos periféricos também podem ser considerados como patrimônios culturais, podendo ser objeto de estudo da História e lugares de produção do conhecimento histórico e do ensino de História.

CAPÍTULO I – ENTRE A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO: QUAL O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE?

Neste capítulo está presente a discussão sobre a prática do ensino de História no Brasil em consonância com os dispositivos legais norteadores da educação na contemporaneidade e como ela está atrelada ao conceito de cidadania. Essa discussão servirá para compreender quais são os objetivos do ensino de tal disciplina escolar atualmente. Para isso, foi feito um balanço sobre a trajetória da educação no Brasil e seu histórico excludente. Também foi analisada a relação entre o ensino de História e o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, sobretudo nos espaços da periferia urbana e de que forma as novas legislações da educação, como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, podem interferir nessas práticas.

1.1 A construção de um ensino de História formador da cidadania

Ensinar em uma instituição de educação básica da rede estadual na periferia de Fortaleza é lidar não apenas com a questão pedagógica do magistério, mas, sobretudo, com a questão social. Os dados levantados na introdução fornecem uma demonstração do que é a realidade social do Grande Bom Jardim, lugar de gênese e produção da presente pesquisa.

Assim, a disciplina de História e a forma como ela é ensinada nas periferias não deve se igualar às metodologias aplicadas em uma escola pertencente à área nobre, por exemplo. Em regiões periféricas, que sofrem com a falta de políticas públicas e com a negação de direitos básicos, é necessário primeiro construir em conjunto com os estudantes a ideia de que são cidadãos e sujeitos históricos, cumprindo assim um dos principais objetivos da disciplina escolar de História, que é a formação cidadã.

Com isso, é necessário contextualizar esse objetivo de acordo com alguns documentos orientadores da educação no Brasil, visto que a noção de disciplina escolar, segundo André Chervel, traz consigo não apenas os significados dos seus sinônimos de matéria de ensino ou conteúdos, mas, sobretudo, dizem respeito às políticas de Estado, às práticas docentes, aos interesses políticos de um período histórico, ao funcionamento da escola e da comunidade que a frequenta, ou seja, a ideia de disciplina escolar está intrinsecamente ligada não apenas à escola, mas ao que se pensa sobre as funções e os objetivos dessa instituição e dos saberes que ela ensina (CHERVEL, 1990).

Para Chervel, uma “‘disciplina’ é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Assim, é necessário problematizar a velha e equivocada ideia de que as disciplinas escolares são formas de transmitir conhecimentos produzidos em um ambiente externo (academia) de maneira mais vulgar ou simplificada. O próprio pensamento de que algo pode ser transmitido de um lugar a outro sem alterações ou ressignificações soa absurdo. A escola funciona de acordo com determinados currículos, objetivos, saberes, públicos e práticas que não são os mesmos do ambiente acadêmico e só esse fato já nos ajuda a pensar em como o conhecimento das disciplinas escolares é produzido na escola a partir de seus sujeitos. Isso não quer dizer que não haja diálogo com o saber acadêmico, assim como tensões. A grande questão deve ser pensar em que tipo de conhecimento histórico está sendo produzido nas escolas e com quais objetivos ou interesses (SILVA, 2019). De acordo com Silva (2019), no *Dicionário de Ensino de História*:

O enfrentamento desse desafio implica observar a singularidade de cada escola, sala de aula, professor e estudantes. É uma observação situada no tempo e com muitas variáveis. Isso porque a história escolar é uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica; com os livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais; com as ideias sobre a história que circulam em novelas, filmes, jogos etc.; e, não menos importante, com a história pública (história de grande circulação, ou de massa). (p. 52)

Dessa forma, o termo “disciplina escolar de História” suscita diversas reflexões sobre como funciona a produção de conhecimento histórico nas escolas e sobre as suas demandas. Uma das formas de investigar essas questões é se debruçando sobre o código disciplinar da história escolar, que é o que Cerri chama de “conceito que permite analisar a concepção de história escolar dominante em um dado momento” (CERRI, 2019, p. 44).

O código disciplinar considera como elementos de análise não apenas os aspectos formais da educação escolar, como os currículos, programas e livros didáticos, mas também os práticos, como os desafios enfrentados na prática docente, as limitações de ensino e aprendizagem na escola etc. Assim, de acordo com Chervel (1990), para que se entenda como uma disciplina escolar se produz é necessário o exercício de analisar historicamente a sua trajetória nos diferentes tempos:

A história dos conteúdos de ensino, e sobretudo a história das disciplinas escolares, representa a lacuna mais grave na historiografia francesa do ensino, lacuna sublinhada desde há meio século. [...] A história das disciplinas escolares não deve

entretanto ser considerada como uma parte negligenciada da história do ensino que, depois de corrigida, viria a lhe acrescentar alguns capítulos. Pois não se trata somente de preencher uma lacuna na pesquisa. O que está em questão aqui é a própria concepção da história do ensino. (p. 183)

Historicizar o ensino de História é, portanto, uma forma de entender como a disciplina escolar de História se formou ao longo de vários períodos históricos e que rupturas e permanências escreveram essa trajetória de forma a desembocar na concepção de conhecimento histórico escolar do tempo presente. Por isso, é necessário dialogar com o que se pensa em termos de educação no presente e entender como esse período atual possui distanciamentos e aproximações com as práticas passadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo segundo determina que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”⁷.

Dessa forma, as finalidades da educação tem como parâmetro três objetivos principais, sendo dois deles ligados à dimensão da cidadania: o desenvolvimento do educando nos mais variados saberes, sejam eles éticos, políticos, sociais ou intelectuais e, mais diretamente e de acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs)⁸ (2013, p. 169), “o preparo para o exercício da cidadania centrado na condição básica de ser sujeito histórico, social e cultural; sujeito de direitos e deveres [...]”. A prática cidadã e a noção de sujeito histórico, portanto, estão no cerne dos objetivos gerais da educação.

Voltando à LDB, mais especificamente sobre o ensino médio, que é nossa esfera de atuação, a legislação estabelece enquanto objetivos desse nível educacional em seu artigo 35:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB, 2017, p. 24)

⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a lei que regulamenta a educação pública e privada no Brasil, em acordo com a Constituição de 1988. Legisla da educação básica até a superior. Disponível em:

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 22 fev. 2019.

⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais são normas que orientam os sistemas de ensino da Educação Básica no sentido de estabelecer a estrutura geral para o planejamento curricular das instituições de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 fev. 2019.

Compreende-se que, além da qualificação básica para o trabalho, a preocupação central da educação escolar na etapa do ensino médio é que o educando se construa enquanto cidadão a partir dos conhecimentos éticos e críticos obtidos em cada disciplina escolar. Cabe aqui perguntar-se então qual seria o lugar do ensino de História dentro de tais objetivos. Que contribuições a História pode trazer às juventudes periféricas?

De acordo com Bittencourt (2009, p. 117): “Os PCNs de História, único texto curricular publicado após 1996 para o ensino médio, de acordo com essa proposição, procurou articular a formação para a cidadania com o domínio de informações e conceitos históricos básicos”. Uma das formas de preparar os discentes para o exercício da cidadania através do ensino de História seria, portanto, a compreensão de conceitos e informações necessárias a essa formação. Compreender a importância da memória histórica para as comunidades, a importância da ideia de lugar e de patrimônio, por exemplo, perpassa o processo de formação da cidadania.

Um dos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁹ para o ensino de História é a proximidade dos temas estudados com a realidade e a vivência local dos alunos. Partir de questões relativas à comunidade onde está localizada a escola para relacioná-las com problemas mais gerais deve ser uma das funções dessa disciplina na educação básica. Para Pacheco (2017):

[...] a disciplina escolar História oferece ao sujeito político ferramentas para ler o mundo, para interpretar de forma crítica e qualificada os fenômenos sociais. Na articulação desses diferentes saberes, ensina ao sujeito quem ele é; qual a sua identidade social; a que tradição pertence. Oferece-lhe referências para decidir suas atitudes no tempo presente, prepara-lhe – bem ou mal – para agir e se posicionar no mundo social em que se está inserido. (p. 30 – 31)

Os PCNs orientam as escolas a adotar um ensino que privilegie a consciência crítica¹⁰ dos estudantes, de acordo com o que prevê a LDB, formando pessoas que reconheçam seu lugar na sociedade e em seu tempo histórico. Esses documentos também são fruto de um período que se caracterizou pela luta por consolidação da democracia, chamado de redemocratização. Buscava-se uma valorização da autonomia dos jovens e de sua participação nos processos de decisão. Esse exercício deveria se iniciar nas escolas. De acordo

⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes curriculares para o ensino fundamental formuladas pelo Governo Federal e publicadas em 1997 para as turmas de 1ª a 4ª séries e, em 1998, para as turmas de 5ª a 8ª séries, que servem para orientar a elaboração dos currículos escolares nas redes públicas e privadas, mas que não têm caráter obrigatório.

¹⁰ A consciência crítica aqui mencionada não é a mesma utilizada como um dos tipos de atribuições de sentido à História que Rüsen menciona, mas sim a criticidade que orienta o atual ensino de História, que parte da ideia de que os estudantes não devem apenas receber os conteúdos nos bancos escolares de forma passiva e memorizadora, mas atribuir sentidos práticos a eles, atualizando-os e relacionando-os com sua realidade, formando uma capacidade de contextualizar e criticar o seu mundo a partir do que aprendem na escola e também de suas experiências fora dela.

com os PCNs:

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997, p. 33)

Mais do que ensinar conteúdos de forma expositiva, de acordo com essa legislação o crucial é desenvolver metodologias que mobilizem temas e conceitos centrais na análise histórica e que possibilitem aos estudantes ter ferramentas para ler e interpretar a sua realidade social, relacionando-a com o contexto histórico mais amplo. Torna-se evidente a função da História como uma disciplina que orienta a práxis humana dos adolescentes, principalmente no que tange às questões de identidade, pertencimento, reconhecimento enquanto sujeito e prática cidadã:

Nessa perspectiva, a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania. O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. (PCNEM, 2000, p. 22)¹¹

Entende-se aqui que a metodologia da educação patrimonial nos espaços urbanos da periferia, mais especificamente na Praça de Santa Cecília, no CCBJ, e no Ponto de Memória do Bom Jardim poderia levar os estudantes a pensar um bairro periférico e negativamente estereotipado enquanto um lugar povoado por conflitos de memória, lutas sociais e processos de reivindicação por direitos e pleno de diversidade cultural. E mais, identificar-se com o lugar e com a coletividade presente, ensejando práticas de cidadania. Saber que conceitos tão caros à História podem ser operacionalizados para entender a sua realidade pode abrir aos estudantes a possibilidade de se reconhecerem também enquanto sujeitos históricos.

Para isso, é necessário romper inclusive com o ensino centralizado nos conteúdos tradicionais elencados pelos mesmos PCNs, que propõem um ensino de História voltado para a formação de cidadãos críticos. Assim, não há como se limitar aos conteúdos listados em tais documentos, na medida em que, mesmo propondo um ensino mais temático e próximo da realidade dos estudantes, ainda são marcadamente eurocêntricos e orientados por uma

¹¹ Texto acessado em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Trata-se de uma publicação do MEC denominada PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio). O documento foi publicado em 2000 e é uma adaptação dos PCNs mencionados anteriormente, mas voltado para o ensino médio.

cronologia baseada na história europeia. Conforme Oliveira e Freitas (2018):

[...] os PCNs viraram um currículo, algo muito fácil de averiguar. É provável que sua aceitação possa ser justificada pelo caráter continuísta em relação aos conteúdos substantivos, ou seja, os PCNs não romperam com um ensino de história comprometido com “todo o passado da humanidade”, sequenciado em quatro grandes épocas – antiga, média, moderna e contemporânea – concentradas na Europa: o conhecido quadripartidarismo francês que, na verdade, é alemão e já dura seis séculos. O fato de apresentar-se com uma nova roupagem – a história temática – em nada prejudicou a sua circulação. (p. 52)

Dessa forma, um dos documentos que mais orientam produções de materiais didáticos no Brasil ainda não rompeu com as bases de um ensino que seja realmente voltado para a formação cidadã. E se a preocupação central do ensino de História no ensino médio deve ser a formação cidadã, é necessário que se compreenda o que se entende atualmente por cidadania, um conceito que normalmente é muito abstrato para os estudantes das periferias urbanas pobres.

Sabe-se, no geral, que ser cidadão implica ter deveres, como proteger o patrimônio, preservar a natureza e cumprir as leis, bem como ter assegurados os seus direitos civis, sociais e políticos, a saber: direito à vida, propriedade, liberdade, votar, ser votado, direito à educação, ao trabalho, à saúde, entre tantos outros, em sua maioria advindos do ideal iluminista do século XVIII, do liberalismo político, das revoluções burguesas e da luta dos trabalhadores do século XIX por maior participação política e por melhores condições de vida e trabalho. Ou seja, a cidadania tal como conhecemos hoje está fundada na construção do ideal do homem enquanto sujeito de direitos e deveres. Sobre esse processo de construção, Odalia (2012) comenta:

É verdade que esse processo de construção tem seus tímidos primórdios nos séculos anteriores, contudo é no século XVIII, especialmente com as Revoluções Francesa (1789) e Americana (1776), e mais a Revolução Industrial, que ele deslança de maneira decisiva e irá ser estendido pelos séculos XIX e XX, até os dias de hoje. (p. 159)

É com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão na França, que se pretendia universal e deveria servir de parâmetro para a humanidade, que o ideal dos direitos naturais à vida, à liberdade e à propriedade se concretizaria enquanto horizontes a serem buscados. Entretanto, mesmo esse documento não estendia a garantia dos direitos para todas as classes sociais, sendo muito mais um resumo das exigências da classe burguesa (HOBSBAWN, 2014). A respeito disso, Hobsbawn (2014) aponta:

Este documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. “Os homens nascem e vivem livres e iguais perante as leis”, dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais, ainda que “somente no terreno da utilidade comum”. A propriedade privada era um direito natural, sagrado,

inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas, se a corrida começasse sem *handicaps*, era igualmente entendido como fato consumado que os corredores não terminariam juntos. [...] a assembleia representativa que ela vislumbrava como o órgão fundamental de governo não era necessariamente uma assembleia democraticamente eleita, nem o regime nela implícito pretendia eliminar os reis. (p. 106)

A conquista da cidadania por parte da classe burguesa no século XVIII não se estendeu, portanto, às demais classes sociais. Principalmente no que tange aos direitos políticos e sociais, essa expansão da cidadania só será conquistada pelo povo a partir do século XIX. É a partir dos oitocentos que a classe trabalhadora irá se organizar em torno dos ideais socialistas, dos sindicatos e das greves contra a classe burguesa no poder para garantir a redução da jornada de trabalho, a participação política, a seguridade social, entre outros direitos. Assim, a cidadania se constitui como algo pelo qual os sujeitos históricos estão sempre lutando, como um horizonte a ser alcançado. De acordo com Carvalho (2012):

O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. (p. 8 - 9)

Portanto, é necessário que se aborde a cidadania não como algo estático, mas como um conceito histórico que varia de acordo com o espaço e tempo nos quais está inserido, como deixa claro o texto dos PCNs para o Ensino Médio:

A compreensão de cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos, pode servir como referência para a organização dos conteúdos da disciplina histórica. A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração. (p. 26)

No Brasil, o exercício pleno da cidadania ainda é um horizonte a ser alcançado, principalmente no que tange aos direitos sociais. Determinados direitos civis só podem ser efetivados se existirem políticas públicas que combatam ou amenizem as imensas desigualdades sociais que o sistema capitalista produz (CARVALHO, 2012). Para citar um exemplo, a liberdade ou o direito de ir e vir é ofertada de forma desigual socialmente. Pessoas que vivem em áreas nobres da cidade e que possuem usufruto garantido ao lazer, aos equipamentos culturais e que têm poder aquisitivo para consumir automóveis, conseguem se deslocar mais facilmente pelo ambiente urbano do que um adolescente morador de uma favela, que tem sua mobilidade limitada pelas guerras de território entre grupos criminosos no

seu bairro ou pelo alagamento da sua rua em dias chuvosos.

Assim, a ideia do ser cidadão perpassa a garantia de direitos básicos para a vida de uma coletividade e, na maioria das vezes, as periferias urbanas pobres são o lugar onde se encontram a menor efetividade desses direitos. Ressalte-se que aqui se considera que o termo periferia não se refere apenas ao significado espacial do conceito – lugar distante do centro – mas, principalmente, no sentido social, o da falta ou pouca garantia de serviços básicos, pois ela é fruto do processo de segregação socioespacial, ou seja, a ocupação do espaço urbano e seu usufruto se dá de forma diferente de acordo com a classe social posta em questão. Como afirma França (2011):

[...] a periferia constitui materialização de mecanismos de exclusão/segregação, tais como: habitações insuficientes e de má qualidade, inexistência de infraestruturas, baixa possibilidade de acesso rápido e confortável aos lugares de trabalho, malha viária e equipamento de transporte coletivo deficientes etc., definição essa em consonância com a realidade do Bom Jardim, fruto do processo histórico de produção do espaço urbano de Fortaleza, que traz a segregação socioespacial. O bairro carece de serviços essenciais como saúde, educação, saneamento básico, transporte público, entre outros serviços, que mesmo existentes, não suprem adequadamente a demanda de seus moradores. (p. 40)

Com isso, as aulas de História que ocorrem nas escolas das periferias urbanas só irão ter sucesso no sentido de se possibilitar aos alunos a compreensão do conceito de cidadania se conseguirem estabelecer o debate sobre o que é habitar esses espaços, que consequências isso traz e como essa situação cria a necessidade de se reivindicar e lutar por direitos.

A análise histórica dos bens culturais presentes no território, como um centro cultural ou um lugar de memória local e do que precisou ser feito pela população local para que tais locais fossem estabelecidos, possibilita uma compreensão da cidadania como algo dinâmico, que pode ser modificado, ampliado, a depender da ação histórica dos indivíduos organizados em coletividade. Esse entendimento da cidadania enquanto espaço de conflitos tem como objetivo a própria percepção do aluno de que sua vida prática está para além do individualismo e deve ocorrer sempre em prol do coletivo, como afirmam os DCNs:

O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária. (BRASÍLIA, 2013, p. 32)

A metodologia da educação patrimonial promove a reflexão histórica a partir dos patrimônios, considerados como fontes que oferecem pistas sobre a trajetória histórica de sua comunidade e do território aos quais pertencem. Quando os alunos se entendem como sujeitos dessa história, mobilizam sua consciência histórica para compreender o seu lugar de vida como campo de conflitos, de projetos de poder, de futuro e de disputas pela memória.

São comuns nas aulas de História as aulas de campo e visitas em museus e lugares patrimoniais estabelecidos em centros históricos ou nas áreas nobres das cidades e, em contrapartida, é difícil ver práticas de educação patrimonial que ocorram em territórios mais pobres do espaço urbano. O processo de invisibilização da história das periferias também é corroborado pelas poucas ações educativas realizadas nesses lugares.

Portanto, construir um projeto de educação patrimonial a partir da análise dos bens culturais das periferias é uma forma de possibilitar a consciência de que as comunidades mais pobres têm patrimônios a serem preservados e que são essenciais para a sua memória coletiva e para o conhecimento de sua história. Dessa forma, os lugares especiais ou únicos da história são múltiplos e quem estabelece seus significados e importância são aqueles que os utilizam. Sobre isso, os *Cadernos do Patrimônio Cultural* afirmam:

Apenas o que o espaço físico proporciona por si não é o suficiente para a condição de lugar especial. Tal qualificativo é atribuído por quem percebe, se apropriou e dota de um significado afetivo o lugar. Nesse momento, a partir do afeto investido, o espaço comum se transforma em lugar especial. Portanto, o que dota o lugar desse sentido especial é o conjunto de significados, os símbolos que os sujeitos que o vivenciam e dele se apropriam em sua elaboração subjetiva imprimem no espaço a condição de “lugar especial e único”. (MARTINS, 2015, p. 49)

Assim, o conhecimento histórico das experiências das pessoas da comunidade nos espaços analisados pode auxiliar na identificação dos lugares enquanto patrimônios que são dotados de afetividade. A cidadania também perpassa pela compreensão de que as ruas, as praças, os pólos de lazer e as casas do bairro também são históricas e de que são nesses espaços que se desenvolvem a vida e a consciência das pessoas que constroem e movem a sociedade.

1.2 História do Ensino de História e da Educação Brasileira

Embora o atual ensino de História esteja aberto a essa perspectiva cidadã, deve-se considerar que nem sempre foi assim. O ensino de História tem sua própria historicidade. Afirmar isso é constatar que o que hoje entendemos por tal área do saber e seu ensino nas escolas nem sempre foi o mesmo, pois sofreram modificações em seus estatutos e funções de acordo com o tempo histórico e os projetos educacionais nos quais estiveram inseridos, atendendo aos interesses de grupos sociais os mais variados e às conjunturas sócio-históricas de cada período, embora dentro de um continuum temporal tenha também estabelecido algumas permanências. O ensino de História deve ser pensado historicamente, como resultante de cada momento, de cada experiência histórica.

Para se entender como o ensino de História sofreu mutações ao longo do tempo é

necessário que recorramos ao modelo de sua constituição enquanto disciplina autônoma nas escolas de nível secundário da educação básica. Sobre esse contexto, Selva Guimarães Fonseca destaca no seu texto de caracterização da disciplina de História incluso nos PCNs:

A constituição da História como disciplina escolar autônoma ocorreu apenas em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, o primeiro colégio secundário do País, que apesar de público era pago e destinado às elites. Como a regulamentação da disciplina seguiu o modelo francês, a História Universal acabou predominando no currículo, mas se manteve a História Sagrada. (BRASIL, 1997, p. 19)

Esse trecho possui o equívoco de afirmar que o Colégio Pedro II teria sido a primeira instituição escolar de ensino secundário do Brasil, quando, na verdade, alguns liceus e ateneus já tinham sido criados antes, como o Lyceu Provincial Pernambucano, em 1824, e o Atheneu Norteriograndense, em 1835. Outras instituições seriam criadas nessa mesma década, com o intuito de fortalecer o ensino secundário nas províncias do império. Nesse contexto, o Colégio Pedro II não seria o primeiro colégio secundário, mas a primeira instituição secundária criada por iniciativa do governo imperial, para que funcionasse como referência ou padrão de funcionamento para as outras que já existiam, mas por iniciativa dos governos provinciais (FERRONATO & AMORIM, 2014).

Dito isso, o ensino de História nasce conectado às vicissitudes de seu período histórico em relação às próprias políticas educacionais: é incluído em um modelo de educação voltado para as elites, fundamentado no modelo francês e que se liga ao ensino de uma História Universal e Sagrada.

O fato de a educação básica ser direcionada às elites escravistas e proprietárias de terra, que tinham condições de custear um ensino público pago, acabava por determinar um ensino pautado no modelo literário, com interpretações dos clássicos greco-romanos, direcionados à dita formação do espírito desses grupos mais abastados e que buscava estabelecer uma ligação da nação que estava sendo gestada com a História Universal como forma de enquadrar o Brasil em uma grande continuidade formadora da civilização ocidental, que iniciaria com o monoteísmo judaico e passaria pela tradição greco-romana.

No ensino de História Sagrada é perceptível a influência de um Estado que não era laico, mas que, muito pelo contrário, investia-se de poder religioso com o estabelecimento do padroado régio, sendo a religião também um assunto de Estado e vice-versa. Nessa concepção de ensino, o processo histórico seria um amontoado de acontecimentos advindos da providência divina.

É necessário observar que, em 1838, foi criado também o IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), órgão responsável pela coleta e publicação de documentos relativos à

História do Brasil e pela proposição de modelos de ensino de História nas escolas¹². No mesmo ano, foi criado o Arquivo Público, com o objetivo de controlar o acesso e salvaguardar os arquivos referentes à história do país. As criações desses dois órgãos somadas à inclusão da disciplina de História do Brasil nas escolas secundárias, em 1855, atestam um processo de formação da identidade nacional de um povo que apenas há poucas décadas havia se tornado independente e ainda não se cria enquanto nação unificada. Essa formação da identidade seria gerada, principalmente, através do ensino de História nas escolas:

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

Não apenas a nação seria construída através dos bancos escolares, mas principalmente o próprio Estado Nacional monárquico:

O Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição. Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa – a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos – e, na sequência, introduzia-se a história brasileira – as capitanias hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os grandes eventos da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação. (BRASIL, 1997, p. 20)

Dessa forma, o ensino de História, inserido em uma política educacional elitista, também enfatizava em seus conteúdos a ação das elites: os grandes homens, governadores, reis, soldados e seus grandes feitos, como a independência e a constituição do Estado. Eram esses grupos que dariam ao Brasil, um dia, o *status* de grande nação, em uma perspectiva teleológica da História.

Percebe-se, assim, o enfoque dado ao Estado como grande agente histórico nesse período como símbolo de um governo que desejava se legitimar. É assim perceptível o quanto as comunidades pobres brasileiras e a sua história estavam excluídas do projeto educacional, como ressalta José Murilo de Carvalho (2014, p. 79): “No Brasil imperial, como na Turquia de Ataturk, estudada por Frederick W. Frey, a educação era a marca distintiva da elite política. Havia um verdadeiro abismo entre essa elite e o grosso da população em termos educacionais”.

Mesmo com o advento da República no Brasil, o ensino de História e a própria instituição escolar ainda continuaram como elementos de fortalecimento da identidade do

¹² Essa proposição de modelos de ensino ocorria de forma indireta, por meio da avaliação de livros escolares e da publicação de pareceres produzidos pelas comissões. Sobre essa questão, ver Santos (2019).

brasileiro, não só enquanto pertencente a uma nação, mas principalmente enquanto cidadão republicano, tentando imprimir no povo os ideais do civismo e patriotismo, como destaca Alves (2010):

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

Essa tese é corroborada também por Ferreira e Antônio Júnior (2015, p. 282), que afirmam que nesse período histórico “cresceu a utilização de biografias como forma de exaltar indivíduos exemplares no amor e doação à Pátria, como forma de concretizar o sentimento cívico nacional”.

Nesse sentido, há uma continuidade da utilização do ensino de História para legitimação dos ideais de uma elite social e política que buscava consolidar seu projeto de poder, embora houvesse também rupturas, como a diminuição da influência de uma história sagrada e religiosa nos bancos escolares, também advinda da então recente noção de Estado Laico e da inserção das biografias e a eleição de novos heróis para o panteão cívico. Ao traçar uma comparação nos índices de analfabetismo entre as primeiras décadas da República e o período imperial, através da pesquisa nos censos, Carvalho (2014) também nota essa continuidade de projeto educacional que alcançava mais as elites:

Entre a população escrava, o índice atingia 99,9% em 1872. A má qualidade do Censo de 1890 pode ser responsável pelo declínio indicado para esse ano na taxa de alfabetização, mas a taxa real não deveria ser muito mais alta, pois em 1920, 30 anos mais tarde, os analfabetos ainda representavam 76% da população total. (p. 79)

Um alto índice de analfabetos indica o quanto a educação escolar estava distante principalmente das camadas populares no país. Durante a primeira república, essa se tornou uma questão central e repercutiu diretamente na proliferação de diferentes projetos de ensino de História, marcados pela multiplicidade de sujeitos na produção de livros escolares, como João Ribeiro, Sílvio Romero, Balthazar Góes, José Scaramelli, Raphael Maria Galanti e Esmeralda Masson de Azevedo.¹³

Durante o período varguista, a educação pública no país passou por algumas alterações. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, demonstrava que o Estado buscava centralizar as políticas educacionais. Em 1931, mesmo com a Reforma

¹³ Sobre essa produção historiográfica escolar, pode ser consultado Santos (2017a, 2017b, 2019a, 2019b).

Francisco Campos¹⁴, a educação pública ainda era oferecida, sobretudo às classes sociais mais abastadas, como aponta Norberto Dallabrida (2009, p. 186): “Tratava-se de um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior, que, grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias”. Em 1932, mesmo após a reforma citada, é formado o Movimento dos Pioneiros da Educação¹⁵, que destacava em suas linhas que:

A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio equalitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtivo, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. (INEP, 1984, p. 414)

O governo varguista ainda introduziria outra reforma no campo da educação, chamada de reforma Capanema, conduzida pelo ministro de educação de mesmo nome, que adota a Lei Orgânica do Ensino Secundário, dividindo o ensino secundário em dois ciclos, o ginasial e o colegial. É com essa reforma que é estruturado também o ensino comercial e industrial, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Na prática, essa reforma reforçava o caráter elitista da educação brasileira, criando um dualismo, em que os filhos da elite estudavam nas escolas do ensino secundário para acessar o Ensino Superior e os filhos da classe trabalhadora ocupavam os cursos profissionalizantes do ensino técnico, como afirma Palma Filho (2005):

A estruturação definitiva dos cursos técnicos profissionalizantes, destinados às camadas populares, é mérito indiscutível da reforma educacional empreendida pelo Ministro Gustavo Capanema, como, aliás, vimos estava estabelecido pela Carta Constitucional outorgada por Getúlio Vargas, em 1937. O ginásio e colégio secundários às “elites condutoras”; o ensino técnico-profissionalizante, “às massas a serem conduzidas”. Tudo certinho, só faltou combinar com o povo que continuou sem escola na sua grande maioria, e os que conseguiam furar o bloqueio do exame de admissão ao ginásio, evidentemente, preferiam o curso secundário, pois apenas esse dava acesso ao curso superior. Este aspecto da legislação educacional dos “tempos Capanema” é, aliás, altamente discriminatório em relação às camadas populares e consagrava o já conhecido “dualismo” do sistema educacional brasileiro, muito bem caracterizado por Anísio Teixeira na feliz expressão: “de um lado a escola para os nossos filhos, de outro, a escola para os filhos dos outros”. (p.

¹⁴ A Reforma Francisco Campos, de 1931, assim chamada porque foi implementada no período de Francisco Campos a frente do Ministério da Educação, trouxe uma série de mudanças para a organização do ensino secundário, como a criação do Conselho Nacional de Educação, o aumento do número de séries, que passou a ser sete e sua divisão em dois ciclos.

¹⁵ O Manifesto dos Pioneiros foi elaborado pela Associação Brasileira de Educação, em resposta ao pedido de Getúlio Vargas de que a organização apresentasse algum documento com propostas de reformas pedagógicas e estruturais na educação. O Manifesto reivindicava, entre outros pontos, o ensino obrigatório, laico e totalmente gratuito, que deveria transformar a escola em uma instituição que preparasse todos os cidadãos, sem distinção de gênero ou classe.

13)

Assim, mesmo com a República, a educação ainda era excludente, destinada à formação das elites que deveriam conduzir a política e os rumos da nação. Os próprios conteúdos da disciplina de História, concentrados em feitos políticos e biografias de chefes de Estado, refletiam o que era a instrução enciclopédica destinada às elites e pouco significativa para os poucos pobres que ocupavam um lugar no ensino secundário. O ensino de História assumia, assim, um caráter patriótico e nacionalista, de entendimento de que o Estado seria o centralizador da sociedade brasileira, como destaca Wendt (2015):

Os itens da disciplina versavam, prioritariamente, sobre acontecimentos, personalidades e instituições políticos, militares, diplomáticas e religiosas ligados à conquista e defesa do território, a consolidação e manutenção da ordem e dos regimes políticos e da administração do Estado implantado. Assim, o ensino de História estabelecido pelo programa era eminentemente político e centrado nas figuras e instituições que contribuíram na formação e consolidação do Estado como principal garantidor da nação. (p. 61)

Observa-se que, nos conteúdos ensinados em sala, a história favorecia uma narrativa oficial que engendrasses em sua população o amor à pátria e à nação a partir da memorização de importantes fatos, datas e personagens da história do país. A própria ideia de cidadania estava ligada ao conceito de nação e dos ideais cívicos, além do fator identitário de coesão nacional através de uma mesma história. A condutora dessa história? A elite. Eram os personagens, os documentos e os fatos das elites dirigentes que eram trabalhados em sala. Portanto, a história das elites governantes e das classes sociais mais abastadas acabaria por ser estendida aos mais pobres como se fosse também a história deles (ABUD, 2011).

Na década de 1960, o ensino de História seria novamente impactado com uma nova reforma educacional, que foi adotada com a Lei 4.024/61, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que reorganizou o currículo escolar, diminuindo a carga horária das disciplinas de ciências humanas no ensino secundário e introduzindo as disciplinas profissionalizantes. A História deixou de ser ensinada na 3ª série do ginásio e Geografia não era ensinada na 4ª série (ABUD, 2011).

Na contramão de um ensino tecnicista e excludente, na década de 1960 surgem novas experiências escolares, como as escolas vocacionais, que possuíam métodos de ensino que privilegiavam o conhecimento prévio dos alunos, tentavam aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes e aplicá-los no cotidiano, através de experiências fora da sala de aula e do estudo do meio, propostas pedagógicas revolucionárias para o período.

As vocacionais são uma das primeiras experiências de um ensino inclusivo, que tinha seu currículo formulado a partir de pesquisas feitas junto à comunidade, para saber a real

necessidade da população acerca dos conteúdos a serem ensinados e que tinha a “proporcionalidade relativamente às classes sociais presentes no entorno da escola”¹⁶ como um dos critérios para a admissão de alunos.

O próprio currículo das escolas vocacionais era pautado nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Antropologia. Até mesmo disciplinas como Matemática e Português partiam do pressuposto de que o meio social em que os estudantes viviam deveria ser considerado pelo ambiente escolar como parte do processo de ensino e aprendizagem. Sobre essas experiências, Benevides (2018) afirma:

O intuito era repensar a função social e política das disciplinas escolares, especialmente a da História. Dessa forma, os professores dessas escolas utilizavam os estudos do meio, recursos audiovisuais, peças teatrais, dentre outros, para promover estudos interdisciplinares e debates em sala de aula que trabalhassem determinados conteúdos históricos. Nesse momento específico, ainda que de forma isolada, vemos uma preocupação com a cidadania (p. 28).

A proximidade das escolas vocacionais com as particularidades de cada comunidade acarretou uma experiência cidadã de inclusão das camadas mais pobres da sociedade dentro de um ambiente escolar que não fosse uma mera preparação para o mercado de trabalho, mas que se preocupava, sobretudo, com a formação crítica e humana dos cidadãos. Entretanto, com o advento da ditadura civil militar, as vocacionais foram acusadas de formar comunistas e guerrilheiros e passaram a ser perseguidas, inclusive com a prisão de Maria Nilde Mascellani, coordenadora do Serviço de Ensino Vocacional, sendo fechadas em 1970.

Em 1971, houve a publicação da Lei 5.692/71, que trouxe novas modificações para a estrutura escolar, mas principalmente para o componente curricular de História, disciplina que, juntamente com Geografia, perdeu sua autonomia e foi diluída dentro de uma disciplina chamada Estudos Sociais, que deixou de abordar conteúdos históricos mais específicos e passou a adotar conteúdos que deveriam formar valores morais. Em um regime político ultraconservador, o ensino se prestava também ao papel de assegurar os valores da família e os códigos morais conservadores através da criação da disciplina de Educação Moral e Cívica (BITTENCOURT, 2009).

De acordo com Luiz Antonio Cunha (2016, p. 44), essa disciplina trazia como um de

¹⁶ As escolas vocacionais surgiram a partir de uma portaria do Ministério da Educação e Cultura, de 1959, que autorizava a criação de escolas experimentais. A partir de 1961, o governo do estado de São Paulo passou a fomentar o desenvolvimento das escolas vocacionais nos municípios. As cinco unidades que iniciaram a experiência foram localizadas em São Paulo, Rio Claro, Americana, Batatais e Barretos. Uma breve análise sobre a experiência das vocacionais pode ser encontrada na reportagem seguinte: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/56/mat07.pdf>.

seus objetivos “o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum”¹⁷. Nesse sentido, o discurso de produção da cidadania através da educação assumiu durante a ditadura um caráter moralista. Ser cidadão seria conservar os valores morais e o dever patriótico.

Além do ensino dogmático, a própria estrutura da política educacional sofreu transformações, com o aprofundamento da desigualdade entre escolas privadas e públicas, pois o Estado passou a adotar uma postura de desobrigação de investimentos no ensino público, a partir da desvinculação da porcentagem de verbas destinadas ao ensino do Orçamento Geral da União, medida prevista na Constituição de 1967 (FONSECA, 2009).

Assim, a ditadura civil-militar revelou um projeto privatista da educação, que, apesar do crescimento do público escolar na década de 1960¹⁸, passou a aprofundar desigualdades na educação, principalmente entre o setor público e o privado. Segundo Fonseca (2009):

A participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento decresceu de 10,6% em 1965 para 4,3% em 1975, e manteve-se no patamar médio de 5,5% até 1983. Em contrapartida, a rede de ensino privado cresceu em todo o país, especialmente no ensino superior, anteriormente concentrado quase exclusivamente em instituições católicas. (p. 16)

Após o declínio da ditadura, a educação e o ensino de História no Brasil irão passar por mais reformas e transformações. Com o fim de um regime político repressivo, violento e que utilizou a educação como uma forma de preservar valores conservadores e reproduzir a ideologia militar, não fazia mais sentido manter uma estrutura curricular pretensamente neutra em relação às questões políticas e sociais do país. Isso gerou uma realidade educacional contraditória na década de 1980, na qual a estrutura escolar ainda estava baseada em uma legislação elaborada pelo governo militar, mas que já começava a ser contestada por várias

¹⁷ Esse texto pode ser encontrado em:

http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf

¹⁸ Em artigo intitulado *História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização e sociedade*, Marisa Bittar e Mariluce Bittar realizam um debate sobre o paradoxo da entrada em grande quantidade das camadas populares nas escolas públicas do país em um governo repressivo e autoritário. Entretanto, ressaltam que esse crescimento se deu em meio à diminuição da qualidade das escolas públicas e da diminuição do investimento estatal no setor, que não acompanhou o aumento da demanda. Essa expansão, dentre outros fatores, foi fruto da reforma do ensino fundamental, que veio com a Lei n. 5.692, de 1971. O curso primário e o ginásio (ambos de quatro anos cada) foram unificados no chamado primeiro grau, totalizando oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo governo (BITTAR e BITTAR, 2012). Ainda de acordo com as autoras, era esse o quadro geral das escolas de ensino público durante o período ditatorial: “Quanto ao ensino de primeiro grau de oito anos, a expansão física das escolas foi uma característica dos 21 anos de ditadura. Mas que escola era essa? Sem dúvida, a das crianças das camadas populares; a escola em que funcionava o turno intermediário, com pouco mais de três horas de permanência na sala de aula, mal aparelhada, mal mobiliada, sem biblioteca, precariamente construída, aquela em que os professores recebiam salários cada vez mais incompatíveis com a sua jornada de trabalho e com a sua titulação. A escola na qual era obrigatória a Educação Moral e Cívica, disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e na qual o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado.” (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 163).

entidades educacionais. Em um período de grandes greves de trabalhadores em geral, luta pelas Diretas Já e pelo fim das restrições de direitos políticos, a educação também estava em debate (FONSECA, 2009). De acordo com Benevides (2018):

A Anpuh e entidades como o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo e o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais passaram a repensar o Ensino de História, discutindo, por exemplo, a necessidade de romper com o papel conferido ao ensino secundário de mero reprodutor do conhecimento histórico, os conteúdos do livro didático, utilização de diferentes recursos como música, literatura, filmes, televisão etc (p. 29).

Deveria ser priorizada agora uma educação que acompanhasse os anseios democráticos de grande parcela da população brasileira. Um ensino público de qualidade, inclusivo, universalizado e obrigatório e que também trouxesse em seu currículo temas que trabalhassem o senso crítico dos jovens para com a realidade sociopolítica foi a tendência defendida nos debates educacionais do período. Segundo Bittencourt (2009):

No Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático. (p. 102)

Esse processo de debate e renovação escolar e curricular se acelera primeiramente nos estados, após as eleições diretas de 1982 para os governos estaduais, nas quais a oposição à ditadura vence em vários estados importantes do país. Nesse contexto, foram organizados os movimentos por transformações na política educacional.

É um momento central para a questão da cidadania porque a atenção das discussões se volta para as camadas populares e periféricas historicamente excluídas das instituições escolares e dos próprios conteúdos ensinados. Havia um consenso de que os conteúdos deveriam ter uma relevância social, mas em termos de seleção dos conteúdos, havia uma divisão sobre adotar os conteúdos tradicionalmente da elite ou se apropriar do modelo de educação popular, em que os conteúdos seriam apenas um pretexto para a construção de uma compreensão e leitura de mundo por parte das camadas populares, que teria como objetivo o exercício da cidadania a partir da formação de um senso crítico (BITTENCOURT, 2009).

Segundo Fonseca (2006, p. 60), esses intensos debates da década de 1980, que já se realizavam nas esferas estaduais do Brasil, sobre a reformulação da educação e dos currículos, sobretudo o do ensino de História, caracterizaram-se em geral por propor “um ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História”.

Sobre essa atenção voltada às classes populares que adentravam cada vez mais os

bancos escolares, teve importância a influência da historiografia que Bittencourt chamou de neomarxista, inspirada nos preceitos da História social, no que Hobsbawm denominou história de baixo para cima em seu clássico ensaio.¹⁹ O principal expoente dessa vertente historiográfica que exerceu grande influência a partir das décadas de 1980 e 1990 no Brasil foi Edward Palmer Thompson, principalmente através da sua operacionalização do conceito de experiência e de sua historicização das vivências, dos hábitos e costumes das pessoas comuns.

Ainda segundo Fonseca, na década de 1990 houve uma forte influência da historiografia contemporânea, sobretudo a História do cotidiano, nos currículos de História e nos livros didáticos. Partindo da ideia de que o saber escolar deveria se aproximar das tendências historiográficas mais atuais, era cada vez mais frequente ver coleções de livros que continham história do cotidiano e das mentalidades, como uma forma de aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes (FONSECA, 2006). Assim:

Coleções paradidáticas como *O cotidiano da História* ou didáticas como *História – cotidiano e mentalidades* significavam, num primeiro momento, a experimentação num campo ainda inexplorado nos ensinamentos fundamental e médio. [...] Observou-se um *boom* editorial na área, combinado, obviamente, às novas políticas educacionais, sobretudo no que toca à criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do sistema de compras de livros, pelos governos federal e estaduais, para distribuição nas redes públicas de ensino. (FONSECA, 2006, p. 67)

Entretanto, é necessário entender que esse processo não esteve livre de disputas e questionar até que ponto essa influência foi realmente forte. Segundo Oliveira e Soares:

No fim da década de 1980 e início da década de 1990, os livros didáticos passaram a se tornar alvos de denúncias. Em grande medida, o interesse por esse material esteve associado ao processo de redemocratização brasileira, iniciado a partir de 1985, com o fim da Ditadura Civil-Militar. Era necessário o expurgo dos resquícios educacionais propostos por tal governo (p. 203-204).

Ou seja, muito do que se tinha como conteúdos dos livros didáticos ainda remetiam aos conteúdos de materiais didáticos do período ditatorial e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ainda não contava com um mecanismo de avaliação dos materiais. Mais uma vez, cabe indagar se tais coleções realmente traziam discussões que remetiam à História Social, à História das mentalidades, do cotidiano e demais vertentes contemporâneas ou se eram apenas os mesmos conteúdos sob formas e roupagens mais novas. A produção de livros didáticos vivia um *boom* editorial em um contexto de economia neoliberal, portanto sem muito controle estatal, deixando:

¹⁹ O ensaio está presente na obra *Sobre História* e analisa o desenvolvimento, as possibilidades e dificuldades de se escrever a história dos movimentos populares e das pessoas comuns, em contraposição à grande quantidade de registros e livros sobre as elites.

[...] ao mercado o monopólio da produção de livros didáticos, e ao Estado brasileiro a função de consumidor que ao comprar o livro poderia exigir suas qualidades. O mercado, assim, apareceu como a principal solução dos problemas, retirando a possibilidade de instituições públicas, como universidades, proporem materiais didáticos para tal política. (OLIVEIRA & SOARES, 2019, p. 203)

Fica a indagação, já que uma análise de livros para verificar essa questão extrapolaria os limites da investigação aqui presente. Entretanto, as citações acima tanto acerca das denúncias contra livros didáticos, bem como em relação à autonomia do mercado para produzir materiais – e a consequente propaganda mercadológica de se mostrar atual aos novos temas da História, preocupada com as vendas e não necessariamente com o que está oferecendo – e a própria pressão das universidades e organizações educacionais que resultariam na criação, em 1993, de um mecanismo de avaliação dos livros a serem comprados através do PNLD (OLIVEIRA & SOARES, 2019), sugerem que essas influências da historiografia contemporânea não foram assim tão automáticas ou predominantemente presentes nos materiais didáticos de então.

Em 1996, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que reformulou a educação brasileira, principalmente no tocante aos seus objetivos, que além da formação para o mercado de trabalho, passou a valorizar, sobretudo, a formação cidadã e a capacidade de crítica e leitura de mundo dos estudantes.

Acompanhando a LDB, houve também a formulação dos PCNs (1998), que buscavam justamente orientar os conteúdos a serem explorados por cada disciplina para que se alcançassem os objetivos previstos na legislação.

Os PCNs trouxeram, no tocante ao ensino de História, a divisão do currículo por eixos temáticos em conjugação com uma orientação cronológica tradicional. Assim, seriam problematizados na educação básica conceitos históricos como tempo, memória, cidadania, entre outros, através de conteúdos já considerados clássicos. O intuito seria compreender a realidade através de conceitos da disciplina, motivando iniciativas pedagógicas para além do conteudismo tradicional, com a meta de formar cidadãos críticos.

Entretanto, também há críticas às legislações e aos documentos de orientação curricular criados para a educação básica na década de 1990. Bittencourt (2004, p. 21 – 22) destaca que “[...] a explicitação do conceito de cidadão que aparece nos conteúdos é limitada à cidadania política, à formação do eleitor dentro das concepções democráticas do modelo liberal”. Assim, a cidadania que se pretende ressaltar na presente pesquisa, a do âmbito social, está pouco contemplada nos textos legais.

Em um país de desigualdade social latente, seria necessário um maior

aprofundamento dos textos legais sobre os movimentos sociais, ligados ao movimento negro, feminista, LGBTQI+, pessoas sem terra, sem teto, entre outros. As noções, também democráticas, de igualdade social, de transformação, conflito entre classes, tão presentes na realidade brasileira, são marginalizadas, quando não invisibilizadas (BITTENCOURT, 2004).

É nesse sentido que a prática da educação patrimonial em um bairro de periferia, a partir do reconhecimento do patrimônio cultural, das lutas populares do local, das conquistas de direitos e de acesso à cidade, bem como de equipamentos públicos de lazer e cultura do bairro podem contribuir para um desenvolvimento do senso de cidadania social, voltado para o acesso e cuidado das comunidades em relação ao seu patrimônio, extrapolando propositadamente os limites conteudistas dos documentos de orientação educacional acerca do que ensinar nas escolas.

O lugar do ensino de História deve ser pensado no sentido de promover nos indivíduos a busca pela sua compreensão enquanto sujeitos históricos, que podem agir na sociedade de uma forma transformadora e que são também frutos de um tempo histórico específico, conscientes de que sua atuação individual é também limitada por uma estrutura social e cultural coletiva. Nas periferias das cidades, entretanto, é comum que esse trabalho seja de difícil empreitada. Para a maioria dos alunos, que convivem com uma realidade de constante exclusão social, oriundos de famílias pobres e que vivem em contextos violentos, as noções de que são indivíduos centrais na construção do processo histórico ou de que fazem parte de uma comunidade que possui uma memória coletiva e a própria ideia de que possuem direitos a serem conquistados são horizontes longínquos em suas mentes.

Isso também é um processo resultado não só da desigualdade e exclusão social, mas também de um ensino de História que, durante a maior parte de sua prática, como vimos acima, limitou-se a estimular o aprendizado de datas e fatos, reconhecimento de heróis e de ideais cívicos e patrióticos, a partir de narrativas centradas na ação de sujeitos históricos pertencentes às elites. Como destacou Guimarães (2009):

A principal característica dessa história é a exclusão: sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos. A exclusão e a simplificação do conhecimento histórico escolar introjetam nos alunos a seguinte ideia: vocês não fazem história, nós não fazemos história. A história é feita por e para alguns, que não somos nós, são outros e são poucos. (p. 90)

O processo aqui historicizado expôs uma característica presente na educação em diversos períodos históricos no Brasil: as classes sociais mais pobres passaram por uma constante exclusão dos espaços escolares, tanto em termos de quantidade (pois o acesso das camadas populares começa a se intensificar na década de 1960) quanto em termos curriculares

(os conteúdos selecionados, na maior parte do tempo, diziam respeito a grupos específicos, notadamente as elites dirigentes). Além disso, as escolas públicas historicamente contam com investimentos bem menores em relação aos conglomerados de ensino privado, provocando uma situação de extrema desigualdade educacional, principalmente no acesso ao ensino superior.

Andar pelas ruas do Bom Jardim, bairro estigmatizado negativamente, conhecer os seus lugares afetivos e significantes, historicizar as conquistas da comunidade materializadas em instituições de lazer e cultura ou em um museu comunitário é uma prática que possibilita aos estudantes entenderem que eles têm consciência histórica sobre o meio em que vivem, compreendendo que têm o que preservar, cuidar, têm patrimônio e, portanto, história.

1.3 A consciência histórica frente às mudanças na educação brasileira: BNCC e Reforma do Ensino Médio

Para que serve o ensino de História? Refletir sobre essa questão tem sido crucial para a própria sobrevivência da disciplina enquanto componente curricular da educação básica. Como visto nos tópicos anteriores, o ensino desse campo do saber nas escolas tem uma relação direta com a formação de cidadãos críticos e que se reconheçam enquanto pertencentes à determinada comunidade e tempo histórico. O ensino de História, assim, acaba por perpassar as noções de consciência histórica e de identidade.

No livro *Ensino de História e consciência histórica*, Cerri (2011) organizou um balanço das principais interpretações de filósofos e historiadores sobre o conceito de consciência histórica. O primeiro a ser analisado é Raymond Aron, em sua palestra *A noção de sentido da História*, de 1957. Aron defende a consciência como um horizonte a ser alcançado, colocando filósofos, sociólogos e historiadores como indivíduos que procuram uma direção no processo histórico, idealizando a consciência como algo que foi conseguido por tais sujeitos através de seu exercício intelectual, não entendendo essa consciência como uma característica inerente e natural dos humanos, mas de quem tem uma formação intelectual.

Hans-Georg Gadamer defende perspectiva semelhante em sua palestra *Problemas epistemológicos das ciências humanas*, de 1998. Nessa conferência, Gadamer entende a consciência histórica como uma conscientização alcançada pelo homem moderno e contemporâneo, pois a modernização pela qual passou lhe garante uma capacidade de

exercício de historicizar. Segundo Gadamer, grupos sociais e países que não sofreram o processo de modernização, não estariam, assim, aptos a comparar ou relativizar diferentes pontos de vista, nem de historicizar acontecimentos, pelo fato de estarem ligados ao passado e suas tradições. Estariam, assim, em uma condição de alienação que os impediria de alcançar a consciência histórica.

Para Cerri, Gadamer acaba por propagar uma posição de linha de frente para os profissionais da área de História, que teriam o dever de levar a consciência histórica aos que são inconscientes. Outro autor mapeado por Cerri é Phillipe Ariès, em seu texto *A história marxista e a história conservadora*, de 1998. Ariès adota a perspectiva de consciência histórica como meta, cumprida quando os sujeitos se desligaram do que os ligava aos pequenos agrupamentos, passando a viver em um mundo global e se afastando do apego ao local. Ao viverem descolados de suas raízes locais e mais apegados a uma perspectiva global, os homens da modernidade não se percebem como sujeitos da história, mas como pessoas que são determinadas por ela (CERRI, 2011).

Porém, entre os diversos intelectuais que mobilizam o conceito de consciência histórica, o que mais tem exercido influência nas produções historiográficas que tem como linha de pesquisa o ensino de História, no Brasil, é o alemão Jorn Rüsen. A consciência histórica é, de acordo com Rüsen (2001, p. 57), “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Consciência histórica seria então uma diversidade de faculdades mentais inerentes ao ser humano, que as utiliza para se situar historicamente e orientar suas ações, a partir de experiências no passado, presente e horizontes de futuro. Assim, a consciência histórica também tem uma forte ligação com a memória.

Para Gaddis, a definição de consciência histórica se aproxima do papel da maturidade na vida de uma pessoa, quando a mesma consegue reconhecer seu lugar perante o mundo e compreende que não é o centro de tudo, mas parte de algo maior. Conforme o autor:

Este é o significado da maturidade nas relações humanas – o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância – então, eu definiria a consciência histórica como a projeção dessa maturidade ao longo do tempo. Compreendemos quanto nos precedeu, e como somos sem importância em relação a isso. Aprendemos nosso lugar e nos damos conta de que não é grande. (GADDIS, 2003, p. 20)

Assim, de acordo com Gaddis, a consciência histórica ocorre quando as pessoas fazem interpretações das experiências do tempo passado para que se reconheçam no fluxo temporal, vivendo na tensão entre significância e insignificância, entendendo que há

estruturas que limitam a ação individual, mas que, em certas circunstâncias, essa última pode ser mobilizada. Seria então a consciência histórica uma análise da experiência histórica que aumenta os horizontes de ação da experiência pessoal (GADDIS, 2003).

É importante ressaltar que, para Rüsen, não há uma fase de alienação ou inconsciência. De acordo com Rüsen (2007), todos possuem consciência histórica, visto que qualquer pessoa consegue estabelecer relações temporais, situar-se temporalmente, estabelecer objetivos futuros ou agir no presente a partir de interpretações de acontecimentos passados. O que há, de acordo com o historiador alemão, são diferentes formas de interpretação da realidade e de produção de narrativas que são mobilizadas a partir da consciência histórica. Para essas formas de atribuir sentido à existência, Rüsen estabeleceu uma tipologia, dividindo-as em quatro: tradicional, exemplar, crítica e genética.

A consciência tradicional é um modelo de atribuição de sentido que se liga às tradições do passado, ou seja, que estabelece uma noção de continuidade entre passado e presente e de preservação e valorização das origens, como normalmente acontece em eventos comemorativos. A exemplar é o tipo de consciência que estabelece o passado como exemplo a ser seguido no presente e no futuro. A consciência crítica desconstrói a ideia de um passado idealizado, procurando problematizá-lo e entender as diversas facetas da história. A partir dela, o sujeito pode reconhecer sua inserção em um contexto formado por rupturas e permanências. Nessa forma de interpretação da realidade, o passado é mais problematizado do que objeto de exemplo ou modelo a ser seguido, fazendo assim com que sejam produzidas contra narrativas que desconstróem visões já há muito estabelecidas e consideradas como padrão pela sociedade. A consciência genética tem como cerne de sua interpretação da experiência temporal as rupturas, as mudanças, as transformações, a ideia de um devir que está sendo elaborado, sendo o presente uma fase de transição (RÜSEN, 2007).

O ensino de História teria como objetivo, portanto, possibilitar aos alunos a compreensão da consciência histórica que já possuem, atentando-os para as diversas formas de produção de narrativas que podem fazer a partir dela (SANTOS, 2012).²⁰ Isso condiz com

²⁰ Aqui é importante ressaltar que não há um processo de exclusão entre os tipos de consciência histórica. Apropriar-se da consciência genética não quer dizer que o indivíduo não voltará a se utilizar da consciência exemplar ou tradicional. Esses diversos tipos coexistem nas operações mentais humanas. Como assinala Cerri (2011), “é importante destacar que Rüsen desautoriza a ideia de que essas formas sejam tomadas como etapas do desenvolvimento” (p. 103). Gaddis também afirma que a consciência histórica se destaca pelas diversas interpretações das experiências passadas com o objetivo de interpretar situações do presente e formular projetos de futuro, embora o estudo do passado não garanta uma previsão do tempo vindouro. Adiciona ainda: “Faz parte da consciência histórica aprender a mesma coisa: não existe uma correta interpretação do passado, mas que o ato de interpretar é, em si, a expansão da experiência vivenciada por outrem, e da qual podemos nos beneficiar” (GADDIS, 2003, p. 24 – 25).

a necessidade que muitos estudantes possuem de estabelecer uma identidade positiva com o Grande Bom Jardim e de orientar suas ações no sentido de desenvolver atitudes cotidianas de transformação da própria realidade histórica do lugar, pensando suas relações com a coletividade na qual vivem:

[...] a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica. (GARCIA & SCHMIDT, 2005, p. 301)

Assim, a formação da consciência depende da formação de identidades, que, por sua vez, dependem das narrativas de memória. A respeito disso, Rüsen (2007, p. 87) é categórico ao afirmar que “os sujeitos tem de se orientar historicamente e tem que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente”. Entretanto, como o ensino de História pode contribuir nesse sentido em uma contemporaneidade globalizada em que as identidades são multifacetadas e muitas vezes não ligadas a um lugar e tempo específicos? A ideia não é que o sujeito se apegue a uma identidade local em detrimento da global, mas que, ao desenvolver sua consciência histórica crítica e genética, compreenda que as narrativas que se fazem sobre o Bom Jardim e que estereotipam o bairro como lugar da violência e da criminalidade ou até mesmo os silêncios socialmente produzidos sobre a memória do lugar são apenas uma das possibilidades narrativas sobre esse espaço. É essencial, inclusive, que a consciência histórica dos estudantes seja investigada por eles mesmos e pelos professores de História como forma de enxergar como são influenciadas e também como contribuem para essa pós-modernidade que descentra as identidades:

Assim, conhecer as narrativas históricas que os alunos vão construindo ao longo da sua educação histórica (formal e informal), não só em relação ao seu país, mas também a outras escalas (do local ao global), constitui uma atitude investigativa essencial para compreender a construção da consciência histórica juvenil, que é sempre influenciada por, e alimentadora de identidades multifacetadas. (BARCA, 2014, p. 90)

Aqui é importante situar o debate sobre o conceito de identidade. Para Pollak (1992, p. 5), a identidade, em seu sentido mais superficial é “a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros.”

Stuart Hall, em seu clássico *A identidade cultural na pós-modernidade*, tipifica o conceito em três categorias: a identidade do sujeito do Iluminismo, que era essencialmente

uma identidade individualista, centrada no sujeito e sua capacidade racional. A segunda tipificação é a identidade sociológica, na qual a identidade não é individual, mas formada através da interação entre o eu e a sociedade. Nesse tipo de identidade, somos construídos por valores externos, da comunidade, que acabam se tornando parte de nós, atrelando-nos à estrutura na qual vivemos (HALL, 2006).

O terceiro tipo seria o modelo mais atual de identidade, a do sujeito pós-moderno, na qual não existe mais um sentimento de pertença cultural que seja unificado e fixo. Nele, os sujeitos não se identificam mais com uma nação, um projeto político, ou com um lugar, mas com vários, e essas identificações estão em constante mutação. Esse terceiro tipo de identidade, projeta, por exemplo, um sujeito negro, pobre e morador da periferia que não se identifica enquanto negro, não se considera pobre e frequenta mais o *shopping center* do que os lugares do seu bairro. Sobre isso, Hall (2006) comenta:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades [...] dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”. (p. 75)

Assim, a complexificação das sociedades somada à globalização trouxe também uma complexidade maior nas relações de reconhecimento identitário e nas noções de pertença. Eric Hobsbawn nos dá uma dimensão prática disso ao falar sobre a crise da consciência de classe na modernidade tardia. Para ele, tomando como exemplo a classe trabalhadora, no século XIX e na primeira metade do XX os operários formavam uma consciência coletiva de classe e de identificação enquanto proletariado porque possuíam elementos em comum e compartilhavam desses elementos no chão da fábrica: segregação social, pobreza, exploração, limitação de oportunidades de vida, entre outros. Entretanto, a partir principalmente da década de 1960, o capitalismo se complexifica e passa inclusive a dividir a classe operária através de posições e cargos diferenciados. E assim:

[...] a ponta de cima da classe operária – os trabalhadores qualificados e supervisores – se adaptou mais facilmente à era da produção moderna de alta tecnologia, e sua posição era tal que eles podiam na verdade se beneficiar de um livre mercado, mesmo quando seus irmãos menos favorecidos perdiam terreno. (HOBSBAWN, 1995, p. 302)

Essa relativa prosperidade de algumas camadas minoritárias da classe trabalhadora produziu, por exemplo, uma parcela de trabalhadores que passaram a aderir às ideias da direita política, mais uma vez, pela realidade ou pelo sonho teoricamente mais próximo de

participar do consumo.

É por isso que a consciência genética é tão importante, pois é através dela que “o indivíduo passa a considerar a própria identidade como resultado de processos históricos” (BENEVIDES, 2018, p. 42). Assim, a partir dessa atribuição de sentido ao tempo histórico, o sujeito passa a se considerar como parte da história, percebendo que também pode agir dentro dela. O ensino de História pode contribuir para a mobilização dessa consciência ao promover o trabalho com fontes, principalmente as que estão mais próximas ao aluno.

Por exemplo, uma maneira simples e didática de fazer esse trabalho com fontes seria considerar o Facebook como fonte histórica do tempo presente. Uma das formas de comunicação mais divulgadas nas redes sociais são os memes, postagens que se tornam virais na internet, normalmente com imagens acompanhadas de textos ou até mesmo vídeos que propagam repetidamente uma ideia ou informação, geralmente com conteúdo humorístico. As juventudes se utilizam diariamente dessa forma de comunicação nas redes sociais, criando no tempo presente uma nova configuração em relação à disseminação e recepção de informações e ideias, que agora não são necessariamente apenas em formato textual alfabético.

¶Nesse contexto, o bairro do Bom Jardim, anteriormente caracterizado acerca de suas dificuldades socioeconômicas, é retratado diariamente através de memes, que, por vezes, acabam por reforçar uma imagem estigmatizada da comunidade como um reduto de práticas violentas e criminosas. Assim, é necessário que os estudantes tenham contato com esses memes não apenas para fins de descontração, mas para analisá-los enquanto material, uma fonte do tempo presente que reproduz discursos preconceituosos sobre a realidade local em que vivem. Abaixo estão dois memes que poderiam ser selecionados para análise:

Figura 3



Disponível em: <https://www.facebook.com/Humorpirangueros>. Fortaleza, 2018.

O meme anterior, de 2014, relaciona a realidade social do Bom Jardim com uma crise política e militar entre Rússia e Ucrânia, na qual ocorreram ameaças de invasão do território ucraniano pelo governo russo. Na imagem, percebe-se a legenda que concebe o Bom Jardim como um lugar já habituado a conflitos e que seria mais difícil de ser invadido por um grupo exterior do que um país como a Ucrânia. Assim, o meme acaba reforçando a imagem do território como violento, perigoso e hostil. Abaixo, um outro meme que reforça estereótipos de natureza parecida:

Figura 4



Disponível em: <https://www.facebook.com/Humorphirangueros>. Fortaleza, 2018.

Essa imagem também foi localizada na página Humor Piranguero, que apresenta várias postagens relativas aos bairros da periferia de Fortaleza, sempre através de estereótipos e estigmas ligados à vulnerabilidade social dessas localidades. O próprio nome da página sugere o conteúdo: o piranguero, gíria para jovens supostamente envolvidos com o crime, que sempre são apresentados com o mesmo tipo de roupa, com os mesmos gestos e geralmente negros, sendo apresentado de forma humorística, satirizando a violência e a pobreza das periferias. Nesse segundo meme, há uma placa de sinalização que indica o perigo de andar pelo Bom Jardim com pertences pessoais, dando a entender que fatalmente alguém que caminha pelas ruas do território com um celular será roubada.

Aproveitar-se do apego dos estudantes a essa linguagem para desenvolver com eles conhecimento histórico é essencial, principalmente para que eles desnaturalizem as informações que retiram da internet como verdades absolutas ou mero entretenimento, como analisa Arnon: “É preciso que, conscientes da importância da ciência e da tecnologia, a escola

como instituição e os educadores como cidadãos, desmistifiquem a sua produção e socializem os seus resultados” (ANDRADE, s/d, p. 2).

O professor poderia pedir aos alunos que acessassem a página em seus celulares e observassem as duas imagens acima. A seguir, eles poderiam analisá-las enquanto fontes históricas, destacando quem as produziu, com que interesse e destinado a qual público. O objetivo seria que a turma pudesse problematizar a forma como recebem e divulgam tais memes e que tipo de visão sobre seu bairro eles acabam por reproduzir. Assim, poderia ser feita uma relação entre as fontes históricas produzidas na *web* e as problemáticas do tempo presente na história local do bairro.

Essa atividade, se realizada antes das visitas aos lugares considerados como patrimônios culturais do bairro, poderia dar um novo significado inclusive para as visitas, como a constatação de que a periferia tem lugares de socialização, diversão, acesso à cultura e à memória e de que, na verdade, esses lugares foram conquistas da comunidade e que precisam ser preservados e multiplicados, bem como seu uso precisa ser divulgado. O trabalho com fontes orais, através de entrevistas com moradores que participaram ativamente da construção desses espaços, bem como se utilizam desses lugares, também poderão fornecer uma versão alternativa sobre o que é ser morador da periferia.

A partir disso, a consciência crítico-genética, ou seja, o entendimento de que o presente é resultado do processo histórico e de que há diversas narrativas e interesses por detrás delas, também é desenvolvida na medida em que os alunos entenderão a realidade da periferia para além das narrativas superficiais que apreendem nas mídias digitais. Melhor, serão capazes de produzir outras narrativas históricas sobre os bairros de periferia. Uma das principais características da consciência crítico-genética é justamente essa, a produção de contranarrativas:

[...] a construção da consciência histórica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contranarrativa, na medida em que tais conteúdos buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado relacionadas a sua própria experiência. A partir do seu presente e de sua experiência, alunos e professores se apropriam da história como uma ferramenta com a qual podem romper, destruir e decifrar a linearidade de determinadas narrativas históricas, fazendo com que elas percam o seu poder como fonte de orientação para o presente. (SCHMIDT & GARCIA, 2005, p. 303-304)

Assim, a existência de patrimônios culturais e o estudo de como eles são significativos para a comunidade no presente mobiliza uma série de conhecimentos sobre o passado desses lugares e das pessoas que lutaram para que hoje eles existissem e se tornassem memória viva do bairro.

Essa contranarrativa contribui para que os estudantes possam enxergar a periferia

urbana como lugar histórico e a si mesmos como sujeitos dessa história, desconstruindo narrativas que produzem uma identidade negativa com o bairro e produzindo outras que considerem a complexidade da história. Assim, adota-se como perspectiva a ideia de que o ensino de História não é o formador das consciências, elas já existem. O trabalho da disciplina de História é “possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles” (CERRI, 2011, p. 116).

Como vimos no tópico anterior, durante a maior parte de sua trajetória, o ensino de história foi planejado como sendo formador de uma identidade nacional, portanto se apegando às tradições, às festas, aos heróis e aos símbolos nacionais. Contudo, a partir das décadas de 1980 e 1990, o ensino de História passou a ter como objetivo a formação de cidadãos críticos, como previsto na LDB, e não apenas sujeitos aptos a se inserir no mercado de trabalho.

Dois novos documentos estão na contramão desse processo histórico: a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio em 2018 e a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017. É essencial que analisemos então os impactos dessas duas mudanças (que estão atreladas) no ensino básico brasileiro e, especificamente, no ensino de História.

A Reforma do Ensino Médio foi aprovada em 2017 através da Lei 13.415/17 e introduz algumas mudanças nessa etapa da educação básica. Em primeiro lugar, é importante destacar a forma unilateral como a reforma foi proposta pelo governo de Michel Temer, sem discussões com a base da educação (professores e estudantes), sem consulta à sociedade e por meio de uma medida provisória (MP).²¹ Algumas das alterações causadas pelas MP que depois se tornou lei:²² a carga horária das escolas passa de 800 horas anuais para 1000 horas, as escolas gradualmente implementarão o ensino integral, aumentando a carga horária para 1.400 horas, o conteúdo da BNCC não poderá exceder 1800 horas do total da carga horária do ensino médio, apenas português, matemática e inglês serão disciplinas obrigatórias para os três anos do ensino médio e a principal medida, que são os itinerários formativos, nos quais teoricamente os alunos poderão escolher uma área para se aprofundar entre Ciências Humanas, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Formação Técnica/Profissional.

²¹ Dispositivo com força de lei, que pode ser adotado pelo presidente em casos de urgência e relevância. Depende da aprovação do Congresso Nacional para se tornar lei. Nesse contexto, é interessante destacar que, apesar de relevante, não havia um caráter de emergência quando do decreto da MP. Segundo Lucília Augusta Lino (2017, p. 77): “O uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção.”

²² O texto da lei pode ser consultado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

Há diversas incongruências na atual reforma, principalmente no que tange à equivalência da oferta do ensino público de qualidade pelo Estado a todas as pessoas, independente de sua classe social. Por exemplo, quando estabelece que apenas Matemática, Português e Inglês são obrigatórios nos três anos do ensino médio, a Reforma está criando novamente um dualismo, mesmo que implícito, na educação brasileira, a saber, alunos de escola pública não terão aulas das disciplinas de ciências humanas e natureza durante toda a referida etapa do ensino, enquanto provavelmente alunos de escolas privadas (que encontram formas de driblar a lei, com aulas no sábado, nos turnos noturnos e cursinhos) poderão estudar tais áreas em todos os anos.

Na prática, há uma regressão aos moldes dualistas da educação brasileira mencionados no tópico anterior: as elites poderão ter acesso ao ensino superior e os filhos da classe trabalhadora farão cursos técnicos para se inserir no mercado de trabalho. O impacto negativo para os jovens pobres e moradores da periferia é profundo, conforme destaca Lino (2017):

A proposta fragmentária imposta pela reforma com o rótulo de “itinerários formativos específicos”, longe de assegurar a flexibilidade pretendida confirma o *apartheid* social dos jovens pobres. É evidente o retrocesso a concepções elitistas, que propõem formações distintas de acordo com a origem social dos estudantes, confirmando que a oferta de ensino não se dará em igualdade de condições, num claro descompasso com os princípios constitucionais. (p. 83)

Corroborando com esse caráter dualista e excludente da reforma, os itinerários podem ser uma ilusão ou mesmo uma armadilha para os estudantes da escola pública, na medida em que nem sempre haverá realmente uma possibilidade de escolha:

[...] essa propaganda liberdade de escolha pode, em verdade, ser uma quimera: uma vez que não há a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino oferecerem todos os itinerários formativos e que uma grande parte das escolas enfrentam problemas estruturais e de falta de profissionais, o que poderá acontecer de fato é justamente a limitação da escolha do aluno aos itinerários oferecidos pelos estabelecimentos. Ou seja, o aluno escolherá o itinerário que a escola terá capacidade de oferecer de acordo com suas limitações de infra estruturais e de pessoal: se a escola só for capaz de oferecer um único itinerário, será esse que o aluno irá, sem alternativas, seguir. Como resultado, nem todos terão acesso a todos os conteúdos, aumentando a já imensa desigualdade de nosso sistema educacional. Parece-nos que com a reforma está sendo recriado o mecanismo de dupla formação e o espaço para a formação profissional que visa meramente instrumentar o trabalhador (BARCELLOS; SOUZA; FONTANA; TOLEDO; BRAGA JUNIOR, 2017, p. 131).

Poderia se argumentar que os alunos poderiam procurar uma escola que ofertasse o itinerário desejado, porém a realidade dos jovens periféricos é a de buscar escolas do seu bairro, pelo fato de a maioria não possuir dinheiro para pagar a passagem de ônibus para bairros mais distantes. Para além dessa questão dualista, há também uma desconsideração aos

alunos que estudam e trabalham e que não poderão, assim, ter acesso ao ensino integral ofertado. Esses alunos, que normalmente trocam de turno quando começam a trabalhar, terão que se contentar com um ensino noturno que irá reduzir a quantidade de aulas, precarizando ainda mais o acesso dos jovens da periferia a esse nível de ensino:

Os argumentos em defesa da Reforma apontam para a possibilidade de redução das elevadas taxas de evasão, entretanto, a fragmentação em percursos formativos e a ampliação da jornada (tempo integral e não educação integral), sem que estejam garantidos de forma permanente os investimentos, tornarão mais precária a oferta, comprometendo o acesso dos quase dois milhões de jovens entre 15 a 17 anos, que estão fora da escola ou trabalham e estudam (MNEM, 2016). Assim, ao invés de reduzir, a reforma ampliará a evasão escolar, e o aumento da jornada se configura mais como engodo do que meta, que não traz qualidade, mas, sim, precariedade. (LINO, 2017, p. 83)

É possível perceber, então, o quanto a reforma do ensino médio aprofunda desigualdades que na prática já existem. No currículo, a proposta também acaba por ir de encontro aos próprios objetivos da educação básica expostos na LDB. Se a educação tem por objetivo formar os jovens para o exercício da cidadania, como já abordamos no primeiro tópico, por que diminuir a carga horária e excluir a obrigatoriedade da disciplina escolar de história nos três anos do ensino médio? A disciplina de História na escola tem em seus pressupostos a formação cidadã por meio da consciência histórica, a construção do estudante enquanto cidadão a partir do seu reconhecimento enquanto sujeito histórico, que interpreta o passado, entende o presente e age de forma a construir um futuro a partir de projetos intencionais definidos, os chamados projetos de vida, individual e coletivo. Como descrito na própria BNCC, documento que passou a valer como orientador dos currículos do ensino básico, o ensino médio deve garantir aos estudantes:

[...] ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BNCC, 2018, p. 463).

A incoerência do texto da BNCC com o que implementa a reforma do ensino médio é gritante. A definição de um projeto de vida, da formação de identidades (individuais e coletivas), o reconhecimento enquanto sujeitos, a discussão sobre ética, são condições e metas que dependem de uma formação humanística para serem alcançados. O texto da BNCC (2018, p. 463) também estabelece como objetivo do ensino médio formar jovens que estejam preparados para a “leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas”.

Mais à frente, o mesmo documento estabelece Português, Matemática e Inglês como as únicas disciplinas com obrigatoriedade durante todos os anos do ensino médio. Há uma imensa contradição entre estabelecer como objetivo a leitura de mundo, a criticidade e a cidadania e diminuir a carga horária das disciplinas que trabalham diretamente com esses conceitos e competências, notadamente a História.

Entre as habilidades e competências que a BNCC estabelece para o ensino de ciências humanas (o documento dilui as especificidades de cada disciplina nesse termo), não há, por exemplo, uma menção direta à compreensão e debate sobre o tema transversal da orientação sexual e seus desdobramentos, como a discussão sobre as questões de gênero e diversidade sexual, que antes estavam explícitos nos PCNs,²³ temas de suma importância para a garantia da cidadania no Brasil, o país onde mais se assassina homossexuais no mundo:

A negação de uma educação sexual e de gênero nas escolas e/ou de informação de diferentes teorias científicas e visões de mundo e de debate que ponha em questão o *status quo* coloca-se, sem dúvida, como alternativa regressiva à proposta de formação integral (reflexiva e crítica). Sob o argumento de uma escola neutra, defende-se a inculcação de valores conservadores, que justificam as desigualdades geradas na sociedade capitalista, assim como pretende-se negar e frear as lutas de diferentes movimentos sociais pela inclusão e transformação social (KRAWCZYC & FERRETTI, 2017, p. 42).

Assim, a BNCC e a reforma do ensino médio desconstroem uma visão da educação pública e do ensino de história voltados para a formação crítica e humanística do cidadão e passam a privilegiar a formação técnica, voltada, sobretudo, para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, ou seja, as reformas educacionais apresentam claros retrocessos na educação e na formação de cidadãos.

Está claro que, distante de contribuir para uma sociedade democrática, o que está previsto na LDB, as atuais reformas minam suas bases, retirando dos jovens que precisam da educação pública o estudo da História durante os anos completos do ensino médio. Percebe-se que, ao induzir os estudantes a uma formação técnica e fragmentada, essas reformas, que estão atreladas, atendem a interesses mercadológicos. Para perceber essa influência é preciso

²³ Aqui é, mais uma vez, importante destacar que mesmo os PCNs são passíveis de críticas. Os temas transversais propostos traziam temáticas gerais que supostamente não pertenciam a nenhuma disciplina em específico, mas que deveriam ser trabalhados por todas elas: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho, Consumo, Pluralidade e Cultura. Aparentemente um avanço, mas na prática, ao desconectar esses temas das especificidades de cada disciplina, eles se transformavam em valores, perdendo suas características históricas, atreladas ao fato de que não podem ser separados da disciplina. Pareciam ser valores universais, o que acaba estagnando a dinamicidade desses conceitos. Conforme Oliveira e Freitas: “[...] todos os valores de sociedade, indivíduo e cidadania insertos nos PCNs foram circunscritos aos “temas transversais” como se não fizessem parte da própria forma de produção do conhecimento histórico. Era conteúdo a parte que “limpava” as ideologias do currículo. Os PCNs se apresentavam como a inovação asséptica de opção política” (2018, p. 52). Ainda assim, a presente investigação ressalta que a retirada do tema do texto da BNCC representa um retrocesso, na medida em que invisibiliza a própria discussão e o debate acerca de como ele deve estar presente no currículo e no ensino.

considerar o contexto de elaboração da reforma.

O que se critica não é a tentativa de reformar o ensino médio, que realmente conta com índices de evasão alarmantes e necessita de mudanças, mas a forma como a reforma foi conduzida, como já foi mencionado anteriormente. Algumas tentativas de reforma já tinham sido conduzidas desde 2009 visando à melhoria da oferta do Ensino Médio e já tinham sofrido críticas de especialistas da educação, entretanto eram medidas que contavam com a consulta à sociedade:

[...] destacamos a criação, em 2009, do Programa Ensino Médio Inovador pelo Ministério da Educação. O programa teve a intenção de apoiar propostas curriculares que apresentassem novos desenhos e de enfatizar metodologias criativas e interdisciplinares. Já em 2012, a Câmara dos Deputados, por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), propôs uma comissão de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. Do resultado dessa comissão, começou a tramitação do Projeto de Lei 6840/2013, que apresentava uma proposta de reforma do ensino médio. O projeto passou a ser discutido na sociedade brasileira e vinha sofrendo muitas críticas de entidades da área educacional e de pesquisadores. [...] Ainda no contexto, em 2013, o Ministério da Educação lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, por meio do qual o MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso com a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos, objetivando melhorar a qualidade do EM. Como podemos verificar, algumas ações vinham sendo pensadas procurando alterar a realidade o ensino médio. Não entraremos na discussão sobre os efeitos dessas políticas, mas destacamos que algumas delas foram gestadas com a participação da sociedade civil e com o debate crítico de cada ação proposta. (GONÇALVES, 2017, p. 134)

A reforma, no entanto, foi adotada de outra maneira e em outro contexto. Em primeiro lugar, foi adotada sem participação da sociedade civil. Em segundo, em um governo que não foi democraticamente eleito e que foi fruto de um golpe jurídico, político e midiático que organizou um processo de *impeachment* contra a presidenta eleita dois anos antes, Dilma Rousseff e que colocou Michel Temer no poder.

O golpe contou com o apoio maciço do setor do empresariado, que financiou manifestações de rua que pediam o *impeachment* de Dilma, o que ficou claro com a participação da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e sua famosa campanha de “não pagar o pato”. Não é coincidência que quando o governo de Temer assumiu, tenha conduzido propostas de reformas que beneficiaram a classe empresarial, como a reforma trabalhista, a reforma da previdência e do ensino médio (GONÇALVES, 2017). A própria organização e o debate sobre a reforma do ensino médio não contou com a base de profissionais da educação, mas com a participação de empresas privadas, em aliança com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed):

Não podemos esquecer que o Conselho será responsável por discutir e aprovar a BNCC. Isso evidencia a forte aproximação entre o Ministério da Educação, O Consed e o setor empresarial, envolvendo forte articulação política. Para organizar a

Reforma do Ensino Médio, os interlocutores do Ministério da Educação não foram a universidades, pesquisadores, professores e estudantes, mas, sim, empresários, através de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros, (GONÇALVES, 2017, p. 141)

Percebe-se aí o porquê da perda de importância das ciências humanas no currículo que seria aprovado pela BNCC em 2018. O próprio processo de elaboração da BNCC também teve suas idas e vindas e a falta de consenso democrático entre a própria comunidade acadêmica resultou nesse processo.

Iniciado em 2015, o processo de formulação da BNCC fazia parte do Plano Nacional de Educação (PNE) sancionado em 2014. A primeira versão da BNCC foi publicada ainda em 2015²⁴ e recebeu diversas críticas, principalmente por parte dos historiadores e de suas comunidades, como a Associação Nacional de História (ANPUH), Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM) e Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC), principalmente pelo fato de que essa primeira versão possuiu um caráter excludente dos estudos de História antiga e medieval. Apesar das críticas, há que se destacar que essa primeira versão contou com a participação da sociedade civil e das comunidades de historiadores e professores de História:

Além disso, a equipe se constituía por 116 pessoas, trabalhando diretamente na escrita da parte comum da Base, entre os que eles chamaram de assessores (inicialmente Coordenadores das Áreas e, depois, coordenadores das equipes por componente curricular), especialistas (professores formadores de professores – pesquisadores do campo curricular e/ ou de reformas curriculares do componente com título de Doutor – convidados e não indicados ou representantes de associações científicas), professores da educação básica e técnicos das secretarias de educação (indicados pela UNDIME e CONSED). Esse é um dado muito importante para entendermos a natureza do documento que foi à consulta pública na sua quase integralidade em 15 de setembro de 2015 e complementada depois em 23 do mesmo mês e ano. (OLIVEIRA & FREITAS, 2018, p. 56-57)

As críticas feitas por entidades acadêmicas como a ANPUH, foram na verdade antecipadas pelo então Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro quando da redação da primeira proposta de História, o que Oliveira e Freitas (2018), em artigo que analisa a trajetória de formulação dessa primeira versão da BNCC chamam de “primeiro golpe” porque o ministro acabou por vetando a publicação do documento de História no dia 15 de setembro

²⁴ A participação do empresariado já era realidade nessa primeira versão, como afirma Moreno: “O projeto de uma Base Nacional aglutinou uma série de interesses difusos. Houve o envolvimento intenso da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do CONSED, o Conselho Nacional de Secretários de Educação. Para as discussões também foi convidada a Conferência Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Um aporte significativo, contudo, foi dado pela criação do Movimento pela Base Nacional Comum da Educação em abril de 2013, a partir do “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais”. O Movimento pela Base foi formado por fundações e institutos mantidos pela iniciativa privada, ligados a ideais voltados à criatividade, tecnologia, empreendedorismo e, pelo menos no âmbito do discurso, da educação como ciência aplicada mais do que como práxis política.”. (MORENO, 2016, p. 10)

(dia em que os outros foram publicados), recomendando alterações na proposta, o que resultou em breves modificações que não alteraram o conteúdo original da proposta, que foi publicada apenas no dia 23.

O então ministro criticou a ausência de conteúdos considerados clássicos para o ensino de História, como a história e cultura greco-romana, além da história medieval e a formação da cristandade ocidental, ignorando, por exemplo, que essas discussões estavam presentes, mas sob um viés não eurocêntrico, que passava a privilegiar a História do Brasil e como ela se relacionava com essas questões. Segundo Silva (2018), as críticas se deram pelo choque de entendimentos entre a comunidade de historiadores e a BNCC acerca de como a disciplina escolar de História deve lecionar seus conteúdos:

Quando da publicação do componente curricular história em 23 de outubro de 2015, na versão preliminar da primeira Base Nacional Curricular Comum, a grande inquietação que tomou conta dos profissionais da área fora o rompimento que a Base estabelecia com um modelo tradicional que orientava o ensino de História. Este modelo, denominado quadripartite francês, conforma uma lógica espaço temporal que põe as origens do passado da humanidade na Europa ou, pelo menos, nas fortes relações que os povos do continente desenvolveram com os demais, como Ásia, África e, posteriormente, a América. [...] Não promovendo a manutenção rígida desta organização e enfatizando claramente a história do Brasil como ponto central a ser estudado em sala de aula, a BNCC passou a ser alvo de um intenso movimento de críticas via internet, jornais, *blogs*, entre outros meios. (p. 86-87).

Após a divulgação do documento no dia 23, houve uma reivindicação da ANPUH pelo aumento da comissão de historiadores, que foi atendida pelo MEC e a associação indicou mais cinco especialistas, que, pouco tempo depois, ao entender que o trabalho de construção do documento deveria conciliar diferentes interesses, propostas e projetos de ensino, decidiram sair da equipe e logo após seu desligamento passaram a reproduzir, via ANPUH, as críticas que já vinham sendo feitas pelo ministro e pela imprensa em geral (OLIVEIRA & SOARES, 2018). Em meio a tantas rupturas e faltas de consenso, o prazo final para a entrega da segunda versão do documento era de junho de 2016. Entretanto, outra ruptura interferiu no processo:

Diante do poder de pressão da academia e, por meio dela ou aproveitando sua fala, a Secretaria de Educação Básica pressionou a comissão de história para que aceitasse uma proposta desenhada, a partir de sua encomenda a duas professoras e um professor. Como não aceitamos, essa proposta foi entregue a outros profissionais e a uma parte da Comissão. Parte da equipe – Margarida Dias (UFRN), Claudia Ricci (UFMG), Itamar Freitas (UnB) e Mauro Coelho (UFPA), optou por finalizar as tarefas para a entrega da segunda versão da parte comum da Base. A versão publicada em 2016 resulta do trabalho de outra equipe que outros especialistas aceitaram referendar (OLIVEIRA & SOARES, 2018, p. 60-61).

Assim, parte da equipe que compôs a primeira versão da BNCC foi retirada da comissão, que, agora com nova equipe, acabou entregando o texto da segunda versão em

2016, rompendo as discussões democráticas até então conduzidas e centralizando cada vez mais os processos de decisão, visto que “coube a dinâmica interna das Comissões Disciplinares a elaboração da apresentação final. Ou seja, a pretensa construção colaborativa é contradita por escolhas centralizadas em gabinetes” (PENNA & FERREIRA, 2018, p. 119).

Pouco tempo após a divulgação da segunda versão, já fruto de articulações políticas de cunho autoritário e que provocou a saída de parte da equipe da primeira versão, ocorreu a consolidação do golpe de estado que levou Michel Temer ao poder presidencial em maio de 2016 e que também provocou novas mudanças na elaboração da BNCC:

Após o Golpe Parlamentar, que depôs a Presidenta eleita Dilma Rousseff, o Documento da área de História foi reelaborado por um outro grupo de especialistas, vinculados ao grupo político que assumiu o MEC, elaborou a terceira versão da “Base” que foi enviada ao Conselho Nacional de Educação, tendo sido discutida e aprovada pelo Conselho e sancionada pelo Ministro da Educação em 20/12/2017 (FRANCO, FERNANDES JUNIOR & GUIMARÃES, 2018, p. 1019).

Essa terceira versão da BNCC, organizada de modo abrupto e marcada por diversas mudanças em relação à primeira versão, ficou cristalizada como sendo a versão definitiva da BNCC e conhecida por não ter levado em consideração os debates feitos quando da publicação da primeira versão, já que o próprio grupo de especialistas da versão de 2015 foi dissolvido. Termos como identidade de gênero e orientação sexual desapareceram da BNCC, que enxugou as temáticas a serem abordadas pela História em nome das competências a serem adquiridas. Sobre o conteúdo organizador da terceira e definitiva versão da BNCC publicada em abril de 2017:

A terceira versão valoriza no ensino de História a cronologia como eixo organizador dos conteúdos, que basicamente retoma o modelo quadripartite de inspiração eurocêntrica: antiga, medieval, moderna e contemporânea. Desse modo, contradiz as linhas das versões anteriores, centradas no processo brasileiro – que também gerou críticas – e organizada mais tematicamente (PENNA & FERREIRA, 2018, p. 119).

Portanto, a terceira versão da BNCC, ao invés de trazer mudanças curriculares em acordo com uma história mais próxima dos estudantes, portanto, que partisse de uma perspectiva da História do Brasil, acabou reforçando o eurocentrismo presente em documentos anteriores. Abriu-se esse parêntese acerca do processo de construção da BNCC para que se percebesse que o espaço ocupado por grupos empresariais na formulação da BNCC foi fruto também das dificuldades entre grupos de historiadores em estabelecer um consenso acerca do que desejavam como currículo orientador do ensino escolar, ou, na impossibilidade de alcançar um consenso, algo tão comum em um Estado de Direito, ao menos encontrar alguma forma de conjugar diferentes propostas em um documento.

Na falta dessa articulação, acabou por predominar os interesses de grupos políticos

que assumiram a presidência em 2016, sustentados por um empresariado com forte interesse na educação básica.

Assim, o questionamento que fica é de que forma produzir conhecimentos que visem à construção da democracia e da cidadania no Brasil quando as próprias bases legais da educação são frutos de medidas autoritárias e excludentes por parte das classes governantes e empresariais que regem esse setor? O ensino de História e o desenvolvimento da consciência histórica têm agora como objetivo não só a formação cidadã, mas também a própria contestação do modelo de educação no qual o país está sendo inserido e que parece relegar a própria história ao segundo plano, em nome de um ensino que forme mão de obra barata. É urgente adotar um modelo de ensino de História que possibilite aos jovens fazer associações com o mundo e meio em que vivem, contribuindo para o potencial da educação como instrumento de libertação e não de mera reprodução.

CAPÍTULO II – REFLEXÕES A PARTIR DO PATRIMÔNIO CULTURAL E A HISTORICIDADE DO GRANDE BOM JARDIM

Neste capítulo há o esforço de se entender o patrimônio cultural e a educação patrimonial, respectivamente, como conceito e metodologia que podem auxiliar a compreensão dos estudantes da rede básica sobre a história de seu bairro e de sua cidade, bem como sua compreensão de si mesmos como sujeitos históricos.

Além disso, há uma análise sobre a formação do Bom Jardim enquanto bairro da periferia urbana de Fortaleza. Para desnaturalizar os estigmas de lugar do perigo e da violência, é necessário entender que os problemas pelos quais a região passa foram construídos através de um processo histórico de ocupação desordenada e longe da proteção do Estado, ou seja, em que a população local teve negados alguns direitos básicos, como saneamento, água potável e, principalmente, acesso à moradia. Entretanto, foi justamente a luta política organizada dos moradores, essa também uma dimensão da cidadania, que trouxe ao bairro a conquista de alguns espaços públicos que são utilizados no sentido de valorizar as potências de cultura, memória e identidade que existem no local.

2.1. A prática da educação patrimonial e o conceito de patrimônio cultural

A relevância das práticas educativas de educação patrimonial no ensino de História se justifica pelo fato de que, ao tomar conhecimento que as praças, escolas, casas, centros de cultura comunitários e manifestações culturais que veem em seu cotidiano também são patrimônios culturais que fazem parte da história e que a constroem, os estudantes podem atribuir um valor positivo à sua comunidade, fortalecendo o sentimento de pertença ao lugar e construindo uma relação de identidade que os caracteriza enquanto sujeitos ativos no mundo.

A educação patrimonial também está de acordo com as exigências das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica (DCNs) em relação a um dos objetivos do Ensino Médio, que é a formação do cidadão e sua preparação não apenas para o exercício, mas para a conquista de direitos:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens

novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2013, p. 145)

Assim, a pesquisa, o conhecimento e a visitação dos bens culturais localizados no Grande Bom Jardim, bem como a produção de análise histórica sobre esses espaços, pode proporcionar aos estudantes o reconhecimento de que seu bairro tem história, patrimônios e de que eles e as pessoas que os cercam são sujeitos históricos. Essa metodologia contribui para que os alunos percebam que o conhecimento histórico é produzido a partir de diversas fontes que estão para além do livro didático ou dos conteúdos previstos no currículo oficial.

A educação patrimonial nos bens culturais da periferia possibilitará aos alunos a construção dessa noção, visto que a partir dela os estudantes irão historicizar os seus lugares na vida cotidiana, ou seja, de experiência²⁵. Também será possível a construção de uma orientação para a preservação dos patrimônios do seu bairro, de acordo com o Guia de Educação Patrimonial:

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

Assim, há uma relação intrínseca entre as práticas de educação patrimonial e o objetivo do ensino médio de formação cidadã. Outra grande contribuição dessa metodologia é o reconhecimento da pluralidade de sujeitos históricos, desnaturalizando a ideia de que só é história as narrativas que versam sobre reis, presidentes, generais, guerras etc. Como está exposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla permite indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal. Os sujeitos históricos, que se configuram na inter-relação complexa, duradoura e contraditória das identidades sociais e pessoais, são os verdadeiros construtores da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas consequência das construções conscientes ou inconscientes, paulatinas e imperceptíveis, de todos os agentes sociais, individuais

²⁵ O termo experiência usado como categoria para a análise das relações históricas foi mobilizado por E. P. Thompson em sua obra *A miséria da Teoria*, em 1981. De acordo com Thompson, as experiências vivenciadas consideram a prática dos indivíduos em uma relação constante com suas condições materiais de vida. A experiência diz respeito às práticas, ao aprendizado, às intervenções, às formações das classes e das consciências. Aqui o historiador defende a ideia de que o sujeito deve ser visto como agente transformador da sua realidade, diferenciando-se do marxismo ortodoxo que prioriza as condições estruturais. (THOMPSON, E.P. *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981)

ou coletivos. (BRASIL, 2006, p. 75)

A questão da autoestima e da identidade com o lugar é essencial para esse processo de enxergar-se enquanto sujeito histórico e cidadão dotado de consciência histórica. Isso foi percebido a partir de um questionário aplicado com quatro turmas de 2º ano do Ensino Médio, totalizando 96 estudantes.

Os questionários e seus resultados serão utilizados como fontes para alguns diálogos acerca da necessidade de se utilizar da metodologia da educação patrimonial em sala de aula, mas já é possível adiantar que muitos apontaram lugares como o CCBJ (Centro Cultural do Bom Jardim) e a Praça de Santa Cecília, dois espaços públicos do bairro Bom Jardim que são muito frequentados pela juventude local, como lugares que despertam sua curiosidade histórica.

Assim, a educação patrimonial é reivindicada pelos estudantes como forma de conhecer melhor o seu lugar de vida a partir de sua história e de uma perspectiva que extrapole os muros da escola, não privilegiando apenas as instituições reconhecidas oficialmente como patrimônio através de tombamento pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), a exemplo do Museu do Ceará ou a Casa José de Alencar, mas reconhecendo a periferia e seus espaços como um território histórico e vivo de patrimônios culturais, que podem ser analisados pela disciplina escolar de História.

A ideia também é desconstruir o pensamento de que apenas lugares tombados pelo IPHAN e que aparecem nos livros e materiais didáticos são patrimônios. A perspectiva aqui adotada é a de que a “Educação Patrimonial vem com o intuito de desmistificar o senso comum, fazendo com que os estudantes, a comunidade em geral percebam a sua casa, sua escola, o seu bairro como patrimônios culturais pertencentes a sua história” (TEIXEIRA, 2008).

Toda pesquisa e investigação histórica deve partir ou surgir de hipóteses e questionamentos prévios. As fontes históricas não revelam temáticas por si só, mas devem ser analisadas através de um filtro teórico e de um problema que orientem as perguntas que são feitas aos vestígios. De acordo com Prost (2015):

Com efeito, a história não pode proceder a partir dos fatos: não há fatos sem questões, nem hipóteses prévias. Ocorre que o questionamento é implícito; mas, sem ele, o historiador ficaria desorientado por desconhecer o objeto e o lugar de suas buscas. Além disso, apesar de sua imprecisão inicial, o questionamento deverá tornar-se bem definido; caso contrário, a pesquisa aborta. A história não é uma pesca com rede; o historiador não lança seu barco ao acaso na tentativa de apanhar alguns peixes, sejam eles quais forem. É impossível encontrar respostas para questões que não chegaram a ser formuladas (p. 71).

Portanto, o historiador explicita o problema que irá orientar sua investigação, a fim

de colocar em análise a própria subjetividade que gerou sua pesquisa. No caso deste trabalho, a análise parte da premissa de que a educação patrimonial nos lugares periféricos pode ser uma metodologia possível no ensino de História e que gera construção de conhecimento histórico na escola.

Será o diálogo com essa curiosidade que irá guiar as discussões teóricas, metodológicas e o produto didático a ser elaborado. Parte-se aqui da hipótese de que há um distanciamento dos estudantes em relação aos espaços públicos do bairro, gerando uma baixa autoestima com relação ao seu lugar de vida e, conseqüentemente, uma visão de que o seu lugar de vivência não pode ser objeto de estudo histórico. Entretanto, há um reconhecimento da existência de patrimônios no bairro e de sua importância social e histórica.

Nos questionários que foram respondidos pelos alunos, eles apontam diversos lugares do bairro que podem ser objetos de conhecimento a partir das aulas de História e que entendem como relevantes para a comunidade. Apesar disso, muitos não frequentam, não usufruem ou não conhecem a história desses locais, estagnados pelo medo e pela visão negativa criada sobre a localidade pelos meios de comunicação e pelas estatísticas de violência da cidade. Os casos de violência, portanto, acabam por criar um trauma coletivo (e uma preocupação constante de lembrá-lo) que suspende as práticas cotidianas do presente e as perspectivas de futuro para o lugar, fundindo trauma e lugar, o que acaba gerando uma ausência urbana (HATUKA, 2017).

Nessa perspectiva, a disciplina escolar de História pode contribuir para a construção de uma visão histórica sobre os lugares públicos do bairro e a análise desses espaços como objetos de estudo a partir da educação patrimonial também pode contribuir para um melhor entendimento dos estudantes acerca da história enquanto disciplina e do próprio método de produção do conhecimento histórico. Assim, “categorias como bairros, formas e usos do espaço, vida cotidiana, trabalho, patrimônio, memória, passado e futuro podem ser mobilizadas de forma a fomentar uma reflexão sobre intervenções possíveis e registros necessários.” (CYMBALISTA, FELDMAN, KÜHL, 2017, p. 7). O ensino de História pode, ao articular-se com a educação patrimonial do lugar de experiência dos estudantes, possibilitar aos alunos a compreensão e apropriação das competências e habilidades da disciplina previstas para o ensino básico.

O tema do patrimônio é objeto de estudo da História na medida em que suscita discussões que envolvem a vida em comunidade no tempo e, mais especificamente, o anseio dos povos por manter a sua memória. O próprio significado do termo e os objetos que merecem tal denominação se transformaram ao longo da história, a depender do período e das

sociedades que reelaboraram esse conceito. E a historiografia tem se preocupado em historicizar esse processo de reelaboração do conceito e dos significados de patrimônio, gerando uma reflexão intensa sobre o lugar do patrimônio na narrativa historiográfica atual.

Segundo Poulot (2009), na Antiguidade o patrimônio não possuía o caráter coletivo que o atribuímos hoje, mas tinha, sobretudo, um significado mais voltado ao âmbito privado, sendo interpretado pelo direito romano como um conjunto de bens familiares que poderiam ser transmitidos às próximas gerações. Ou seja, embora tivesse um caráter diferente do atual, o patrimônio já era de alguma forma ligado à necessidade de memória, de transmissão, incumbida à própria família. Choay (2006, p. 11) também destaca que “esta bela e antiga palavra estava, na origem, ligada às estruturas familiares, econômicas e jurídicas de uma sociedade estável, enraizada no espaço e no tempo”.

Justamente por estar ligado ao campo do direito da propriedade privada, o patrimônio na sociedade romana estava relacionado diretamente às elites, como apontam Funari e Pelegrini (2009):

O conceito de patrimônio, surgido no âmbito privado do direito de propriedade, estava intimamente ligado aos pontos de vista e interesses aristocráticos. Entre os romanos, a maioria da população não era proprietária, não possuía escravos; logo, não era possuidora de *patrimonium*. O patrimônio era um valor aristocrático e privado, referente à transmissão de bens no seio da elite patriarcal romana. Não havia o conceito de patrimônio público. Ao contrário, o Estado era apropriado pelos pais de família. Nesse contexto, pode-se compreender que os magistrados romanos colecionassem esculturas gregas em suas casas. O patrimônio era patriarcal, individual e privativo da escola. (p. 11)

Esse predomínio aristocrático no campo do patrimônio não se restringiu ao período da Antiguidade. No medievo, a Igreja Católica passou a ter um controle maior sobre as ações patrimoniais, com a monumentalização das igrejas e catedrais. A essa manutenção do caráter elitista, adicionou-se um valor religioso e sagrado aos bens (FUNARI e PELEGRINI, 2009).

O grande salto dado na passagem de um patrimônio privado para um coletivo e no campo da preservação se deu a partir da Revolução Francesa e com a formação dos Estados Nacionais. Ao desestruturar os pilares do Antigo Regime, a revolução transformou o povo de súdito a cidadão. Antes pautada na obediência, a experiência de vida dos cidadãos passa a ser pautada no exercício de direitos e deveres. O Estado não mais se baseia no direito divino, mas na fundação de uma comunidade de significados e legitimidade para com sua população. A própria existência do Estado-Nação depende da existência de costumes e de uma cultura em comum, bem como de uma identidade coletiva da qual o povo e o Estado fazem parte. E o patrimônio passará a ser um dos responsáveis pela formação dessa identidade, tornando-se, a partir daí alvo, de políticas públicas direcionadas pelo Estado. Como relata Le Goff (1996),

essa tendência de apelo aos bens patrimoniais, sobretudo os edificadas, como forma de manter viva uma memória que serviria a coesão dos Estados, irá se estender a nível internacional:

Na França, a revolução cria os Arquivos nacionais (decreto de 7 de setembro de 1790) [...] Depois da França, a Inglaterra organiza em 1838 o “Public Record Office” em Londres. [...] Luís-Filipe fundou em 1833 o Museu de Versailles consagrado a todas as glórias da França. [...] Os alemães criaram o Museu das Antiguidades nacionais de Berlim (1830) e o museu germânico de Nuremberg (1852). Na Itália, a Casa de Savóia, ao mesmo tempo que se realizava a unidade nacional, cria em 1859 o Museu Nacional do Bargello em Florença (464-465).

Mesmo com essa explosão de culto às memórias, a primeira legislação de proteção aos bens patrimoniais na França só seria elaborada em 1887 e complementada em 1906, voltando-se principalmente para a limitação dos direitos de propriedade privada (FUNARI e PELEGRINI, 2009). Assim, segundo Kersten (2000, p. 32) “A noção de patrimônio, incorporando a ideia de herança aliada à de patrimônio arquitetural, começou a ser formada na Europa a partir do século XVIII”.

O Brasil também esteve inserido nesse processo. O período mais significativo para a introdução de uma maior gerência do patrimônio brasileiro por parte da administração pública foi o Estado Novo varguista, que incluiu em sua política cultural vários intelectuais modernistas, como Mário de Andrade, Rodrigo Melo de Andrade e Carlos Drummond de Andrade, com o objetivo de eleger uma cultura nacional em comum que buscasse unificar o país em torno de seu projeto de governo. O marco legal desse período em relação ao cuidado patrimonial foi o Decreto-lei nº 25/37, que legislou sobre as ações de tombamento, estabelecendo critérios para definir quais bens deveriam ser objeto de proteção e o principal órgão responsável pela gestão patrimonial seria o SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). O decreto ainda definia o que seria reconhecido como patrimônio nacional:

Art. 1º Constitue o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.²⁶

Percebe-se no referido artigo uma interpretação do patrimônio como algo ainda ligado às elites, aos bens de pedra e cal, aos fatos memoráveis normalmente relacionados às classes dirigentes. Ou seja, permanecia a noção de que só as elites e personalidades importantes tinham algo a preservar e de que a memória do país deveria privilegiar esses grupos, apesar das propostas de ampliação desse escopo para um âmbito cultural, etnográfico

²⁶ Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_no_25_de_30_de_novembro_de_1937.pdf

e popular redigidas no anteprojeto elaborado por Mário de Andrade²⁷ (KERSTEN, 2000).

Na segunda metade do século XX, a noção de patrimônio brasileiro passou a apresentar outros contornos. No contexto da ditadura civil-militar, o AI-5, decretado em 1968, altera as relações governamentais com a cultura, na medida em que as próprias práticas culturais e seus autores passaram a ser perseguidos e censurados, em uma tentativa de suprimir a cultura politizada no período. Entretanto, com a distensão política da década de 1970, a situação mais uma vez se alterou. Em 1975, houve a criação do Centro de Referência Cultural (CNRC), encabeçado por Aloísio Magalhães, que anos depois se tornaria diretor do SPHAN. A influência do CNRC marca um ponto de ruptura na questão patrimonialista no Brasil, pois esse órgão visava ir “além das ações direcionadas à preservação dos bens da etnia branca, da elite vitoriosa” (KERSTEN, 2000, p. 101), retomando as ideias contidas no anteprojeto marioandradino e considerando a cultura popular como parte importante da cultura brasileira.

Foi a partir, sobretudo, da década de 1980, que “florescem os estudos acadêmicos sobre os patrimônios culturais e entram em declínio os discursos, as políticas de patrimônio que marcaram a história brasileira desde o Estado novo nos anos trinta” (GONÇALVES, 2012, p. 67). E foi com Aloísio Magalhães a frente do SPHAN, que a definição de patrimônio como conhecemos hoje será considerada pela narrativa patrimonialista oficial, nos moldes em que Magalhães (1985) propõe:

Assim, meus caros amigos, o que se percebe é que o conceito de bem cultural extrapola a dimensão elitista, de “o belo e o velho”, e entra numa faixa mais importante da compreensão como manifestação geral de uma cultura. O gesto, o hábito, a maneira de ser da nossa comunidade se constituem no nosso patrimônio cultural. (p. 63)

Dessa forma, assume-se aqui a posição adotada por Magalhães, ou seja, a da compreensão mais ampla de patrimônio como cultural e pertencente não apenas à categoria de algo monumental no sentido estético ou de um bem com um valor histórico e de antiguidade relativo aos fatos memoráveis ou pertencente a algum personagem importante do passado.

Neste trabalho a perspectiva patrimonial adotada é a que está associada aos fatos não memoráveis do ponto de vista oficial, dos patrimônios não tombados pelo IPHAN e que não estão relacionados aos grupos das elites, mas que são considerados pela comunidade de alunos residentes no bairro do Bom Jardim como bens a serem preservados porque tem valor

²⁷ O anteprojeto elaborado por Mário de Andrade para o serviço do patrimônio nacional considerava um vasto elenco de bens a ser patrimonializado, considerando os bens materiais, mas também dando espaço para o saber e o fazer das comunidades, na medida em que propunha o critério etnográfico para a avaliação dos bens (KERSTEN, 2000).

simbólico, sentimental e de memória para eles, ou seja, são patrimônios.

A historiografia produzida por autores como Choay (2006), Poulot (2009), Funari e Pelegrini (2009) e Le Goff (1996) reflete a historicidade da ideia de patrimônio, mas citando como exemplos as grandes narrativas e tomando como objetos as diretrizes oficiais que interpretam tal tema. Aqui, embora se considere fundamental a análise empreendida por esses intelectuais, a perspectiva adotada se aproxima da antropologia cultural, mais voltada para a dimensão simbólica, sentimental e etnográfica dos patrimônios de uma comunidade carente, abordagem da qual a História e os próprios órgãos oficiais também tem se apropriado, como assinala Kersten (2000):

[...] elementos pertencentes a sociedades e culturas particulares são importantes para a humanidade, como herança comum. O termo patrimônio estava, assim, teoricamente ligado ao conceito antropológico de cultura. Ao incorporar o termo cultural, incluindo as dimensões testemunhais do cotidiano, a nova noção – Patrimônio Cultural – superou a redução que o fazia perder a abrangência de sentido. (p. 33)

Assim, a análise feita dialoga com as discussões teóricas desenvolvidas por tais autores e inclusive as diretrizes de órgãos como o IPHAN, porém com uma abordagem voltada para a cultura de uma comunidade periférica, que atribui significações históricas aos lugares e manifestações culturais que não estão presentes nos livros didáticos, nos livros acadêmicos ou nos livros de tombo, mas que são extremamente significantes na vida presente dos estudantes da escola na qual o trabalho está sendo realizado.

Para isso, é necessário olhar para o cotidiano com uma visão problematizadora, percebendo os objetos que estão a nossa volta como imbuídos de significados, entendendo “sua relevância social e simbólica, assim como sua repercussão subjetiva em cada um de nós, termina por nos passar despercebida em razão mesmo da proximidade, do aspecto familiar e do caráter de obviedade que assume” (ABREU e LIMA FILHO, 2012, p. 35).

Assim, obras como *Antropologia e Patrimônio Cultural: trajetória e conceitos* (2012), organizada por Izabela Maria Tamaso e Manuel Ferreira Lima Filho, *Patrimônio Cultural, Memória e Intervenções Urbanas* (2017), organizada por Renato Cymbalista, Sarah Feldman e Beatriz M. Kühl, fornecem exemplos de como os estudos antropológicos tem contribuído para experiências de problematização dos patrimônios em uma concepção ampla e do ponto de vista dos significados atribuídos a esses bens através do uso das camadas mais pobres.

O diálogo com o ensino de História vem sendo feito também a partir de obras que visam um ensino para além dos muros da escola, através da educação patrimonial. Pode-se destacar o *Guia Básico da Educação Patrimonial*, organizado por Maria de Lourdes Parreira

Horta em 1999, publicado com o objetivo de auxiliar trabalhos de análise dos patrimônios culturais. Segundo Teixeira:

A Educação Patrimonial vem com o intuito de desmistificar o senso comum, fazendo com que os estudantes, a comunidade em geral percebam a sua casa, sua escola, o seu bairro como patrimônios culturais pertencentes a sua história. (TEIXEIRA, 2008, p. 203)

E, mais recentemente, o programa de mestrado profissional em ensino de História, o Profhistória, abriu a linha de pesquisa de Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória, corroborando com o crescimento desse campo de atuação. Diversas publicações defendidas pelo programa trazem importantes contribuições para a temática, das quais é necessário destacar “Educação Patrimonial: novas perspectivas para o Ensino de História”, defendida por Jorge Luis de Medeiros Bezerra (2016) em Tocantins, “Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História: Uma proposta para o trabalho docente”, defendida por Acioli Gonçalves da Silva Junior (2016) no Rio de Janeiro, “O Farol do Mucuripe iluminando o Ensino de História no caminho para a prática da cidadania em Fortaleza: Projeto de Educação Patrimonial”, defendida por Fernando Benevides (2018) em Natal e “Ensino de História e Educação Patrimonial na Escola: O Instituto Ary Parreiras enquanto reflexão sobre os lugares de memória – Natal/RN”, defendida por Kaliene Alessandra Rodrigues de Paiva (2019) em Natal.

De muitas dissertações, essas quatro estão em destaque pois dialogam com possibilidades de trabalho com educação patrimonial em locais não convencionais, ou seja, bens culturais para além dos centros históricos ou patrimônios que normalmente não são objetos do ensino de História. Espaços como o Mercado Público Municipal de Araguaína e o Farol do Mucuripe, em Fortaleza, lugares que normalmente não são alvos de visitas em aulas de História, foram problematizados nesses trabalhos.

Há também, na pesquisa de Acioli da Silva Junior, uma discussão sobre como os patrimônios intangíveis de Cabo Frio são invisibilizados. Kaliene Paiva elaborou um estudo sobre como a própria escola onde os alunos estudam também pode ser o objeto de análise e reflexão da educação patrimonial, através da pesquisa e visita aos materiais que preservam as memórias da instituição. Assim, todas afirmam a necessidade de se incluir nos currículos das escolas básicas as práticas de educação patrimonial no ensino de História, como defende Bezerra (2016):

A Educação Patrimonial inserida na discussão para uma educação histórica não só possibilita a valorização do Patrimônio Cultural, que é um instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento da consciência cidadã e histórica que pressupõe cidadania, uma vez que aproxima o educando de sua própria História. (p. 18).

O trabalho aqui realizado pretende também se inserir nessas discussões acerca do patrimônio cultural enquanto objeto de estudo da História nas salas de aula da educação básica como meio de contribuir para a aprendizagem histórica dos estudantes, através do reconhecimento e da problematização do próprio espaço de experiência dos alunos como lugar histórico.

O trabalho em educação patrimonial no ensino de História mobiliza diversas discussões teóricas acerca de categorias como memória, espaço de experiência, horizonte de expectativa, consciência histórica e história vista de baixo. O tema do patrimônio cultural suscita a questão da compreensão acerca do espaço de vida, da história e memória dos lugares e de seus significados para aqueles que os utilizam, forjando sentimentos de pertença e visões para o futuro. Conforme Florêncio (2015):

A Educação Patrimonial, em primeiro lugar, deve considerar que a preservação dos bens culturais deve ser compreendida como prática social, inserida nos contextos culturais, nos espaços da vida das pessoas. Ela não tem que se utilizar de práticas que enaltecem e reificam coisas e objetos sem submetê-los a um universo de ressignificação dos bens culturais. (p. 25)

Do ponto de vista da memória, ressalta-se que se parte do ponto de vista da importância da memória coletiva para os estudos históricos, visto que ela sempre está presente nas lutas sociais em relação ao poder (LE GOFF, 1996). As memórias coletivas são sempre alvo de grupos que estão ou querem estar no poder, bem como daqueles que desejam algum espaço nele. As lutas pelo que deve pertencer à memória coletiva são lutas por existência no tempo. Portanto, aqui está considerado esse aspecto social e político da memória (POLLAK, 1992). Memória considerada pela historiografia francesa como cada vez mais historicizada, ou seja, manipulável pela História e por diferentes grupos, não espontânea. De acordo com Norah (1993, p. 13), “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres [...] porque essas operações não são naturais”. Essa visão sobre a memória tem desembocado, por exemplo, em ações de afirmação de memórias subjugadas, periféricas, refugiadas, que carecem de lembrança, frente a um conjunto patrimonial que, em sua maioria, valoriza a memória das elites.

Um dos espaços de análise desse trabalho é justamente um projeto de museologia comunitária periférica, o Ponto de Memória do Bom Jardim, um lugar de memória organizado por moradores locais com o objetivo de expor a cultura e a memória do bairro, valorizando principalmente o saber fazer da comunidade, para que os próprios se mantenham vivos no tempo.

Entretanto, é importante observar que, se a memória tem uma dimensão voluntária destacada acima, ela também possui o seu aspecto involuntário (SEIXAS, 2001). A historiografia tem dedicado bastante atenção à primeira, pela importância que exerce nos conflitos sociais e políticos, entretanto há que se repensar, conforme questiona a historiadora Seixas (2001, p. 44) se “ênfatizar exclusivamente a função política da memória de controle voluntário do passado (e, portanto, do presente) não significa inibi-la ou deixar de reconhecê-la em outras de suas facetas, funções e movimentos diferentemente políticos?”

Concordando com Jacy Alves Seixas, aqui se considera também os movimentos descontínuos e afetivos da memória involuntária, despertada por um lugar, um cheiro ou uma visão específica e sem uma função necessariamente política. Entretanto, mesmo a autora destaca que a memória vem atualmente substituindo as utopias políticas do século XX como a grande condutora das esperanças e realizações históricas em relação ao futuro. Seria agora a memória a grande responsável por ligar o passado ao futuro e oportunizar a realização do sonho coletivo (SEIXAS, 2001).

Assim, as relações entre espaço de experiência e horizonte de expectativa são muito caras ao estudo dos patrimônios culturais. Em nossa pesquisa, os patrimônios culturais como a Praça de Santa Cecília ou o Centro Cultural do Bom Jardim, bem como o Ponto de Memória, seriam não apenas lugares do passado e presente, mas, sobretudo, espaços que garantem vida à comunidade do Bom Jardim para o futuro, na medida em que criam um elo entre a criação de expectativas futuras e o passado do território. A própria escolha dos lugares a serem estudados foi resultado de um conjunto de experiências dos alunos e minhas com os lugares e que contêm expectativas em relação ao futuro.

O cerne do trabalho se relaciona com essas categorias, na medida em que nasceu de uma preocupação com as experiências de distanciamento dos jovens com o bairro por conta das práticas e estereótipos de violência que acaba por gerar uma baixa autoestima nos estudantes, que, por sua vez, se enxergando moradores de uma localidade com tais predicados, tem dificuldades no acesso à educação e às próprias esperanças em direção ao futuro. No entanto, há que se reconhecer que nem sempre o horizonte de expectativa será determinado pelo espaço de experiência. A história é também lugar do improvável e do inesperado, que quando ocorrem acabam rompendo o horizonte pensado, gerando novas experiências (KOSELLECK, 2006).

É essa noção de que novos tempos sempre podem ser originados das tensões, nem sempre deterministas, entre experiência e expectativa, que guia o trabalho desenvolvido, na tentativa de que os estudantes passem a se enxergar enquanto sujeitos históricos e vejam o seu

bairro como detentor de patrimônios que podem lhes assegurar acesso à cultura, possibilitando também uma melhor compreensão da disciplina escolar de História.

Essa percepção temporal dos estudantes sobre si e seu espaço acaba por desembocar no que Rüsen chama de consciência histórica: para Rüsen, a consciência histórica é uma condição natural, o que se diversifica são as formas de se utilizar dessa apreensão da temporalidade para orientar a vida prática. Assim, o traço marcante desse mecanismo mental seriam os múltiplos usos sociais que se fazem dele na atribuição de sentido ao tempo pelos grupos que vivem diferentes períodos históricos. Toda comunidade, governo e sociedade não apenas sobrevivem, mas desejam caracterizar-se enquanto grupo e, para isso, estão continuamente fazendo usos e abusos do passado, do presente e do futuro.

A busca pela identidade é característica dos agrupamentos urbanos modernos, que estão imersos em um mundo globalizado e necessitam diariamente reforçar suas tradições e costumes particulares. Por vezes, essa busca identitária também é promovida por grupos que estão no poder em contextos de tentativa de legitimidade perante o povo.

Aqui, pretende-se que os estudantes, através do estudo sobre seu espaço de vida, entendam que já possuem consciência histórica, formada por outros meios para além da sala de aula. Redes sociais, canais do Youtube, o acesso aos meios de comunicação de massa tem alterado a forma como os estudantes encaram os discursos docentes. Assim, é permitido entender que a consciência histórica está para além dos muros da escola e não depende apenas dela para se desenvolver e se orientar no tempo, mas se fundamenta em uma extensa gama de espaços, desde o meio em que o sujeito vive até o tipo de material ou notícia que ele acessa na *web* (CERRI, 2011).

Entretanto, a consciência histórica dos alunos os orienta a percebê-la como o lugar do perigo em um presentismo que não se coloca como processo histórico. A mobilização da consciência histórica dos estudantes nesse trabalho pode ser possibilitada através da educação patrimonial do bairro, para que seja organizada uma nova leitura do seu mundo, da realidade do seu bairro, acarretando uma compreensão do seu lugar enquanto um construto histórico-temporal, o que possibilitará aos alunos enxergarem a sua própria cultura, seus símbolos, práticas e espaços também como objetos localizados nessa trajetória (TEIXEIRA, 2008). Conforme destaca Santos (2012):

Estes procedimentos realizados pela Educação Patrimonial possibilitam novas formas de lidar com o passado e, portanto, o desenvolvimento da consciência histórica crítico-genética. Os alunos possuem uma série de ideias sobre o patrimônio, integrantes de sua cultura histórica, que devem ser consideradas no trabalho com Educação Patrimonial, principalmente quando se parte do princípio de que a consciência histórica articula-se pela memória e de que a cultura histórica

articula memória histórica com aspectos políticos e estéticos (p. 193 – 194).

Também é necessário que se considere não apenas as ideias dos estudantes sobre o patrimônio, mas, inclusive, a da comunidade local, partindo de uma perspectiva que existem memórias silenciadas que procuram, através de diversas ações de valorização da cultura local, estabelecer seus marcos de memória. Assim, tais memórias devem ser analisadas nas aulas de História, para que os estudantes possam entender que a história pode ser vista por baixo e de baixo (HOBSBAWN, 2013).

Alguns questionamentos podem ser feitos, como: Por qual motivo os alunos nunca foram ao Museu do Ceará, não conhecem a Praça do Ferreira ou o Theatro José de Alencar, mas frequentam e gostam do Centro Cultural do Bom Jardim e da Praça de Santa Cecília? Ou qual a justificativa que a comunidade do Grande Bom Jardim usou para criar um lugar de memória sobre o território se já há na cidade um museu do estado? A história vista de baixo sugere um caminho para tais questões, pois entende tais lugares citados acima como vestígios históricos que podem levantar características dos grupos sociais que os fabricaram e que os utilizam.

Walter Benjamin afirma nas teses sobre a história²⁸ que todo monumento de cultura também é monumento de barbárie, pois foi feito com esforço e sangue de quem os construiu, para benefício e glória apenas das classes mais favorecidas e detentoras de vários privilégios (BENJAMIN, 1987). Essa passagem pode explicar o desinteresse ou desconhecimento dos alunos das regiões da periferia de Fortaleza acerca dos monumentos históricos da capital cearense. Na maioria das vezes, esses locais consolidam a memória de grupos da elite e os jovens acabam não se identificando com tais bens.

A própria transmissão da cultura, de acordo com Benjamin, é também um rastro de barbárie, pois exclui de seu usufruto os mais desfavorecidos. Sobre isso, em um trabalho acerca do distanciamento de mexicanos dos espaços de memória da Cidade do México, Ana Montecón afirma que a urbanização não planejada ocasiona o surgimento de bairros pobres nas periferias que contam com pouca ou nenhuma oferta de direitos básicos e, menos ainda, com oferta cultural. Na Cidade do México, em situação semelhante à cidade de Fortaleza, a maioria dos equipamentos de cultura e lazer estão localizados no centro da cidade, ou seja, distantes da periferia:

Quem pode alcançar os museus? Aqueles que vencem com sucesso as barreiras que dificultam o acesso: aqueles que conseguem mover e superar a distribuição

²⁸ Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf

concentrada e desigual das instalações culturais, aqueles que agem contra a tendência internacional para a redução da participação em *shows* urbanos, enquanto o consumo através de dispositivos de comunicação de massa na família e aumenta a insegurança nas ruas; aqueles que podem pagar o preço de entrada, que no caso dos museus da cidade varia entre 30 e 35 pesos (aproximadamente US \$ 3, equivalente a um dia de salário mínimo de uma população que viu diminuir drasticamente o seu poder de compra desde a crise econômica dos anos oitenta). (MANTECÓN, 2005, p. 245)²⁹

Dessa forma, mesmo vencendo as dificuldades elencadas acima, os jovens mais pobres ainda possuem obstáculos para que cheguem a acumular capital cultural, o conjunto de saberes e disposições necessárias para o usufruto ou para a vontade de usufruir dos bens culturais (MANTECÓN, 2005). Por conta disso, a maioria dos jovens que vivem nas periferias preferem se utilizar dos bens culturais que lhes são mais próximos, ou seja, que estão localizados em seus bairros. Muitos outros acabam nem utilizando ou conhecendo os pontos de cultura locais, mesmo que sejam próximos deles. Assim, a transmissão cultural tem uma série de barreiras que dificultam sua chegada aos mais pobres e esses obstáculos são, sobretudo, sociais.

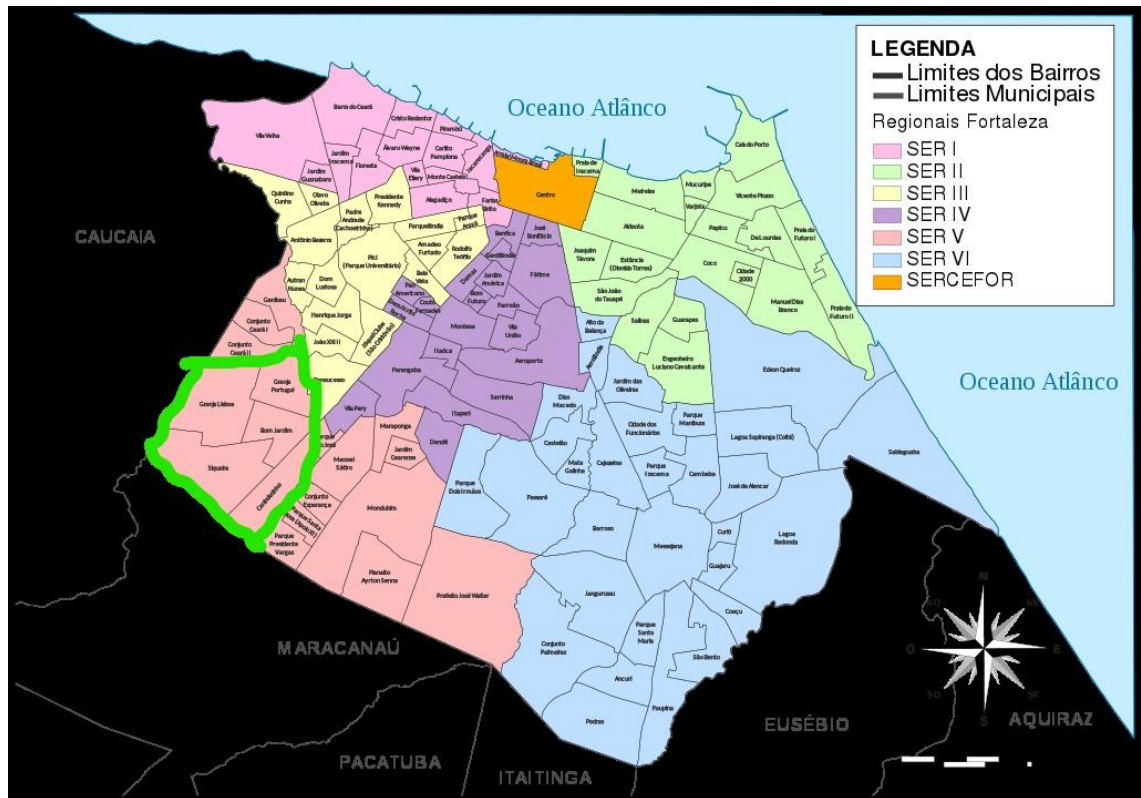
A desigualdade social e a forma como ela se instala no espaço urbano acaba por influenciar a forma como os diferentes grupos sociais enxergam a cultura. É por isso que Benjamin sugere a prática da história a contrapelo, para que se entenda a visão daqueles que normalmente são excluídos não apenas das narrativas históricas, mas da própria realidade material.

2.2. A formação do tecido urbano periférico de Fortaleza

O lugar no qual se localiza e para o qual se direciona o trabalho é o território denominado de Grande Bom Jardim, exposto no mapa a seguir na área circulada de verde, nome que deriva de um dos cinco bairros que compõem essa rede, o Bom Jardim, considerado como periferia urbana de Fortaleza, por possuir boa parte de seus habitantes vivendo em condições sociais vulneráveis, sem acesso a alguns serviços básicos que deveriam ser garantidos pelo Estado, resultando em uma região favelizada.

²⁹ Quiénes logran llegar a los museos? Aquellos que sortean exitosamente las barreras que dificultan el acceso: los que logran desplazarse y vencer la distribución concentrada e inequitativa de los equipamientos culturales, aquellos que actúan a contracorriente de la tendencia internacional hacia la disminución de la asistencia a espectáculos urbanos, en tanto crece el consumo a través de aparatos de comunicación masiva en el ámbito familiar y aumenta la inseguridad en las calles; los que pueden pagar el precio de entrada, que en el caso de los museos de la ciudad oscila entre 30 y 35 pesos (aproximadamente 3 dólares, que equivalen a un día de salario mínimo de una población que ha visto disminuir agudamente su poder adquisitivo desde la crisis económica de los años ochenta). (MANTECÓN, 2005, p. 245)

Figura 5



Disponível em:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bairros_e_divis%C3%B5es_de_Fortaleza_\(Frame\).svg#/media/Ficheiro:Bairros_e_divis%C3%B5es_de_Fortaleza_\(Frame\).svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bairros_e_divis%C3%B5es_de_Fortaleza_(Frame).svg#/media/Ficheiro:Bairros_e_divis%C3%B5es_de_Fortaleza_(Frame).svg). Fortaleza, 2019.

Percebe-se através do mapa o quanto a região do Grande Bom Jardim está localizada em uma área periférica de Fortaleza, fazendo divisa com os municípios de Caucaia e Maracanaú. Entretanto, não é apenas uma área que se concentra na periferia, mas que se caracteriza pela formação de muitas favelas. Caberia, portanto, definir o que seria o conceito de favela. Segundo Mike Davis, a palavra inglesa *slum* (favela) tem sua primeira definição conhecida no *Vocabulary of the Flash Language* (Vocabulário da linguagem vulgar), de 1812, e aparece nessa obra como palavra sinônima de *racket* (estelionato) (DAVIS, 2006). Ainda segundo Davis (2006):

Essas favelas clássicas eram lugares pitorescos e sabidamente restritos, mas em geral os reformadores concordavam com Charles Booth – o Dr. Livingstone dos párias de Londres – que todas se caracterizavam por um amálgama de habitações dilapidadas, excesso de população, doença, pobreza e vício. É claro que, para os liberais do século XIX, a dimensão moral era decisiva e a favela era vista, acima de tudo, como um lugar onde um resíduo social incorrigível e feroz apodrecia em um esplendor imoral e quase sempre turbulento (p. 33).

Assim, havia, no século XIX, uma interpretação não apenas social, mas também moral, do que era uma favela, normalmente vista como o local onde as pessoas mais indesejáveis e corruptíveis habitavam. Essa dimensão transformou-se no que chamamos hoje de estigma, ou seja, a identidade negativa que se impõe sobre os territórios periféricos como

locais de violência e perigo social. Entretanto, nas ciências sociais permanece o consenso sobre uma definição clássica do que é favela e ela se baseia geralmente na ideia de um lugar com “excesso de população, habitações pobres ou informais, acesso inadequado à água potável e condições sanitárias e insegurança da posse da moradia” (DAVIS, 2006). As formulações propostas por Davis encontram eco na realidade do território aqui estudado:

as localidades recém ocupadas no Bom Jardim ficam conhecidas na Região como favelas devido às suas características de aglomerados espontâneos, em sua maioria, a princípio casebres de lona e papelão que no decorrer do tempo da ocupação são reformados, em primeiro lugar pelos próprios moradores e em seguida, dependendo das pressões em torno da urbanização do lugar, pela PMF. Ademais, a falta de uma estrutura urbana na localidade - algumas, como a Marrocos, situadas em regiões de mata, beira de rios ou terrenos baldios sem iluminação e com forte presença de lixo nas ruas - e outros fatores estéticos colaboram com a formação de uma identificação dos lugares como favelas (PAIVA, 2007, p. 43).

Outra característica espacial das favelas é que elas podem se formar tanto em regiões centrais, como em periferias urbanas, regiões mais afastadas do centro, como é o caso do território que estamos analisando. No mapa anterior, o centro de Fortaleza está representado pela área pintada de laranja e a área nobre de Fortaleza são os bairros que estão localizados a leste do centro, representados na cor verde. Entretanto, mesmo com a dinâmica da favelização ocorrendo em diversos espaços urbanos, as periferias ainda são os espaços mais ocupados pelas pessoas menos abastadas, segundo Davis (2006) em seu detalhado estudo, *Planeta Favela*:

A maioria dos pobres urbanos do mundo não mora mais em bairros pobres no centro da cidade. Desde 1970, o maior quinhão do crescimento populacional urbano mundial foi absorvido pelas comunidades faveladas da periferia das cidades do Terceiro Mundo. (p. 46)

Assim, é necessário entender que o termo periferia é sempre relativo a um período, pois centralidades e perifericalidades são redefinidas e as próprias cidades estão se tornando em si periféricas, na medida em que esses espaços urbanos tem cada vez mais sua população sendo aumentada em relação aos centros, que têm se tornado áreas de concentração de serviços comerciais e industriais cercados por condomínios fechados que se tornam verdadeiras ilhas com múltiplas favelas que os rodeiam. Esse processo é sempre móvel.

No caso de Fortaleza, há o exemplo de seu centro histórico, que no começo do século XX era o local da vida burguesa, com seus teatros, praças e cafés. Hoje, é uma área comercial cercada por favelas e onde já não existem residências habitadas pelas classes mais altas, que mudaram-se para outros bairros. Do ponto de vista socioeconômico, que é o considerado nesse trabalho como parâmetro para definição das periferias, o próprio centro da capital cearense é uma área periférica, por estar repleto de famílias morando nas ruas, algumas com

moradias improvisadas e sem acesso adequado à infraestrutura de saneamento e rede de esgoto.

Assim, é essencial entender como o Grande Bom Jardim se encaixa nessas definições apresentadas anteriormente, sendo uma região localizada na periferia urbana e formada por favelas. Para citar um exemplo, segundo o Diagnóstico Sócio Participativo do Grande Bom Jardim³⁰:

Enquanto Fortaleza possui 3,23% dos domicílios nessas condições, o GBJ possui 6,72%. O campeão nesse quesito é o bairro do Siqueira com 13,21% dos domicílios sem banheiro nem sanitário, ficando em segundo lugar o Canindezinho com 7,27% dos domicílios nessas condições. Ao todo, o GBJ possui 2.766 domicílios sem banheiro ou sem sanitário, o que representa um grave problema para o meio ambiente e para a saúde da população. (GPDU/CDVHS, 2004, p. 44)

Portanto, estamos lidando com uma realidade social em que muitas pessoas não possuem um vaso sanitário em casa para depositar seus dejetos. Saindo da dimensão privada e entrando na pública, o problema se agrava, pois para além dessas famílias que não tem uma estrutura mínima de vida dentro de seus domicílios, há aquelas famílias que, apesar de possuírem essas condições, não encontram uma rede de esgoto que lhes atenda:

O GBJ possui um percentual de domicílios com banheiro inferior à média de Fortaleza (93,28% e 96,77% respectivamente). Desse total, que representa cerca de 38.389 domicílios, observa-se que 12,50% esgotam seus dejetos em rede geral de esgoto ou pluvial; 16,24% têm fossa séptica e a maioria, 65,79% têm fossa rudimentar. Isto denota descaso contínuo de políticas públicas nas áreas da saúde e meio ambiente nos bairros periféricos, em especial os do GBJ. Além do perigo para o lençol freático do uso de fossa rudimentar, percebe-se que na região ainda se pratica o esgotamento dos dejetos para valas em 530 domicílios e em 1.569 unidades familiares, os dejetos são jogados no rio ou em outro tipo de escoamento, por exemplo, a céu aberto, como foi verificado em muitas ruas durante a pesquisa de campo. Esta é uma característica comum a todos os bairros do GBJ. (GPDU/CDVHS, 2004, p. 44)

Sem sanitários, sem banheiros e sem rede de esgoto, grande parte da população do Bom Jardim vive às margens das centralidades de bairros como Dionísio Torres e Aldeota, pertencentes à Regional II³¹, região administrativa da cidade que conta com excelentes

³⁰ O Diagnóstico Sócio Participativo do Grande Bom Jardim (composto pelos bairros Siqueira, Granja Lisboa, Bom Jardim, Granja Portugal e Canindezinho) foi uma pesquisa realizada dentro do bairro para diagnosticar as características sociais de seus habitantes, no que tange ao acesso a alguns serviços como moradia, saneamento, educação, entre outros. A pesquisa foi realizada através de uma parceria entre o Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS), que é uma ONG do Bom Jardim e o grupo de Gestão Pública e Desenvolvimento Urbano (GPDU), da Universidade Estadual do Ceará, em 2004. Utilizaremos nesse capítulo esse documento como fonte histórica em relação às condições estruturais do bairro.

³¹ Como já foi mencionado em outra nota, a cidade de Fortaleza é formada por 119 bairros, que são divididos administrativamente em 7 regionais, as Secretarias Executivas Regionais (SERs), que funcionam como subprefeituras e são: SER I, SER II, SER III, SER IV, SER V, SER VI e a SER do Centro. O território que estamos analisando nessa pesquisa, o Grande Bom Jardim, está localizado na SER V, juntamente com os bairros Conjunto Ceará, Conjunto Esperança, Genibaú, Santa Rosa, São José, Presidente Vargas, Prefeito José Walter, Planalto Ayrton Senna, Mondubim, Maraponga, Manoel Sátiro e Jardim Cearense. Como foi dito na citação

serviços de saneamento, mobilidade urbana e moradia, por serem bairros com alta concentração das classes altas, com redes hoteleiras, clínicas e *shopping centers*. Para se exemplificar essa segregação socioespacial existente em Fortaleza:

Segundo os resultados da pesquisa Índice Desenvolvimento Humano dos bairros (IDH-B) de Fortaleza (2014), realizada pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE), considerando os 119 bairros da cidade, 03 dos 10 bairros da capital com os piores desempenhos na pesquisa são do Grande Bom Jardim. Estes são, na ordem, Canindezinho, com 0,136; Siqueira, com 0,149; e Granja Lisboa, com 0,170. Os resultados da pesquisa revelaram que dos 10 bairros que apresentaram os melhores desempenhos, 09 são da Regional Administrativa II, considerada zona verticalizada da cidade, expoente do setor hoteleiro e de serviços especializados, dotada de excelente infraestrutura. Esta Regional Administrativa apareceu nos resultados da pesquisa como possuindo os bairros com os melhores IDHs. (ALMEIDA, 2014, p. 108)

Essa segregação socioespacial da capital cearense, onde alguns bairros contam com excelentes serviços públicos e privados e outros tantos têm carência desses mesmos serviços, é fruto de um processo histórico de produção do espaço urbano, permeado por conflitos sociais, processos migratórios e estratégias de controle social por parte do Estado. Para entender esse processo, é necessário recorrer ao próprio processo de ascensão urbana de Fortaleza, que só foi elevada à categoria de vila no ano de 1726, sendo precedida pela vila de Aquiraz. O próprio Ceará só conseguiu *status* de capitania independente em 1799, pois até então era subordinado ao Pernambuco.

Durante boa parte do século XVIII, foi a cidade de Aracati que, como importante polo de comércio de gado bovino e local de entrada e saída de mercadorias, sobretudo o charque, configurou-se como a principal cidade cearense, sendo considerada de primeiro nível, contendo funções comerciais, administrativas e de serviços, enquanto Fortaleza poderia ser considerada de terceiro nível por se restringir a uma função administrativa:

O advento das charqueadas no Ceará contribuiu sobremaneira para a pujança de Aracati que se tornou o mais movimentado e rico centro da capitania do Ceará. A acirrada concorrência da Paraíba e do Rio Grande do Norte, no comércio de gado bovino para o abastecimento da região canavieira pernambucana, fez com que os cearenses optassem pela venda de um produto preparado e comercializado no local, no caso a matança do gado e preparação de mantas de carne conservadas pelo sal, ficando assim resistentes a viagens longas. Em face dessa atividade, Aracati tornou-se o grande centro urbano cearense do passado (SILVA, 2002, p. 227).

Foi apenas no século XIX que Fortaleza, elevada à condição de cidade em 1826,

acima, no corpo do texto, a SER V concentra os bairros com menor IDH em Fortaleza. A SER II é a área nobre da cidade, que concentra bairros como Aldeota, Papicu, Cidade 2000, Dionísio Torres, Meireles, entre outros, é uma região onde estão localizadas as principais emissoras de televisão locais, os prédios do poder público estadual e municipal, os estabelecimentos comerciais mais abastados da cidade e também seus pontos turísticos. Não à toa, é a região onde vivem as classes médias altas e mais ricas de Fortaleza e concentra os bairros com maior IDH da capital cearense.

alcançou um maior desenvolvimento urbano e econômico. Esse desenvolvimento foi fortemente influenciado pelo crescimento do cultivo algodoeiro no Ceará nos oitocentos, somado à alta demanda pelo produto nos países europeus que estavam em plena fase de industrialização.

Nesse contexto, também foi favorável para a capital cearense a política do Segundo Reinado de centralizar nas capitais de província a exclusividade de receber e exportar mercadorias (PONTE, 2002). Essa condição de porto escoador da produção algodoeira cearense, somada à condição política de capital, fez afluir para Fortaleza um maior dinamismo comercial, populacional e, sobretudo, um maior investimento em infraestrutura urbana por parte do poder público, principalmente com a construção de vias férreas que ligavam a cidade de Fortaleza às outras cidades do interior (FRANÇA, 2011). De acordo com Ponte (2002):

Por sua condição de núcleo aglutinador da produção rural para exportação [...] Fortaleza passa a deter, de 1840 em diante, a exclusividade do movimento exportador/importador, tornando-se assim o principal entreposto comercial da região. Assim, sob o influxo desse *boom* algodoeiro, a Capital auferiu considerável crescimento comercial e logo se prontifica enquanto principal centro urbano econômico, financeiro e social do Ceará, sobrepujando Aracati que, desde o século XVIII, ostentava essa condição. Ante essa inédita expansão econômica e urbana de Fortaleza, convinha aos poderes públicos, elites enriquecidas e setores intelectuais procederem um significativo conjunto de reformas urbanas [...]. (p. 163)

A partir daí, Fortaleza passou a receber uma série de transformações em seu perímetro urbano com vistas a se tornar uma cidade moderna e civilizada, o que implicava seguir os padrões urbanos europeus, ou seja, controle social de hábitos da população mais pobre, considerada uma ameaça ao processo civilizatório burguês e instalação de equipamentos de lazer, mobilidade, iluminação e de produção de uma cidade voltada para atender aos interesses do capital.

A partir da década de 1860, surgiram o Lazareto da Lagoa Funda, a Santa Casa de Misericórdia, a construção de um cemitério novo, a iluminação a gás, a instalação da Academia Francesa, a reforma urbanística de Adolfo Herbster, a construção da Estrada de Ferro Baturité, linhas de bondes, a inauguração do Passeio Público e multiplicação de cafés frequentados pelos intelectuais e boêmios nas praças do perímetro central de Fortaleza. Esse período de modernização excludente é conhecido como Belle Époque (PONTE, 2002).

Esse processo de urbanização esteve baseado em um modelo segregacionista conduzido pelo Barão de Haussman em Paris, de evitar que os espaços frequentados pelas elites fossem também ocupado pelos mais pobres. Encontramos exemplos dessa segregação no Passeio Público:

O Passeio era um lugar para todos... mas separadamente. O logradouro possuía três planos; entretanto não havia nenhuma determinação oficial reservando cada um para

as três distintas classes sociais. [...] Mais plausível se considerar que essa separação se deu por força do segregacionismo social reforçado pela onda remodeladora que beneficiava especificamente a área central urbana, espaço onde as elites residiam e detinham primazia. Assim, o primeiro plano, o mais embelezado, ficou como palco para deleite das elites, enquanto o segundo e o terceiro (menos aformoseados) foram ocupados, respectivamente, pelas camadas médias e populares. Desses três planos, apenas o primeiro resta atualmente. (PONTE, 2002, p. 170-171)

A separação social não se reproduzia apenas no acesso aos equipamentos de lazer, mas, sobretudo, na própria produção do espaço urbano, através de um plano urbanístico elaborado por Adolfo Herbster que estendia o traçado xadrez das ruas centrais até os subúrbios, com um traçado retilíneo que servia para facilitar a vigilância do Estado sobre a população da cidade e dificultar focos de revoltas populares. Além disso, a Planta Topográfica da cidade de Fortaleza e subúrbios (1875) de Herbster, segundo Vieira (2002), já trazia o subúrbio como o local dos mais pobres:

Seu sintomático título traz duas novas realidades que vão além da mera coincidência semântica: seu caráter topográfico e a flagrante divisão espacial da cidade em perímetro central e subúrbios. (...) Quanto a seu caráter divisor percebe-se que a separação entre o perímetro central e os povoados ou arrabaldes – circunvizinhanças – ganha força institucional e caberia aos poderes públicos cristalizar a ideia de que eram os “subúrbios” os principais espaços de acúmulo de dejetos e vícios nocivos à sociedade. (p. 20)

De acordo com Ponte (2002), essa divisão entre centro e periferia era classista e obedecia a uma lógica civilizadora, que beneficiava as elites e não encarava o problema da pobreza tentando amenizá-lo ou solucioná-lo, mas afastando-o da nascente burguesia citadina:

Pouco tempo depois chegaria a vez de idosos, loucos e meretrizes, acusados de potencialmente perigosos à saúde e à segurança pública, serem também confinados fora da região central. Tais medidas de controle, que se aguçaram dali em diante, demonstram que, à medida que avança a civilização da cidade, crescia também o medo da doença, do contágio e da morte, bem como da pobreza. (p. 165)

A modernização de Fortaleza se fez através de uma exclusão dos mais pobres não apenas da participação na produção da renda e no acesso à riqueza, mas sobretudo do direito a ocupar os mesmos espaços das elites. Os pobres, quando não eram confinados em asilos, eram expulsos do centro para outras regiões periféricas do período. Esse tipo de ação do Estado não era exclusividade fortalezense, mas seguia um padrão europeu e de outras cidades do Brasil naquele período:

No Rio de Janeiro, assim como na Europa, os primeiros interessados em esmiuçar a cena urbana e seus personagens populares voltaram sua atenção para o cortiço, considerado no século XIX como o *locus* da pobreza, espaço onde residiam alguns trabalhadores e se concentravam, em grande número, vadios e malandros, a chamada “classe perigosa”. Caracterizado como verdadeiro “inferno social”, o cortiço era tido como antro não apenas da vagabundagem e do crime, mas também das epidemias, constituindo uma ameaça às ordens moral e social. Percebido como o espaço, por excelência, do contágio das doenças e do vício, sua denúncia e condenação pelo

discurso médico-higienista foram seguidas por medidas administrativas: primeiro, uma legislação proibindo a construção de novos cortiços no Rio; em seguida, uma verdadeira “guerra” que resultou na destruição do maior de todos, o “Cabeça de Porco”; e finalmente, a grande reforma urbana do prefeito Pereira Passos, entre 1902 e 1906, que se propunha a sanear e civilizar a cidade acabando com as habitações anti-sanitárias. (VALLADARES, 2000, p. 7)

Assim, o período denominado de Belle Époque, que se inicia por volta da década de 1860 e se estende até as primeiras décadas do século XX, no Brasil, é um período de desenvolvimento urbano que produz uma segregação socioeconômica nos espaços das cidades, dando origem às favelas, que se formavam em lugares mais afastados do perímetro central aformoseado, sendo esses espaços denominados de periferias, pelo seu afastamento do centro.

No Ceará, esse processo de separação foi reforçado pelas secas periódicas e frequentes no estado, que traziam cada vez mais flagelados do campo para os arredores de Fortaleza. De início, essa expansão populacional na capital é a todo custo freada pelo poder público, que abarrotava os retirantes em barracos distantes do perímetro central:

A devastadora seca de 1877-1879, porém, interrompeu temporariamente esse fluxo modernizador que se instaurava na cidade. Além de desestabilizar a economia cearense e provocar intenso êxodo rural para a capital, a longa estiagem possibilitou a propagação de uma fulminante epidemia de varíola, vitimando mais da metade dos 100 mil retirantes amontoados em abarracamentos providenciados pelo governo na periferia de Fortaleza. (PONTE, 2002, p. 167)

Observa-se três fatos sobre a seca de 1877-1879 e seus efeitos sobre Fortaleza: o primeiro foram os sérios problemas de saúde trazidos para a malha urbana, o segundo foi o tratamento violento dado pelo Estado aos retirantes, que eram amarrotados em arraiais sem as mínimas condições de sobrevivência, faltando-lhes muitas vezes até água e alimentação básica, muitos morriam de fome (CÂNDIDO, 2014). O terceiro foi o fato de que os arraiais³² para onde eram direcionados os mais de 100 mil retirantes não se localizavam propriamente no centro fortalezense, mas nos seus arrabaldes, ou seja, nas suas regiões periféricas. Além disso, há um grande choque social em Fortaleza: a cidade que se pretendia moderna e que se aformoseava é ocupada por milhares de retirantes, não lhes dando o suporte necessário, provocando um cenário de “epidemias, crimes, desacatos à recatada moral das famílias provincianas, tragédias indescritíveis se desenvolvem à vista de todos: assassinatos, suicídios, saques, loucura, antropofagia” (NEVES, 1995, p. 94).

É essencial destacar que as secas não foram o motivador desse processo de

³² Lugares improvisados pelo governo cearense para alojar os retirantes, prestar-lhes socorro e impedir que chegassem em grande quantidade ao centro de Fortaleza. Foram construídos treze arraiais ou abarracamentos: São Luiz, Aldeota, Pajehú, Meireles, Alto da Pimenta, Benfica, São Sebastião, Boa Esperança, Alagoa Secca, Alto do Moinho, Jacarecanga, Engenheiros e Via Férrea (VIEIRA, 2002).

segregação, mas só aceleraram essa onda de modernização excludente que já vinha sendo conduzida, em que o espaço urbano era controlado e reordenado pelo poder público a serviço da burguesia em ascensão, inspirado nas propostas urbanas europeias de “desenvolvimento dos saberes médico-sanitarista, que pregava a assepsia urbana, e urbanístico, que procurava ordenar espacialmente o caos urbano” (NEVES, 1995, p. 103). Ainda segundo Neves (1995):

Este saber sobre a cidade, que busca sua remodelação e adaptação à civilização e à modernidade, se constitui, portanto, em contraste e em confronto com estas invasões recorrentes dos “bárbaros” famintos ou revoltados, ou ambos. Um ambiente propício a intervenções mais radicais vai se delineando. (p. 104)

A seca de 1877 foi a primeira convulsão social em grandes proporções que colidiu com as propostas sanitaristas das elites fortalezenses. Outros dois fenômenos sociais no início do século XX trouxeram mais acirramentos no espaço urbano da capital. Um deles foi a rebelião popular que, em 1912, depôs o Presidente do Estado, Nogueira Accioly. Até mesmo os opositores políticos de Nogueira Accioly, como o sanitarista Rodolfo Teófilo, não conseguiram conduzir uma revolta que se espalhou pela cidade quebrando praças, postes, bondes, ou seja, os símbolos da modernidade urbana. O próprio Teófilo se referiu aos revoltosos como bárbaros. Pode-se constatar, assim, que mesmo a oposição a um governo oligárquico que se caracterizou pelo nepotismo partia de uma visão que demonizava as multidões e suas manifestações coletivas, entendendo-as como prejudiciais ao ordenamento urbano (NEVES, 1995).

Assim, em Fortaleza, o espaço urbano é o campo do poder disciplinar, como denomina Foucault, que busca controlar as ações das multidões através de uma série de instituições, mecanismos e até mesmo de discursos. Esse poder disciplinar pratica o isolamento dos grupos sociais indesejáveis e considerados como empecilhos à produção (econômica ou do espaço urbano) em espaços separados daqueles considerados como normais:

Este padrão biopolítico, que isola todas as categorias sociais consideradas desviantes ou improdutivas em instituições fechadas – como os loucos, doentes, crianças, criminosos e mendigos –, espalhou-se por toda a civilização ocidental atingida, por assim dizer, pelo imaginário das cidades modernas – limpas, higiênicas e produtivas – transformadas agora no centro de produção de significados para toda a sociedade. (NEVES, 1995, p. 101)

Esse exercício do poder disciplinar através da segregação encontrou seu ápice com a seca de 1915 e a construção dos campos de concentração destinados aos retirantes nos arredores de Fortaleza, a segunda convulsão a qual foi referida anteriormente. Essa tática do governo de construir campos localizados em certos pontos de Fortaleza destinava-se a um maior controle sobre os corpos dos sertanejos, impedindo que, como ocorrera em 1877, os

retirantes pudessem se locomover livremente e construir barracos próximos do centro, ou chegassem a invadir o espaço da capital. A ideia era isolar para controlar.

Segundo o Presidente do estado, em 1915, Cel. Liberato Barroso, o objetivo dos campos era prestar ajuda humanitária aos flagelados, como eram chamados os sertanejos. Entretanto, as condições dos campos de concentração e a quantidade de pessoas que eram mantidas nesse isolamento tornaram esse espaço um verdadeiro matadouro. O Campo do Alagadiço (atual bairro São Gerardo) chegou a abrigar mais de 8.000 pessoas. Segundo Neves (1995):

As pessoas, cercadas, comprimiam-se na busca da sobrevivência num precário estado sanitário. A morte rondava o campo de concentração, fazendo suas principais vítimas entre as crianças [...] Os cadáveres empilhavam-se à espera de transporte, ao longo da linha de bonde que passava ao longo do campo. [...] em resumo, o Campo do Alagadiço aglomerou num terreno “cercado e arborizado” milhares de pessoas num ambiente de parcas instalações físicas e piores condições sanitárias, onde os números de morte também se concentraram: em geral, era mais fácil morrer no campo do que fora dele! (p. 98 – 100).

A tática de isolamento dos Campos de Concentração repetiu-se em 1932, com outra grande seca, com a construção dos campos de concentração do Matadouro (atual bairro Otávio Bonfim), onde chegaram a se aglomerar mais de 2.000 retirantes, e do Urubu (atual bairro do Pirambu, também um bairro da periferia de Fortaleza com índices de vulnerabilidade altos). Assim, foram se formando nos arredores e periferias de Fortaleza alguns povoados, que viviam em condições precárias, com moradias improvisadas e sem acesso aos serviços sanitários que se concentravam no centro. Esse processo cresceu durante o século XX em Fortaleza, acompanhado de um crescimento populacional na cidade e da redefinição dos locais de moradia das elites:

As camadas populacionais detentoras de um maior poder aquisitivo que, em princípio, ocupavam o centro da cidade foram se deslocando, no final do século XIX e início do XX para os bairros Jacareacanga e Benfica, o primeiro localizado ao oeste de Fortaleza. Quando, porém, em 1930 o número de imigrantes se acentua e indústrias são instaladas na avenida Francisco Sá, os mais ricos se deslocam gradativamente para o bairro Aldeota, adotando-o como lugar de moradia. Naquele momento torna-se mais evidente o processo de segregação socioespacial que já vinha se esboçando com a formação de bairros mais elitizados como Jacareacanga e Benfica, e de favelas na zona oeste de Fortaleza (FRANÇA, 2011, p. 40).

Assim, as elites fortalezenses pouco a pouco vão abandonando o centro, já cercado por uma população pobre e desassistida que tinha fugido das frequentes secas, e passando a migrar para bairros que, a partir da década de 1940, passavam a concentrar investimentos industriais, imobiliários e de serviços como o comércio, que é o caso de bairros como Benfica, Aldeota, entre outros.

Nos anos de 1950 acontecem outras duas secas: em 1951 e 1958, que somadas ao contexto de êxodo rural já provocado pela concentração fundiária no interior, resultaram em mais uma leva migratória para a capital, dessa vez aumentando consideravelmente o contingente populacional. Em números: “de 1950 para 1960, a população de Fortaleza cresceu 90% e entre 1960 e 1970 esse acréscimo mantém-se ainda muito elevado” (FRANÇA, 2011, p. 31).

Esse crescimento populacional dos ambientes urbanos e os problemas que viriam com ele também estavam inseridos em uma lógica nacional: “Na década de 1960, o Brasil tinha 44,67% da população nas cidades (censos IBGE). Em 1980, já eram 67,59%. Houve um acréscimo de cerca de 50 milhões de pessoas nas cidades, e os problemas urbanos se aprofundaram” (MARICATO, 2015, p. 30). Os números também são expressos no quadro abaixo:

Tabela 1 – População de Fortaleza entre 1890 e 1970

Ano	População de Fortaleza
1890	40.902
1900	48.369
1920	78.536
1940	180.185
1950	270.169
1960	514.813
1970	857.980

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1890, 1900, 1920, 1940, 1950, 1960, 1970.

Esses constantes processos migratórios e a ineficiência do poder público em lidar com o aumento populacional na malha urbana estão nas origens da favelização de Fortaleza, sobretudo no século XX:

A origem do processo de favelização de Fortaleza está ligada aos constantes deslocamentos de lavradores sem terra e pequenos proprietários que se dirigem para a cidade devido à rigidez da estrutura fundiária, que praticamente impede o acesso desses lavradores à terra e outros meios de produção. Nos períodos de estiagem mais prolongados este processo se intensifica. A cidade, à medida que oferece melhores condições e dispõe de empregos industriais ou outros, reforça, até certo ponto, estes deslocamentos. Embora esse processo tenha começado no final do século passado, é a partir deste século que se instalam na cidade as indústrias ligadas ao beneficiamento de produtos agrícolas. A maior dinamização deste setor provoca o surgimento de novas oportunidades de emprego, o que inicia o constante fluxo de deslocamento para a capital. A cidade de Fortaleza, com a sua condição de capital, constitui uma espécie de refúgio, à medida que se torna praticamente impossível a permanência no interior (SILVA, 2009, p. 132).

Assim, as políticas de desenvolvimentismo, sobretudo a partir da década de 1950, no Brasil, trazem vultos de investimento na área industrial em Fortaleza, atraindo ainda mais as atenções da população rural para o ambiente urbano. O Bom Jardim se insere nessa lógica. Como bem observou Davis, esse movimento de crescimento das favelas e da periferização das cidades na América Latina, com algumas alterações dependendo do país, cresce na segunda metade do século XX e se encontra nesse movimento em que “a orla urbana é a zona de impacto social onde a força centrífuga da cidade colide com a implosão do campo” (DAVIS, 2006, p. 54).

2.3. A formação do Grande Bom Jardim e sua inserção histórica na periferia urbana de Fortaleza

O Grande Bom Jardim é formado justamente por esse encontro de correntes migratórias que vem do êxodo rural e do próprio processo de migração urbana entre bairros de Fortaleza. Antes de 1950, a região era basicamente um aglomerado de fazendas rurais, que se localizavam próximas a uma grande propriedade chamada Fazenda Boa Vista. Essas propriedades agrárias viviam sobretudo a partir de uma economia de subsistência, a partir do plantio e da pecuária. Durante a década de 1970, essa região era demarcada como área verde, uma porção de terra entre o município de Fortaleza e o de Maranguape, denominada de Grande Bom Sucesso, nome que vinha da proximidade desse espaço com o bairro limítrofe da parte sudoeste da malha urbana de Fortaleza, o Bom Sucesso (ALMEIDA, 2014). Além desse perfil agrário, também havia a existência de comunidades indígenas na região:

Há indícios de que na região havia índios que, além da atividade agrícola, viviam do artesanato, retirando da natureza os instrumentos de trabalho. Presume-se que hoje essa população indígena esteja miscigenada com os demais grupos que ocuparam aquele lugar. Guardam-se como pistas investigativas sobre a influência da cultura indígena no GBJ trabalhos manuais como artefatos em barro e coco em comunidades específicas da região e o próprio nome do bairro Siqueira, como especulam os moradores. (GPDU/CDVHS, 2004, p. 25)

A partir de 1950, essas terras foram colocadas à venda pelos seus proprietários e, na década de 1960, os novos donos lotearam os terrenos, alguns passaram a ser administrados e revendidos por imobiliárias e outros foram comprados pela Caixa Econômica Federal, que construiu moradias a preços razoavelmente populares.

Essas mudanças na dinâmica espacial da região encontrou-se com uma grande migração que vinha do interior, por conta das secas da década de 1950 e, ao mesmo tempo, com uma política de desenvolvimentismo a nível nacional que cresceu no governo de

Juscelino Kubitschek, caracterizando uma maior aproximação entre o Estado e os interesses do capital, sobretudo do setor imobiliário (ALMEIDA, 2014), que acelerou o processo de urbanização no Brasil, que impactou em Fortaleza:

Na década de 1980 a região, sob o impacto da criação da Região Metropolitana de Fortaleza (lei complementar de 08 de Junho de 1973) e da implantação do Polo Industrial de Maracanaú (1964) acelerou o processo de desmembramento das glebas originais e de loteamento irregular. (ALMEIDA, 2014, p. 95)

A região que seria o Bom Jardim ficou assim: entre o espaço urbano de Fortaleza e um polo industrial agora incorporado à cidade com a metropolização, passando a ser um local de concentração dos cada vez mais numerosos retirantes, que enxergavam no lugar alguma proximidade com ofertas de emprego.

Entre as décadas de 1960 e 1970, várias ocupações irregulares surgem no bairro, às margens do Rio Maranguapinho, também chamado de Rio Siqueira, contruídas de taipa, verdadeiros barracos improvisados sem a assistência da prefeitura e esse processo se acelera na década de 1980, como destacado assim por Almeida e também na matéria abaixo:

Na memória da cozinheira Juracy Barbosa, 53, está a imagem de um bairro inicialmente povoado por moradias simples. As casas, na maioria, eram feitas de taipa. Ela chegou ao Bom Jardim em 1981, acompanhada dos dois filhos, quando fugia de uma seca que assolou o município de Capistrano (distante 110,5 km de Fortaleza). Foi no bairro que o marido dela encontrou o aluguel mais em conta. “(Naquela época) as ruas tinham muita lama, porque não havia calçamento”, recorda. (*O POVO*, 16/05/2013)

Além da ocupação dos retirantes, houve também um movimento de migração de pessoas que não suportavam a alta do custo de vida em bairros mais centrais como Aldeota, Jacarecanga e Benfica, que procuravam por casas e terrenos com preços mais baratos e migram para a região do Grande Bom Jardim. De acordo com França (2011):

Além da população oriunda do movimento campo-cidade, a formação do bairro também se deu por conta da mobilidade constante entre bairros de Fortaleza, ou seja, por pessoas que moravam em outros bairros e foram para o Bom Jardim, o que em última instância também é de migrantes. Acredita-se que provavelmente essa mobilidade tenha sido resultado da expulsão de bairros mais centrais por conta dos processos constantes de reestruturação urbana. (p. 45)

Dessa forma, a periferização desse território é parte não só da dinâmica do êxodo rural e da incapacidade do poder público em lidar com o aumento das demandas populacionais, mas também fruto de uma dinâmica de reordenamento urbano e de segregação socioespacial.

Como já foi mencionado acima, a partir da década de 1930, quando o centro de Fortaleza passa a receber cada vez mais pessoas em condição de pobreza, as famílias com maior poder aquisitivo passam a migrar para outros bairros próximos, valorizando

financeiramente bairros como Aldeota, Meireles, Benfica, entre outros. Esse processo é reforçado pelo aumento das políticas de especulação imobiliária nas décadas de 1960 e 1970, que encarecem terrenos, casas e aluguéis:

Na década de 1970, a Aldeota passa a abrigar não só moradias de luxo, mas também, comércio, serviços e atividades administrativas, quando ocorre um processo de descentralização em Fortaleza com a formação de subcentros comerciais e de serviços, a exemplo não só deste, mas também, do bairro Montese. [...] a valorização do bairro Aldeota, e, também, dos bairros Meireles e Iracema, favoreceu a formação de áreas distintas no conjunto do tecido urbano, voltadas para a classe média e também aquela de maior poder aquisitivo. [...] Concomitantemente as zonas residenciais se afastam do centro tradicional, configurando-se a segregação espacial com o predomínio dos estratos de renda mais baixa nas porções sudoeste e sul da cidade. Já a classe média, que cresceu substancialmente nas décadas de 1960 e 1970 com as políticas públicas de desenvolvimento no Brasil, aos poucos foi se concentrando em bairros como Joaquim Távora, Fátima, Benfica e Parquelândia. (FRANÇA, 2011, p. 41)

Esse processo originou um aumento do custo de vida de quem já morava nesses bairros, o que ocasionou uma verdadeira expulsão dessas famílias com menor poder aquisitivo para áreas onde os custos seriam menores, que se encontra com os retirantes. Assim, a região que viria a ser o Bom Jardim passou a receber, a partir da década de 1960, uma grande migração de pessoas que, sem assistência do Estado, ocuparam irregular e desordenadamente o espaço, construindo barracos e casas improvisadas em terrenos sem infraestrutura na periferia urbana:

As ocupações dos terrenos vazios são um fato relevante na história da formação espacial da região. Ao se falar das primeiras lutas coletivas do GBJ que contribuíram para cimentar laços de solidariedade e de formação dos atores coletivos do bairro, as motivações pela ocupação do solo estiveram sempre presentes. (GPDU/CDVHS, 2004, p. 108)

Assim, sem a assistência governamental, restava a essas pessoas improvisar suas casas na busca por sobrevivência dentro de uma urbanização em uma periferia em formação. Esse processo é também inerente à formação da cidade dentro do sistema capitalista. O Estado, como articulador desse processo de urbanização das cidades, divide-se entre os interesses do capital e as reivindicações dos movimentos sociais, normalmente pendendo para os primeiros, visto que, na lógica capitalista, os salários da classe trabalhadora são, em geral, baixos e o lucro do capital é imenso.

Assim, nos ambientes urbanos nem todos tem condições financeiras para adquirir uma casa própria ou um terreno regularizado. No entanto, mesmo sem rendimentos dignos, essas pessoas são absorvidas pelo mercado, pois o capital, para aumentar seus lucros, necessita que a força de trabalho seja reproduzida (ROLNIK, 1995). Tentando se inserir na lógica do capital para garantir seu sustento, a população passa a se concentrar massivamente

nos ambientes urbanos da forma como conseguem:

A questão então reside nas condições urbanas de vida dessa população. Exploradas ao vender sua força de trabalho, as pessoas se viram como podem para viver na cidade, autoconstruindo ou dividindo com muitos suas casas, ocupando ou invadindo. Vão se organizando assim territórios populares, desde logo marcados pela clandestinidade de sua condição. Do ponto de vista do capital, a favela ou cortiço, contradição do sistema que a reproduz e rejeita, é território inimigo, que deve ser eliminado. É inimigo do capital imobiliário porque desvaloriza a região; da polícia, porque em seus espaços irregulares e densos é difícil penetrar; dos médicos, porque ali, espaço sem saneamento, proliferam os parasitas que se reproduzem nos esgotos a céu aberto. (ROLNIK, 1995, p. 69)

Levados pelas suas condições materiais à cidade, indesejados nos bairros mais ricos e ocupados pelas classes médias e ricas e sem o apoio financeiro dos órgãos públicos, os moradores que vão formando o Grande Bom Jardim passam a entender a necessidade de uma articulação política de reivindicação de políticas públicas para uma população necessitada. Nesse sentido, o acompanhamento das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), que passaram a atuar nos movimentos de reivindicação por direito à moradia, fez-se de suma importância na apreensão desse capital político por parte dos habitantes do bairro. De acordo com o sociólogo Paiva (2007):

As invasões de terras e a formação de comunidades de invasores marcaram a história do Bom Jardim a partir da década de 1970, com importante participação das CEBs, sendo um fenômeno que ainda perdura e é recorrente até os dias atuais. A principal motivação dos invasores parece consistir na esperança de encontrar um local para morar. (p. 37)

As CEBs surgiram no Brasil por volta dos anos 1960, sendo braços da Igreja Católica ligados ao acompanhamento das necessidades das pessoas que viviam no ambiente rural brasileiro e que acabaram por adaptar suas missões de evangelização para o ambiente urbano, tendo em vista a urbanização crescente no país a partir dessa década. No entanto, a fé das comunidades eclesiais estava ligada às condições materiais das pessoas, ou seja, esse organismo católico reivindicava a Igreja enquanto promotora de missões sociais que deveriam promover melhorias para as condições de vida das comunidades em que atuavam.

Os setores eclesiais no Bom Jardim eram, até 1988, coordenados pelos padres redentoristas, que tinham um caráter mais celebrativo. Em 1989, quem assume a coordenação das comunidades eclesiais são os padres combonianos, que atuavam mais diretamente nas reivindicações sociais e que acabaram se transferindo para a paróquia do bairro, a Igreja de Santa Cecília. Para Almeida (2014):

Assim foi realizada uma intensa campanha territorial com articulação e participação de outras frentes comunitárias eclesiais de base da cidade de Fortaleza, dentre leigos e clérigos com engajamento sociopolítico da fé, que além da realização de momentos celebrativos eucarísticos, foram desenvolvidas ações de visitas domiciliares e aos grupos organizados nas comunidades pastorais não para

evangelizar, mas para contribuir no desvendamento e no revelar de uma identidade social, conhecer as famílias e suas condições reais de vida. Dessa estratégia sociopolítica da fé resultou um diagnóstico social das famílias moradoras da região, de forma que se pudesse revelar que Bom Jardim se tinha. (p. 131)

Alguns setores da Igreja Católica, portanto, caracterizados por uma formação progressista, participaram ativamente da formação do bairro, que acabou sendo, até nas denominações, influenciado pela religiosidade cristã em sua constituição. Algumas localidades que estão inseridas dentro do Grande Bom Jardim: Parque Santa Cecília, Parque São Vicente, Parque Santo Amaro, Parque Jerusalém, Jardim Jatobá, Comunidade Nazaré, Parque São João, Santa Luzia, Nossa Senhora Aparecida, Inferninho e outras. De acordo com o Diagnóstico Sócio Participativo do GBJ, “a nomeação destas comunidades citadas acima ou foi iniciativa das imobiliárias ou foi fruto das atividades pastorais das Comunidades Eclesiais de Base da década de 1980” (GPDU/CDVHS, 2004, p. 27). Embora tenham sido silenciados na memória do bairro durante muito tempo, os terreiros de umbanda e candomblé também se engajaram nas lutas por moradia, saneamento, água tratada e outros serviços básicos, caracterizando a religiosidade enquanto cimento da solidariedade:

A importância atribuída à atuação da Igreja na história do Grande Bom Jardim está intimamente relacionada ao valor da religiosidade no sistema cultural de seus moradores. Este valor emerge muito forte e se manifesta não apenas nas práticas dos segmentos católicos, como também nas atividades das Igrejas Evangélicas e nos cultos afrobrasileiros, que terminavam por ser potencializados, sob vários modos e percepções, como capital simbólico na busca de fazer valer direitos e superar “necessidades”. (GPDU/CDVHS, 2004, p. 111)

Não à toa, a palavra comunidade é mais utilizada pela população local do que o termo favela, que é um termo visto como muito pejorativo. O termo comunidade que, no bairro, foi uma apropriação do termo usado pelas CEBs, tem, para além do significado de fraternidade e de solidariedade, uma significância política, de fortalecimento na luta por direitos por parte dos moradores. Nesse sentido, a própria denominação do território como Grande Bom Jardim, que é a união de cinco bairros que integram a região, foi também elaborada a partir da ideia de que esses cinco bairros constituem uma rede comunitária que busca os mesmos direitos e melhorias de condições de vida. Assim, o que se iniciou como comunidades eclesiais, transformou-se em uma comunidade política:

O sentido da expressão Grande Bom Jardim foi resultado de um uso político da palavra pelos projetos estruturantes coletivizados no tecido social local pela ONG Centro Herbert de Souza, sendo incorporado ao dicionário político da cidade pela força prática do seu uso, impulsionado pela comunicação cotidiana entre as diversas esferas públicas e camadas sociais, como estratégia para conferir peso político regionalizado às organizações sociais e aos seus pleitos e reivindicações. (ALMEIDA, 2014, p. 142)

O atual CDVHS (Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza) é uma ONG localizada no território do Grande Bom Jardim e que foi fundada em 1994, a partir de uma mobilização das CEBs da área pastoral do bairro, apoiada pelos padres missionários combonianos e pelo Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos (CDPDH), instituições ligadas à igreja católica e que promoviam assistência social também em outros bairros da periferia de Fortaleza.

Assim, o CDV constituiu-se enquanto materialização das lutas sociais e políticas dos moradores da região do GBJ que tinham acumulado uma experiência cidadã de reivindicações a partir dos contatos com as pastorais e que trouxeram das décadas anteriores uma tradição de luta por serviços básicos para o território, como moradia, emprego, escolas, postos de saúde, sinalização de ruas e, sobretudo, saneamento básico. Novamente na reportagem do jornal *O Povo*, em que o veículo faz uma retrospectiva de outras matérias feitas no bairro, tanto essas dificuldades como também a luta organizada dos moradores são destacadas:

A situação precária foi noticiada diversas vezes pelo O POVO. Em fevereiro de 1968, uma matéria falava sobre “o esquecido Bom Jardim”. No ano de 1978, a comunidade ainda reivindicava “água, saúde e esgoto” para o bairro. Em março de 1990, os problemas de infraestrutura ainda atormentavam os moradores e O POVO trazia reportagem com o título “Bom Jardim convive com lama e sujeira”. (O POVO, 16/05/2013)

A situação de vulnerabilidade social foi historicamente construída dentro do bairro, que desde a sua formação teve que lidar com uma ocupação desordenada e com a falta de infraestrutura urbana básica, com pouco acompanhamento do Estado e, assim, os moradores precisaram se organizar para reivindicar direitos. A luta por melhores condições também se tornou uma característica do território, sendo a maioria das melhorias, que vieram posteriormente, frutos de mobilizações coletivas da comunidade.

Assim, é preciso compreender a historicidade do bairro como forma de desnaturalizar os estereótipos e os estigmas criados a partir da violência crescente na região e entendê-la como fruto de um processo histórico de negação de direitos por parte do poder público e de pressões populares em disputa por espaço no mesmo.

A organização da sociedade civil se tornou ainda mais forte a partir do advento da formação dos Estados neoliberais na década de 1980, que desmontaram, a nível mundial, o *Welfare State*³³, e que separaram a ideia de desenvolvimento econômico da ideia de justiça

³³ O historiador Eric Hobsbawm define o *Welfare State* como um modelo de administração política e econômica que foi comum nos países desenvolvidos durante o período que vai da década de 1950 até 1973, combinando o fordismo capitalista, que buscava a expansão dos níveis de produção industrial, ao keynesianismo, que pressupunha uma maior intervenção e planejamento econômico e social por parte do Estado. Nas palavras do historiador inglês, esse modelo político e econômico tinha como características: “Ao mesmo tempo, o

social:

Desde meados da década de 1980, a política urbana neoliberal (aplicada, por exemplo, em toda a União Europeia) concluiu que a redistribuição da riqueza a bairros, cidades e regiões menos favorecidas era inútil, e que, em vez disso, os recursos deveriam ser canalizados para os polos de crescimento “empresarial” mais dinâmicos. (HARVEY, 2014, p. 70)

Apesar da chamada Era de Ouro do *Welfare State* estar ligada mais aos países desenvolvidos na segunda metade do século XX, é fácil imaginar que, se no continente europeu o desmonte das preocupações sociais do Estado gerou uma precarização da vida e das condições de trabalho dos mais pobres, esse fenômeno foi ainda mais arrasador na América Latina, onde as desigualdades econômicas entre as classes rica e trabalhadora eram ainda mais díspares.

Nos países latino-americanos, em questão de infraestrutura urbana, o *Welfare State* caracterizou-se pela produção de alguns bairros planejados e moradias padronizadas; no Brasil, os chamados conjuntos habitacionais, a partir de subsídios estatais. No Brasil, essa política de intervenção estatal foi feita através do BNH (Banco Nacional de Habitação), órgão federal criado em 1964 que passou a financiar nacionalmente a construção de moradias com recursos do FGTS (Fundo de Garantia do Tempo de Serviço).

Em Fortaleza, os investimentos do BNH foram direcionados para espaços afastados dos bairros mais valorizados e, a partir dessas construções, foram se originando verdadeiros bairros na periferia da cidade, como Conjunto Ceará, Prefeito José Walter, Beira Rio, entre outros. Entretanto, mesmo a política habitacional do BNH contava com problemas de exclusão:

Inicialmente os conjuntos habitacionais foram direcionados para as áreas periféricas da cidade que, em princípio, não apresentavam serviços urbanos e infraestrutura adequada, o que provocou, por parte da população que os habitava, reivindicações constantes. Além do mais, é importante destacar o fato de que muitas famílias de baixa renda ficaram excluídas do acesso à moradia originária dessa política habitacional, o que as levou a ocupar terrenos inadequados, como à margem de corpos hídricos, as dunas litorâneas, as áreas de mangues, dentre outras. (FRANÇA, 2011, p. 42)

Mesmo essas iniciativas não deram conta do gigantesco aumento populacional nas metrópoles brasileiras a partir da década de 1950, como vimos no caso de Fortaleza, pois, como ressaltou França, esses conjuntos foram construídos em áreas que não possuíam infraestrutura e onde dificilmente a população conseguia acesso a serviços básicos, como transporte ou água, além dos grandes contingentes que não foram contemplados com tal

política, sendo, na verdade, as classes médias, muitas vezes, as mais beneficiadas.

Além disso, é fundamental lembrar que, simultaneamente ao período do BNH, o Brasil, e outros países da América Latina, viviam em regimes políticos ditatoriais, que também enxergavam o espaço urbano através do filtro autoritário e burguês:

Nas décadas de 1960 e 1970, por exemplo, as ditaduras militares do Cone Sul declararam guerra às favelas e campamentos que viam como centros de potencial resistência ou como simples obstáculos ao aburguesamento urbano. [...] Evocando a ameaça de um minúsculo foco urbano de guerrilheiros marxistas, os militares arrasaram oitenta favelas e expulsaram quase 140 mil pobres dos morros que dominam o Rio. [...] Embora as autoridades fracassassem em seu objetivo de eliminar todas as “favelas do Rio em uma década”, a ditadura deflagrou conflitos entre os bairros burgueses e as favelas e entre a polícia e a juventude favelada que continuam a vicejar três décadas mais tarde. (DAVIS, 2006, p. 114-115)

O desmonte do estado de bem-estar social esteve em curso na Europa a partir dos anos 1980, mas só chegou ao Brasil na década de 1990, somando-se a uma realidade que, na verdade, ainda não tinha experimentado a chamada Era de Ouro ou de bem-estar vivenciada nos países desenvolvidos no século XX. O Estado Neoliberal, portanto, apenas aprofundou uma desigualdade social que já era galopante no Brasil e foi fortalecido após as medidas tomadas no Consenso de Washington.³⁴ Uma das medidas econômicas neoliberais que estiveram conjugadas com o Consenso foram os Planos de Ajuste Estrutural (PAEs), que se iniciaram ainda nos anos 1980 e concederam uma série de empréstimos aos países da América Latina em troca da diminuição do papel do Estado na economia, ou seja, os governos latino-americanos, para conseguir tais empréstimos, seguiam uma cartilha de privatizações, diminuição do controle das importações e, sobretudo, diminuição do investimento público em saúde, educação e políticas sociais. (DAVIS, 2006)

Isso teve implicações também nos processos de relação da sociedade civil com o Estado brasileiro, relação que paulatinamente se distanciou das mediações via partidos políticos, grupos ligados às instituições religiosas – como no caso das CEBs – ou até mesmo grupos autônomos – como associações comunitárias – e passou a ser mediado por ONGs localizadas nas favelas e que contam com investimento de órgãos de auxílio internacionais:

Na passagem dos anos 1980 à década seguinte, surgiu, no Brasil, um tipo de organização inexistente até então: entidades voltadas para questões de interesse público, capazes de formular projetos, monitorar sua execução e prestar contas de suas finanças: as organizações não governamentais. No Brasil, as ONGs nasceram calcadas no modelo norte-americano e dentro de circuitos de cooperação global. (NAVES, 2012, p. 552)

³⁴ Consenso de Washington é como se denomina um conjunto de medidas econômicas formuladas em 1989 por entidades financeiras norte-americanas, sobretudo o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que orientavam, sobretudo, os países da América Latina, a adotar políticas neoliberais em seus territórios. Essas orientações passaram a ser um condicionante para a garantia de novos empréstimos por parte das instituições financeiras aos Estados latino-americanos.

Esse processo em que as ONGs passam a ter primazia na condução da luta por direitos e na formulação de projetos para as comunidades pobres tem uma consequência vista como negativa por Davis (2006):

Ainda que haja algumas louváveis exceções – como as ONGs combativas tão úteis na criação dos Fóruns Sociais Mundiais –, o maior impacto da “revolução das ONGs/ da sociedade civil”, como admitem até mesmo alguns pesquisadores do Banco Mundial, foi burocratizar e desradicalizar os movimentos sociais urbanos. (p. 85)

Assim, Davis analisa que as ONGs acabam por solapar o desenvolvimento da capacidade das comunidades de assumir as negociações e decisões que lhes dizem respeito, além de ser um sintoma da diminuição do planejamento estatal para demandas públicas de políticas sociais. As visões a respeito das ONGs, entretanto, são diversas. A principal instituição desse teor no Grande Bom Jardim é o CDVHS, fundado em 1994, que nasceu através da congregação de membros que atuavam nas CEBs e que até hoje conta financiamento da Misereor, entidade de financiamento atrelada ao Conselho Episcopal alemão, que desenvolve projetos de empoderamento de áreas com índices altos de pobreza. O que deve ser observado é que o CDVHS atua de forma a subverter o que Davis observa como uma monopolização dos processos de negociação de políticas públicas, como afirma em seu endereço virtual:

A organização surgiu de processos reivindicatórios locais que advinham desde os anos 80 do século XX, que exigiam moradia, transporte, escola, saúde, saneamento básico e emprego e renda para as populações empobrecidas na periferia de uma grande cidade. A identidade do CDVHS está intimamente ligada ao empoderamento dos setores populares no sentido de incorporá-los no processo de organização, mobilização e negociação de políticas públicas, em situações de participação política ativa, para denúncia e formulação de alternativas aos contextos de violação. (CDVHS, 31/03/18)

O CDVHS, dessa forma, atua não apenas no sentido de pressionar e negociar com os órgãos públicos políticas de cidadania para o GBJ, mas, principalmente, na incorporação e capacitação dos moradores da comunidade nesse processo, através de cursos, formações, criação de coletivos juvenis, como os Jovens Agentes da Paz (JAP), que atuam junto às escolas e demais instituições do bairro promovendo ações de discussão acerca da construção da cidadania no território, principalmente no campo de reivindicação da atenção do Estado para as demandas locais e na própria formulação e encaminhamento dessas demandas, formando uma rede de associação locais que atuam na identificação de problemas no lugar e de como resolvê-los. Na visão do morador e pesquisador do bairro, que também é membro do CDVHS, Adriano Paulino de Almeida:

Taticamente, essa experiência de organização comunitária em rede social, embora

tenha embebido da filosofia política neoliberal, reapropriou-se dela como estratégia para reordenar seu território de raiz, de pertencimento e de atuação, propondo uma organização territorial inovadora para a exigibilidade dos direitos, que luta pela implantação e melhorias de equipamentos e de serviços públicos essenciais para a promoção da qualidade de vida dos moradores locais. (ALMEIDA, 2014, p. 22)

Assim, a tática do CDVHS encontrada para burlar as estratégias de controle sobre as mobilizações populares por parte da agenda neoliberal foi apostar na própria mobilização dos moradores inclusive contra a exclusão social que o neoliberalismo aprofunda. A atuação do CDVHS se dá justamente nas demandas por fortalecimento de políticas públicas para o GBJ, em diversos campos, como o da moradia, educação e, sobretudo, no campo da cultura. Da década de 1990 em diante, a atuação dessa ONG e, principalmente, das associações de moradores foram fundamentais para os usos e as apropriações que se fazem dos patrimônios culturais do bairro.

Esses patrimônios são os espaços que representam as marcas da história do bairro, no passado e no presente, que ressignificam as lutas dos moradores para manter vivas as suas crenças, modos de se divertir, de se reunir, criar, de reivindicar e de conservar várias memórias acerca do processo histórico de formação do território do GBJ. O signo da migração, da luta por moradia, das dificuldades de acesso ao lazer, da segregação social, das religiosidades diversas que sustentam a fé em dias melhores, dos embates com o Estado burguês, da busca pelo direito à memória e à cidade estão presentes de diferentes formas nesses lugares. Cabe compreender a historicidade desses patrimônios e de que forma ela pode ser mobilizada para o desenvolvimento de habilidades dos alunos no ensino médio.

CAPÍTULO 3 – A HISTORICIDADE DOS PATRIMÔNIOS CULTURAIS DO GRANDE BOM JARDIM E A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NESSES LUGARES

Os lugares escolhidos para análise no presente trabalho foram os equipamentos citados no título do tópico, entendido pelos alunos³⁵ como espaços públicos que são significativos para a comunidade do Bom Jardim e que possuem um potencial não só para o estudo da história da comunidade, mas também suscitam discussões acerca de conceitos fundamentais para auxiliar os estudantes a pensar historicamente o seu tempo a partir de sua realidade.

3.1. A Praça de Santa Cecília

O presente tópico tem como objetivo analisar a memória e identidade dos moradores do bairro Bom Jardim com a Praça de Santa Cecília, localizada no Parque Santa Cecília, uma das maiores subdivisões da localidade. Esse lugar tem papel central na práxis cotidiana dos habitantes do bairro. A própria localização do lugar no espaço urbano denota sua centralidade: a pracinha está localizada no coração do Grande Bom Jardim, comportando vários serviços essenciais à vida da comunidade: está fixada na famosa rua da feira, que corta as duas principais avenidas do bairro, uma de entrada, a Av. Oscar Araripe, e outra de saída, a Av. Oscar França. A praça também comporta a Igreja Católica de Santa Cecília, que é a paróquia do distrito, e equipamentos públicos como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), além dos diversos pontos de comércio privados que se beneficiam da movimentação local.

Portanto, não há como ser morador das redondezas e não estar habituado a ter experiências na praça. Como elemento urbano, uma praça já denota práticas de socialização várias que geram memórias, sejam de amizades, experiências individuais, entre outras; e no caso do Bom Jardim, a pracinha aqui estudada adquire um estatuto ainda mais relevante por ser um dos únicos equipamentos de cultura e lazer de uma comunidade extremamente carente de serviços públicos.

³⁵ Foi realizado um questionário com os estudantes para consultar o que entendiam como patrimônios culturais do bairro e a Praça de Santa Cecília e o Centro Cultural do Bom Jardim foram muito citados. O Ponto de Memória foi uma escolha do autor por entender que esse espaço possui potenciais para trabalhar a história da comunidade a partir da memória de seus moradores. Mais adiante dialogaremos com algumas respostas dos estudantes aos questionários.

Em um contexto de distanciamento das políticas públicas de lazer e cultura, é na pracinha que se concentram não só as missas dominicais, os passeios vespertinos ou noturnos e os encontros amorosos, mas, principalmente, os ritos culturais da população local, qual seja as festas juninas, apresentações teatrais comunitárias, casamentos, sarais culturais organizados por coletivos de juventude, programas de reportagem televisiva sobre o bairro, *shows*, eventos artísticos, *reggaes* e os rolezinhos. É na praça também que ocorrem concentrações de movimentos sociais, como marchas pela paz realizadas pelos moradores ou manifestações grevistas da classe trabalhadora local, configurando-se então uma identidade dos moradores com o lugar. Nesse ponto, no dizer de Kersten (2000):

Na realidade, passa-se de uma noção individual, de algo ou alguma coisa que é propriedade do indivíduo, importante para ele, para algo ou alguma coisa que é de interesse comum, que transcende a individualidade e aponta para o coletivo, para o interesse de um grupo ou de uma comunidade, para algo que pertence ao grupo ou à comunidade. Esta noção de pertencimento une as pessoas em torno de ideias comuns e projetos societários. (KERSTEN, 2000, p. 42)

Ou seja, aglomerando funções culturais, econômicas, sociais e religiosas, a pracinha deixa de ser lugar de memórias individuais para se tornar dona de uma tradição local, produto e produtora de uma memória coletiva, que gera um sentimento de pertença à comunidade através dos usos sociais do espaço, alçando-se à categoria de patrimônio cultural da comunidade, mesmo sem regime jurídico de tombamento.

Dessa forma, a memória coletiva dos moradores sobre a praça foi fundamental para a escolha de tal espaço como lugar de memória e monumento histórico, adotando-se aqui a perspectiva de que todo objeto do passado pode ser transformado em testemunho histórico, mesmo que não tenha sido criado com um objetivo memorial. Todo artefato criado pelo homem pode ser dotado de funções memoriais. Portanto, o monumento histórico, para ser caracterizado como tal, não precisa ter sido criado deliberadamente com a função de lembrar, ele é definido posteriormente pelo historiador (CHOAY, 2006). E mais, ele é constituído enquanto monumento pela memória histórica das pessoas sobre ele.

Como todo monumento histórico ou patrimônio, a Praça de Santa Cecília tem seu próprio regime de historicidade. Fundada como espaço adjacente à igreja, a praça hoje contém muitos outros significados para quem utiliza seu espaço. Antes mesmo de existir a praça, existiu a igreja. Foi nessa localidade que alguns moradores organizaram-se autonomamente na década de 1960 e através de doações de outros moradores foram construindo seu templo religioso. Além disso, os fiéis contaram com a ajuda do pároco do bairro Mondubim que arrecadou verbas vindas da Alemanha e assim fundaram, em 1965, a capela de Santa Cecília. Os fiéis que antes já se reuniam no lugar agora tinham um templo para sua prática religiosa e,

em 1980, através de decreto do então arcebispo de Fortaleza, Dom Aloísio Lorscheider, a área foi delimitada como paróquia do bairro.

Assim como em muitos outros lugares do Brasil, a praça surge após a construção da igreja (em ano desconhecido por conta de limitações documentais) e circunda seu espaço. Entretanto, segundo relatos dos moradores antigos, a praça foi levantada não muito tempo depois da capela, pois há um depoimento de uma das entrevistadas, Dona Angelina, que chegou ao bairro em 1975 e afirma que nesse ano a praça já existia. Há que se registrar aqui a importância local da própria Igreja de Santa Cecília, em torno da qual se originou a praça:

[...] a criação da paróquia de Santa Cecília em 1980 foi um marco na ampliação e fortalecimento das ações sócio-assistenciais católicas no Grande Bom Jardim. Neste período, a chamada “esquerda cristã” – tendência progressista da igreja católica orientada pela Teologia da Libertação – empreendia uma mobilização e organização sociopolítica dos católicos para engajamento em “trabalhos pastorais comunitários” voltados à melhoria das condições de vida da população pauperizada da região. A nomeação “comunidade” atribuída e reproduzida em muitas das localidades do Grande Bom Jardim originou-se a partir das ações sociopolíticas das CEBs e foram reforçadas, segundo lideranças locais, com a vinda dos padres missionários Combonianos a partir destes anos 1980. (BEZERRA, 2015, p. 53)

Um pouco dessa trajetória inicial do terreno onde hoje está a praça foi narrada em entrevistas³⁶ concedidas por duas antigas moradoras do bairro: uma delas é Tia Diza³⁷, de 68 anos de idade, moradora do bairro há cerca de 40 anos e que durante sua vida na região se tornou uma líder religiosa na comunidade católica local, uma líder comunitária na luta por direitos humanos para os moradores e que trabalha até hoje como costureira.

³⁶ As entrevistas estão transcritas em anexo e foram realizadas com base na metodologia da história oral, com perguntas previamente elaboradas, mas também respeitando a liberdade de fala e de relatos de memória dos sujeitos entrevistados, que por diversas vezes ultrapassaram os limites das perguntas e sugeriram outros caminhos de reflexão. A abordagem se deu de maneira qualitativa, no sentido de investigar os significados, valores e opiniões que os sujeitos construíram sobre a praça a partir de suas experiências nela e no bairro ao qual o lugar pertence. As entrevistas foram registradas de forma audiovisual, no celular. Aqui se partiu do ponto de vista de que a história oral possibilita dar voz e visibilidade aos sujeitos históricos que frequentemente não são incluídos nas narrativas oficiais por pertencerem às classes sociais mais pobres, garantindo a esses indivíduos narrar suas memórias e opiniões acerca dos acontecimentos privados e coletivos. Cabe ao historiador entender que os testemunhos orais, assim como qualquer outra fonte, não falam por si próprios e nem reconstroem os fatos passados, mas expõem a forma com a qual os sujeitos interpretam suas experiências individuais e coletivas no tempo e devem ser analisados à luz da teoria histórica, para que essas memórias sejam historicizadas, relacionadas com os contextos nos quais foram produzidas e nos quais são reproduzidas e até transformadas. A esse respeito, ver Meihy (1996), Queralto (2004), Mattos (2005), Joutard (2006), Ribeiro (2008), Berté (2012) e Hobsbawm (2013).

³⁷ Tia Diza é uma senhora moradora do Grande Bom Jardim há 40 anos, atualmente tem 68 anos. Trabalha como costureira e, desde que chegou ao bairro, passou a participar das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), movimento progressista católico que buscava aliar as missões evangelistas de pregação bíblica com a atuação social, no sentido de ajudar as comunidades carentes a conseguir melhorias junto ao poder público. Atuou na luta por transportes coletivos, instalação de escolas públicas, saneamento e outras políticas para a região, bem como na reivindicação de um terreno para a construção da Igreja de Santa Cecília e da praça que recebe o mesmo nome.

A outra entrevistada é Dona Angelina³⁸, de 75 anos, moradora do bairro Grande Bom Jardim desde 1975, que também participa da mesma comunidade católica de Tia Diza, a comunidade de Santa Paula Frassinetti³⁹ e que é dona de casa e durante certo tempo foi engajada em ações levadas à frente pelo CDVHS, como os fóruns de reivindicação popular do território, em que os moradores sugeriam melhorias a serem realizadas no local.⁴⁰

O que foi apontado acima por Bezerra, em relação à centralidade da praça e da paróquia tanto na organização do catolicismo quanto na luta por direitos sociais para a comunidade, é corroborado por Tia Diza, líder comunitária e antiga moradora que participou ativamente do movimento das CEBs na exigibilidade de melhorias de condições para os moradores das comunidades do Grande Bom Jardim:

[...] no início a gente frequentava muito, né. Primeiro porque aqui não tinha igreja né. E segundo porque os movimentos todos eram lá, quer dizer, todas as comunidades, que tinham movimento se concentravam era lá, quer dizer, os conselhos comunitários, os conselhos pastorais, o conselho popular, tudo isso, o foco era Santa Cecília, não só a praça, como o bairro né, que a igreja é a pioneira mesmo, a gente se reunia na igreja, depois é que foi crescendo, que foi tendo aquele espaço maior, depois foram construindo a igreja, que era pequenininha, mas ela é, Santa Cecília é uma das pioneiras aqui. (TIA DIZA, 22/11/2019)

Assim, Tia Diza relata que a Praça de Santa Cecília era um espaço de reuniões de vários movimentos sociais e religiosos atuantes dentro do Grande Bom Jardim. É fundamental destacar já na fala da entrevistada que a importância da praça não se atribui apenas ao pioneirismo ou à antiguidade, mas, sobretudo, por ter sido o lugar de onde partiam as reivindicações e a aglutinação do que a mesma chama de comunidades, ou seja, diversas sublocalidades da região acabavam se unindo em prol de melhorias para os seus territórios.

Aqui, é importante lembrar que a região que se chama Grande Bom Jardim é composta atualmente por cinco bairros, dividindo-se em diversas comunidades, que se formaram nas décadas de 1960 e 1970. Dessas comunidades, Santa Cecília era a que possuía uma praça e era a paróquia da região e, de acordo com Tia Diza, contava com alguns serviços

³⁸ Dona Angelina é também uma senhora de 75 anos de idade, moradora do Grande Bom Jardim e que, desde sua chegada ao bairro, engajou-se na comunidade cristã local. Trabalhou como doméstica e atualmente é dona de casa. Participou e ainda participa de movimentos sociais locais, como a Rede DLIS e o CDVHS.

³⁹ A comunidade de Santa Paula Frassinetti é a congregação dos cristãos católicos que moram no bairro da Granja Lisboa e que durante muito tempo se reuniram na Igreja e na Praça de Santa Cecília, até o momento em que conseguiram a fundação de seu próprio templo. A comunidade é responsável por diversas ações que já se tornaram tradicionais na Granja Lisboa, como a peça teatral de rua da Paixão de Cristo, popularmente chamada de Via Sacra, os festejos juninos e de aniversário da padroeira, bem como o engajamento nos movimentos sociais que reivindicam melhorias para o território, tendo membros que participam dos fóruns sociais locais e das manifestações políticas da região.

⁴⁰ Ainda sobre as entrevistas, é necessário destacar que a escolha dos entrevistados se deu pelo seguinte critério: seriam moradores do Grande Bom Jardim e pessoas que frequentavam ou já tinham frequentado muitas vezes a praça, com diferentes objetivos e usos. Além disso, essas pessoas fizeram parte da trajetória e vivência do autor desse trabalho no território em diferentes momentos e espaços, fosse na praça, na comunidade de Santa Paula Frassinetti ou em atividades no Centro Cultural, sendo fundamentais à formação enquanto sujeito dessa periferia.

que não abrangiam todas as comunidades do território:

Os movimentos daqui foram muito fortes na época das CEBs, né. Tinham muitas reuniões, tinham muitos, é, movimentos, porque nessa época a gente não tinha nada aqui, né. Tipo de transporte, os transportes ficavam lá pelo Santa Cecília, depois é que um pouco veio se mudando pra cá mais pra perto, mas mesmo assim mesmo a gente não tinha é, transporte certo, tinha hora certa pra gente poder ir pros cantos. E quando chovia a gente ficava isolado, né, porque tem um riacho ali, aquele riacho... Os transportes não passava, do Santa Cecília pra cá a gente tinha que passar por dentro com água na cintura e tudo mais se quisesse ir pra algum canto. Aí depois com a luta né, quando veio as CEBs e os movimentos comunitários, foi um movimento muito forte as CEBs e a gente conseguia, aí a gente começou a conseguir as coisa, a gente começou a conseguir transporte, que num tinha, iluminação pública também, que num tinha, é, calçamento, saúde também, que aqui não tinha posto de saúde, o posto mais perto que tinha aqui era lá no Santa Cecília, lá no Ageu. E aí a gente se, na organização a gente conseguiu, né. Os transporte começaram a vir pra cá aí começou a vir escola pública, aqui não tinha nenhuma escola pública. Quem tinha filho aqui que estudava por aqui era em escola pa... nessas... Era escolinha né, não era esses colégios que tem agora, né, era escolinha comunitária. (TIA DIZA, 22/11/2019)

Tia Diza, moradora do bairro Granja Lisboa, um dos componentes do GBJ, deixa explícito que havia muitas diferenças estruturais entre a comunidade da Santa Cecília e a sua no que se referia aos serviços públicos ofertados para os moradores, na educação, na mobilidade urbana, nos transportes etc. Até por isso a praça adquiria uma centralidade para quem morava no território que viria a formar uma rede de comunidades chamada GBJ. As outras comunidades só conseguiram adquirir tais serviços públicos, segundo Tia Diza, através da atuação das CEBs e da organização política comunitária, atribuindo um sentido de resistência para a localidade.

Para comparar com o que Tia Diza afirma, há também o relato de Dona Angelina, moradora da Granja Lisboa, de quando chegou à localidade 1975: “Aqui era mais deserto. Não tinha nada, só tinha duas casa caída. Tinha umas três ou quatro moradora, nesse quarteirão meu. Não tinha nada, só tinha mato aqui. E hoje tá muito diferente, muito evoluído.” (DONA ANGELINA, 22/11/2019).

Percebe-se a falta de infraestrutura em uma região que já era habitada e a percepção da entrevistada de que a Granja Lisboa já obteve muitas conquistas. Entretanto, também há permanências atualmente quanto à diferença entre as comunidades na oferta de serviços. Quando perguntada sobre suas lembranças no local, ela ressalta: “Tenho, tem o grupo dos idosos, que é lá vizinho, aonde a gente os idosos se reúne, toda semana... Tem o CRAS, tem muita coisa lá. As coisa que a gente precisa num tem aqui, mas tem lá” (DONA ANGELINA, 22/11/2019). Ou seja, infere-se das falas que a afetividade que muitos moradores, inclusive os antigos, possuem com a praça, vem justamente de uma condição de carência de acesso à infraestrutura urbana e social que fazia e faz com que a praça, que tem alguns serviços e é, em

si mesma, um equipamento de lazer e cultura, adquira um símbolo de centralidade na região.

Percebe-se ainda que para os entrevistados da faixa etária mais avançada, na faixa dos 60 anos, a importância da praça se dá não só pelo lazer, mas principalmente por abrigar em seu espaço a paróquia de Santa Cecília e por guardar as lembranças de um período em que precisaram lutar por conquistas para o restante do território.

Tia Diza, ao responder algumas perguntas, ressaltou que atualmente a Praça de Santa Cecília e a região do Bom Jardim sofre com outro tipo de problema, o da violência, que, segundo ela, também é fruto de uma carência de condições sociais que ainda existe no GBJ. Ela relaciona essa falta de infraestrutura pública com o que chama de falta de amor na comunidade, o amor fraternal e preocupado com a situação social do próximo, no qual ela esteve engajada no período das CEBs:

Então eu acho que pra ajeitar aqui mesmo precisa muito, muito, muito de ter um movimento público, saúde pública, é a saúde que não tá, é emprego que não tem pros adolescentes, é começar desde o colégio [...] Se você botar uma filha, se você bota um filho, um neto, pra ir pro colégio, você não fica despreocupado enquanto ele não tá em casa de volta, porque a violência tá grande, tá grande mesmo dentro dos colégio, quer dizer, não tem mais amor, tá faltando muito é amor nesse povo. Não existe mais aquela compreensão, aquela amizade. Às vezes a pessoa vê uma criança ali se drogando, “Ah isso aí é sem futuro”, não é, não é assim, a gente tem que ver, saber da onde vem, ver as causas, porque às vezes as causas vem exatamente, muitas não, mas muitas vezes as causas vem de dentro de casa, é o pai que bebe, é a mãe que bebe, é os pais que usam droga [...] (TIA DIZA, 22/11/2019)

Como já foi apontado nos escritos acima, o Grande Bom Jardim é um dos bairros mais populosos de Fortaleza e tem, contraditoriamente, uma carência extrema de serviços públicos de saúde, cultura, lazer e moradia. É com esse perfil sócio-histórico que a Praça de Santa Cecília estabelece sua relação. E nesse contexto, há ressignificações no que diz respeito aos usos da praça. Já apontamos os usos do ponto de vista religioso e das lutas comunitárias.

Um jovem entrevistado, Wilbert⁴¹, de 20 anos, é assíduo frequentador do lugar e organizador do Coletivo Bonja Roots⁴², que costuma realizar festas de *reggae* na praça e tem como objetivo propagar a cultura no bairro, visando à redução de danos, sendo produzido pela juventude local. Sobre sua identidade com o lugar, Wilbert dispara:

A praça de Cecília pra mim representa o encontro e os sorrisos dos amigos que

⁴¹ Wilbert é um jovem morador do Grande Bom Jardim que fundou e lidera o coletivo Bonja Roots. Faz parte também de outro grupo juvenil, os Jovens Agentes de Paz (JAP), ligado ao Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS) e que promove diversas atividades no espaço urbano do território, como oficinas de grafite, de turbantes, círculos de diálogo, grupos de batuque e atividades conjuntas com algumas escolas locais. Atualmente, Wilbert está também engajado no projeto do Maracatu Nação Bom Jardim, que busca um reconhecimento das raízes dos moradores locais ligadas às religiões de matriz africana através do maracatu.

⁴² O Bonja Roots é um coletivo de jovens moradores do Grande Bom Jardim que promovem festas, oficinas de dança e eventos em geral ligados ao *reggae* em alguns espaços públicos da região, como a Praça de Santa Cecília e o Centro Cultural do Bom Jardim (CCBJ). O grupo tem como objetivos principais integrar a juventude local através do *reggae* e incentivar a utilização dos equipamentos de cultura e lazer locais.

marcavam de se encontrar pra trocar ideias sobre tudo. Na maioria das vezes tocar um violão, fazer uma roda de coco, e de uns tempo pra cá a mesma tem se tornado o cenário das minhas festas de aniversário. Uma memória afetiva que tenho bem forte é de uns 2 anos atrás uma super festa improvisada. Do nada apareceu pessoas de *bike*, de bus, a pé, trazendo instrumentos, salgados, bolos, bebidas e tudo mais. Era uma data bem interessante e marcante pra mim. Toda semana tenho que encontrar alguém no local, nem que seja pra ir pra outras quebrada. Mas a praça de Cecília é um coração, um ponto de encontro e de partida. (WILBERT, 02/05/2018)

A fala de Wilbert reforça uma visão da praça como um coração do bairro, um lugar central nas relações sociais dos habitantes do Bom Jardim. O reconhecimento da importância da praça enquanto patrimônio cultural do distrito está em sua fala, mas perguntado sobre a história do Bonja Roots e as atividades que desenvolve na praça atualmente, há algo novo:

O Bonja Roots nasce na praça de Cecília, foi lá onde tudo começou. Sempre lá. Mas quando o Estado começa a criminalizar a movimentação da praça tudo começa a ficar mais silenciado. Ver que de fato a Polícia num ta nem ai pra quem ta na rua é assustador. Ver a policia fechar a praça com vaaaaaaaaaaaaaaarias viaturas e começar a atirar e botar todo mundo pra correr com tiros é aterrorizante. A imagem que passa na minha mente é os gritos das pessoas pedindo pra nao atirar, grito de mulheres procurando suas crianças no meio do fogo cruzado, policial batendo em neguim as escondidas... mas eu acho que a arte sempre subverterá a lógica local. Onde há atividades culturais a violencia diminui. Então toda movimentação que aconteça na praça colabora pra diminuição das desigualdades sociais na redondeza. Ainda acredito que o que se apresenta ali um dia receberá o real respeito e assistência por parte desses governantes. (WILBERT, 02/05/2018)

E o que há de novo é justamente a forma como o Estado priva o acesso ao espaço público quando a juventude moradora da periferia tenta reivindicar seu uso. Se no anteposto do lugar há um registro do lazer, da diversão, das manifestações religiosas e comunitárias e políticas em favor de melhorias para a comunidade, atualmente o que se sobrepõe nas práticas locais é uma luta política da juventude, uma resistência à presença do braço armado do Estado e um pedido de políticas públicas básicas para a população local através de manifestações culturais.

Outra jovem, Jaqueline⁴³, também moradora do bairro, amante da praça e organizadora do Bonja Roots, ressaltou essa visão do lugar enquanto espaço de resistência, que estava presente nos antigos movimentos comunitários como ressaltou Tia Diza, mas que continua de outras formas na praça. Se antes a praça era ocupada pelos moradores e utilizada como base de uma união das comunidades, hoje a juventude luta para se manifestar culturalmente naquele espaço:

Frequento bastante, já frequentei mais, né, só que hoje bem menos, mas ainda me pego assim frequentando o espaço com os amigos, levo uma caixa, tipo, tento aproximar a juventude com a gente, né, no meu coletivo que a gente tá andando, que

⁴³ Jaqueline é uma jovem moradora do território, que também fez parte do Bonja Roots e que era engajada no grupo dos Jovens Agentes de Paz (JAP). Atualmente, ainda costuma frequentar as reuniões e ações do grupo e é militante na luta pela efetivação de direitos humanos para a juventude do bairro promovidas pelo Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS).

é o Bonja Roots e Coletivo Motim, então nas praças que a gente ocupa a gente vai levando a juventude e quem quiser chegar é super aberto. (JAQUELINE, 02/05/2018)

Mais uma vez, o relato destaca a importância da praça como um espaço de experiências múltiplas, de forte significado para os moradores da região, mas que vem sendo esvaziada por motivos vários, notadamente a violência. Pode-se perceber a partir dos relatos que há uma memória histórica do local, a partir do que ressalta Halbwachs (1990):

Carrego comigo uma bagagem de lembranças históricas, que posso ampliar pela conversação ou pela leitura. Mas é uma memória emprestada e que não é minha. No pensamento nacional, esses acontecimentos deixaram um traço profundo, não somente porque as instituições foram modificadas, mas porque a tradição nelas subsiste muito viva em tal ou qual região do grupo, partido político, província, classe profissional ou mesmo em tal ou qual família. (HALBWACHS, 1990, p. 54)

A memória histórica da Praça de Santa Cecília é compartilhada por várias famílias e grupos de faixas etárias diferentes, como se observou nos depoimentos. Uma memória que ressalta a importância da praça em um contexto de vulnerabilidade social, um lugar que muito tempo foi o único equipamento de lazer das juventudes locais, que é marcado dialeticamente pela diversão e pela violência, seja ela a urbana decorrente das desigualdades socioeconômicas e conflitos territoriais ou a violência praticada pelo Estado como forma de repressão.

A praça é sentida por seus moradores como patrimônio, bem comum, que deve ser cuidado e usado por todos, embora existam assimetrias temporais, como entre os idosos que gostam de ir à missa, mas não gostam de ir ao rolezinho. Embora possua contrastes, como uma população que lamenta a pouca movimentação à noite, desejando poder ocupar novamente a praça por um lado, e por outro uma violência do Estado (seja em sua ausência de políticas públicas ou em sua presença armada) que a proíbe de fazer isso.

É nesse bojo que precisamos compreender a importância da pracinha da Santa Cecília na periferia do Bom Jardim, enquanto um espaço que está entronizado na memória histórica da população que aponta sempre o fato de ser um dos únicos equipamentos de lazer da região. A praça é simbólica, afetiva, mas libertadora, heterogênea e um ponto de partida para reivindicações. Ela lembra não só as memórias individuais e afetivas, mas a própria condição social de seus frequentadores.

Como todo lugar de memória, possui historicidade própria. Nasce como uma extensão da igreja e recebe o mesmo nome do templo, também sendo chamada de Santa Cecília. Passa a ser nas décadas de 1980 e 1990 a principal referência de lazer dos moradores, recebe revitalizações ao longo do tempo, como quadra de esportes, academia ao ar livre, parque de diversões e a sede do serviço de assistência social do bairro. Hoje ainda é querida

por todos e continua a ser um espaço também de conflitos, lutas e resistência e de uma juventude que exige melhorias sociais.

As diversas temporalidades coexistem e dão diferentes significados à praça, provocando assimetrias temporais e contrastes. Entretanto, os quatro entrevistados foram unânimes em ressaltar a importância e centralidade da praça no cotidiano do bairro. Também unânimes em apontar saídas para o ameaçador esvaziamento da praça. Assim, a praça é um espaço de múltiplos usos sociais, realizados por diferentes gerações de pessoas e considerado um patrimônio cultural da comunidade. O próprio fato de ser um espaço público denota isso:

Os espaços públicos assim entendidos cumprem papel importante na democratização das cidades e na prática da cidadania, pois, como está sendo destacado, eles são apropriados pelas pessoas para diferentes finalidades da vida pública, marcada pela socialização, pela copresença, pela visibilidade, pela exposição, pela improvisação e imprevisibilidade; é onde as pessoas se expõem para ver outros e para que sejam vistos por esses outros, onde se realizam os encontros. (CAVALCANTI, 2017, p. 155)

A partir disso, compreende-se que a questão patrimonial e da memória sobre os lugares não é algo engessado com uma dimensão passadista e congelado no tempo, mas uma veia pulsante de nossa realidade, que engloba as relações entre os sujeitos históricos e suas experiências no tempo e espaço, bem como a ação do Estado e do Capital sobre a disposição e conservação do espaço urbano.

O patrimônio é dialético, pois ao mesmo tempo em que une, constitui-se como campo de conflitos, em sua tentativa homogeneizadora de memória, acaba por ser heterogêneo. E a praça é o símbolo dessa heterogeneidade. Uma heterogeneidade inserida em uma modernidade centrada não nos lugares, os *shopping centers*, ou nos condomínios fechados, onde poucos ocupam os espaços públicos, como se observa na reflexão de Corrêa (2012):

São poucos os que se revoltam contra esse estado de coisas – o conformismo impõe um silêncio terrificante e mortífero. Poucos críticos ousam apontar os vícios desse ciclo de esvaziamento progressivo dos sentidos e usos dos espaços urbanos e das paisagens culturais. (p. 82)

Se há atualmente uma gestão homogeneizadora e padrão da cidade (ROLNIK, 1995), a ocupação das praças pela população e sua posterior patrimonialização é uma das formas de resistência contra esse padrão, em nome de uma utilização verdadeiramente popular e democrática dos patrimônios.

Assim, adotou-se aqui uma visão do patrimônio cultural enquanto construção social e, dessa forma, a história do Grande Bom Jardim e de seus espaços, embora dificilmente seja encontrada em materiais didáticos ou teses científicas, é resguardada pelas memórias da

população local, que reconhece a importância de seus bens culturais para a sobrevivência do território.

3.2. O Centro Cultural do Bom Jardim (CCBJ)

O Centro Cultural do Bom Jardim (CCBJ), como seu nome já denota, é um equipamento público que atende aos moradores da região no campo da cultura, ofertando uma série de atividades para a população local, como cursos de formação em fotografia, cinema, artes marciais, entre outros. Conta também com espaços para exposições artísticas dos mais variados matizes, teatro, uma praça central e biblioteca. A sua concepção vem da ideia de ser um espaço que não só concentra, mas potencializa a atuação dos diversos grupos culturais no local, ou seja, é o local da produção e circulação de cultura dentro do espaço urbano da periferia. Assim, a criação do CCBJ, em 2006, fez parte de uma política nacional que visava à democratização do acesso à cultura⁴⁴, trazendo para as periferias um espaço de produção, compartilhamento e conhecimento cultural.

Entretanto, há que se destacar que essas políticas são fortemente dominadas por empresas, sobretudo bancos, que aproveitam os incentivos financeiros, os benefícios de renúncia fiscais e os recursos públicos destinados às políticas culturais para instalar seus equipamentos denominados espaços ou centros culturais com objetivos também de se utilizar da cultura como uma estratégia de *marketing*, muitas vezes deixando de atender à real necessidade e demanda das comunidades, a começar pelas regras que instituem para sua visitação e utilização pelo público, bem como pela sua localização. No Brasil, muitos desses espaços foram constituídos por instituições bancárias como o Banco do Brasil, Itaú, Caixa Econômica, Banco do Nordeste, entre outros. Os problemas decorrentes disso são diversos:

Os bancos abrem as portas de seus centros culturais para comunicar a um público, em regra seletivo, que a excelência de suas realizações ultrapassa o fornecimento de serviços financeiros. A aproximação é tamanha que a cultura há tempos vem sendo incorporada ao discurso de desenvolvimento administrativo desses bancos. Basta notarmos a evidência escancarada de seus nomes e marcas nas denominações dos centros e em suas atividades, ou nas exaltações sonoras de suas realizações na área da cultura e benefícios de seus produtos bancários antes das sessões de apresentações artísticas ocorridas nesses centros. (MOURA, 2012, p. 98)

Assim, o campo cultural se torna parte de uma estratégia de lógica empresarial e mercadológica, em que não necessariamente há uma preocupação social ou política com o

⁴⁴ Importante destacar que aqui não se adota a perspectiva de uma democratização da cultura enquanto possibilidade de acesso das camadas mais pobres à cultura erudita produzida por elites. A democratização proposta pelo CCBJ, bem como a perspectiva que aqui é pressuposta, é a da abertura de possibilidades para que a comunidade ponha em prática seus potenciais culturais, no sentido de criar, elaborar e difundir o que entende como cultural.

acesso de diversas classes sociais à cultura, aproximando-se de supermercados que tentam provar que seus produtos são os melhores disponíveis (MOURA, 2012). Esse processo faz parte do que Fredric Jameson denominou virada cultural capitalista, processo pelo qual o capital também incorporou a cultura no seu modo de produção, canibalizando e instrumentalizando-a com o objetivo de gerar lucros, por muitas vezes esvaziando seu conteúdo, ou seja, transformando-a em mercadoria (JAMESON, 2006).

Há também os centros culturais administrados por instituições de economia mista e a partir de parcerias entre institutos públicos e privados, como aconteceu no Ceará, a partir de 1998, quando foi criado o IACC (Instituto de Arte e Cultura do Ceará), entidade instituída pelo governo estadual, mas que possui direitos de instituição privada, que recebe verbas do Estado e tem a cessão de utilização e de gestão de espaços, devendo cumprir metas e indicadores feitos pelo governo.

O CCBJ não se insere nas lógicas acima descritas, a partir do momento em que é um centro cultural com propostas diferentes, pois assume a comunidade enquanto participante e gestora da sua programação e de seus espaços. O próprio fato de estar localizado em um dos bairros mais pobres de Fortaleza demarca a sua centralidade. Ora, se o que caracteriza a periferia urbana – no sentido não apenas geográfico aqui adotado – é a pauperização dos serviços básicos de educação, saúde, lazer, cultura, entre outros, a promoção por parte do Estado de um espaço que aglutina serviços culturais e comunitários é a oportunização de estar no centro para uma população que historicamente teve essa condição negada. É nesse sentido que o CCBJ adquire uma imensa importância dentro do espaço urbano periférico do bairro. Sobre essa relação entre periferia e centro, Moura (2012) aponta:

Um contexto que não podemos sobremaneira desconsiderar é que, em contramão à histórica ausência do Estado e muitas adversidades, algumas experiências desenvolvidas nas próprias periferias vem demonstrando que, culturalmente, é possível estar no centro, mesmo residindo na periferia. (p. 114)

Assim, o que ocorre dentro do CCBJ é uma afirmação da periferia enquanto produtora de cultura e identidade, que normalmente é negada pelos grandes meios de comunicação. Não é por acaso que das muitas apresentações e festas que ocorrem nesse local, a maioria são festivais de *reggae*, peças de teatro organizadas por coletivos juvenis do próprio bairro, rolezinhos, entre outras manifestações que, por vezes, são rejeitadas em outros espaços considerados mais centrais na cidade ou vistas como sinônimos de vagabundagem ou depravação juvenil. É o que Michel de Certeau chama, em sua obra *Invenções do Cotidiano*, de “marginalidade da maioria”, conceito que utiliza para analisar as atividades culturais das massas excluídas que geralmente não são vistas como produtoras de cultura, mas como meras

consumidoras de “produtos-espetáculos onde se soletra uma economia produtivista” (CERTEAU, 2014, p. 43). Sobre essa questão, o sociólogo exemplifica de maneira simples e certa:

Os processos pelos quais se efetua o reemprego de produtos ligados juntos em uma espécie de língua obrigatória têm funcionamentos relativos a situações sociais e relações de forças. O trabalhador imigrado não tem, diante das imagens televisivas, o mesmo espaço de crítica ou de criação que o quadro francês médio.[...] Daí a necessidade de diferenciar as “ações” (no sentido militar do termo) que se efetuam no interior da rede dos consumidores pelo sistema dos produtos, e estabelecer distinções entre as margens de manobra permitidas aos usuários pelas conjunturas nas quais exercem a sua arte. (CERTEAU, 2014, p. 43)

Assim, a realização dessas práticas constitui-se enquanto resistência dos moradores do bairro que tentam mostrar que a cultura que produzem também é do Brasil, não apenas algo local, mas que, dialeticamente, finca raízes na periferia para que possa sobreviver diante da indiferença dos grandes meios midiáticos (MOURA, 2012).

As políticas que deram origem ao CCBJ remontam ao governo estadual de Lúcio Alcântara (PSDB) entre 2003 e 2006, que tinha Cláudia Leitão à frente da Secretaria da Cultura (SECULTCE), e às políticas culturais nacionais empreendidas pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT) a nível federal, que no período possuía Gilberto Gil como Ministro da Cultura.

A concepção do lugar partiu de uma nova política de promoção cultural no estado do Ceará, que, em consonância com o governo federal, enxergou as políticas públicas nesse campo como políticas de inclusão e segurança pública para comunidades consideradas como de periferia. Essa mudança pode ser percebida, por exemplo, pelo fato de que, antes da inauguração do CCBJ, Fortaleza possuía apenas dois equipamentos no mesmo setor: o Centro Cultural do Banco do Nordeste, criado em 1998, e o Centro Cultural Dragão do Mar de Arte e Cultura, de 1999, ambos localizados próximos ao centro da cidade, que fica na região litorânea, instituídos na gestão de Tasso Jereissati, com a missão de dinamizar a região e obter retornos financeiros a partir da indústria cultural. A consequência foi uma centralização das práticas culturais da cidade nesses locais. Assim:

Ao contrário do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, o CCBJ foi sediado na periferia do território urbano em meio a realidades sociais de vulnerabilidade, buscando uma ação cultural socialmente agenciadora e transformadora do espaço e do indivíduo cidadão, assim é que a formação será um de seus pilares. Ao mesmo tempo, constituiu uma estratégia atenta ao uso da cultura como recurso sociopolítico, conformando um marco distintivo da gestão ao atingir segmentos da população pouco beneficiados por políticas públicas. (MOURA, 2012, p. 128)

Após o CCBJ, outros pólos de cultura foram fundados em Fortaleza, partindo de uma perspectiva de que, para se diminuir a desigualdade social, era necessário investir também em

políticas culturais. Muitos partiram de iniciativas de ONGs em bairros da periferia e a partir de iniciativas da prefeitura, principalmente no período da gestão municipal de Luizianne Lins (PT), entre 2005 e 2012. Nesse período, foram fundados o Centro Cultural Chico da Silva (Bairro Pirambu), além dos Centro Urbano de Cultura, Ciência, Arte e Esporte (CUCAs):⁴⁵ o CUCA Che Guevara (Bairro Barra do Ceará), o CUCA Mondubim e o CUCA Jangurussu.

É fundamental ressaltar que o CCBJ já era uma demanda de alguns moradores do Bom Jardim, sendo que antes de sua construção a equipe da SECULTCE reuniu-se com grupos culturais e alguns habitantes locais para escutar propostas da comunidade. Assim, houve também embates entre grupos de moradores e o Estado:

Alguns argumentam que o projeto do CCBJ teria advindo de uma proposição de uma ONG da região. O processo de construção do CCBJ chegou a ser protelado por ocasião de um conflito de interesses entre a SECULTCE e esta mesma ONG do Grande Bom Jardim que desejava ser a entidade gestora do centro cultural. Como isso não iria acontecer, a instituição impetrou ação judicial contra a Secretaria. (MOURA, 2012, p. 129)

Por conta dessas disputas sobre quem iria ter a gestão do equipamento, houve inclusive uma demora para a inauguração do mesmo, visto que o primeiro encontro entre a SECULTCE e alguns moradores do Bom Jardim aconteceram em 2004 e a construção do CCBJ só teve início em 2006 (MOURA, 2012).

Nesse sentido, é fundamental observar as disputas que se dão entre grupos organizados do bairro e o Estado, na medida em que este procura propagandear o equipamento como uma benesse sua, tentando apagar o fato de que já era há algum tempo uma demanda e reivindicação da comunidade. Após sua inauguração em 2006, o centro passou a ser mais do que um equipamento público que ofertava cursos profissionalizantes, sendo imbuído pela comunidade de uma afetividade e significância ainda maior, como ressalta José Mapurunga: “além dos cursos de formação, o Centro tornou-se uma espécie de praça para a população, que ocupa o espaço. E serve de ensaio para ensaios das trupes teatrais, das bandas musicais, de grupos de *hip hop*. Para as crianças, no espaço, tem uma *lan house* (MAPURUNGA, 2015, p. 64).

A importância social do CCBJ e da democratização cultural lá promovida é sempre

⁴⁵ Os CUCAs fizeram parte da política cultural da gestão municipal de Luizianne Lins (PT) em Fortaleza. Os CUCAs são equipamentos públicos destinados à juventude de Fortaleza, todos localizados em bairros periféricos da cidade. Seu espaço comporta praças, pistas de *skate*, quadras de basquete e de futebol de salão, piscina, salas que ofertam cursos gratuitos em diversas áreas, ginásios, salas de cinema, anfiteatro, entre outros equipamentos. Na gestão de Luizianne foram entregues os três CUCAs da capital: Cuca da Barra, Cuca do Mondubim e do Jangurussu. Na gestão municipal posterior, do prefeito Roberto Cláudio (PSB/PDT), desde 2013 até atualmente, esses equipamentos foram aperfeiçoados. De acordo com o *site* da Rede Cuca: “a Rede Cuca também visa trazer para a periferia de Fortaleza possibilidades e alternativas de fruição cultural por meio da realização de eventos estratégicos, festivais, mostras, exposições e programação permanente de *shows*, espetáculos e cinema”.

destacada pelas pessoas que frequentam e organizam o espaço, como pode se ver no relato de Trícia Martins na matéria do jornal *Diário do Nordeste* de 2018, em comemoração aos 12 anos de existência do local:

"O CCBJ segue como uma resposta para a questão da exclusão. O acesso a arte e cultura respeita a complexidade em torno da territorialidade da região. Estamos em um lugar caótico no tocante a direitos fundamentais básicos. O Centro entendeu, diante dessa escassez toda, sua responsabilidade para com a comunidade", organiza Trícia. (DIÁRIO DO NORDESTE, 21/12/2018)

Assim, o espaço do CCBJ transcende o pragmatismo e é investido pela comunidade de uma afetividade simbólica que é demarcada pelos diversos usos e percepções que se fazem do lugar em meio a uma realidade material difícil da população, o que acaba por fortalecer a dimensão identitária e de memória do centro cultural:

[...] o conceito de lugar está associado ao sentimento de pertencimento, representado pela maneira de ser, estar e viver no mundo. O lugar é marcado no espaço pela relação do vivido e experienciado do sujeito no meio, entendido como referência (local) do espaço, carregado de um sentimento de pertencimento e experiências [...] o lugar se refere ao mundo vivido, exprimindo uma relação existencial de caráter subjetivo que o indivíduo, o grupo social estabelecem com os lugares, refletindo seu pertencimento a um determinado grupo ou lugar. (MARTINS JUNIOR & MARTINS, 2017, p. 131)

Esse quadro se faz mais concreto pelo próprio fato do lugar se localizar em um bairro onde grande parte da população é carente de serviços públicos e de uma renda que possibilite o acesso aos serviços privados. Ao analisar a grande quantidade de inscrições para os cursos de balé e de informática ofertados pelo CCBJ, Moura (2012) propõe uma reflexão para que tenhamos essa dimensão do quanto a questão de classes investe esse lugar de ainda mais importância:

O balé durante muito tempo foi reconhecido como uma linguagem artística elitizada. Em Fortaleza, as academias de dança são normalmente frequentadas por quem pode pagar por suas aulas, isto é, as crianças e jovens meninas da classe média. Já a informática é uma prática bastante vinculada ao acesso e à inclusão, sendo um conhecimento valioso para a busca de uma vaga no mercado de trabalho. Para a população do Bom Jardim, ter um computador em casa no ano de 2007, e talvez ainda hoje, não seja uma regra, pois demanda um equipamento de custeio e manutenção dispendiosos, além da própria falta de instrução acerca das ferramentas tecnológicas. (p. 139)

Assim, com o objetivo de fortalecer essa relação de proximidade dos moradores com o local e, para além disso, com o próprio bairro, o CCBJ passou a se dedicar à promoção de projetos que tinham como preocupação a memória social dos habitantes em relação ao Bom Jardim. Dessa forma, a memória passou a ser vista como forma de construir uma história do bairro a partir dos relatos de experiência das pessoas comuns, também na tentativa de desnaturalizar a ideia de que o Bom Jardim é apenas um bairro violento e sem história e,

ainda mais importante, as memórias dos habitantes passaram a ser vistas como elementos de uma política pública desenvolvida pelos próprios habitantes do bairro em conjunto com o CCBJ, em um modelo de gestão compartilhada entre o órgão público e a própria comunidade.

De 2006 até 2020, foram vários os projetos nesse sentido, entre os quais pode se destacar alguns: o projeto encabeçado pelo desenhista Valdeci Carvalho, que escreveu um livro chamado *Bom Jardim: a construção de uma história* (2008), publicado pelo CCBJ e construído através de relatos de moradores antigos, pesquisas em dados acerca do bairro e em jornais. Até mesmo a quantidade de páginas, 14, foi pensada para que o material pudesse ser consumido e utilizado pela população local, visto as dificuldade que muitos tem em relação ao hábito da leitura.

Outro projeto foi a criação de um *blog* intitulado “Bom Jardim sem fronteiras”, com relatos etnográficos sobre o bairro e que foi organizado a partir de uma oficina de antropologia visual realizada com jovens moradores no CCBJ, com o objetivo de construir narrativas sobre o bairro a partir de pesquisas na internet e com pessoas do próprio entorno do centro cultural.

A oficina rendeu a criação do *blog*⁴⁶ e entre as temáticas abordadas nos textos e imagens que estão disponíveis no *site*, podem ser encontradas as questões do silenciamento acerca das memórias e da própria história do Bom Jardim, a poluição ambiental existente no bairro, a condição de vulnerabilidade social de seus habitantes, o perfil da população caracterizada como composta majoritariamente de assalariados, as pichações comuns nos muros das ruas, as formas de diversão das pessoas, desde o futebol até o jogo de dominó nas calçadas, entre outros relatos do cotidiano local, dentre os quais destacamos:

Procure na internet, com os mais sofisticados recursos ou as mais elementares palavras-chave: dificilmente encontrar-se-á qualquer referência sobre a história do Bom Jardim; em primeiro lugar, talvez porque não exista Bom Jardim; em segundo, porque simplesmente alguém ainda não se dispôs a contar a história do bairro. Será possível uma historiografia sobre o bairro Bom Jardim? Ou ainda, será que interessa contar a história desse bairro? É notório que ninguém costuma se identificar com lugares estigmatizados por qualquer caráter negativo, como a pobreza ou a violência, chagas que o imaginário coletivo fortalezense de há muito atribuiu ao Bom Jardim (e afinal, o que é o Bom Jardim?) mas o bairro já faz parte da nossa memória coletiva e isto, por si só, justificaria o estudo sério e conjunto dele nos mais variados aspectos, a fim mesmo de desfazer os preconceitos comuns contra ele (o bairro do "vixe", não esqueçamos). [...] Além disso, suspeito que o material referente à história do bairro será sempre superficial demais em vista da preocupação com aspectos muito gerais como origem do bairro, as correntes migratórias que formaram a sua população etc, etc, que se são úteis por situarem o estudioso num conjunto de informações sólidas, ao mesmo tempo revela muito pouco sobre aquilo que caracterizaria a sua singularidade. (Autor desconhecido, 2008, O Bom Jardim não tem história)

⁴⁶ Pode ser acessado no endereço virtual: <http://obomja.blogspot.com/>.

Sobre o texto anterior, destaca-se que, tendo sido produzido em 2008, inseria-se ainda no início dos esforços por se constituir uma bibliografia especializada acerca da história do bairro, daí as imensas dificuldades referidas pelo autor. Basta explicitar que, por exemplo, das produções escritas citadas nessa dissertação que se destinam especificamente a analisar os aspectos sociais, culturais, políticos, históricos e econômicos sobre o Grande Bom Jardim, apenas duas foram elaboradas antes da década de 2010. A história do GBJ vem sendo escrita através de esforços recentes, sobretudo a partir de esforços das instituições localizadas no bairro e de pessoas que moram ou moraram no território, a partir do entendimento que a sobrevivência do lugar também depende de como se produzem narrativas acerca dele no tempo e no espaço.

Um terceiro projeto nesse sentido que pode ser mencionado é o “Cadeira na Calçada”, que aconteceu no CCBJ, em sua praça central, mensalmente entre 2007 e 2010. A ideia do projeto se baseou no costume muito popular na vizinhança local de, ao final da tarde, sentar nas calçadas para adentrar a noite conversando e praticando a famosa fofoca. No entanto, o CCBJ se apropriou dessa ideia e subverteu a lógica da mesma, utilizando-a para promover encontros entre a comunidade do São Francisco, localizada atrás do centro cultural, onde as pessoas relatavam suas memórias acerca do seu local de vida e o que queriam de melhorias para ele. Falava-se sobre a poluição existente no Rio Maranguapinho, que corta o bairro, sobre a necessidade de se ter mais escolas, sobre como solucionar o problema da violência, entre outras questões. Após algumas reuniões, alguns representantes de entidades públicas passaram a participar dessas conversas, que de relatos memoriais, passaram a ser meio de reivindicação da população por melhorias. Assim, o que poderia ser visto como um consumo de cultura, passou a ser a criação de uma tática dos moradores para lutar por transformações em sua realidade, uma resistência social (CERTEAU, 2014).

Além desses projetos, o CCBJ, sempre em parceria com a própria comunidade, já criou outros tantos, que tem como ponto comum e central o entendimento de que o cimento que une a comunidade com a instituição, bem como com o próprio bairro é a memória, que foi enxergada como forma de subverter a lógica da exclusão do bairro nas narrativas históricas. A memória é, portanto, um campo de conflitos, entre o que se deve esquecer e o que se deve lembrar, como aponta Gil (2019):

Não existe, portanto, um documento ou uma memória que não carregue certas visões de mundo; lembrar o passado e escrever sobre ele não são atividades inocentes. Assim, interessa ao educador debater o que a memória histórica oficial definiu como memorável em oposição ao que é silenciado. Que memória histórica frequentemente está mais representada nos materiais didáticos? Efemérides e biografias heroicas ou os fragmentos de memórias e histórias indígenas, africanas, afrobrasileiras, dos

operários, das mulheres, dos jovens? (GIL, 2019, p. 157)

O CCBJ está inserido, então, no que Pierre Norah denominou de lugares de memória, espaços utilizados com o objetivo proposital de fazer lembrar, dispositivo que é acionado de forma política com interesses prévios e futuros, sobretudo a partir do medo da perda. No caso aqui, diferente da maioria dos lugares de memória, as lembranças evocadas são as dos excluídos. Nesse sentido, de acordo com Gil, o patrimônio deve ser visto como documento, portanto, constituído por conflitos, por uma dialética de lembrança e esquecimento e pensado enquanto escolha, que é fruto de processos sociais ligados a um grupo social específico que conseguiu, através de mecanismos de poder, preservar sua memória (GIL, 2019). Isso contribui para a desnaturalização da ideia de que existem patrimônios dados, ou seja, de que a ideia de patrimônio precede o sujeito, quando na verdade quem atribui o conjunto de valores e significados que definem o que é ou não patrimônio são os sujeitos históricos (TOLENTINO, 2018).

3.3. O Ponto de Memória do Grande Bom Jardim

O Ponto de Memória do Grande Bom Jardim surgiu como uma iniciativa de instaurar um museu no bairro que tem como temática central a mobilização das memórias do GBJ para um maior conhecimento da comunidade acerca da história local. O Ponto foi inaugurado através da colaboração entre o poder público e a sociedade civil, representada pela comunidade de moradores do Grande Bom Jardim, partindo da premissa de que políticas de segurança pública devem ter em seu escopo medidas de promoção do acesso à cultura e ao lazer como forma de amenizar a violência. Essa visão política pode ser demonstrada ao avaliarmos os programas e as instituições que deram origem ao programa Pontos de Memória em âmbito nacional.

Uma das primeiras experiências na museologia social, que entende as memórias sociais de grupos minoritários e excluídos em termos de direitos sociais como fundamentais à política museal, foi a inauguração, em 2006, do Museu da Maré, complexo de favelas do Rio de Janeiro, organizado através de atividades de pesquisa e consulta à memória local realizadas pelo Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), que remontam a 1997, e do apoio institucional do Departamento de Museus do IPHAN (DEMU/IPHAN). A comunidade da Maré seria ativa na construção de um lugar que guardava e gerava reflexões a partir das memórias locais:

O Museu da Maré, ao contrário do que reforçou a mídia, não é importante apenas por ser um museu em uma favela, o seu grande diferencial é ser um espaço que

valoriza a memória local por meio dos testemunhos e participação dos seus moradores. Garantindo assim representatividade e interlocução com os interesses de uma comunidade que tem a oportunidade de entrar em contato com suas vivências e lembranças (PEREIRA, 2018, p. 120).

Assim, é necessário ressaltar que de nada adiantaria a construção de um museu na e sobre a favela se os seus habitantes, que possuem as vivências e as lembranças da formação e das transformações do local ao longo do tempo, que foram seus sujeitos, não participassem de sua concepção e construção. O impacto gerado por essa política museal foi fundamental para as ações que viriam depois:

Este espaço se constitui como uma das experiências museais mais emblemáticas para o campo dos museus, em especial para o fortalecimento da Política Nacional de Museus. Com a oferta de oficinas, reuniões de trabalho, estudo e visitas a outras instituições, além de intercâmbios, o DEMU projetava os primeiros passos que seriam seguidos novamente, de forma mais detalhada no seu Programa Pontos de Memória, desenhado por inspiração do Ponto de Cultura Museu da Maré. (PEREIRA, 2018, p. 120)

Assim, pode-se afirmar que a grande inspiração para a gestação do programa dos Pontos de Memória foi o Museu da Maré e os métodos pelos quais foi criado este espaço museal. Faltava o fortalecimento da política através de um programa federal que lhe destinasse recursos. O DEMU/IPHAN acabou buscando uma parceria junto ao Programa Nacional de Segurança com Cidadania (PRONASCI)⁴⁷, programa desenvolvido pelo Ministério de Justiça em 2007. A partir dos princípios do programa de fomentar a cidadania em áreas vulneráveis socialmente, o Ministério da Justiça juntamente com o Ministério da Saúde escolheram 12 cidades com os maiores índices de violência, entre elas, Fortaleza.

No âmbito das ações interministeriais, o Ministério da Cultura juntou-se aos outros órgãos envolvidos no PRONASCI a partir do lançamento do Programa Mais Cultura, através do qual lançou o documento de projeto do Ponto de Memória, que objetivava combater a violência nos municípios a partir de trabalhos realizados com a memória local das comunidades. O documento do projeto Pontos de Memória previa uma série de etapas e objetivos para as ações que seriam realizadas:

1. Definir bases conceituais e metodológicas relativas ao campo museal, em particular sobre memória social e sobre relações comunitárias para a implantação e manutenção de Pontos de Memória; 2. Capacitar agentes de memória e membros da comunidade em desenvolvimento e gestão de projetos nas áreas museológicas e museográficas para o aperfeiçoamento da implantação e da manutenção de Pontos de Memória; 3. Aplicar, de forma experimental, os processos e instrumentos de

⁴⁷ Segundo Regina Pereira, sobre o PRONASCI: “Desenvolvido pelo Ministério da Justiça no âmbito do governo Lula, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI nasce de uma tentativa de enfrentamento à criminalidade no país, em articulação com políticas de segurança atreladas a ações sociais. Com vistas a eliminar as causas que levam à violência, busca atrelar ordenamento social e segurança pública. A segurança só pode ser garantida, segundo os princípios do PRONASCI, se alternativas para o equilíbrio social também for experimentado” (PEREIRA, 2018, p. 124).

planejamento, avaliação e apoio à instalação e manutenção de Pontos de Memória, bem como difundir experiências em memória social no Brasil (PRODOC, 2009).⁴⁸

Esses objetivos explicitados no documento do projeto dos Pontos de Memória (PRODOC) deixam claro que esses espaços museais partiam do princípio do direito à memória, ou seja, de que as comunidades que necessitam de melhorias estruturais e que se formaram em meio aos processos de segregação socioespacial também possuem memórias que precisam ser vistas, ouvidas, problematizadas e, sobretudo, preservadas. Ora, a memória é um dos principais dispositivos utilizados historicamente pelas elites como forma de se perpetuar no poder e, a partir do programa dos Pontos de Memória, percebe-se que os excluídos também reivindicam espaços nas instituições e políticas públicas, ou seja, que os possibilitem angariar a atenção do poder público. Nesse sentido, a memória passa a ser mobilizada, por meio da museologia social, como forma de reivindicação. É dessa maneira que a memória passa a ser mecanismo de busca pela sobrevivência não só cultural, mas principalmente social.

Os Pontos de Memória têm, assim, um potencial a ser explorado no campo da educação patrimonial decolonial, ou seja, práticas educativas no campo do patrimônio que busquem alternativas à ideia de um patrimônio cultural muito centralizada nos monumentos dedicados aos grupos que colonizaram o Brasil, sobretudo pertencentes ao campo militar e católico e que se baseia ainda em um modelo europeu de preservação que é concebido no Brasil a partir da década de 1930 com a criação do SPHAN (TOLENTINO, 2018). É necessário destacar que o próprio IPHAN já passou por muitas alterações em suas concepções de patrimônio e de práticas educativas a partir dele e os Pontos de Memória fazem parte dessa mudança, mas que essas rupturas ainda coexistem com práticas coloniais:

A atuação no campo do patrimônio imaterial pelo IPHAN tem sido importante para a valorização das referências culturais historicamente subalternizadas ou silenciadas nos processos de patrimonialização no Brasil, bem como dos seus saberes, fazeres e epistemologias, a exemplo das referências culturais africanas e indígenas. Com isso, no entanto, não pretendo afirmar que os processos de patrimonialização romperam totalmente com os mecanismos que contribuem para a manutenção das matrizes fundantes que reforçam a dominação do saber-poder característicos da colonialidade. As atuações são diversas e coexistem, ainda nos dias de hoje, processos emancipadores (decoloniais) com práticas que constroem narrativas identitárias nacionais elitistas, dominadoras, excludentes e colonizantes (TOLENTINO, 2018, p. 55).

Assim, é necessário reconhecer o patrimônio cultural e a memória como produtos

⁴⁸ Essa citação foi retirada dos Termos de Referência do projeto que não tem suas páginas numeradas, mas podem ser acessados nos seguintes endereços: https://www.oei.org.br/pdf/selecoes/2009/TOR_98_2009.pdf, https://www.oei.org.br/pdf/selecoes/2010/TOR_27_2010.pdf e https://oei.org.br/pdf/selecoes/2009/TOR_134_2009.pdf.

sociais, ou seja, como terreno de conflitos entre diversos grupos que buscam espaço nas políticas de preservação de suas memórias. Dessa forma, a dinâmica de lembrança e de silenciamentos é concebida por conflitos que são inerentes à atuação do IPHAN enquanto órgão público. Mas é justamente aí que a educação patrimonial decolonial pode atuar, ou seja, na problematização sobre como as forças colonialistas e de mercado estão presentes nesses processos de patrimonialização:

a Educação Patrimonial decolonial – reconhece que os processos de patrimonialização foram e são amplamente influenciados por uma matriz de poder colonialista e pela dominação do sistema capitalista dela decorrente, muitas vezes invisível ou escamoteada. A Educação Patrimonial decolonial, enfim, admite que o colonialismo se perpetuou, como bem demonstra Boaventura Sousa Santos, sobre a colonialidade do saber-poder, o que torna necessário contestar e romper com os processos de dominação sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos e segmentos sociais não hegemônicos ou estigmatizados (TOLENTINO, 2018, p. 56).

Ora, os Pontos de Memória, ao colocar em evidência a memória dos grupos socialmente excluídos, podem ser o campo frutífero das práticas de educação patrimonial decolonial, na medida em que analisam em suas exposições a formação de comunidades pobres e da sua cultura frente aos desafios impostos por uma realidade material de extrema pobreza. A atualidade do programa – o Ponto do Bom Jardim foi inaugurado em 2012 – é um sinal do tempo que se demorou para que comunidades das periferias urbanas pobres pudessem, com apoio do poder público, expor e compreender sua história através das memórias locais, rompendo, assim, com o que Tolentino (2018) denomina de processo de dominação sobre as memórias de grupos subalternos.

A educação patrimonial na perspectiva decolonial, portanto, não se debruça unicamente sobre a memória dos grupos subalternos, mas, sobretudo, no processo que levou esses grupos a organizarem seus lugares de memória e de como elas fortalecem suas identidades com seu território e sua coletividade. Há a preocupação de entender o sujeito simultaneamente enquanto produto e produtor de cultura (GIL & POSSAMAI, 2014). Para isso, é necessário que, como previsto no PRODOC e realizado nos Pontos de Memória, a comunidade tenha uma participação ativa na elaboração de seus espaços museais e, principalmente, nas práticas de educação patrimonial:

Assim, a educação patrimonial é componente importante nos processos de identificação, reconhecimento e preservação do patrimônio cultural [...] É, em síntese, o caminho para a escuta das comunidades, evidenciando que, além da visão do historiador, do arquiteto, do sociólogo, do geógrafo, é de igual importância, a visão dos moradores e/ou usuários dos bens. (GIL & POSSAMAI, 2014, p. 20)

Nesse contexto, em que se percebe que a educação patrimonial necessita da

participação dos sujeitos que construíram e que são construídos por seus patrimônios, recentemente o IPHAN divulgou um importante material de levantamento e de estudo sobre patrimônios culturais comunitários, denominando de inventários participativos, que surgiu de início em uma parceria do IPHAN com o Ministério da Educação, para que fossem aplicados na identificação de bens culturais tanto nas práticas formais, quanto não formais de educação e sem a pretensão ou necessidade de institucionalizar essa patrimonialização (FLORÊNCIO, 2016). De acordo com o próprio material de divulgação:

Este inventário é, primordialmente, uma atividade de educação patrimonial. Portanto, seu objetivo é construir conhecimentos a partir de um amplo diálogo entre as pessoas, as instituições e as comunidades que detêm as referências culturais a serem inventariadas. Sem a pretensão, contudo, de formalizar reconhecimento institucional por parte dos órgãos oficiais de preservação. (FLORÊNCIO, 2016, p. 9)

Compreende-se, assim, que o próprio IPHAN reconhece que as práticas de patrimonialização e de educação patrimonial são identificadas por diversos grupos sociais marginalizados como uma prática não só de conhecimento histórico, mas de fortalecimento do coletivo através do trabalho com suas memórias, que não necessariamente deve ser feito apenas pelo poder público institucionalizado e forma monolítica. É nesse sentido que Tolentino (2018) afirma que:

Os inventários participativos, baseando-se no trabalho com a memória social, partem da premissa de que os próprios grupos e comunidades possam assumir, em primeira pessoa, a identificação, o registro e a seleção das referências culturais significativas para a formação de suas identidades e memórias coletivas. Diversos grupos urbanos, rurais, quilombolas, indígenas, entre outros, têm se apropriado dessa metodologia, usando-a em processos de patrimonialização, sobretudo não institucionalizados. (p. 57)

No caso do Bom Jardim e de seu Ponto de Memória, os processos de reconhecimento de referências culturais locais a serem problematizadas em suas exposições insere-se na lógica dos grupos urbanos. Essa perspectiva é interessante, tendo em vista duas constatações que ela sinaliza acerca dos processos de patrimonialização atualmente: a primeira é a diversificação da noção de patrimônio, que já ressaltamos ao longo do texto, ou seja, passou-se de uma política patrimonial que se concentrava bastante na preservação de bens que tivessem alguma relação com a macro história, ou a história da nação, normalmente vista a partir do filtro das elites, para uma fragmentação das narrativas patrimoniais que agora vê um contexto em que “patrimônios associados a grupos sociais, a grupos étnicos, a grupos profissionais, grupos religiosos, a movimentos sociais vêm sendo reivindicados, estabelecidos e reconhecidos” (GONÇALVES, 2012, p. 64).

A segunda constatação, que está intrinsecamente relacionada com a primeira, é que

as práticas de patrimonialização não são mais conduzidas de forma única e centralizada pelo Estado, mas elaboradas por um conjunto de grupos, instituições e órgãos que reivindicam seus direitos à memória e o reconhecimento público dela. O material dos inventários participativos é justamente um reconhecimento institucional de que a política patrimonial é atualmente conduzida por uma multiplicidade de sujeitos, que, por outra via, necessita do apoio estatal. Gonçalves (2012) comenta a esse respeito que:

Organizações não governamentais, movimentos sociais, empresas, grupos sociais e indivíduos assumem iniciativas no sentido de reivindicar, estabelecer e mesmo contestar “patrimônios culturais”. [...] Sem deixar de ser uma agência legitimadora e apoiadora fundamental, o Estado não mais exerce de forma impositiva e exclusiva as suas políticas de patrimônio, sendo obrigado a reconhecer e lidar com uma série de outros atores sociais. (p. 64)

O Ponto de Memória do GBJ foi justamente desenvolvido através de uma ação coordenada entre vários ministérios e instituições públicas, mas que não teria acontecido sem a ativa participação da comunidade do Grande Bom Jardim, organizada através de um grupo de luta por direitos humanos do próprio bairro, a Rede de Desenvolvimento Local, Integrado e Sustentável (Rede DLIS)⁴⁹, que foi idealizado pela ONG, também do bairro, CDVHS, a qual nos referimos em tópico anterior. Essas organizações locais foram decisivas no processo de organização das seleções de moradores do território que seriam os pesquisadores sociais, tendo sido selecionados dois pesquisadores de cada um dos cinco bairros, totalizando dez. Esses processos seletivos foram organizados pelas organizações em parceria com o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI), que foram representados por avaliadores durante as seleções (IBRAM, 2016).

Logo após a escolha dos dez pesquisadores sociais da região, foram realizadas formações com os mesmos, através de cursos de metodologias de pesquisa em História, com um enfoque na História Oral, cursos de fotografia, cartografia comunitária temática, entre outros. O objetivo era que os moradores obtivessem os conhecimentos científicos necessários para relacionar com suas experiências locais e, a partir daí, iniciar o recolhimento de dados,

⁴⁹ A Rede DLIS foi criada em 2003 e se constitui enquanto uma organização dos cinco bairros que compõem o território do Grande Bom Jardim, congregando cerca de 38 coletivos locais, desde associações comunitárias, ONGs, equipamentos sociais e públicos do lugar. A sua ação consiste em identificar carências de políticas públicas na região, casos de violação de direitos humanos dentro do território e o consequente desenvolvimento de projetos e atos de reivindicação de melhorias junto ao Estado. A Rede de organizações locais também atua no sentido de registrar as potencialidades culturais, históricas e sociais da região, o Ponto de Memória foi uma dessas ações. De acordo com Almeida (2014, p. 22), “[...] a Rede DLIS é considerada aqui um instrumento político astucioso e representativo de um espaço urbano, articulando forças associativas locais numa tessitura social com abrangência regionalizada e periférica, que usa determinadas engenharias e tecnologias sociais e as manipula de forma estratégica e astuciosa [...]”.

memórias e o desenvolvimento de narrativas que dessem conta da história do território do GBJ do ponto de vista dos seus moradores:

Os moradores pesquisadores, então, sistematizaram as informações, prepararam e conduziram a realização das cinco rodas de memória. Esta foi a primeira ação autônoma dos moradores pesquisadores no trabalho de campo da pesquisa, estabelecendo os primeiros contatos com os interlocutores estratégicos, identificando tantos outros a serem entrevistados e coletando as informações sobre a história do bairro, a partir do olhar e das narrativas de quem fez e viveu a história — os próprios moradores. Os primeiros grandes achados da pesquisa aconteceram no curso dessas ações por bairro, como, por exemplo, a primeira pia batismal da igreja católica do bairro do Canindezinho, do início do século XX, peça incluída no acervo do Ponto de Memória do GBJ. (IBRAM, 2016, p. 54)

Percebe-se, assim, a preocupação das organizações de dar voz a uma comunidade historicamente marginalizada para que, de forma autônoma, pudesse contar a sua história e, conseqüentemente, reconhecer-se enquanto sujeito histórico. Ressalte-se a importância da utilização da História Oral nesse processo, pois como afirma Pollak (1989):

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "Memória oficial", no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade. Ao contrário de Maurice Halbwachs, ela acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. Por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição entre memórias concorrentes. (p. 4)

Nesse sentido, o Ponto de Memória do GBJ se aproxima do que foi a experiência do Museu da Maré, em uma perspectiva de construir uma contra-narrativa em relação aos estigmas cristalizados sobre realidade sociais que são normalmente lidas de forma reducionista e preconceituosa. O espaço museal comunitário se constitui como equipamento político, pois os conflitos no campo da memória não deixam de ser uma busca por espaço nas relações de poder por parte de grupos social e historicamente marginalizados, que começam a expor suas memórias subterrâneas (POLLAK, 1989). O próprio IBRAM traça uma narrativa do Ponto de Memória do Bom Jardim nesse sentido:

O Ponto de Memória do Grande Bom Jardim (GBJ) é um lugar de celebração de experiências transformadoras e significativas de cidadania e valorização das variadas formas de expressão e modos de fazer da região. É um instrumento político que tem como objetivo celebrar lutas, valorizar expressões, saberes, locais e recordar positivamente o lugar, suas marcas simbólicas e afetivas, com um projeto de afirmação de identidade territorial e promoção do desenvolvimento local. (IBRAM, 2016, p. 49)

Mas como o Ponto de Memória poderia concretizar ou, melhor dizendo, materializar a celebração de todo esse potencial social e cultural do GBJ e promover reflexões a partir das

memórias locais que pudessem servir ao fortalecimento da comunidade local? A organização de um lugar de memória foi central nesse processo, não à toa era um dos objetivos do programa, a construção de um museu comunitário que contruísse uma narrativa acerca da trajetória histórica do Grande Bom Jardim:

O Ponto de Memória desenvolve um conjunto de ações museais e atua no processo de inventário participativo do território, por meio do qual já registrou histórias sobre a formação da região, os espaços das culturas religiosas de matrizes africanas e ameríndias, celebrações, ofícios, modos de fazer, edificações, lugares de memória, dentre outras diversas expressões culturais da localidade. (IBRAM, 2016, p. 49)

Esse processo de formação do Ponto de Memória do GBJ é essencial para que se passe a enxergar não só os museus comunitários, mas qualquer ação museal, como construções de narrativas e discursos que são conduzidos por determinados grupos com interesses inerentes a cada realidade. A escolha do que será exposto no lugar de memória diz muito sobre os objetivos da ação. Dessa forma, relacionar a trajetória temporal do GBJ com a cultura indígena, urbana, com ofícios de determinados artesãos, com as religiões de matriz africana não deixa de ser uma prática política que busca inserir na narrativa histórica grupos que dela são excluídos. O objetivo é afirmar: não é apenas o centro histórico de Fortaleza, com suas praças em homenagem aos militares, edificações coloniais e imperiais que deve ser objeto da educação patrimonial. As periferias também possuem suas potencialidades históricas, que inclusive se relacionam com as outras localidades, como vimos em outro tópico acerca dos movimentos de migração entre bairros. Há uma narrativa na seleção do que deve ser lembrado e na forma como essas lembranças estarão dispostas nas exposições (ABREU & LIMA FILHO, 2012).

Assim, em 2012 foi realizada na sede do CDVHS a primeira exposição do Ponto de Memória, que foi denominada “Jardim das Memórias” e trouxe como temática a homenagem aos moradores que historicamente lutaram pela efetivação de direitos básicos para a vivência no território. A temática foi dividida em duas seções: “lutas e resistências” e “celebrações”, associando o quanto a luta por cidadania e, mais especificamente, direito à cidade por parte dos moradores locais estiveram relacionadas com a atuação de grupos religiosos católicos e de matriz africana dentro do bairro. A forma como moradores receberam a exposição foi relatada em documento do IBRAM:

A execução do inventário possibilitou o envolvimento da comunidade no entorno de questões caras, oportunizando condições para releituras de suas identidades culturais pelo olhar dos moradores, evidenciando fatos, pessoas e versões da história que fazem do Ponto de Memória e do museu comunitário uma espécie de espelho comunitário, ou seja, cada um tem a possibilidade de se reconhecer e de se reconstruir na narrativa do outro. Um dos indicadores dessa identificação é a doação espontânea de peças e acervos pessoais de moradores ao Ponto de Memória do GBJ.

Os moradores querem ver suas peças no museu, o que convém ser lugar de destaque, lugar de contexto e de produção de textos (IBRAM, 2016, p. 57).

O fato de que peças utilizadas no cotidiano de muitos desses moradores apareceram em uma exposição que tratava sobre a história e memória do Grande Bom Jardim fez com que esses sujeitos se localizassem como parte de uma história mais abrangente e se entendessem no tempo como dotados de relações com o passado, influenciados por ele e, inclusive, como sujeitos que estão construindo o futuro. Ou seja, ao ver a sua vida em um espaço de memórias coletivas, os sujeitos se ligam com a comunidade no tempo e espaço, forjando também laços de identidade. A exposição contou inclusive com cobertura midiática, que renderam matérias em jornais de grande tiragem em Fortaleza:

Com o objetivo de fortalecer a cultura e perpetuar a memória local, representantes de nove entidades locais e de dez moradores dos cinco bairros que compõem o Grande Bom Jardim inauguram hoje o Ponto de Memória do Grande Bom Jardim, - localizado, provisoriamente, no Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza - que trará a exposição Jardins das Memórias. [...] Para isso, foram escolhidas duas temáticas: “Lutas e Resistências”, que dá voz aos moradores, fazendo-os narrar suas próprias histórias, e “Celebrações”, uma vertente com teor simbólico que valoriza elementos da região, como a água, representado pela Bacia do Rio Maranguapinho; a terra, repleta de valor social e sagrado para os habitantes, principalmente os mais antigos; e a carnaúba, símbolo da fertilidade do solo. Jardins das Memórias mostra ao visitante a influência religiosa dos grupos pastorais na formação do território, os espaços das culturas religiosas de matrizes africanas e ameríndias e as diversas expressões culturais, como teatro, danças de rua, folclóricas e contemporâneas. (O POVO, 31/08/2012)

Na exposição foram utilizados objetos da cultura material pertencentes aos grupos religiosos e aos moradores locais, *banners* com infográficos sobre o bairro e suas riquezas naturais, fotografias, depoimentos orais de moradores antigos, denominados guardiões da memória e foi exibido o vídeo Fincapé, que narrou a atuação da população local em amplas reivindicações em 1989 pelo alargamento da Avenida Osório de Paiva, conhecida na época como Avenida da Morte, pelos constantes acidentes de trânsito e mortes fatais que ocorriam na via que liga a região Sudoeste de Fortaleza – onde está localizado o território do GBJ – à cidade de Maranguape e ao município metropolitano e industrial de Maracanaú. Mapurunga (2015) relata, em sua obra *Bom Jardim*, como foi a visita à exposição:

Em uma visita ao embrião do Ponto de Memória do Grande Bom Jardim, encontramos alguns objetos representativos das etnias e do sincretismo religioso que predomina nessa área da cidade. Uma pia batismal da primeira igreja do Canindezinho, doada por Dona Fátima Carloto, é o objeto mais antigo. Objetos indígenas, arcos e flechas e maracás usados nas danças indígenas se fazem presentes. Destaca-se, logo de chegada, um manequim representando o orixá Pai Ogum [...] além de outros objetos presentes nos cultos de Umbanda, muito representativos da vida espiritual da população de todos os bairros que formam o Grande Bom Jardim. [...] quatro *banners* em seguimento apresentam alguns personagens do bairro com suas fotos e textos com memórias das lutas comunitárias

nas quais estiveram à frente. Vemos Pai Neto, Toinha Linhares, Dona Eulália e Dona Iolanda. São representados no embrião do museu como guardiões da memória. (p. 44 – 45)

Assim, o cerne da narrativa museal construída nessa primeira exposição concentrou-se na trajetória histórica que moradores traçaram para poder viver conjuntamente em um território marcado pelos processos de ocupação desordenada do espaço, por conta das imigrações de pessoas que procuraram um chão para viver e encontraram imensas dificuldades. A exposição narra através dos relatos orais a importância dos elementos considerados sagrados para sua população, notadamente, a água, representada pelo Rio Maranguapinho; a terra, objeto de desejo da maior parte dos imigrantes que formaram o bairro e disputada, sobretudo, com o poder imobiliário; e os pés de carnaúba, símbolo do valor do solo e que guardava as características rurais da região mesmo em meio ao processo de urbanização.

O que moveu a população local foi sua organização na luta por moradia, saneamento básico, água, iluminação, alargamento de ruas, entre outros direitos básicos e que objeto mais apropriado para representar na narrativa museal esses processos históricos do que o patrimônio vivo, ou seja, os relatos orais dos líderes comunitários que participaram ativamente dessas lutas? É nesse sentido que os guardiões da memória tornam-se também memória viva da história local.

As peças relativas aos grupos religiosos remetem ao elo entre a luta por melhorias materiais e a força para mantê-la que vinha do contato estabelecido pelos moradores com seus guias espirituais. O papel da religião no Bom Jardim, como vimos anteriormente, para além do poder simbólico, foi também o de mobilizar e até liderar a busca da comunidade por direitos humanos, como visto no apoio das CEBs nos processos de invasões de terrenos locais e posterior luta por regularização junto ao poder público. Muitos líderes comunitários eram também líderes religiosos, como Pai Neto. Por isso, o tema das lutas, resistências e celebrações, que estavam ligadas e acabavam por se alimentar mutuamente dentro do processo histórico de formação e desenvolvimento do Grande Bom Jardim. Esses aspectos foram ressaltados na matéria do *Diário do Nordeste*:

As lutas travadas no cotidiano de um povo, bem como as celebrações e conquistas no processo de construção de seu território e de afirmação de suas identidades são objetos da exposição "Jardim das Memórias". Segundo Adriano, essas memórias têm uma ligação forte com a água, com a terra e com a carnaúba. "A partir da análise das entrevistas, dos conteúdos gerados em seminários comunitários e nos grupos, percebemos que são muito fortes nas práticas cotidianas a organização dos moradores e a influência religiosa", observa o curador. Identifica, ainda, a importância das pastorais sociais, que têm como berço as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e os espaços de manifestação das culturas religiosas de matrizes

africanas e ameríndias. O objetivo da exposição foi registrar ações das comunidades "como forma de refletir o caminho trilhado para seguir adiante". (DIÁRIO DO NORDESTE, 31/08/2012)

A partir da fala do curador da exposição, percebe-se a tridimensionalidade da memória que está claramente presente na construção do lugar de memória em questão. Ou seja, a articulação entre experiências do passado, suscitadas por questões do presente que nascem da necessidade de promoção de políticas culturais a nível nacional em lugares de vulnerabilidades social e que desemboca no estabelecimento de um horizonte de expectativas em relação ao futuro do território.

A formação identitária do sujeito no seu espaço de experiências passa por uma articulação de memórias em três direções: uma memória passadista, das lembranças, celebrações, lamentos; uma memória do presente, que é a das ações do agora, normalmente ancorada no passado e que pretende uma memória do futuro, ou seja, da esperança, das expectativas em relação ao que vem pela frente e do que fazer para alcançá-las (CANDAU, 2018).

A memória é, assim, essencial para a existência do sujeito em sociedade e para sua consciência histórica porque “através da memória o indivíduo capta e compreende continuamente o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem (tanto no tempo como no espaço), conferindo-lhe sentido (CANDAU, 2018, p. 61).

O Ponto de Memória contou com outras exposições como a que se chamou “De Onde Viemos? Terra de todos os credos: Grande Bom Jardim”, de 2016, que teve como temática narrativa a história dos grupos religiosos de matriz africana, católicos, espíritas e ameríndios que se constituíram dentro do território e fizeram e fazem parte da identidade cultural dos moradores, tendo como objetivo dar visibilidade aos terreiros e comunidades espirituais de matriz africana que atuaram e atuam na região do GBJ, promovendo o debate sobre o respeito e a convivência entre as religiosidades.

A exposição mais recente foi instalada em dezembro de 2018 e se intitulou “Rede DLIS 15 anos: Lutas e Conquistas Populares”, homenageando e refletindo sobre a trajetória histórica do principal coletivo em rede dos cinco bairros que compõem o GBJ e sua importância nas lutas por direitos humanos dentro da comunidade, relacionando-a com o aniversário de 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e com os 30 anos da Constituição de 1988.

Percebe-se, portanto, as potencialidades do Ponto de Memória enquanto local de práticas de educação patrimonial para o ensino de História no contexto das periferias urbanas.

As suas exposições suscitam os mais variados temas, como a luta de moradores de um território marginalizado por direitos, a influência das religiosidades na formação das periferias do espaço urbano, bem como na reivindicação de melhorias materiais para a comunidade, o debate acerca da tolerância religiosa, as relações dos sujeitos com o seu espaço no tempo, a exemplo das memórias que tratam do Rio Maranguapinho como lugar de diversão e lazer da população local nos anos 1980, mas que por conta da ocupação de suas margens e da crescente poluição e esquecimento do poder público é hoje desconhecido por muitos que habitam o próprio território. Também há permanências a serem percebidas na história do GBJ, como a luta por moradia. A região ainda conta com diversas invasões que reivindicam regularização fundiária por parte da prefeitura, mas que ainda encontram dificuldades para dialogar com o poder público nesse sentido.

Essas potencialidades dos espaços públicos do Grande Bom Jardim para o ensino de História só podem ser exploradas através desse diálogo constante entre os esforços coletivos que foram mobilizados para a construção e utilização comum desses locais e seus usos diversos feitos pelas pessoas e grupos que deles se apropriam. Apenas dessa forma se pode quebrar os estereótipos construídos sobre o bairro como apenas mais um lugar da periferia e destituído de cultura. Esses estereótipos devem, inclusive, ser analisados e desconstruídos à luz da educação patrimonial:

A generalização, aqui associada ao conceito de estereotipia e à possibilidade de explicar o mundo a partir de uma única concepção acerca dele, é contrária à complexidade do saber que propõe-se construir no ensino de história. Ao nos comprometermos com a complexidade da construção de representações acerca do passado e do presente, tendemos a buscar o questionamento e a interdição das estereotipias, sejam quais forem suas origens. (MEINERZ, 2019, p. 104)

É essa busca pelas complexidades do saber histórico que orienta este trabalho a partir dos lugares de memória e patrimônios culturais do bairro. Entender que os bens culturais locais estão permeados pela história do Grande Bom Jardim e por que representam lugares de aproximação e de conflito entre classes, sociedade civil e Estado e, sobretudo, por que abrigam uma multiplicidade de narrativas sobre um bairro que comporta em seu processo de formação diferentes culturas, origens sociais, lutas por direitos, celebrações e lamentos. Entender os motivos do seu próprio local de experiências comportar uma complexidade histórica possibilita aos estudantes ferramentas para compreender de que forma esse processo local se relaciona, aproxima-se e se distancia, em diferentes momentos, dos processos históricos mais gerais e por quais motivos ele desembocou em situações do tempo presente.

Assim, os problemas que permeiam a região do Grande Bom Jardim, como os

estigmas construídos, o crescimento da violência, a situação de miséria de muitos moradores e a falta de alguns direitos básicos, como moradia e saneamento, podem ser entendidos não como naturais ou fatos dados, mas como fruto de uma historicidade local, que logicamente tem relações com o contexto geral. É essa complexidade que é capaz de desfazer uma visão monolítica e homogênea da história, onde só teriam lugar aqueles que detêm os maiores espaços de poder e de produção de narrativas em lugares privilegiados.

3.4. A construção de um guia didático a partir das experiências de um projeto de educação patrimonial no Bom Jardim

Após a análise histórica que foi feita, é necessário entender como esses locais podem ser objetos de estudo de estudantes do ensino médio na disciplina de História. Nesse tópico, detalho a construção de um projeto de educação patrimonial pelas ruas do Grande Bom Jardim e os seus impactos no ensino de História através das produções textuais e visuais dos próprios estudantes que participaram dessa experiência.

3.4.1. Levantamento de patrimônios do território

O primeiro passo do projeto foi o levantamento de quais os patrimônios culturais existentes no Grande Bom Jardim, escrito pelos próprios alunos. Através de um questionário, os estudantes elencaram uma série de locais a serem analisados historicamente por considerarem que esses espaços poderiam ser considerados patrimônios do território.

Esse primeiro questionário foi baseado na proposta dos inventários participativos construída e divulgada pelo IPHAN, a partir dos quais se reconhece que as comunidades de moradores de determinados lugares podem, elas mesmas, organizar os levantamentos e registros das suas referências culturais e históricas que tem relações com sua afetividade e memória (TOLENTINO, 2018). Assim, muitos lugares, objetos, manifestações culturais e práticas que normalmente são naturalizadas pelos estudantes e moradores do GBJ como sem muito significado histórico, podem, a partir do levantamento, ser estudados como importantes vestígios da história do lugar. Como está destacado no próprio manual de aplicação dos inventários:

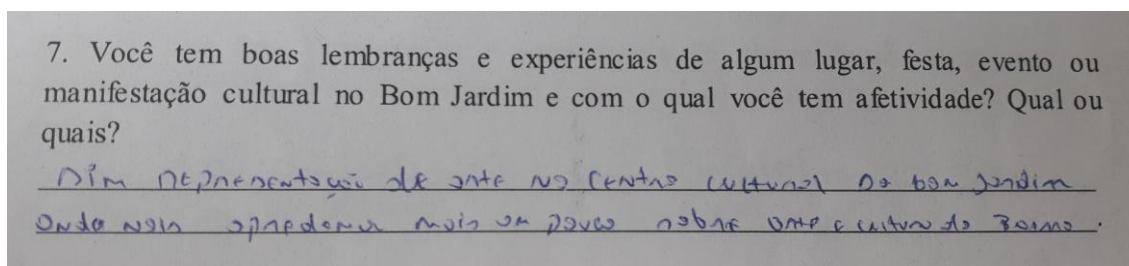
O patrimônio cultural faz parte da vida das pessoas de maneira tão profunda que, algumas vezes, elas sequer conseguem dizer o quanto ele é importante e por quê. Mas, caso elas o perdessem, sentiriam sua falta. Como exemplo, citamos a paisagem do bairro; o jeito de preparar uma comida; uma dança; uma música; uma brincadeira. Fazendo o inventário, é possível descobrir e documentar o repertório de referências culturais que constituem o patrimônio da comunidade, do território em que ela se insere e dos grupos que fazem parte dela. (IPHAN, 2016, p. 8)

A partir dos questionários, diversos bens culturais, fossem materiais ou imateriais, foram apontados pelos estudantes, que também são moradores do bairro, como lugares importantes para a história local e que deveriam ser estudados, visitados e registrados. Foram citados⁵⁰: O CCBJ (39), as escolas do bairro (20), a Praça de Santa Cecília (16), a Areninha (9), a Festa de Aniversário do Bom Jardim (5), o Desfile Cívico (5), as igrejas (4), os Rolezinhos (3), o Museu (3), moradores antigos do bairro (3), o Grito dos Excluídos (2), a Paixão de Cristo (1), a Casa Mãe África (1) e o CDVHS (1).

É importante destacar que esse reconhecimento de bens culturais na região pela sua juventude demonstra que os alunos possuem uma identidade com o bairro, a ponto de conhecer suas referências culturais e históricas. Essa é uma das dimensões da consciência histórica, se entendermos essa categoria como a consciência que todo sujeito tem de sua posição no fluxo temporal, que se forma a partir das experiências que o ser humano tem no concreto e não depende exclusivamente da escola, nem do estudo da História. O reconhecimento dos estudantes de que são moradores do Bom Jardim e que possuem referências culturais que devem ser estudadas na escola demonstra a sua identidade com o seu local de vida.

De acordo com Estevão Martins, a consciência histórica é constituída por dois elementos: “o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo” (MARTINS, 2019, p. 55). Não por acaso, a maior parte dos bens indicados pelos estudantes são vestígios que guardam memórias suas e que, portanto, são formadores de sua identidade pessoal e social ao longo do tempo. Abaixo algumas respostas de estudantes para a pergunta: “Você tem boas lembranças e experiências de algum lugar, festa, evento ou manifestação cultural no Bom Jardim e com o qual você tem afetividade? Qual ou quais?”. Elas exemplificam essa relação entre o que consideram patrimônio e suas memórias:

Figura 6

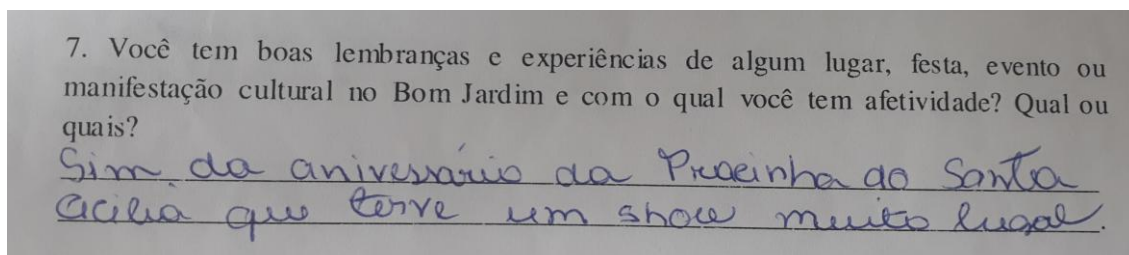


Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2018.

⁵⁰ Em parênteses a quantidade de vezes em que cada bem cultural foi citado.

Transcrição: Sim, representação de arte no Centro Cultural do Bom Jardim onde nós aprendemos mais um pouco sobre arte e cultura do bairro. (OLIVEIRA, 2018)

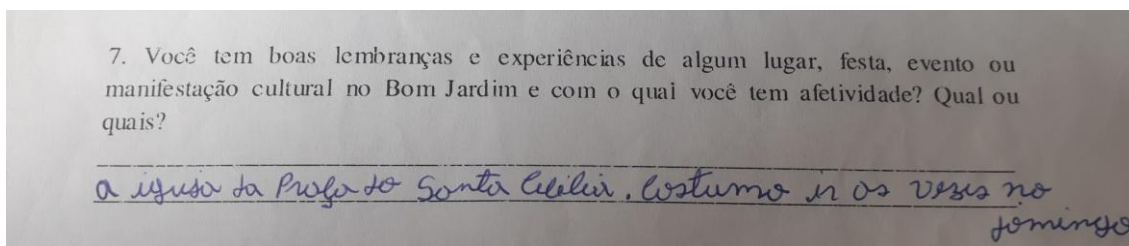
Figura 7



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2018.

Transcrição: Sim, do aniversário da Pracinha de Santa Cecília que teve um show muito legal. (MIRANDA, 2018)

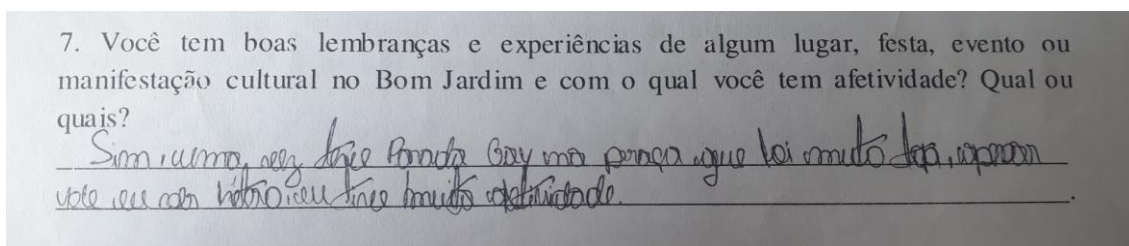
Figura 8



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2018.

Transcrição: A igreja da Praça do Santa Cecília. Costumo ir às vezes no domingo. (RIBEIRO, 2018)

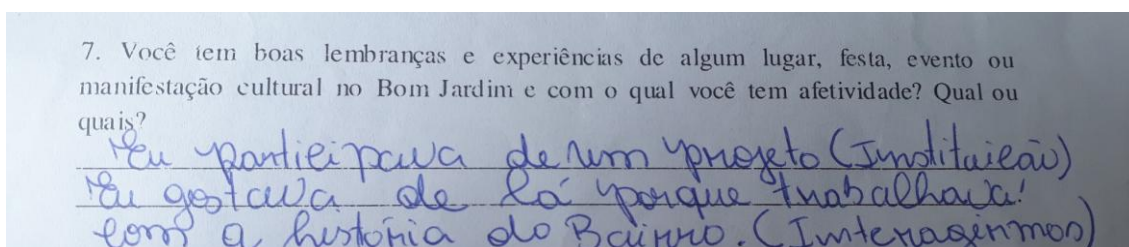
Figura 9



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2018.

Transcrição: Sim, uma vez teve uma parada gay na praça que foi muito bom, apesar de eu ser hétero, eu tive muita afetividade. (CORDEIRO, 2018)

Figura 10

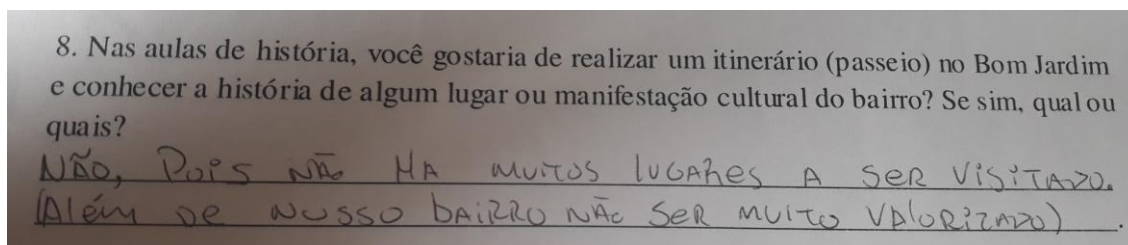


Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2018.

Transcrição: Eu participava de um projeto (Instituição). Eu gostava muito de lá porque trabalhava com a história do bairro. (Interagirmos). (ESTANISLAU, 2018)

O fato de estarem registrando elementos do seu cotidiano como bens patrimoniais que deveriam ser estudados nas aulas de História fez com que muitos estudantes estranhassem essa atividade, pois não concebiam a ideia de que o bairro onde moravam possuía memórias históricas. Apesar disso, demonstraram muito interesse em estudar a história dos lugares que registraram e do próprio GBJ. Dos 95 questionários aplicados, apenas 21 não apresentaram interesse de realizar itinerários educativos pelos patrimônios do bairro e, entre esses, há também a influência dos estigmas que se instalaram sobre o lugar. Uma justificativa apontada por um dos estudantes que não manifestou interesse pelas aulas de educação patrimonial foi que:

Figura 11



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2018.

Transcrição: Não, pois não há muitos lugares a ser visitado. (Além de nosso bairro não ser muito valorizado). (SOUSA, 2018)

Há nessa fala não apenas a questão dos estigmas construídos acerca do Grande Bom Jardim como uma região que não possui espaços atrativos, mas também uma forma de dizer que o bairro, apesar dos bens culturais existentes, precisa de mais atenção e valorização por parte do poder público.

É interessante também enxergar que essa visão negativa sobre o bairro que esse aluno e outros também apresentaram tem relação com a escassez de aulas dentro do ensino básico que partam da história local. Dos 95 estudantes que responderam ao questionário, apenas uma mencionou já ter estudado algo da história do bairro e não foi na escola. A maior parte dos discentes já se acostumaram com a chamada história geral ou nacional, que obviamente não devem ser desconsideradas, mas que se forem ensinadas sem fazer nenhum sentido para a realidade material e presente dos alunos, não irá produzir um conhecimento histórico em sala de aula e poderá, inclusive, fomentar uma visão dos estudantes de que eles são invisíveis, de que seu lugar de vida não possui história e que, portanto, eles não são sujeitos históricos. Conforme escreveu Costa (2019) no *Dicionário de Ensino de História*:

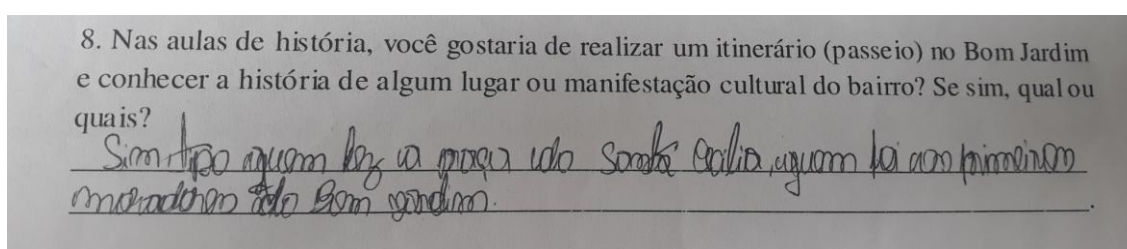
O problema desse tipo de narrativa é que ele se faz passar por uma história geral e,

portanto, universal. Como se valesse de igual medida para todos os recortes geográficos ou para todos os grupos sociais, presumindo ser capaz de explicá-los. No nível da história geral, isso é chamado por um termo já bastante conhecido: eurocentrismo. A mesma lógica (de uma parte se fazer passar pelo todo), porém, também ocorre na história nacional. Isso acontece, por exemplo, quando no nosso dia a dia acreditamos que somente uma cidade como o Rio de Janeiro é “histórica”. Por causa do patrimônio preservado, também outras cidades como Minas Gerais ou Salvador, por exemplo, são lembradas. Mas quando olhamos ao nosso redor, nos nossos bairros, associações, para as pessoas com quem convivemos, não enxergamos história neles e tampouco em nós mesmos. E por vezes, por isso, até (n)os desvalorizamos. Por raramente vermos “gente como a gente” como objetos das histórias que estudamos, também não aprendemos a nos vermos a nós próprios como objetos de história no próprio presente. Muito menos, então, como sujeitos. (COSTA, 2019, p. 133)

Nas próprias narrativas da história local, os vícios de representar uma parte como o todo acontecem. É comum, por exemplo, a prática de aulas de educação patrimonial sobre a história de Fortaleza, mas que ocorrem com maior frequência no quadrilátero do centro histórico da capital cearense. Assim, as aulas de História local restringem-se ao lugar das ditas origens ou do passado histórico de Fortaleza. Os outros espaços geográficos e grupos sociais históricos mais ligados às regiões periféricas da cidade são ignorados e normalmente não são incluídos nas práticas de educação patrimonial, reforçando um ensino de História que liga a disciplina ao estudo apenas do passado e da trajetória de grupos pertencentes aos períodos coloniais, imperiais ou do começo da república. Ignora-se, por exemplo, a história presente e do passado recente que gerou uma expansão da malha urbana de Fortaleza, que agrupou novos sujeitos históricos que se formaram sobre o signo da migração, ocasionando um aumento exorbitante da população e da segregação socioespacial da cidade, que passou a se dividir em lugares denominados bairros nobres e outros chamados de bairros da periferia, trazendo diversos problemas para a atualidade dessa capital, como os estigmas formados sobre alguns bairros ou até mesmo a escalada da violência urbana.

Dessa forma, alguns dos estudantes que concordaram que as visitas aos bens patrimoniais deveriam ser realizadas nas aulas de História apresentaram também suas justificativas, apontando sugestões que foram desde a história do bairro até os primeiros moradores. Também houve referência a uma possível contribuição das aulas para a formação identitária dos estudantes com o território:

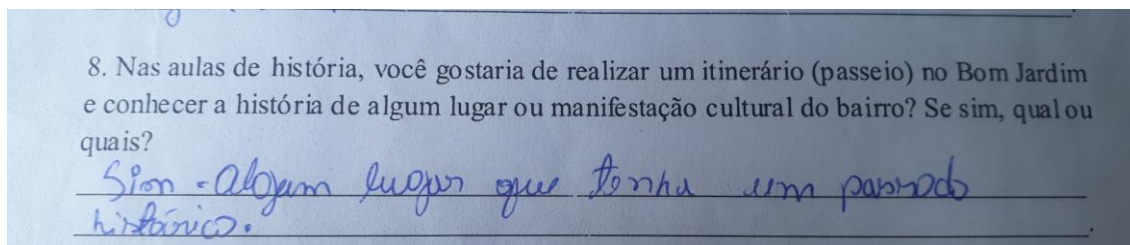
Figura 12



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2018.

Transcrição: Sim, tipo quem fez a praça do Santa Cecília, quem foi os primeiros moradores do Bom Jardim. (CORDEIRO, 2018)

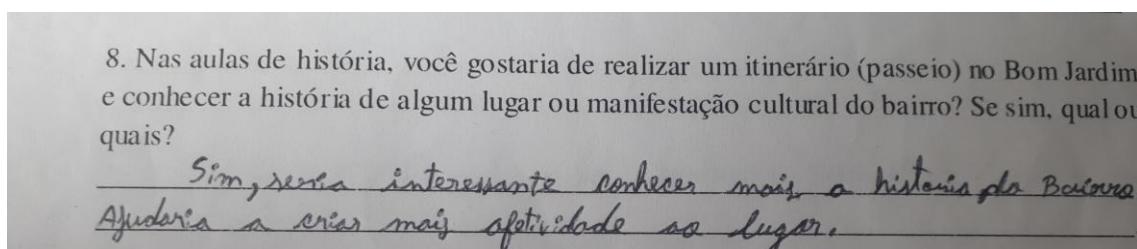
Figura 13



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2018.

Transcrição: Sim, algum lugar que tenha um passado histórico. (SAMPAIO, 2018)

Figura 14



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2018.

Transcrição: Sim, seria interessante conhecer mais a história do bairro. Ajudaria a criar mais afetividade ao lugar. (ALVES, 2018)

Assim, entre os patrimônios elencados pelos estudantes foi decidido em conjunto com as turmas que os dois mais citados, o Centro Cultural do Bom Jardim e a Praça de Santa Cecília, deveriam ser os focos da investigação histórica, em busca do passado histórico ou das identidades das pessoas com os lugares que os próprios alunos sugeriram. Além desses dois espaços, também foi decidido que o Ponto de Memória do bairro poderia ser estudado, visto que é um lugar de memória e que traz muitos elementos para pensar a história local. As escolas também foram muito citadas, mas pelo fato de existirem muitas, não foram selecionadas para esse projeto.⁵¹

⁵¹ As escolas seriam também um interessante espaço para se realizar um projeto de educação patrimonial, pois ensejam diversos usos, identidades, sentidos e relações entre passado, presente e futuro nas comunidades onde estão inseridas. Entretanto, pelo fato de os alunos não especificarem nos questionários a qual escola se referiam (na verdade apontaram escolas, no sentido geral, institucional), esse lugar não foi selecionado como objeto de estudo do presente trabalho. Há também nessa pesquisa um objetivo de construir o ensino de História para além do espaço físico da escola e a pretensão de trabalhar os mecanismos de pensar historicamente no cotidiano e em outros locais, que acabaram por concentrar os objetos de análise em outros bens culturais.

3.4.2. Mas o que é patrimônio e como conhecer a história desses patrimônios locais? É preciso identificar, explorar e registrar

O processo de educação patrimonial não se dá apenas a partir das visitas aos bens culturais e históricos, sendo essa uma das etapas dessa prática educativa. Antes disso, normalmente se faz uma pesquisa sobre os bens a serem analisados, para que melhor se compreenda a história de determinado patrimônio.

Segundo Oliveira (2019), a educação patrimonial normalmente se divide em quatro etapas: identificação, na qual o objeto de estudo é localizado temporal e espacialmente e compreendido através de uma série de questionamentos, visualização de imagens, jogos, dinâmicas, comparações, sempre buscando o aprendizado dos alunos quanto aos significados e funções deste. A segunda etapa seria a dos registros, na qual os estudantes podem registrar sua percepção acerca dos bens, através de desenhos, maquetes, escrita, fotografias etc. A terceira etapa é a da exploração, a partir da qual se estabelece uma pesquisa mais aprofundada sobre o objeto, com levantamento de hipótese, análise de fontes históricas diversas, sejam visuais, escritas ou orais, levando a uma maior compreensão histórica por parte dos alunos e onde normalmente ocorre o conhecimento dos patrimônios *in loco*, através das visitas. A última etapa é denominada de apropriação, na qual os estudantes expressam suas conclusões e seu conhecimento através de vídeos, filmes, textos, poesias, jornais, exposições etc.

É interessante ressaltar que essa divisão que normalmente se faz nas práticas de educação patrimonial não necessariamente deve ser realizada na ordem descrita, porque geralmente essas etapas estão juntas. Por exemplo, na maioria das vezes é durante a exploração que ocorrem os registros, pois são nas visitas que os discentes levam suas câmeras para fotografar ou seus cadernos de campo para fazer anotações. É importante que, desde o início do projeto, haja um objetivo final construído juntamente com os alunos, para o qual a metodologia se direcione.

No caso deste projeto, ao final de todas as etapas da educação patrimonial, as turmas deveriam organizar uma exposição, na qual seria verificada o aprendizado histórico deles acerca da região que estudaram, no caso o Grande Bom Jardim. Para Rüsen (2007), o aprendizado histórico se dá através da análise que todo sujeito faz de fatos históricos e de como esses acontecimentos objetivos são subjetivados no presente, ou seja, como são interpretados de modo a orientar a vida concreta das pessoas. A partir do momento em que o sujeito constrói sua subjetividade a partir de uma leitura da história, ele constrói também sua identidade e sua autoafirmação enquanto sujeito histórico. A ideia de que os estudantes

pudessem, ao final do projeto, organizar uma exposição seria justamente para que pudessem mobilizar conceitos e competências narrativas aprendidas durante as etapas da educação patrimonial.

Assim, para que os objetos fossem identificados, foi sugerido às quatro turmas de primeiro ano, com a qual se desenrolou o projeto, que pesquisassem livremente na *web* algumas imagens dos bens que seriam analisados e que anotassem em cadernos de campo (que deveriam ser utilizados em todas as etapas) o que encontrassem acerca do conceito de patrimônio cultural. Após isso, deveriam formular algumas perguntas sobre a praça, o Ponto de Memória e o CCBJ, acerca da importância, significado e funções desses lugares para as pessoas que os frequentam.

Na aula seguinte, foi realizada uma dinâmica onde foi levada uma caixinha com diversas fotografias de patrimônios culturais locais, como o Teatro José de Alencar, o Passeio Público, o Museu do Ceará, o Maracatu, entre outros. A turma foi dividida em equipes, e cada equipe deveria puxar duas imagens da caixinha e definir como patrimônio cultural imaterial ou material e explicar por que tais bens eram considerados como patrimônios locais, aplicando o conhecimentos que eles haviam obtido sobre patrimônio cultural através de suas pesquisas. Apesar de entender a relevância histórica desses bens, nesse momento, muitos estudantes questionaram por que muitos patrimônios ali trazidos não condiziam com a realidade que viviam nas periferias urbanas onde moravam e se realmente deveriam ser considerados bens patrimoniais.

Assim, as equipes passaram a organizar questionamentos sobre os bens do Bom Jardim para que fossem levados às visitas. Essa etapa foi denominada de identificação, pois os estudantes conseguiram localizar temporal e espacialmente os três espaços analisados no projeto e levantar perguntas sobre eles, instigando sua curiosidade de tentar entender a importância histórica desses locais. Nessa mesma aula, foi sugerida como atividade para casa a realização de uma pesquisa em diversas fontes históricas acerca da história dos três locais e, inclusive, sobre a história do bairro. Nesse momento, é interessante que o professor possa orientar os alunos onde ou através de que fontes realizarão a pesquisa.⁵²

⁵² Diversos materiais foram sugeridos aos alunos como fontes históricas para que investigassem a historicidade dos espaços. Sobre o Grande Bom Jardim: Diagnóstico Sócio Participativo do Bom Jardim (2004), dois vídeos sobre a atuação de movimentos católicos na luta por direitos e sobre uma reivindicação dos moradores na década de 1980 pela sinalização de uma estrada, que hoje é avenida, onde ocorriam diversas mortes por acidentes de trânsito. Os vídeos podem ser contrados em: <https://www.youtube.com/watch?v=XbgSSSt3sW3Y&t=74s> e https://www.youtube.com/watch?v=Fkla-_k3voc&t=7s. Além disso, também foi sugerido aos alunos que lessem uma reportagem do Jornal *O Povo* sobre a História do Bairro, em <https://www20.opovo.com.br/app/colunas/opovonosbairros/2013/05/16/noticiasopovonosbairros,3057099/historia-do-bom-jardim-e-marcada-por-muitas-dificuldades.shtml>.

Na semana seguinte, foi realizada a aula de campo para que os locais fossem visitados. Representantes das quatro turmas de primeiro ano participaram das visitas, totalizando 48 alunos. O percurso foi organizado para que primeiro se visitasse o Ponto de Memória, em seguida o CCBJ e, por último, a Praça de Santa Cecília, onde os alunos deveriam fotografar, fazer anotações, gravar vídeos e, inclusive, realizar entrevistas.

No Ponto de Memória, os estudantes foram guiados por Lúcia Albuquerque, coordenadora do CDVHS, organização que abriga o lugar de memória, e por Neiliane, moradora da região do Grande Bom Jardim há 40 anos. As duas líderes comunitárias conduziram os alunos pela exposição “Rede DLIS: Lutas e Resistências”, que trata de um memorial acerca dos processos de reivindicação popular junto ao poder público dos cinco bairros que compõem o GBJ – Granja Portugal, Canindezinho, Siqueira, Bom Jardim e Granja Lisboa – desde a década de 1980. Os estudantes não só conheceram a exposição, como entrevistaram as duas líderes, buscando por informações sobre a história do Ponto de Memória, seus significados, suas funções e dificuldades, tendo contato também com as fontes históricas orais.

No Centro Cultural do Bom Jardim, os alunos conheceram os principais espaços do equipamento, como a praça central onde são realizados festivais e reuniões comunitárias e o teatro, onde tiveram a presença de uma das pessoas que trabalham no local e que moram na comunidade, Kelly, que entregou aos estudantes um material escrito sobre a história do CCBJ e organizou um momento onde os alunos fizeram várias perguntas sobre a importância do local para a comunidade ou sobre o trabalho do CCBJ com a questão da identidade territorial e a oferta de cursos e de editais artísticos para os moradores. Também visitaram a biblioteca do espaço e a sala de exposições e galerias, que, nesse dia, contava com a exibição de um curta sobre as lembranças e afetividades que alguns lugares da cidade podem trazer para diversas pessoas.

Tanto no CCBJ quanto no Ponto de Memória optou-se pela presença de moradores para realizar as visitas guiadas porque partimos da perspectiva de que a melhor forma de

Sobre o CCBJ: Dissertação de Mestrado de Gyl Giffony sobre a relação entre o CCBJ e a memória comunitária, o *site* do CCBJ e alguns vídeos do canal do equipamento no Youtube, encontrado em <https://www.youtube.com/channel/UC37W8tTphfoxr0TF4GGdSXA>.

Sobre a Praça de Santa Cecília: Vídeos das entrevistas realizadas com Dona Angelina e Tia Diza sobre a praça e que estão transcritas no anexo dessa pesquisa, fotografias disponíveis na *web* e vídeo gravado por um morador relatando a situação material da praça, encontrado em <https://www.youtube.com/watch?v=S1n2IIPnuY8&t=164s>.

Sobre o Ponto de Memória: Publicação do IBRAM sobre o Ponto de Memória do Bom Jardim (2016) e dois vídeos, um do Jornal *O Povo*, com depoimentos de Adriano Almeida, curador das exposições do Ponto, e outro expondo a inauguração do equipamento. Encontrados em: <https://www.youtube.com/watch?v=uOQOnCGohIQ> e <https://www.youtube.com/watch?v=-AvQrZ1eC-4>.

compreender o significado dos bens culturais “é ir ao encontro do ponto de vista daqueles que o habitam e usam, numa perspectiva etnográfica centrada em atores e lugares concretos, com a devida contextualização social e histórica” (CORDEIRO, 2017, p. 133).

Por último, os estudantes foram até a Praça de Santa Cecília para conhecer o espaço e fotografar diversos pontos da localidade. Após um diálogo expositivo sobre a história da praça, seus diversos usos, seus significados históricos e afetivos para a população, os alunos ficaram livres para andar pelo equipamento e fotografar o que encontravam de referências ao que já tinham lido sobre aquele lugar ou marcas fixadas em lugares específicos do local que simbolizassem sua importância para seus frequentadores.

A partir dessas visitas, os alunos puderam cruzar as informações que obtiveram através das fontes com as quais tiveram contato antes das idas aos locais com as das pessoas que vivem esses espaços e com a própria materialidade dos lugares, percebendo o quanto tais bens culturais eram fruídos pela população local, mas também permeados de conflitos. Assim, os estudantes poderiam construir suas apropriações e narrativas desses patrimônios a partir das narrativas dos sujeitos que os utilizam e preservam, mas também das narrativas impressas na própria fisicalidade desses bens. Assim:

O recém-chegado pode escolher se situar em uma estrutura ou em outra, ou construir uma inteiramente nova. No entanto, isso pressupõe que a pessoa investigue a narrativa local, escute seus agentes, formule suas próprias perguntas e esteja aberta tanto ao espaço como às histórias associadas a ele. Em outras palavras, o recém-chegado precisa percorrer o espaço físico dos edifícios e dos símbolos, e também o espaço social das codificações e das narrativas. (BONEKÄMPER, 2017, p. 68)

A partir dessa investigação através da caminhada pelos lugares estudados, os estudantes puderam perceber as relações de memória e identidade que os sujeitos históricos mantêm com o espaço urbano e como essas relações dizem respeito não apenas ao passado dessa comunidade, mas, sobretudo, ao presente e ao futuro, na perspectiva tridimensional da memória que vem do passado, mas é ativada no presente e guarda projetos de futuro, pois objetiva ser preservada. Quando se expõe a luta dos moradores por direitos em um lugar de memória, não se está apenas comemorando as conquistas advindas dessas jornadas, mas lembrando que só com mobilização se solucionam problemas de desigualdade social, ainda tão presentes no território.

A questão seguinte é: como saber que narrativas os estudantes iriam criar acerca da história local após o trabalho de exploração e registros feitos no projeto de educação patrimonial? Como eles iriam mobilizar suas consciências históricas para construir narrativas acerca das rupturas e permanências entre passado e presente do território do GBJ ou para se entender como sujeitos históricos nessa trajetória e se identificar ou se orientar dentro de sua

vida prática nesse fluxo temporal? Para isso, foi planejada a exposição acerca da história de uma periferia urbana: O Bom Jardim.

3.4.3. As impressões dos estudantes sobre a história do Bom Jardim e seus bens culturais

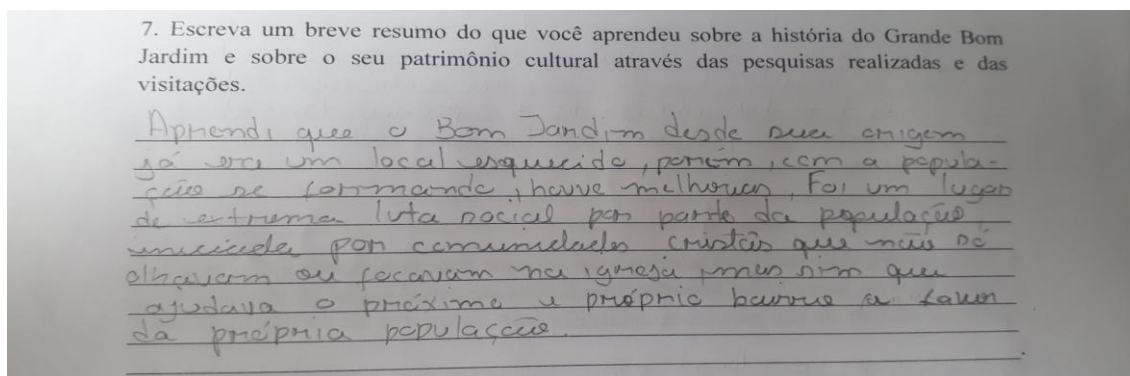
As práticas de educação patrimonial geralmente resultam em alguma forma de apropriação por parte dos estudantes, para que possam mobilizar o conhecimento histórico que adquiriram em todo o processo acerca da análise histórica dos objetos culturais.

Essa última etapa é de suma importância, pois é durante ela que se verifica o quanto os alunos mobilizaram sua consciência histórica e o quanto desenvolveram seu aprendizado histórico a ponto de produzir narrativas sobre determinada realidade histórica. Nesse sentido, os bens culturais perdem o caráter do lugar engessado e passam a ser mobilizados para gerar conhecimento histórico e debate, como afirma Scifoni, o patrimônio passa a servir como meio de mediação “que contribuirá para a consciência dos homens sobre o seu papel de sujeito, consciência de si mesmo e de sua ação” (SCIFONI, 2015, p. 204).

As exposições foram organizadas de forma que cada turma de primeiro ano pudesse organizar suas narrativas sobre a história do Bom Jardim e dos lugares que foram pesquisados e visitados. As turmas produziram desenhos, jornais, relatórios, cadernos de campo, murais de fotografias do passado e do presente do território, algumas produzidas por eles mesmos nas visitas, expuseram entrevistas e depoimentos orais que colheram durante as visitas, criaram curtas metragens e guiaram alunos que visitaram as suas salas, compartilhando com a comunidade de estudantes da escola os conhecimentos históricos que adquiriram durante o processo.

De acordo com Rüsen (2007), o aprendizado histórico se constitui de três componentes: a experiência, a interpretação e a orientação. Dessa forma, o saber histórico não deve ser entendido como produto de memorizações, mas como construção a partir de experiências práticas que são interpretadas de modo a constituir um sentido para essa ação humana no tempo. Assim, nas exposições, os estudantes puderam sistematizar o aprendizado histórico a partir das experiências que tiveram no projeto de educação patrimonial e afirmar de que forma houve algum tipo de orientação de suas ações históricas. Esse aprendizado pode ser mensurado através de algumas respostas que escreveram nos relatórios e nos cadernos de campo após as visitas e a organização das exposições:

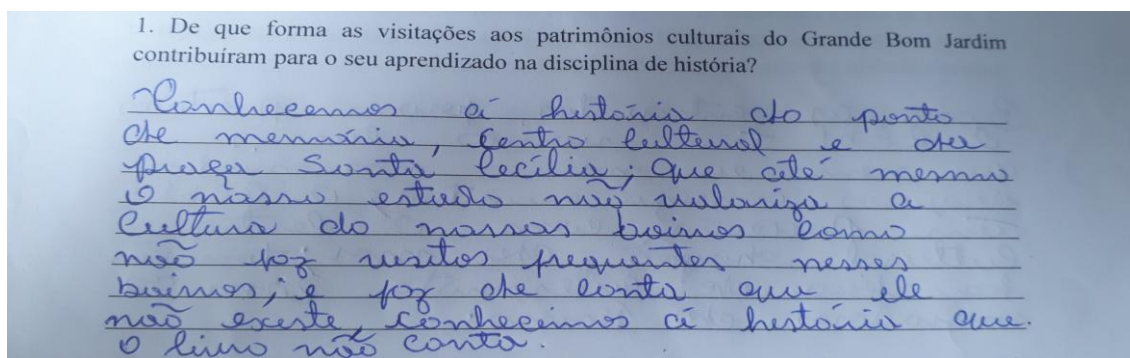
Figura 15



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2019.

Transcrição: Aprendi que o Bom Jardim desde sua origem já era um local esquecido, porém, com a população se formando, houve melhorias, foi um lugar de extrema luta social por parte da população iniciada por comunidades cristãs que não só olhavam ou focavam na igreja, mas sim que ajudava o próximo e o próprio bairro a favor da própria população. (COSTA, 2019)

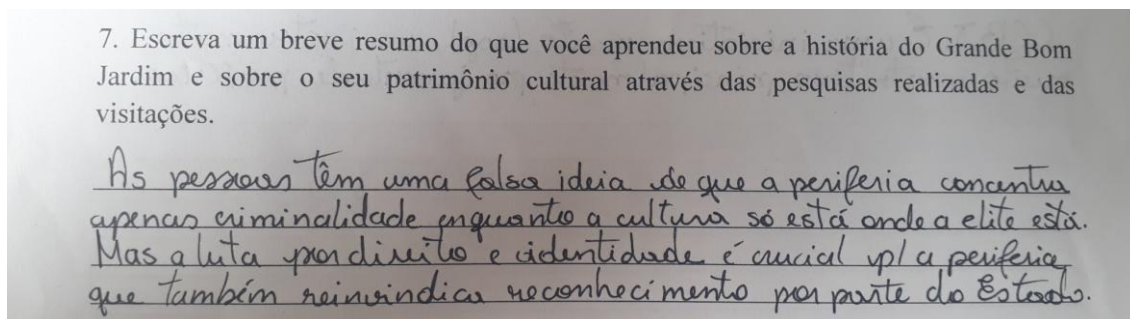
Figura 16



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2019.

Transcrição: Conhecemos a história do ponto de memória, centro cultural e da Praça de Santa Cecília, que até mesmo o nosso estado não valoriza a cultura dos nossos bairros como não faz visitas frequentes nesses bairros; e faz de conta que ele não existe, conhecemos a história que o livro não conta. (SILVA, 2019)

Figura 17



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2019.

Transcrição: As pessoas tem uma falsa ideia de que a periferia concentra apenas criminalidade enquanto a cultura só está onde a elite está. Mas a luta por direito e identidade é crucial para a periferia que também reivindica reconhecimento por parte do Estado. (SOUSA, 2019)

A partir dessas respostas, pode-se compreender o quanto os estudantes mobilizaram sua consciência histórica para entender e narrar que há permanências históricas no GBJ, como a luta por direitos e reconhecimento do Estado, bem como rupturas, como algumas melhorias de infraestrutura que só foram alcançadas através de mobilização popular. Essas narrativas são um tipo de orientação para a vida no tempo presente a partir da compreensão de um contexto histórico do bairro.

Entender que conquistas de direitos tem relação com as tensões entre população e Estado e que o estabelecimento de periferias também perpassa essas tensões é essencial para que os alunos compreendam a cidadania como algo dinâmico, que depende das ações deles enquanto sujeitos, gerando empatia e engajamento com o coletivo no qual vivem. Assim, os estudantes conseguem, a partir de seu aprendizado histórico, adquirir dois elementos formadores da cidadania, qual sejam, o senso de coletividade e o reconhecimento de seu lugar social dentro da sociedade. Como afirma Cerri (2011):

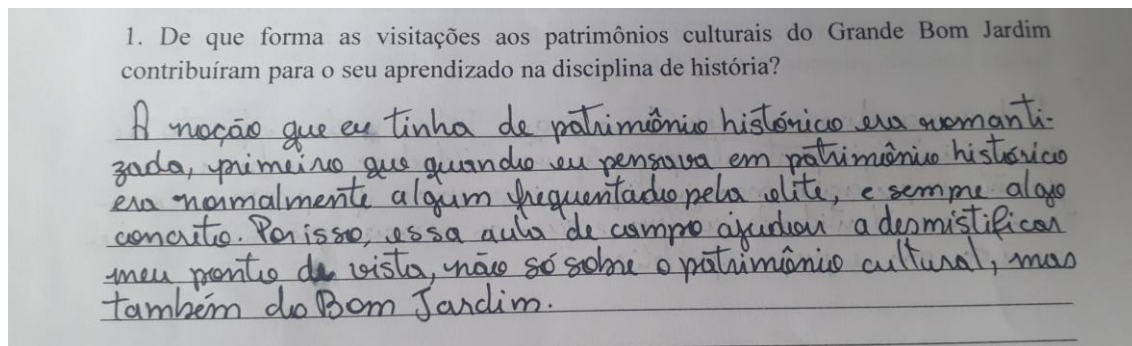
[...] nesse conjunto de tarefas, o ensino de história participa do trabalho socializador da escola, tirando o sujeito do egocentrismo e introduzindo-o na vida pública, com o que nos confrontamos com o individualismo e o esvaziamento do espaço público que vivenciamos. (p. 113)

É justamente essa produção de narrativas através da experiência, interpretação e orientação geradas através do projeto de educação patrimonial no GBJ que caracteriza o aprendizado histórico. Percebe-se, através dos relatos dos estudantes, que eles souberam relacionar as experiências do passado com as quais dialogaram com as suas próprias no presente, através da percepção de mudanças e permanências em seu lugar de vivência. Também mobilizaram a competência da interpretação quando criaram narrativas críticas, ao questionar a ausência do Estado em termos de políticas públicas dentro do bairro ou até mesmo ao questionar o silenciamento que se faz nas escolas e nos materiais didáticos sobre a história do bairro e das periferias urbanas em geral. Inclusive, utilizaram-se do modelo de interpretação genético, quando utilizaram seu aprendizado histórico para historicizar os diversos pontos de vista existentes sobre o bairro e colocá-los sob uma perspectiva temporal da mudança, da desconstrução, percebendo suas experiências presentes como uma fase de transição ou revolução, como uma experiência temporal que pode construir outras expectativas e experiências diversas no futuro, ou seja, produziram contranarrativas (GARCIA & SCHMIDT, 2005).

Segundo Rüsen (2007), algumas palavras podem ser associadas com esse modelo de interpretação, como processo ou até mesmo revolução. Essa desconstrução é afirmada em

várias narrativas históricas produzidas pelos alunos nos relatórios ou nos seus cadernos de campo:

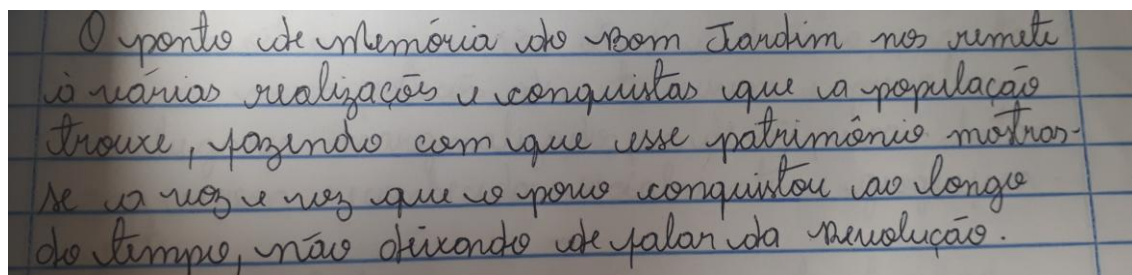
Figura 18



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2019.

Transcrição: A noção que eu tinha de patrimônio histórico era romantizada, primeiro que quando eu pensava em patrimônio histórico era normalmente algum frequentado pela elite, e sempre algo concreto. Por isso, essa aula de campo ajudou a desmistificar meu ponto de vista, não só sobre patrimônio cultural, mas também do Bom Jardim. (SOUSA, 2019)

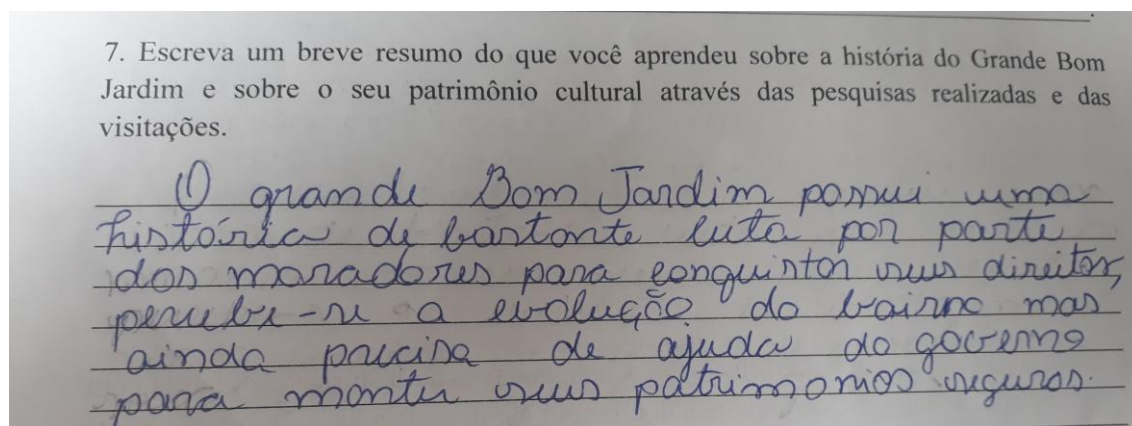
Figura 19



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2019.

Transcrição: O Ponto de Memória do Bom Jardim nos remete a várias realizações e conquistas que a população trouxe, fazendo com que esse patrimônio mostrasse a voz e vez que o povo conquistou ao longo do tempo, não deixando de falar da Revolução. (AZEVEDO, BENICIO, FERREIRA, GALVAO, LOURENÇO, PORTO, SILVA, SOUSA, SOUZA, VASCONCELOS, VIEIRA, 2019)

Figura 20



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2019.

Transcrição: O Grande Bom Jardim possui uma história de bastante luta por parte dos moradores para conquistar

seus direitos, percebe-se a evolução do bairro, mas ainda precisa de ajuda do governo para manter seus patrimônios seguros. (MELO, 2019)

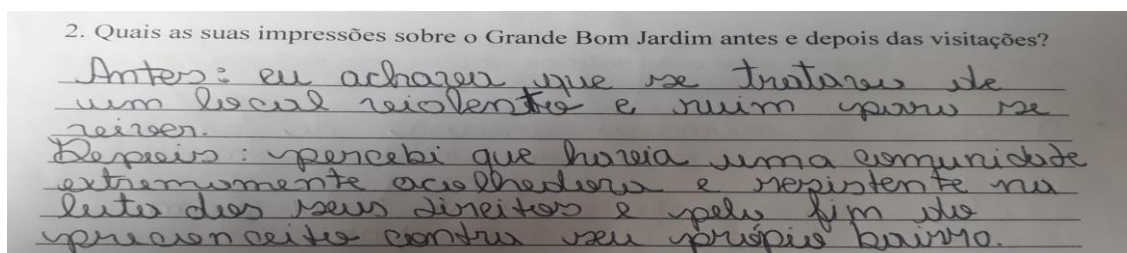
Dessa forma, os alunos destacaram em suas narrativas uma interpretação de sua realidade concreta como uma construção histórica, não como algo dado, conseguindo desnaturalizar a ideia de que a violência e o perigo são as características marcantes do bairro, além de perceberem que a vulnerabilidade social ainda existente é também fruto desse processo, que, de acordo com o que analisaram, pode ser transformado.

Outro aspecto importante dos relatos é a desmistificação do que é patrimônio cultural, contribuindo para a desfetichização do mesmo e ampliando a noção de quais elementos podem ser considerados enquanto tal. A análise do primeiro relato é, em outras palavras, o que se defende como educação patrimonial atualmente. Para Tolentino (2016):

É ainda bastante recorrente, em muitos projetos e ações de educação patrimonial, que eles se voltem exclusivamente aos bens culturais tutelados ou consagrados pelo Estado. Na educação formal, por exemplo, é muito comum, quando se pensa em educação patrimonial, a prática de se levar os alunos ao centro histórico da cidade. Geralmente esses estudantes saem do ambiente escolar sem qualquer reflexão sobre suas próprias referências culturais, sobre o local onde moram ou sobre o entorno da escola. A educação patrimonial é pensada a partir de um patrimônio cultural já eleito, fetichizado, cabendo ao aluno aceitá-lo e preservá-lo, mesmo que não se identifique com esse patrimônio nem se reconheça nele. (TOLENTINO, 2016, p. 43)

Essa desfetichização dos patrimônios e a descentralização das práticas de educação patrimonial contribuem também para a desnaturalização dos estigmas e dos preconceitos que normalmente se fazem sobre áreas periféricas do tecido urbano. Dos 34 relatórios e 12 cadernos de campo que foram escritos pelos estudantes, foi unanimidade a desconstrução do estigma do bairro enquanto lugar da violência após o projeto:

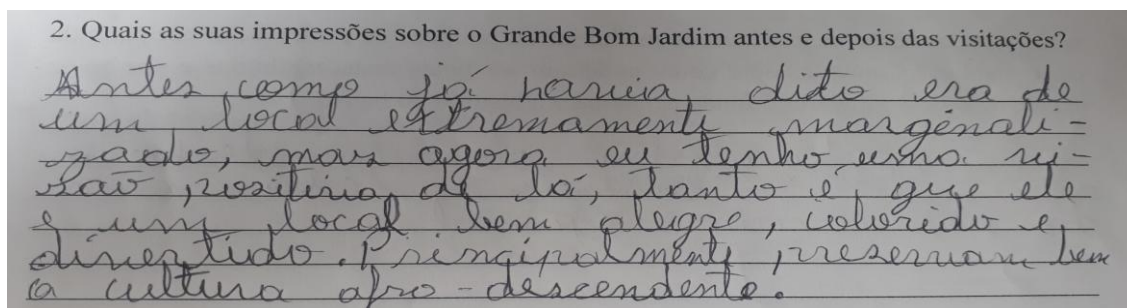
Figura 21



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2019.

Transcrição: Antes: eu achava que se tratava de um local violento e ruim para se viver. Depois: percebi que havia uma comunidade extremamente acolhedora e resistente na luta dos seus direitos e pelo fim do preconceito contra seu próprio bairro. (OLIVEIRA, 2019)

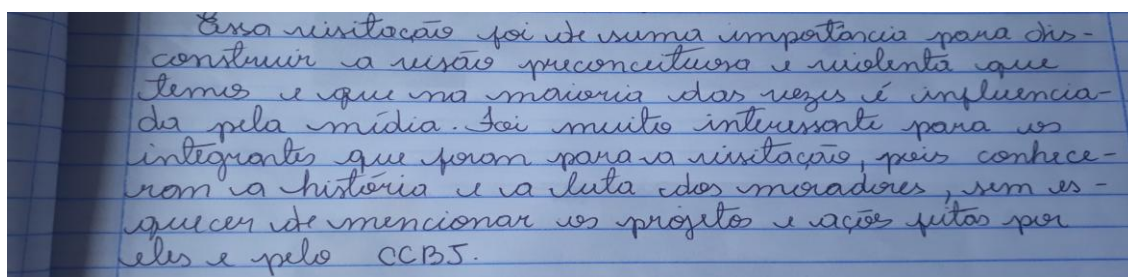
Figura 22



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2019.

Transcrição: Antes como já havia dito era de um local extremamente marginalizado, mas agora eu tenho uma visão positiva de lá, tanto é que ele é um local bem alegre, colorido e divertido. Principalmente, preservam bem a cultura afrodescendente. (FALCAO, 2019).

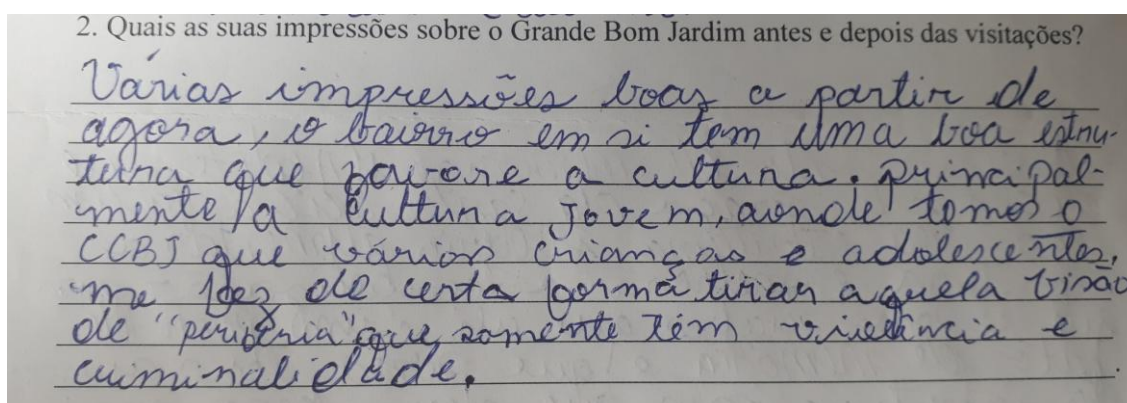
Figura 23



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2019.

Transcrição: Essa visita foi de suma importância para desconstruir a visão preconceituosa e violenta que temos e que na maioria das vezes é influenciada pela mídia. Foi muito interessante para os integrantes que foram para a visita, pois conheceram a história e a luta dos moradores, sem esquecer de mencionar os projetos e ações feitas por eles e pelo CCBJ. (AZEVEDO, BENICIO, FERREIRA, GALVAO, LOURENÇO, PORTO, SILVA, SOUSA, SOUZA, VASCONCELOS, VIEIRA, 2019)

Figura 24



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2019.

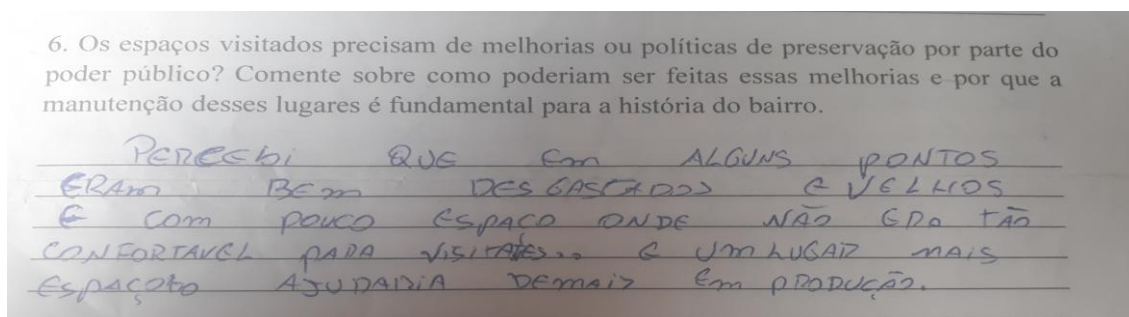
Transcrição: Várias impressões boas a partir de agora. O bairro em si tem uma boa estrutura que favorece a cultura, principalmente a cultura jovem, aonde temos o CCBJ que várias crianças e adolescentes me fez de certa forma tirar aquela visão de periferia que somente tem violência e criminalidade. (RODRIGUES, 2019)

Dessa forma, os estudantes conseguiram em sua escrita desenvolver um raciocínio histórico que demonstra compreender o peso do estigma na vida das pessoas, bem como as

instituições ou meios que constroem esses estigmas e a importância que os lugares visitados e analisados possuem para desconstruir tais visões acerca da região. Os bens patrimoniais acabam adquirindo, na visão dos estudantes, uma função simbólica para além de suas funções usuais, ou seja, construir uma outra narrativa sobre o Grande Bom Jardim, trazendo complexidade às análises sobre o território.

Além do alargamento da experiência historicizada e da complexificação dos modelos de interpretação histórica, os estudantes também desenvolveram o terceiro componente da aprendizagem histórica, a orientação para a vida prática. Para observar como os estudantes se utilizaram dos seus estudos históricos sobre o Bom Jardim como orientação de sua experiência no tempo, é necessário compreender em que ações concretas esse projeto desembocou. A própria organização da exposição pelas turmas, que trouxe uma narrativa histórica sobre o bairro a partir de seus bens culturais é uma ação concreta de utilização do conhecimento histórico para construir contranarrativas e desconstruir estigmas. Mas podemos citar também como exemplo a elaboração de propostas de manutenção e preservação dos lugares visitados. Em todos os 34 relatórios que foram respondidos, os estudantes manifestaram preocupação com a preservação dos lugares visitados e apontaram caminhos:

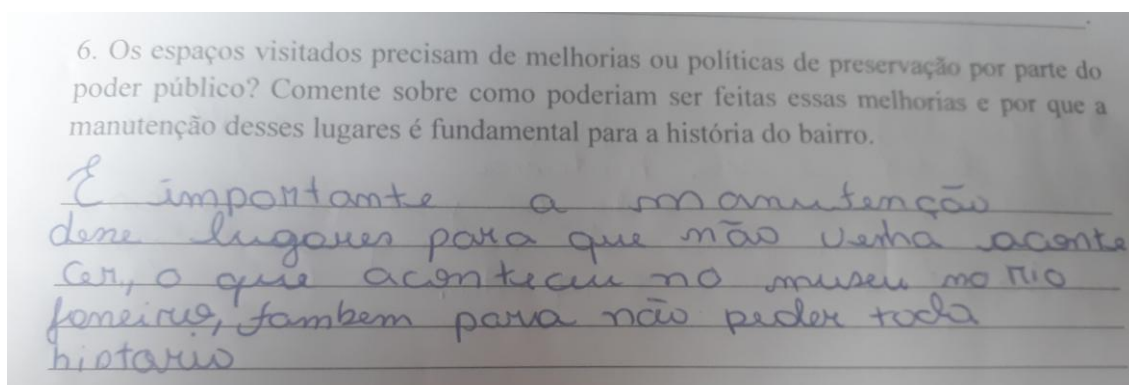
Figura 25



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2019.

Transcrição: Percebi que em alguns pontos eram bem desgastados e velhos e com pouco espaço onde não era tão confortável para visitantes. E um lugar mais espaçoso ajudaria demais em produção. (FEITOSA, 2019)

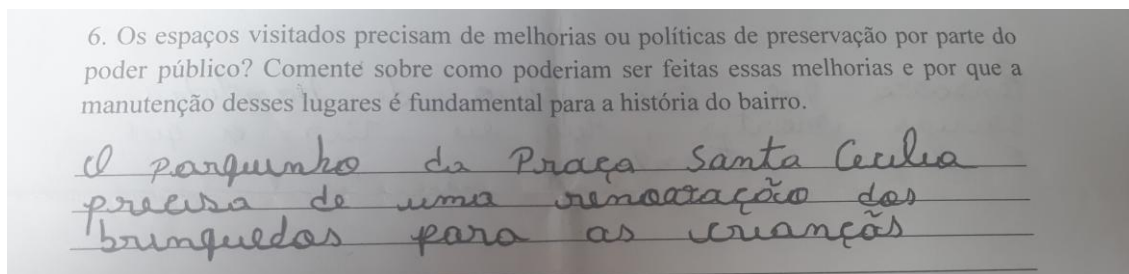
Figura 26



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2019.

Transcrição: É importante a manutenção desses lugares para que não venha acontecer o que aconteceu no museu no Rio de Janeiro, também para não perder toda a história. (BEZERRA, 2019).

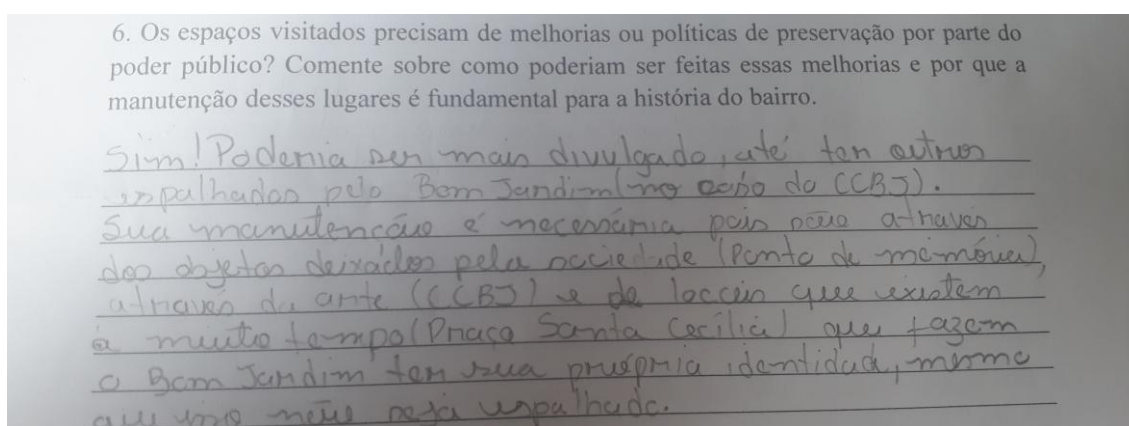
Figura 27



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2019.

Transcrição: O parquinho da Praça de Santa Cecília precisa de uma renovação dos brinquedos para as crianças. (LIMA, 2019).

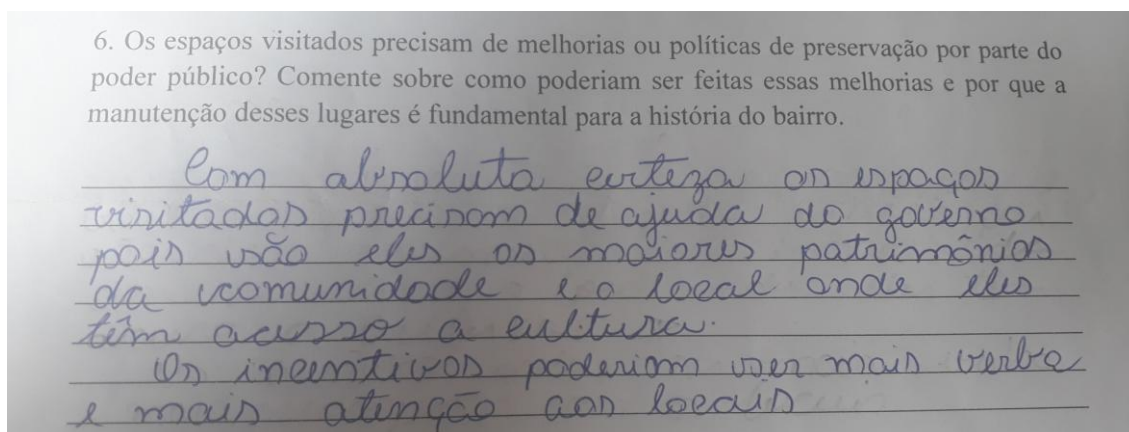
Figura 28



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2019.

Transcrição: Sim! Poderia ser mais divulgado, até ter outros espalhados pelo Bom Jardim (no caso do CCBJ). Sua manutenção é necessária pois são através dos objetos deixados pela sociedade (Ponto de memória), através da arte (CCBJ) e de locais que existem há muito tempo (Praça de Santa Cecília) que fazem o Bom Jardim ter sua própria identidade, mesmo que isso não seja espalhado. (COSTA, 2019).

Figura 29



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2019.

Transcrição: Com absoluta certeza os espaços visitados precisam de ajuda do governo pois são eles os maiores patrimônios da comunidade e o local onde eles têm acesso à cultura. Os incentivos poderiam ser mais verba e

mais atenção aos locais. (MELO, 2019).

Essa noção de que tais lugares são historicamente significativos para a comunidade e que, por isso, devem ser preservados é um importante reconhecimento dos estudantes de que seus lugares de vivência tem patrimônios e, portanto, uma história a ser registrada, estudada e mantida. A noção de preservação e de reformas visando a uma maior fruição desses ambientes pela população local vem não apenas a partir do conhecimento e da máxima “é preciso conhecer para preservar”, mas, principalmente, através do pensamento crítico que os estudantes passam a produzir com o projeto de educação patrimonial, pois, segundo Tolentino (2016, p. 46), o patrimônio “é um campo de conflitos e de construção social e, ao adentrar nele, não se pode ser ingênuo. Por isso, a educação patrimonial, para que possa ser efetiva, implica ir além do conhecer para preservar; é necessário que se propicie a reflexão crítica.” Assim, a construção de um senso histórico de preservação da cultura de uma comunidade só é alcançada pela apropriação crítica dos objetos que representam essa cultura.

Além da demonstração de que se é possível a construção de aulas de História a partir da educação patrimonial em periferias urbanas e de que ela traz múltiplos aprendizados históricos para os alunos, é também necessário afirmar que o fato dos estudantes terem acesso à pesquisa em fontes orais, materiais, escritas e visuais para a construção de uma exposição sobre a sua comunidade fez com que eles tivessem contato com o método histórico e percebessem que o conhecimento histórico e os próprios fatos e narrativas são criados a partir de determinados processos e pontos de vista pois:

Mobilizar “matéria-prima” propicia uma visão do making of da história, de uma primeira incursão em como ela é produzida. É como se estivéssemos vendo os alicerces e as vigas de um prédio em construção e não só o prédio já construído e rebocado, como é o caso quando só temos contato com narrativas de processo histórico. O uso de fontes possibilita sua mobilização em várias escalas: pessoais, institucionais, orais, escritas, visuais. Possibilita o conhecimento do local dos alunos por meio da busca pelos seus espaços de memória, acervos, arquivos, monumentos, pessoas a serem entrevistadas. E propicia também o resultado coletivo, a tomada de decisões, o desenvolvimento das habilidades de raciocínio e argumentação dos alunos. (COSTA, 2019, p. 135 – 136)

Assim os estudantes percebem que é possível produzir novos fatos históricos e contranarrativas a partir da investigação historiográfica, como foi percebido nos relatos de estudantes que após o projeto desnaturalizaram os estigmas sobre o Grande Bom Jardim, reconheceram sua história, sua cultura e mobilizaram sua consciência histórica para entender que o presente é historicamente construído.

Dessa forma, entende-se que se atingiu o objetivo da formação cidadã, visto que os discentes puderam realmente compreender de que forma ocorre o exercício da cidadania a

partir das experiências de aulas de História em seu próprio território e sobre como essa cidadania é sempre um campo de disputas.

As reflexões históricas acerca do Grande Bom Jardim e de como seus espaços podem ser utilizados como mediadores para a construção de aulas e de conhecimento histórico tem aqui seu ponto de encerramento. Será anexado ao trabalho um guia didático para aulas de educação patrimonial em contextos de periferias urbanas, gerado a partir das experiências aqui relatadas e pensadas. Espera-se que possa ser utilizado por diversos professores de história que se interessem em pensar os espaços de vida de seus alunos como históricos e como pontes para um ensino que desconstrua preconceitos, construa conhecimento crítico e, sobretudo, que seja mais inclusivo e democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho procurou pensar o ensino de História a partir do que se entende atualmente como um dos principais objetivos não só dessa área, mas da educação como um todo, segundo a LDB de 1996, que é a formação do cidadão. Para isso, foi discutido a noção de cidadania que foi defendida nessa pesquisa, ou seja, não aquela do conhecimento de direitos e deveres, mas a construção do pensamento de que esses direitos e a cidadania plena só são alcançados através da ação prática e coletiva dos sujeitos no tempo e espaço.

Não por acaso, o local e a temática da pesquisa são próximos, ambos remetem ao território do Grande Bom Jardim, região periférica do tecido urbano de Fortaleza, que foi formada historicamente por pessoas em situação de vulnerabilidade social e que ainda hoje enfrentam problemas de infraestrutura urbana, desigualdade social e índices altos de miséria e violência que culmina em um extermínio cada vez maior da juventude local. Essa situação social é corroborada pelos estigmas que se contruíram sobre a região, conhecida geralmente como um espaço perigoso, que não pode ser visitado. Entender como esses problemas foram historicamente construídos e que, por isso mesmo, esse ambiente possui história e espaços que preservam e constroem essa história foi um dos desafios da pesquisa, ajudando os alunos a desconstruir esses estigmas que tantos os atingiam.

Para se construir conhecimento histórico sobre o Grande Bom Jardim, foi adotada uma metodologia que procurou instigar o desenvolvimento de aulas de História a partir da investigação, identificação, exploração, registros e apropriações dos patrimônios culturais locais. Assim, para romper preconceitos e para que os estudantes se aproximassem do método de produção de narrativas históricas, foi utilizada a prática de educação patrimonial, que buscou trazer o ensino de História para além da sala de aula, para que os estudantes pudessem

mobilizar sua consciência histórica de forma a reconhecer que o lugar em que vivem tem história, patrimônios e de que eles mesmos são sujeitos históricos que fazem parte desse processo e podem nele intervir.

Ao fim da pesquisa, verificou-se que os estudantes puderam construir através do projeto não apenas interpretações sobre a sua realidade, mas contranarrativas históricas sobre a região em que vivem, sobre como a sua coletividade também possui meios de se preservar a memória coletiva e a identidade local e que esses elementos são essenciais para a sobrevivência de sua comunidade no tempo e até na luta por direitos, alcançando aquela noção de cidadania a qual foi referida no início dessas considerações.

Qualquer produção de narrativas históricas devem atender aos anseios e preocupações do presente. Os estudantes puderam perceber isso ao entender que o ensino de História pode ter como objeto de estudo a praça que frequentam, os espaços de lazer que ocupam e até mesmo lugares que todos os dias eles veem e não percebem que são fundamentais para a manutenção do senso de identidade comunitária e da história local. Isso os conduziu à utilização do que aprenderam para a própria orientação no tempo em que vivem, ou seja, para as suas ações no tempo presente e que trazem intervenções para seus bairros.

A partir de exposições ao final do projeto, os alunos conseguiram compartilhar o conhecimento que adquiriram e mobilizaram conceitos como memória, identidade, periferias, Estado, de forma a produzir narrativas históricas sobre a sua realidade e relacionando seu tempo com o passado ou com suas expectativas de futuro, como quando indicaram melhorias a serem feitas nos espaços analisados. Esse projeto foi resumido na forma de um roteiro didático que pode ser apropriado por outros profissionais da área.

Espera-se que essa pesquisa e as ações nela desenvolvidas possam contribuir para um ensino de História que pense o tempo presente e os problemas que afligem as comunidades para as quais se direciona. Se o Grande Bom Jardim passa por diversas dificuldades, esse trabalho, os resultados e as sugestões que ele aponta pretendem ser um dos caminhos para dar visibilidade à história e aos conflitos presentes no território, através da identificação da juventude com o seu chão e do entendimento de que a História não serve apenas para compreender o presente, mas, sobretudo, para apontar caminhos de reconhecimento, visibilidade, identidade e transformação.

FONTES

IMAGENS

Imagens 1 e 2: Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2018.

Imagens 3 e 4: Disponíveis em: <https://www.facebook.com/Humorphirangueiros>. Fortaleza, 2018.

Imagem 5: Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bairros_e_divis%C3%B5es_de_Fortaleza_\(Frame\).svg#/media/Ficheiro:Bairros_e_divis%C3%B5es_de_Fortaleza_\(Frame\).svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bairros_e_divis%C3%B5es_de_Fortaleza_(Frame).svg#/media/Ficheiro:Bairros_e_divis%C3%B5es_de_Fortaleza_(Frame).svg). Fortaleza, 2019.

Imagens 6 a 29: Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. Fortaleza, 2019.

JORNAIS

História do Bom Jardim é marcada por muitas dificuldades. **O Povo**, Fortaleza, 16 de maio de 2013. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/colunas/opovonosbairros/2013/05/16/noticiasopovonosbairros,3057099/historia-do-bom-jardim-e-marcada-por-muitas-dificuldades.shtml>

LAUDENIR, Antonio. Centro Cultural Bom Jardim celebra 12 anos de atividades com a II Mostra de Artes. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 21 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/centro-cultural-bom-jardim-celebra-12-anos-de-atividades-com-a-ii-mostra-de-artes-1.2040555>

Museu do Bom Jardim será inaugurado hoje. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 31 de agosto de 2012. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/museu-do-bom->

jardim-sera-inaugurado-hoje-1.603216

Ponto de Memória é inaugurado no Bom Jardim. **O Povo**, Fortaleza, 31 de agosto de 2012. Disponível em:

<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/vidaarte/2012/08/31/noticiasjornalvidaarte,2910358/ponto-de-memoria-e-inaugurado-no-bom-jardim.shtml>

LIVROS DIDÁTICOS

AZEVEDO, Gislane. **História: passado e presente**. 1.ed.v.1. São Paulo: Ática, 2016.

AZEVEDO, Gislane. **História: passado e presente**. 1.ed.v.2. São Paulo: Ática, 2016.

CADERNOS DE CAMPO

AGUIAR, Isabela Beatriz Laureano de. BARROSO, Nicole Kelly de Lima. CUNHA, Grasielle da Conceição Freitas. CUNHA, Maroni da Silva. MATOS, Gabriel Angelo Correa. NASCIMENTO, Paulo Vitor Freitas do. RABELO, Ana Karoline de Lima. SAMPAIO, Dayane Ellen da Silva. SANTIAGO, Karen Bianca Pinheiro. SANTOS, Carlos Rai Pinto dos. SANTOS, Matheus Correia dos. SOUSA, Savio da Silva. Caderno de campo. Fortaleza, 2019.

AGUIAR, Luana Rodrigues. ALVES, Luis Fernando Barbosa. BERNARDINO, Iago Neco. COSTA, Michaely Santos. FERNANDES, Emilly Lima. RODRIGUES, Guilherme Mendes. SILVA, José Cauã dos Santos. SILVA, Rebeca Beatriz Severino da. SILVA, Rian Breno Martins da. SOUSA, Maria Clara Oliveira de. Caderno de campo. Fortaleza, 2019.

AGUIAR, Nathalia Gomes de. BEZERRA, Gabriela Lima. FREIRE, Isabel Martins. FREITAS, Mayrla Analha de Sousa. LIMA, Francisca Ana Carolina Rodrigues. MEDEIROS, Anny Iasmin dos Santos. NASCIMENTO, Nagirlene Moraes do. OLIVEIRA, Sherlane Honorato de. SILVA, Maria Debora Moura da. SILVA, Wemesson Lino da. RIBEIRO, Larissa Silva. Caderno de campo. Fortaleza, 2019.

ALMEIDA, Juan Pablo Cirino. COSTA, Carlos Eduardo Silva de Abreu. FERREIRA, Francisco Leandro da Silva. FREITAS, Estefane Elen Martins. LIMA, Kailane Patricio. MOREIRA, Marcos Vinicius Lima. NASCIMENTO, Alex Angelo do. OLIVEIRA, José Emanuel Freitas. SALES, Gleiciane Rodrigues. TOMAZ, Ana Beatriz Marques. TOMAZ, Ana Gabriela Marques. Caderno de campo. Fortaleza, 2019.

ALVES, Edwiges Ferreira. CAVALCANTE, Ana Vitoria de Souza. COELHO, Francisca Iara de Souza. COSTA, Maria Wanessa Oliveira da. DUARTE, Ana Beatriz Monteiro. FALCAO, Gloria Stephanie Nobre. JERONIMO, Hiadria de Sousa. LIMA, Maria Yasmin Sampaio. OLIVEIRA, Vitoria Regia Sousa. PEREIRA, Ana Carolina Freire. PEREIRA, Janaina Vitoria

Oliveira. PIMENTEL, Gyselly Nascimento. Caderno de campo. Fortaleza, 2019.

AZEVEDO, Dara Elaine Alves de. BENICIO, Larissa Rodrigues. FERREIRA, Kananda Sousa. GALVAO, Thaynara Oliveira. LOURENÇO, Milena Souza. PORTO, Alice Sampaio. SILVA, Sthefany Cristina Oliveira. SOUSA, Jamily Mesquita. SOUZA, Hemelly Melo de. VASCONCELOS, Ruth Iallen Lima. VIEIRA, Ana Julia Araujo. Caderno de campo. Fortaleza, 2019.

CARDOSO, Giovanna Victoria Rocha. COSTA, Brendeson Lucena. FILHO, Enio Cavalcante Vasconcelos. FILHO, Francisco Demontier Valdevino. LIMA, Eric Cauã da Silva. MAGALHÃES, Sthefany Cabral. MELO, Nicolas Lopes. PEREIRA, Davi Wesley Monteiro. SILVA, Davi Matos da. SOUSA, Daiane da Silva. VERCOSA, Kailane Farias. Caderno de campo. Fortaleza, 2019.

CARESTO, Atais Caroline de Almeida. FERREIRA, Ingrid Beatriz Almeida. FREITAS, Paulo Eric Quintela. GOMES, Luana Kelvia Castro. LIMA, Genilson Kaua Barbosa Campos de. MOURA, José Lucas Ferreira de. NASCIMENTO, Yasmin Keuly Sousa do. OLIVEIRA, Nicole Fatima Gomes. SILVA, Gustavo Lourenço da. SOUSA, Leonarda Vieira de. VIDAL, Laisa Vitoria Rodrigues. Caderno de campo. Fortaleza, 2019.

CARVALHO, Ana Karoline Moreira. DAMASCENO, Luiz Rodrigo Machado. MAIA, Pedro Henrique Correia. PEREIRA, Aisha Kayllane. PEREIRA, Lara Zildete Garcia da Silva. RABELO, Maria Iara Fonceca. ROCHA, Elany Gomes da. RODRIGUES, Emily de Sousa. SILVA, Rebeca Nogueira da. SOUSA, Beatriz Ribeiro. SOUSA, Francisco Leonardo de Mesquita. Caderno de campo. Fortaleza, 2019.

CASTRO, Bruno Erick da Silva. CHAGAS, Carlos Eduardo Pinto. LEMOS, Marcelo Marques. MELO, Antonio Luan Brandao de. MORAIS, José Iago Menezes de. NASCIMENTO, João Victor do Carmo. PEREIRA, Raylan Freitas da Silva. SARAIVA, Antony Gabriel de Paiva. SILVA, Denilson Rodrigues da. SOUSA, Francisco Bruno Inacio de. Caderno de campo. Fortaleza, 2019.

COSTA, Diego Alves da. FALCAO, Atila Zirtan Gadelha. LIMA, Naiara Marques de. MOURA, João Victor Sales. REIS, Ayuri de Souza dos. SANTOS, Edilson Silva dos. SOUSA, Ewerton Coelho de. TORRES, Gabriel da Silva. Caderno de campo. Fortaleza, 2019.

COSTA, Yaricia José Guedes. FREITAS, Priscila Saraiva de. LIMA, Juan Carlos Moreira. LIMA, Samuel Campos. LOPES, Isabelly Costa. NASCIMENTO, Camilly Borges do. NOGUEIRA, Isadora Gomes. OLIVEIRA, Carla Michely da Silva. PRACIANO, Diovana Silva do Carmo. SALES, Davi Raul Silva. SOUSA, Niedja Duarte de. Caderno de campo. Fortaleza, 2019.

RELATÓRIOS DE AULA DE CAMPO

BARROSO, Nicole Kelly de Lima. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

BEZERRA, Gabriela Lima. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

COSTA, Maria Wanessa Oliveira da. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

FALCAO, Atila Zirtan Gadelha. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

FEITOSA, Pedro Arthur Fontenele. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

FERNANDES, Emilly Lima. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

FERREIRA, Ingrid Beatriz Almeida. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

GOMES, João Artur da Silva. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

GOMES, Pedro Manoel Lobo Silva. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

LIMA, Eric Caua da Silva. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

LIMA, Kailane Patricio. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

LOPES, Isabelly Costa. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

LUSTOSA, Yuri Moura. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

MAGALHÃES, Beatriz Heshila Vieira. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

MELO, Antonio Luan Brandao de. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

MELO, Nicolas Lopes. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

MOURA, José Lucas Ferreira de. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

NASCIMENTO, João Victor do Carmo. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

OLIVEIRA, José Emanuel Freitas. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

OLIVEIRA, Nicole Fatima Gomes. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

RABELO, Ana Karoline de Lima. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

REIS, Ayuri de Souza dos. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

RODRIGUES, Emilly de Sousa. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

RODRIGUES, Guilherme Mendes. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

SALES, Davi Raul Silva. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

SANTIAGO, Karen Bianca Pinheiro. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

SETUBAL, Carlos Romulo Martins. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

SILVA, Francisco Janderson Pereira da. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

SILVA, Wemesson Lino da. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

SOUSA, Daiane da Silva. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

SOUSA, Jamily Mesquita. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

TOMAZ, Ana Gabriela Marques. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

TORRES, Gabriel da Silva. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

XAVIER, Maria Clara da Silva Rodrigues. **Relatório de aula de campo no Grande Bom Jardim:** Visitações ao Ponto de Memória, Centro Cultural e Praça de Santa Cecília. Fortaleza, 2019.

QUESTIONÁRIOS

ALMEIDA, Bianca Magalhães. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

ALVES, Antonia Adriana. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio**

cultural do Grande Bom Jardim. Fortaleza, 2018.

ALVES, Francisca Beatriz de Sousa. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

ALVES, Tatiana Bezerra. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

AMORIM, Adrielly Alves de. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

BARBOSA, Jordanna Lara Gomes. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018

BARROS, Samuel Lucas dos Santos. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

BERTOLDO, Francisca Rayssa Luiza. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

CAMELO, Joyciane. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

COELHO, Pedro. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

CORDEIRO, Leandro. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

COSTA, Josiane Bezerra da. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

DINIZ, Jeovana Lopes. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

EDUARDA, Maria. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

ESTANISLAU, Suzy Alves. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

FARIAS, Caroline dos Santos. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

FAUSTINO, Jaeli. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

FERREIRA, Davi. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

FERREIRA, Tainá Oliveira. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

FREITAS, Bruno Araujo Seabra de. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

FREITAS, Isaías Oliveira Castro de. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

GABRIEL, Euller. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

GARCIA, Jessica Vitoria. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

GOMES, André Luiz Lucas. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

GOMES, Andriele Lucas. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

GOMES, Guilherme. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

GOMES, Marcia Michelle Santana. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

GONÇALVES, Vitória Rodrigues. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

JUNIOR, Francisco Eguiberto. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

JUNIOR, José Cleiton Matos Rodrigues. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

LEANDRO, Ana Beatriz Santiago. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

LEANDRO, Irene Kelly de Sousa. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

LIMA, Carlos Daniel Gomes de. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

LIMA, Jovana Alves de. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

LOPES, Ana Karoline Monteiro. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

MARTINS, Nagila Naiane. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

MARTINS, Rômulo. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

MARTINS, Samuel Silva. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

MIRANDA, Izadora Frota. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

MOURA, Maria Lauana Teixeira. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

MORAES, Maria de Fátima da Silva. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

MOTA, Lorrana Ketley Alves. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

NASCIMENTO, Francisca Luciane Moura. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

NASCIMENTO, Joatan Santos do. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

NASCIMENTO, Maria Iris Honório. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

NERY, João Maycon Coutinho. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

NICOLE, Fernanda. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, Angélica Maria Silva de. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, Breno Ferreira de. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, Daniel Dantas de. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, Francisco Alan de Silva Oliveira. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, Francisco Gabriel Almeida de. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernando Cordeiro. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, Matheus Martins de. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

PABBLO, Jhonas. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

QUÉTCIA, Ana. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

RAMOS, Carlos Felipe Soares. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

RIBEIRO, Davi. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

RIBEIRO, Katena. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

ROCHA, Deisiane da Silva. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

ROCHA, Thalita Vitoria Sousa. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

RODRIGUES, Leticia. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SAMPAIO, Juliana Ferreira. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SANTIAGO, Gabriel Batista dos Santos. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SANTOS, Ana Vitoria Ferreira dos. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SANTOS, Antonia Cleiza dos. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SANTOS, Bianca Yasmin Nascimento dos. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SANTOS, Michael Arruda dos. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SANTOS, Vitória Hellen dos. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SARAIVA, Jorlaine da Cunha Saraiva. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SILVA, Francisca Ariadina Dias da. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SILVA, Francisco Antonio dos Santos. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SILVA, Francisco Lucas Alves da. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SILVA, Gabriel de Oliveira da. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SILVA, Lucas Costa da. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SILVA, Maycon Breno da. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SILVA, Mikael da. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SILVA, Paula de Sousa. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SILVA, Rayla Railane Rodrigues da. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SOUSA, Andreina Coelho de Sousa. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SOUSA, Arialysen de Amorim. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SOUSA, Eduarda Targino de. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SOUSA, Jhonata Matias. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SOUSA, Thamara Queiroz de. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SOUZA, Camilly Maria Santos de. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SOUZA, Francisca Daiane. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SOUZA, Guilherme Caio. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

SOUZA, Rodrigo Lima de. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

VANESSA, Ângela. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

VIEIRA, Jefferson de Oliveira. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

VIEIRA, Suelen da Silva. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

VICTORIA, Larissa. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

VITORIA, Ellen. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

VITORIA, Sthefany. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

WAGNER, Franci. **Questionário para levantamento de dados sobre o patrimônio cultural do Grande Bom Jardim.** Fortaleza, 2018.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; FILHO, Manuel Ferreira Lima. A trajetória do GT de patrimônios e museus da associação brasileira de antropologia. In: TAMASO, Izabela & LIMA FILHO, Manuel Ferreira (Orgs.). **Antropologia e patrimônio cultural: trajetórias e conceitos.** Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2012.

ABUD, Katia Maria. **A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Editora UFPR.

ALMEIDA, Adriano Paulino de. **(Grande) Bom Jardim: Reterritorialização e Política de Representação à Luz da Nova Pragmática.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

ALVES, Marcio Fagundes. **A reconstrução da identidade nacional na era Vargas: Práticas e rituais cívicos e nacionalistas impressos na cultura do grupo escolar José Rangel/ Juiz de Fora/ Minas Gerais (1930 – 1945).** 2010. Tese de doutoramento - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ANDRADE, Arnon A M. de. **Ciência Tecnologia e educação escolar.** Digitado. s/d.

BARCA, Isabel. **Consciência histórica de jovens: identidade , mudança em História e sentidos para vida.** Cadernos de pesquisa: pensamento educacional, Curitiba, v. 9, n. 21, p.86-107 Jan/abr. 2014.

BARCELLOS, SOUZA, FONTANA, TOLEDO & JUNIOR, Marcela, Elizabeth, Laura, Soraia e Celso. **A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil.** Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica. V.2, n.13. 2017.

BENEVIDES, Fernando Vasconcelos. **O Farol do Mucuripe iluminando o Ensino de História no caminho para a prática da cidadania em Fortaleza:** projeto de Educação Patrimonial. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, 2018.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito da história. In: **Walter Benjamin – Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaaios sobre literatura e história da cultura.** Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BERTÉ, Isabela Lisboa. **Os usos da memória no ensino de história, o aluno atuando como historiador a partir da história oral.** Aedos. N.11, vol.4 – Set. 2012.

BEZERRA, Jorge Luis de Medeiros. **Educação Patrimonial: novas perspectivas para o ensino de História.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) – Campus Universitário de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

BEZERRA, Leila Maria Passos de Souza. **Pobreza e lugar(es) nas margens urbanas:** Lutas de classificação em territórios estigmatizados do Grande Bom Jardim. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza (CE), 2015.

BITTAR & BITTAR, Marisa e Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade.** Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BITTENCOURT, Circe. **Pátria, Civilização e Trabalho: O ensino de História nas escolas paulistas (1917 – 1939).** São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez,

2009.

BONEKÄMPER, Gabi Dolff. Caminhando pelo passado dos outros. In: CYMBALISTA, Renato; FELDMAN, Sarah; KUHL, Beatriz Mugayar (Orgs). **Patrimônio cultural, memória e intervenção urbana**. São Paulo: Núcleo de Apoio e pesquisa de São Paulo, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, MEC, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2018.

CÂNDIDO, Tyrone Apollo Pontes. **Proletários das secas: arranjos e desarrajos nas fronteiras do trabalho (1877 – 1919)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós - graduação em História Social, Fortaleza (CE), 2014.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

_____. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Teatro de sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Espaços da cidade e jovens escolares: por que é tão importante conhecer a espacialidade desses sujeitos da aprendizagem geográfica? In: PORTUGAL, Jussara Fraga. (Org.). **Educação geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2017.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. Código disciplinar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Teoria e Educação, 2, p. 177 – 229, 1990.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. 4ª edição. São Paulo: Estação Liberdade/Editora UNESP, 2006.

CORDEIRO, Graça Índias. A cidade à escala da rua: usos e significados do passado na afirmação de ‘tradições’ locais urbanas. In: CYMBALISTA, Renato; FELDMAN, Sarah; KUHL, Beatriz Mugayar (Orgs). **Patrimônio cultural, memória e intervenção urbana**. São Paulo: Núcleo de Apoio e pesquisa de São Paulo, 2017.

CORRÊA, Alexandre. Novos dédalos da modernidade tardia: investimentos na sociotécnica da cultura, do patrimônio e dos museus. In: TAMASO, Izabela. LIMA FILHO, Manuel Ferreira (Orgs.). **Antropologia e Patrimônio Cultural**: trajetórias e conceitos. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2012.

COSTA, Aryana. História local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

CYMBALISTA, Renato; FELDMAN, Sarah; KUHL, Beatriz Mugayar (orgs). **Patrimônio cultural, memória e intervenção urbana**. São Paulo: Núcleo de Apoio e pesquisa de São Paulo, 2017.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. In: Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191. 2009.

DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

FERREIRA, Maria & JUNIOR, Antônio. Nos becos estreitos e nas ruas largas: o ensino de história local. In: (Org). PAULO, Adriano. **Ensino de História na educação básica**: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2015.

FERRONATO, Cristiano. AMORIM, Simone Silveira. O ensino secundário no Brasil oitocentista: o Lyceu Provincial da Parahyba do Norte e seu corpo docente (1836 – 1875). In: CARVALHO, Jean Carlo de. ANANIAS, Mauricéia. ARAÚJO, Rose Mary de Souza. (orgs.). **Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822 – 1889) – Volume II**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014.

FILHO, João Cardoso Palma. (organizador). **Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação.** 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: Algumas diretrizes conceituais. In: (Org). PINHEIRO, Adson Rodrigo S. **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial.** Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim. **Educação patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação.** Brasília, DF: IPHAN, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história.** Campinas-SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nivea de Lima. **História e ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANÇA, Cristiane. **Acessibilidade e direito à cidade:** estudo sobre a mobilidade espacial urbana dos moradores do bairro Bom Jardim, Fortaleza - Ceará. 2011. Dissertação (Mestrado acadêmico em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia.

FRANCO, JUNIOR & GUIMARÃES, Aléxia Pádua, Astrogildo Fernandes e Selva. **Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental:** tensões e concessões. Ensino Em Re-Vista | Uberlândia, MG | v.25 | n. Especial | p. 1016-1035 | 2018.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu & PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio histórico e cultural.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da História:** como os historiadores mapeiam o passado. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GARCIA & SCHMIDT, Tania Maria e Maria Auxiliadora. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. POSSAMAI, Zita Rosane. **Educação patrimonial:** percursos, concepções e apropriações. Canoas, n.19, dezembro 2014.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. As transformações do patrimônio: da retórica da perda à reconstrução permanente. In: TAMASO, Izabela & LIMA FILHO, Manuel Ferreira. **Antropologia e patrimônio cultural: trajetórias e conceitos**. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2012.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. **Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

GPDU/CDVHS. **Diagnóstico Sócio-Participativo do Grande Bom Jardim**. Fortaleza, 2004.

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

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo. Edições Vértice, 1990.

HALL, Stuart Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HATUKA, Tali. A obsessão com a memória: O que faz conosco e com as nossas cidades. In: (Orgs). CYMBALISTA, Renato; FELDMAN, Sarah e KUHL, Beatriz. **Patrimônio Cultural Memória e intervenções urbanas**. São Paulo: Núcleo de Apoio e pesquisa de São Paulo, 2017.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **A era das revoluções, 1789 – 1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz.

Guia de educação patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

IBRAM. **Pontos de Memória:** Metodologia e práticas em museologia social. Brasília (DF): Phábrica, 2016.

JAMESON, Fredric. **A virada cultural:** reflexões sobre o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs). **Usos e abusos da História oral.** 8ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

JUNIOR, Acioli Gonçalves da Silva. **Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História:** Uma ferramenta para o trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

KERSTEN, M. S. de A. **O Ritual do Tombamento e a Escrita da História.** Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2000.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KRAWCZYC & FERRETTI, Nora e Celso João. **Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** 4ª edição. Campinas/SP: Editora da UNICAMP. 1996.

LINO, Lucília Augusta. **As ameaças da reforma:** desqualificação e exclusão. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017.

MAGALHÃES, Aloísio Barbosa. **E Triunfo? A questão dos Bens Culturais no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira / FnPM. 1985.

MANTECÓN, Ana. **Usos y desusos del patrimonio cultural:** retos para la inclusión social en la ciudad de México. In: Anais do Museu Paulista. São Paulo. N.Sér.v.13.n.2.p.235-256. Jul.-dez. 2005.

MAPURUNGA, José. **Bom Jardim**. Fortaleza: Secultfor, 2015.

MARICATO, Erminia. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARTINS, José. Patrimônio Cultural: Sujeito, memória e sentido para o lugar. In: (Org). PINHEIRO, Adson Rodrigo S. **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

MARTINS JUNIOR, Luiz. MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Construção do conceito de lugar em interface com uma Geografia Escolar inclusiva. In: PORTUGAL, Jussara Fraga. (Org.). **Educação geográfica**: temas contemporâneos. Salvador: EDUFBA, 2017.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MATTOS, Hebe Maria. **Memórias do cativo**: narrativas e etnotexto. In: História Oral, v.8, n.1, p.43 – 60, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MEINERZ, Carla. Estereótipo. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MOURA, Gyl Giffony Araújo. **A construção da memória social como política pública**: o caso do Centro Cultural Bom Jardim, em Fortaleza, Ceará. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Rio de Janeiro, 2012.

MORENO, Jean Carlos. **História na base nacional comum curricular**: déjà vu e novos dilemas no século XXI. História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

NAVES, Rubens. Novas possibilidades para o exercício da cidadania. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. Org. **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2012.

NEVES, Frederico de Castro. **Curral dos Bárbaros**: os Campos de Concentração no Ceará (1915 e 1932). Rev. Bras. de Hist. S. Paulo, v.15, n° 29, pp. 93 – 122, 1995.

NORA, Pierre. **Entre a memória e a história:** a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP, N.10, 1993.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. Org. **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Almir. Educação Patrimonial. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo et al. **História: Demandas e desafios do tempo presente – Produção acadêmica, ensino de História e formação docente.** São Luis: Editora da UFMA, 2018. p. 49 - 63.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; SOARES, Jandson. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural: Um Percurso Docente.** Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2017.

PAIVA, Luiz Fábio Silva. **Contingências da violência em um território estigmatizado.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

PENNA, Fernando de Araújo. FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola sem Partido. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia. (orgs.). **História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado.** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. **Museologia Decolonial:** os Pontos de Memória e a insurgência do fazer museal. Tese (Doutorado) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Departamento de Museologia, Lisboa, 2018.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

_____. **Memória e identidade social.** In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992.

PONTE, Sebastião Rogério. A Belle Époque em Fortaleza: remodelação e controle. In: SOUZA, Simone de. (Org.). **Uma nova História do Ceará.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI, do monumento aos valores.** São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

QUERALT, Lluís Ubeda. **El tratamiento archivístico y documental de las fuentes orales.** In: História Oral, 7, p. 77 – 91, 2004.

RÉMOND, René. O contemporâneo do contemporâneo. In: NORA, Pierre. **Ensaio de ego-história.** Lisboa: Edições 70, 1989.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **História oral na escola:** instrumentos para o ensino de história. In: Oralidades, 4, p. 99 – 109, 2008.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da história:** os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001.

_____. **História viva:** teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. UNB, 2007.

SANTOS, Giovanna Aparecida Schittini dos. **Poder e patrimônio histórico:** possibilidades de diálogo entre Educação Histórica e Educação Patrimonial no Ensino Médio. In: EntreVer, Florianópolis, vol.2, nº2, 2012.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **“Scenas da História do Brasil”:** Esmeralda Masson de Azevedo e a escrita de livros escolares de História para crianças. In: Revista História Hoje, v.6, nº12, p. 204 – 230, 2017.

_____. **Ensino de História, espaços e cultura política bandeirante:** José Scarameli e a escrita de livros escolares de história para crianças. In:

Revista história, histórias, volume 5, número 9, 2017.

_____. **“Um operoso e erudito estudioso da história de nossa pátria”**: Raphael Galanti e o ensino de História do Brasil (1896 – 1917). In: IHS. Antigos Jesuitas en Iberoamérica, vol.7, nº2, 2019

SANTOS & SANTOS, Magno Francisco de Jesus e Ane Luíse Silva Mecnas. **“Um conto moral que sirva de espelho da vida”**: Balthazar Goes, um intelectual pensando o ensino de história. In: Interfaces Científicas, Educação, Aracaju, V.7, N.2, p. 23 – 24, 2019.

SCIFONI, Simone. Para repensar a educação patrimonial. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org.). **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor: IPHAN, 2015.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memória em terras de história: problemáticas atuais. In: (Orgs). BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia. **Memória e (res)sentimento, indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

SILVA, José Borzacchiello da. A cidade contemporânea no Ceará. In: SOUZA, Simone de. (Org.). **Uma nova História do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

_____. Formação Socioterritorial urbana. In: DANTAS, Eustógio Wanderley Correia. SILVA, José Borzacchiello da. COSTA, Maria Clélia Lustosa. **De cidade à metrópole: (trans)formações urbanas em Fortaleza**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SILVA, Matheus Oliveira da. **BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos?** Boletim Historiar, n. 23, abr./jun. 2018, p. 85-106.

SILVA, Cristiane Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. **A Educação Patrimonial no Ensino de História**. Biblos, Rio Grande, 22 (1): 199-211. 2008.

THOMPSON. E.P. **A Miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOLENTINO, Átila. **O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática**. Educação Patrimonial Políticas, Relações de Poder e Ações Afirmativas.

João Pessoa, nov. 2016. Educação Patrimonial, Caderno 5, p. 39-48. Disponível em: . Acesso em: 25 jan. 2018.

_____. **Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal.** Sillogés – v.1, n.1, jan./jul. 2018.

VALLADARES, Licia. **A gênese da favela carioca. A produção anterior às ciências sociais.** Rev. Bras. Ci. Soc. 2000, vol.15, n.44, p. 05 - 34.

VIEIRA, Tanísio. Seca, disciplina e urbanização: Fortaleza- 1865/1879. In: SOUZA, Simone de. NEVES, Frederico de Castro. (org.). **Seca.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

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

ANEXOS

ENTREVISTAS

Dona Angelina, 76 anos de idade, moradora do Bom Jardim há 40 anos.

Entrevista realizada em: 22/11/2019

Pesquisador: A senhora lembra há quanto tempo é moradora do bairro?

Dona Angelina: Há 40 anos. Cheguei em 75.

Pesquisador: Por que a senhora veio pra cá?

Dona Angelina: Porque o meu marido comprou um terreno aqui e logo construiu e a gente veio embora.

Pesquisador: Aqui era mais barato?

Dona Angelina: Aqui era mais deserto. Não tinha nada, só tinha duas casa caída. Tinha umas três ou quatro moradora, nesse quarteirão meu.

Pesquisador: A senhora percebe muita diferença de quando chegou para hoje?

Dona Angelina: Muita diferença. Não tinha nada, só tinha mato aqui. E hoje tá muito diferente, muito evoluído.

Pesquisador: Mas a senhora ainda vê problemas hoje no bairro? Em questão de direitos, serviços públicos...

Dona Angelina: Aqui posto de saúde tá péssimo, tá péssimo, não presta pra nada. Tá faltando é tudo. A comunidade... Aqui só tem um posto, o posto não tem nada, os funcionário vem, passa o dia andando no posto e não tem nem... nem material pra fazer um curativo. Não tem nada, em benefício da gente não tem nada e poucos doutor também.

Pesquisador: Na questão do lazer, na pesquisa que estou fazendo, meus alunos citaram a Praça de Santa Cecília como um patrimônio do bairro. A senhora considera a Praça como um patrimônio do bairro?

Dona Angelina: É. Porque a Santa Cecília é mais um pouco distante e lá tem muita coisa. Na

praça... A praça tem os bombeiro que tem lá, de noite tem o pessoal lá vendendo as coisa, e aqui nós não temos praça, aqui onde eu moro não temos praça, uma praça. Agora que tem a da UPA, que fica mais distante.

Pesquisador: Quando a senhora chegou ao bairro a praça já existia?

Dona Angelina: A Praça de Santa Cecília já.

Pesquisador: A praça já era muito frequentada?

Dona Angelina: Não, num era não. Agora... Evoluiu mais.

Pesquisador: A senhora costumava ir pra lá na época que chegou aqui?

Dona Angelina: Ia porque... Ia à missa porque aqui não tinha ainda padre, padre assim pra tá a disposição, a gente passou um tempo só tendo... num tinha padre, a gente ia pra igreja lá porque lá era a paróquia, é a paróquia, daqui. Só aqui agora, aqui também nós temos... Vai ser paróquia.

Pesquisador: Então a senhora considera que a Praça de Santa Cecília tinha uma importância e ainda tem hoje?

Dona Angelina: Ainda tem importância, o povo faz caminhada é lá, todo mundo...

Pesquisador: A senhora quando ia pra lá... O que a senhora fazia lá na praça? Por que ela era importante pra senhora?

Dona Angelina: Pra mim, pra mim... Era importante pra lá porque eu só ia a passeio, eu não demorava lá, agora tem aqueles aparelho de exercício lá na praça, as pessoa de lá fica...

Pesquisador: A senhora fazia parte da paróquia de lá?

Dona Angelina: Fazia. A nossa igreja aqui... Era paróquia... Era de lá... Fazia parte de lá, agora que a gente aqui passou pra paróquia.

Pesquisador: Na praça em si, tem muita diferença do que era naquela época pra hoje?

Dona Angelina: Tem... Tem muita diferença. Tem lazer, o povo fica lá conversando, fica fazendo exercício, vai pra, pras festa da padroeira, vai gente daqui também pra lá, na padroeira tem os dia que a gente vai pra lá...

Pesquisador: A senhora tem boas lembranças da praça? Lembranças da senhora lá, individuais ou em alguns grupos?

Dona Angelina: Tenho, tem o grupo dos idosos, que é lá vizinho, aonde a gente os idosos se reúne, toda semana... Tem o CRAS, tem muita coisa lá. As coisa que a gente precisa num tem aqui, mas tem lá.

Pesquisador: Sobre a praça, o que a senhora acha que podia melhorar lá? Alguma intervenção da prefeitura?

Dona Angelina: A praça... A praça precisa, sempre precisa de tá, de tá ajeitando, porque ela é

frequentada, mas o povo não zela. É frequentada, às vezes tá suja e o povo não tem aquela higiene... Ela tá precisando de reforma, que eu me lembre ela não foi reformada.

Pesquisador: E a paróquia lá, a igreja... Como está a situação?

Dona Angelina: A igreja não tá... Não tá muito legal não, não tá boa, tava muito... Depois que o padre anterior foi embora... Aí ficou o outro. Mas, não sei se é culpa do padre não, eu sei que tava muito feia a igreja, tava muita gente achando quando passava por lá muito suja, agora limparam, agora fizeram uma limpeza por fora, mas por dentro faz um tempo que eu não vou lá, num sei se, como é que tá dentro não.

Pesquisador: Pra gente finalizar, a senhora acha que é importante as escolas e, principalmente no ensino da história, a senhora acha que é importante estudar a história da praça e da igreja e a importância dela pro bairro?

Dona Angelina: É importante. Porque a igreja é o papel principal dum, dum bairro, duma rua, dum lugar. É a parte mais importante que a igreja esteja bem, bem limpa, bem frequentada, pelas pessoas, que as pessoas dê valor, porque a gente vê a igreja, num acho que teve reforma, mas lá é bom, tem muito participante, tem muitas pastorais, do grupo, mas essa parte aí não tem nada a ver com as pastorais, acho que é mesmo entre o pároco e as pessoas que frequentam, as principais pessoas.

Tia Diza, moradora do bairro há 40 anos.

Entrevista realizada em: 22/11/2019

Pesquisador: A senhora pode contar um pouco da história da senhora com o movimento religioso católico aqui no bairro?

Tia Diza: Os movimentos daqui foram muito fortes na época das CEB's, né. Tinham muitas reuniões, tinham muitos, é, movimentos, porque nessa época a gente não tinha nada aqui, né. Tipo de transporte, os transportes ficavam lá pelo Santa Cecília, depois é que um pouco veio se mudando pra cá mais pra perto, mas mesmo assim mesmo a gente não tinha é, transporte certo, tinha hora certa pra gente poder ir pros cantos. E quando chovia a gente ficava isolado, né, porque tem um riacho ali, aquele riacho... Os transportes não passava, do Santa Cecília pra cá a gente tinha que passar por dentro com água na cintura e tudo mais se quisesse ir pra algum canto. Aí depois com a luta né, quando veio as CEB's e os movimentos comunitários, foi um movimento muito forte as CEB's e a gente conseguia, aí a gente começou a conseguir as coisa, a gente começou a conseguir transporte, que num tinha, iluminação pública também, que num tinha, é, calçamento, saúde também, que aqui não tinha posto de saúde, o posto mais perto que tinha aqui era lá no Santa Cecília, lá no Ageu. E aí a gente se, na organização a

gente conseguiu, né. Os transporte começaram a vir pra cá aí começou a vir escola pública, aqui não tinha nenhuma escola pública. Quem tinha filho aqui que estudava por aqui era em escola pa... nessas... Era escolinha né, não era esses colégios que tem agora, né, era escolinha comunitária, aí depois surgiu o Princesa Isabel, que foi um dos pioneiros daqui, aí começou a aparecer né, no Santa Cecília também, começou a aparecer mais colégios, porque lá no Santa Cecília lá em cima já tinha alguns. Aí começou a aparecer por aqui mais colégios, né, como agora a gente sabe que já tem muitos por aqui né, Dolores Petrola, tem o Rachel Viana, João Mendes, Patativa, tem o Michelson, tem o Caic, quer dizer, nada disso tinha aqui.

Pesquisador: E a senhora considera que tudo isso foi resultado dessas lutas?

Tia Diza: Foi, resultado das lutas, foi resultado das lutas dos movimentos, não propriamente só das CEB's, mas o movimento mais forte era as CEB's né. Foi o resultado das lutas, porque a gente batalhou muito, a gente foi em muitas reuniões, a gente foi muitas vezes na prefeitura, lá no governo ver se a gente conseguia e através desses movimentos era que a gente se organizava... Organizava todas as comunidades juntas, quer dizer, você não saía daqui pra reivindicar uma coisa só pra cá, a gente juntava o grupo do bairro do Bom Jardim mesmo, né, Bom Jardim, Granja Lisboa, Santa Cecília... Que lembro que era o nome era um só, Bom Jardim né. Aí depois começaram a separar o Santa Amaro, Santa Cecília, tem o São Vicente...

Pesquisador: Fazendo uma entrevista com meus alunos, pedi que eles me elencassem lugares que eles considerassem históricos do bairro, patrimônios do bairro, um dos lugares que eles mais colocaram foi a Praça de Santa Cecília. A senhora considera que a Praça de Santa Cecília é um patrimônio do bairro?

Tia Diza: É, porque foi a primeira praça que inventaram, a primeira praça, a primeira igreja, né, depois foi que vieram as outras igrejas, mas isso aí foi outra luta, uma luta pra gente conseguir o terreno pra fazer a igreja...

Pesquisador: A senhora participou desse movimento pra conseguir o terreno?

Tia Diza: Participamos sim, nós aqui participamos, naquela época todo mundo tava participando, correndo atrás...

Pesquisador: Então a construção da igreja e até da praça foi muito parte dos esforços dos moradores?

Tia Diza: Foi, tanto conseguir o terreno porque o terreno foi doado pelo Paulo Carioca, mas foi muita luta pra que a gente conseguisse esse terreno doado, aí depois começamos a luta pela construção, mas a construção veio através da arquidiocese, né, quer dizer, mesmo com os pedidos e tudo o que a gente pedia, mas veio diretamente da arquidiocese, aí quem se responsabilizava mais por isso era a igreja e as irmãs, a gente tava lá na luta todo dia

ajudando, dando merenda pros trabalhador, vendo o que tava precisando, mas o trabalho mesmo veio da arquidiocese.

Pesquisador: A senhora costumava frequentar muito a Praça de Santa Cecília?

Tia Diza: Sim, no início a gente frequentava muito, né. Primeiro porque aqui não tinha igreja né. E segundo porque os movimentos todos eram lá, quer dizer, todas as comunidades, que tinham movimento se concentravam era lá, quer dizer, os conselhos comunitários, os conselhos pastorais, o conselho popular, tudo isso, o foco era Santa Cecília, não só a praça, como o bairro né, que a igreja é a pioneira mesmo, a gente se reunia na igreja, depois é que foi crescendo, que foi tendo aquele espaço maior, depois foram construindo a igreja, que era pequenininha, mas ela é, Santa Cecília é uma das pioneiras aqui.

Pesquisador: Hoje a senhora frequenta a praça?

Tia Diza: Não, hoje eu não frequento não, só frequento aqui Santa Paula porque é bem pertinho. É as condições né de saúde da gente que não dá, as condições de horário também e mesmo porque a gente frequentava muito lá na praça porque a gente não tinha uma igreja aqui né, quer dizer, a gente tinha os movimentos aqui, mas não tinha a igreja, não tinha um lugar pra se reunir, aí a gente ia pra lá.

Pesquisador: A senhora tem boas lembranças na praça?

Tia Diza: Sim, tenho, das festas né, das feirinhas que a gente fazia lá. Era bom, saía aqui um bocado de véia daqui pra acolá, era a procissão que ia daqui pra lá, quando terminava a gente juntava tudo e vinha, hoje em dia a gente não pode mais nem fazer isso, nem na própria igreja a gente não pode sair daqui e ir pra ali. Quer dizer, a segurança também na época não tinha, aqui a gente ainda conseguiu uma delegacia ali embaixo.

Pesquisador: A senhora percebe muita mudança na praça hoje do que era na época?

Tia Diza: Não, mudança atualmente eu não sei informar não, eu só sei que tá muito diferente, tem muita violência na praça, o pessoal vai fazer caminhada, vai fazer seus cooper, mas não vai mais como ia antigamente, despreocupado, por causa da violência a gente tá se excluindo de ir pros cantos, de sair de casa. Antigamente mesmo com o começo do bairro como eu tô lhe dizendo, há 40 anos atrás, a gente saía de noite, não tinha iluminação pública, não tinha calçamento, era só os espaçozinho pequeno pra gente andar, mas a gente andava o Bom Jardim todinho de noite, a gente ia pra novena lá, ia pra cá, ia lá pra acolá, lá perto do cemitério e hoje em dia a gente sai daqui pra ir pra igreja e sai com medo.

Pesquisador: E na Praça de Santa Cecília o que poderia ser feito pra melhorar, até essa questão da violência no bairro?

Tia Diza: Acho que a questão da violência tá muito difícil ser controlada, porque segurança a

gente pode até meter o pau no governo, mas a polícia tá nas ruas. É, como é que se diz, é porque a gente assistindo, pelos noticiário que a gente assiste, os bandidos sabem muito mais da polícia do que a polícia sabe dos bandidos. Eles sabe onde elas tão, sabem pra onde vai, sem contar com a corrupção que também tá dentro da polícia né. Então eu acho que pra ajeitar aqui mesmo precisa muito, muito, muito de ter um movimento público, saúde pública, é a saúde que não tá, é emprego que não tem pros adolescentes, é começar desde o colégio, desde pequeno, né, agora tem que começar desde pequenininho ensinando as crianças tudo, porque qualquer criança de 10 anos hoje tá envolvido com droga, violência, então tá muito difícil mesmo, porque os movimentos públicos precisam ter mais pulso firme.

Pesquisador: Então a senhora acha que estudar a história da praça e a importância dela para o bairro, a história do bairro em si, é importante nesse sentido?

Tia Diza: Eu acho que sim, eu acho que tudo que começou, desde quando começou, se você começar muito a minuciar, a gente vê muita coisa boa, que a gente podia passar pros nossos filhos, pros nossos netos, pra ir abrindo mentes, mas acontece também que tem esse movimento, esse negócio das gangues, só a misericórdia. A mãe não tem mais autoridade com os filhos, os filhos não querem mais saber de escutar conselhos, então eu acho que a educação começa dentro de casa quando dentro do colégio também existia. Agora o que existe dentro dos colégios? Violência. Se você botar uma filha, se você bota um filho, um neto, pra ir pro colégio, você não fica despreocupado enquanto ele não tá em casa de volta, porque a violência tá grande, tá grande mesmo dentro dos colégio, quer dizer, não tem mais amor, tá faltando muito é amor nesse povo. Não existe mais aquela compreensão, aquela amizade. Às vezes a pessoa vê uma criança ali se drogando, “Ah isso aí é sem futuro”, não é, não é assim, a gente tem que ver, saber da onde vem, ver as causas, porque às vezes as causas vem exatamente, muitas não, mas muitas vezes as causas vem de dentro de casa, é o pai que bebe, é a mãe que bebe, é os pais que usam droga, quer dizer, você não vê o pai andando com a criança na bicicleta pra cima e pra baixo com droga na mochila, isso não existe, a polícia pode dar cabo de um negócio desse?

Wilbert, 20 anos, morador do bairro desde que nasceu.

Entrevista realizada em: 02/05/2018.

Pesquisador: Você considera a praça de Santa Cecília importante no Bom Jardim? Por quê?

Wilbert: Não só a de Cecília, mas eu observo a praça como o local de troca, sentimento e lazer. As praças cumprem uma função bastante importante pra o bem estar social e na de Cecília não é diferente. Não só a de Cecília, mas eu observo a praça como o local de troca,

sentimento e lazer. As praças cumprem uma função bastante importante pra o bem estar social e na de Cecília não é diferente. Tem uma galera que movimenta a praça de todas as forma, em todos os horários.

Pesquisador: Mas agora falando especificamente sobre a de Cecília, tu tem uma identidade com ela? Algo nela que você gosta enquanto habitante do bairro? Alguma ou algumas experiências marcantes?

Wilbert: A praça de Cecília pra mim representa o encontro e os sorrisos dos amigos que marcavam de se encontrar pra trocar ideias sobre tudo. Na maioria das vezes tocar um violão, fazer uma roda de coco, e de uns tempo pra cá a mesma tem se tornado o cenário das minhas festas de aniversário. Uma memória afetiva que tenho bem forte é de uns 2 anos atrás uma super festa improvisada. Do nada apareceu pessoas de bike, de bus, a pé, trazendo instrumentos, salgados, bolos, bebidas e tudo mais. Era uma data bem interessante e marcante pra mim. Toda semana tenho que encontrar alguém no local, nem que seja pra ir pra outras quebrada. Mas a praça de Cecilia é um coração, um ponto de encontro e de partida.

Pesquisador: Então, tu chegou a organizar algum reggae lá? Do bonja roots? Se sim, como tu sentiu a festa? A juventude curtiu? Houve alguma dificuldade, algum conflito com população do entorno ou com a Polícia Militar?

Wilbert: O Bonja Roots nasce na praça de Cecilia, foi lá onde tudo começou. Sempre lá. Quando começamos a pensar o Coletivo, o nosso foco era fazer uma atividade voltada pra cultura reggae/redução de danos e que passasse a compor o quadro de programação que acontecia naquela epoca produzido pela juventude local atuante. Quando o Estado começa a criminalizar a movimentação da praça tudo começa a ficar mais silenciado, acredito que o fluxo do local tenha diminuído depois da presença atípica da policia no território. Desde então as atividades sessaram, mas acredito que em breve a situação mudará de figura de novo. Lembro que quando era criança, só ouvia falar que a praça de Cecilia era a zona de guerra, que a galera brigava... enfim, varias coisas.

Pesquisador: E sobre os rolezinhos, tu chegou a frequentar?

Wilbert: Sim, estive la em algumas brutalidade policiais inclusive.

Pesquisador: Pode relatar? E me dizer como tu enxerga a brutalidade policial?

Wilbert: Maan, é uma parada muito doida, ver que de fato a polícia num ta nem aí pra quem ta na rua é assustador. Ver a polícia fechar a praça com vaaaaaaariaas viaturas e começar a atirar e botar todo mundo pra correr com tiros é aterrorizante. A imagem que passa na minha mente é os gritos das pessoas pedindo pra não atirar, grito de mulheres procurando suas crianças no meio do fogo cruzado, policial batendo em neguin as escondidas... enfim, é

muito nojo pra pouco relato.

Pesquisador: Então, pra finalizar, tu vê a movimentação na praça como um ato político em relação a essas intervenções violentas do Estado?

Wilbert: Cara, eu acho que a arte sempre subverterá a lógica local. Onde há atividades culturais a violência diminui. Então toda movimentação que acontece na praça colabora pra diminuição das desigualdades sociais na redondeza. Ainda acredito que o que se apresenta ali um dia receberá o real respeito e assistência por parte desses governantes.

Jaqueline Marques, jovem moradora do Bom Jardim.

Entrevista realizada em 02/05/2019.

Pesquisador: Você considera a Praça de Santa Cecília importante para o bairro Bom Jardim? Por quê?

Jaqueline: Sou ocupante das praças do território e principalmente a Praça de Santa Cecília. Eu acho super importante a gente ocupar esse espaço, a nossa juventude está se perdendo sem poder usar seus espaços públicos, mesmo que seja apenas para conversar com seus amigos, família, companheiro, seja o que for. A Praça de Cecília tem um símbolo enorme de resistência periférica, principalmente as juventudes na qual não tem voz e nem vez dentro do nosso território.

Pesquisador: Como você se identifica com a praça? Frequentava ou frequenta o lugar?

Jaqueline: Frequento bastante, já frequentei mais, né, só que hoje bem menos, mas ainda me pego assim frequentando o espaço com os amigos, levo uma caixa, tipo, tento aproximar a juventude com a gente, né, no meu coletivo que a gente tá andando, que é o Bonja Roots e Coletivo Motim, então nas praças que a gente ocupa a gente vai levando a juventude e quem quiser chegar é super aberto.

Pesquisador: O que você costumava ou costuma fazer na Praça de Santa Cecília?

Jaqueline: Já atuei em várias formas na Praça de Cecília, é... Com espetáculos de dança do Centro Cultural do Bom Jardim, é... Com o coletivo Bonja Roots, né, levando o reggae para as juventudes, principalmente dentro da Praça de Cecília, né e já também fiz parte junto com o JAP, que é Jovens Agentes de Paz, que fica no CDVHS, com o projeto na praça né, que era um espaço de convivência, na qual a gente levava materiais pra ser construído dentro praça com a comunidade e com os meninos do JAP né, é... E assim a comunidade se fez presente, gostaram bastante do projeto e da proposta de cuidar, de sentar, conversar, dialogar e levar pessoas, levar criança, levar pessoas pra tá utilizando esse espaço de convivência da forma que as pessoas se acharem mais à vontade, então a gente do JAP, Bonja Roots e outros

coletivos éramos muito atuantes dentro da praça até enquanto a gente foi privado de ocupar aquele espaço que é nosso.

Pesquisador: Possui alguma memória afetiva ou marcante sobre a praça?

Jaqueline: Tenho muitas lembranças boas e lembranças também ruins dentro da Praça de Cecília. Boas são as atuações dos coletivos de juventudes, de reggae, de rap, de dança, de rolezinho principalmente, que foi a quantidade máxima de jovens ocupando o mesmo espaço, que foi através da ocupação do rolezinho, na qual foi mal vista e que eles se fortaleceram nas praças, levantaram as juventudes pra ocupar os espaços público, então essa é uma lembrança muito boa que eu tenho dentro do território... E a lembrança é que sempre, sempre fomos mal vistos dentro da comunidade através da agressão policial, de privar a gente de tá ocupando aquele espaço, de chegar sempre agressivo, de não saber dialogar com a juventude, e o refúgio sempre ser o armamento, né, de ir com arma de fogo, com arma de borracha, com a abordagem truculenta dessa polícia militar na qual a juventude vem vivendo até hoje.

Pesquisador: Você enxerga a Praça de Santa Cecília como um lugar de reivindicação da juventude?

Jaqueline: Eu acredito muito que a juventude tem que ocupar sim os espaços das praças, independente do território que você mora, seja de Cecília, seja no Canindezinho, seja na Granja Portugal, seja na Granja Lisboa, seja onde for, a gente tem que ocupar esse espaço, pois a gente é uma juventude que precisa ocupar todos os lugares que é nosso, que é aberto e que a gente tem que levar a nossa voz, a nossa resistência, porque a gente sabe que a juventude da periferia não tem voz e nem vez, né, mas felizmente a gente é resistente e a gente ocupa os espaços, a gente fala, a gente grita, a gente vai à militância, a gente vai à rua, dizer que a juventude, ela é viva, que a juventude, ela precisa viver e resistir, principalmente a nossa juventude de periferia, a juventude elas precisam viver, precisa resistir, precisa militar, precisa ocupar, precisa de lazer, precisa de cultura, então o principal momento que a gente tá vivendo hoje, é de terror, entende? E essa juventude ela não se cala, essa juventude ela é resistente, se você for todo dia nas praças do nosso território tem juventudes. Então a Praça de Santa Cecília ela é reivindicada de juventudes sim, até o momento que a gente não é privado pela polícia, pelo governo, pelo Estado, seja pelo que for.

PRODUTO DIDÁTICO

Abaixo está o produto dessa dissertação, intitulado *Guia didático de educação patrimonial para aulas de História nos espaços das periferias urbanas: O exemplo do Grande Bom Jardim*.

GUIA DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA AULAS DE HISTÓRIA NOS ESPAÇOS DAS PERIFERIAS URBANAS: O EXEMPLO DO GRANDE BOM JARDIM



APRESENTAÇÃO

Este guia de educação patrimonial foi elaborado para servir como roteiro de apoio para aulas de História que acontecem em periferias urbanas, tendo como objetivo trabalhar com a história local de seu bairro, região ou território a partir de lugares, manifestações culturais, objetos e demais bens culturais pertencentes à localidade.

O trabalho com educação patrimonial funciona a partir do momento em que se ensina e se estuda a história de um grupo social, de um bairro ou de um país tendo como fonte principal os seus monumentos, objetos, lugares, práticas culturais e demais vestígios que podem fornecer informações sobre seu passado, presente e expectativas de futuro.

É comum, por exemplo, a prática de aulas de educação patrimonial sobre a história de Fortaleza, que realizam suas visitas com maior frequência no quadrilátero do centro histórico da capital cearense, em lugares como o Theatro José de Alencar, o Passeio Público ou a Praça do Ferreira, que trazem conhecimento histórico sobre o desenvolvimento de Fortaleza e do Ceará em diferentes períodos.

Entretanto, este guia traz uma outra proposta, a de realizar projetos de educação patrimonial em bairros localizados na periferia da capital, que normalmente são lugares com pessoas vivendo em situações de vulnerabilidade social, apresentando insuficiência de estrutura urbana capaz de atender às necessidades de sua população e palcos de negação de diversos direitos. São também locais extremamente estigmatizados pelas mídias e até pela população em geral como perigosos, violentos e desprovidos de espaços que possam trazer divertimento para os cidadãos. A ausência de aulas de História que aconteçam nessas regiões periféricas é um exemplo do quanto esses territórios tem sua cultura e história tornadas invisíveis e seus estereótipos teimosamente tornados visíveis.

Com o objetivo de desconstruir esses estereótipos e de construir conhecimento histórico com estudantes de ensino médio a partir dos seus locais de vida cotidiana, o território urbano no qual foi realizado o projeto apresentado como exemplo nesse guia é o Grande Bom Jardim (GBJ), região periférica de Fortaleza composta por cinco dos doze bairros mais socialmente vulneráveis da capital, que são: Canindezinho, Bom Jardim, Granja Portugal, Siqueira e Granja Lisboa.

A partir das aulas de história sobre o GBJ que tiveram como seu foco a prática da educação patrimonial nessa região, foi possibilitado aos estudantes entrarem em contato com o método histórico de pesquisa com fontes e produzirem narrativas históricas sobre o seu próprio lugar de experiência cotidiana, o que trouxe mais significância à sua aprendizagem.

Espera-se que o roteiro sugerido nesse guia a partir dessa experiência no GBJ seja adaptado para aulas de história em outras localidades semelhantes, de acordo com suas particularidades. O guia se apresenta como um caminho, que não se entende como único, para um ensino de História que torne visível a cultura, as experiências e as memórias dos sujeitos que há muito tempo vem sendo silenciados.

PRIMEIRA ETAPA: O LEVANTAMENTO DOS BENS CULTURAIS

O Grande Bom Jardim, como qualquer outro espaço urbano de Fortaleza, tem vestígios que fazem parte de diversos períodos temporais de sua história, sejam eles de um passado longínquo ou mesmo do tempo presente, ou seja, possui diversas práticas culturais, lugares, objetos, costumes e edificações que fazem parte de seu patrimônio cultural. Por isso, é necessário um trabalho de levantamento desses bens e de seleção de quais serão trabalhados em um projeto de educação patrimonial.

Para esse trabalho de levantamento, o professor deve considerar que é necessário que os estudantes produzam outra relação com o bairro, no sentido de entender historicamente o espaço que normalmente eles naturalizam ou consideram como distante da História estudada em sala de aula. Portanto, será normal escutar dos estudantes que o projeto não faz sentido porque o bairro não tem história ou lugares importantes.

Nessa etapa, o objetivo deve ser construir uma visão de seu território como dotado de história, cultura, identidade, que podem ser percebidos através do patrimônio cultural existente e trabalhar a percepção de que os alunos, enquanto estudantes e moradores do bairro, são parte ativa disso, ou seja, sujeitos históricos, inclusive na construção do que é o patrimônio cultural do bairro e que, enquanto tal, deve ser conhecido, problematizado e preservado.

Como construir esse levantamento? Aqui, deve-se entender que os alunos são também moradores da localidade e conhecem seus principais bens culturais. A sugestão de atividade para orientar essa etapa é a aplicação de um questionário que instigue a curiosidade dos estudantes em parar para pensar que lugares, casas, espaços, festas ou costumes do bairro poderiam ser objetos de uma série de aulas de História.

É comum que, antes de realizar o questionário, o docente explique o conceito de patrimônio cultural. Entretanto, não se sugere que, neste caso, seja feito isso, visto que pode direcionar o entendimento deles acerca do que seria patrimônio, evitando que alguns bens interessantes pudessem aparecer. Assim, a primeira etapa de levantamento pode ser feita

através de um questionário, que pode conter perguntas como as que estão elencadas a seguir:

- Você tem boas lembranças e experiências de algum lugar, festa, evento ou manifestação cultural no seu bairro e com o qual você tem afetividade? Qual ou quais?
- Nas aulas de História, você gostaria de realizar um itinerário (passeio) pelas ruas do seu bairro e conhecer a história de algum lugar ou manifestação cultural do local? Se sim, qual ou quais?
- Se seu bairro estivesse próximo da destruição e você pudesse escolher algo para preservar, o que você preservaria?
- Existem práticas culturais e outros bens em seu bairro que podem ser considerados importantes para a história do lugar e dos moradores? Qual ou quais?

No projeto de educação patrimonial realizado em uma escola pública da rede estadual de Fortaleza e que teve como objeto de estudo o Grande Bom Jardim, essas perguntas foram utilizadas. A partir dos questionários, diversos bens culturais, fossem materiais ou imateriais, foram apontados pelos estudantes, que também são moradores do bairro, como lugares importantes para a história local e que deveriam ser estudados, visitados e analisados nas aulas. Foram citados, com a quantidade de vezes entre parênteses: O CCBJ (39), as escolas do bairro (20), a Praça de Santa Cecília (16), a Areninha (9), a Festa de Aniversário do Bom Jardim (5), o Desfile Cívico (5), as igrejas (4), os Rolezinhos (3), o Museu (3), moradores antigos do bairro (3), o Grito dos Excluídos (2), a Paixão de Cristo (1), a Casa Mãe África (1) e o CDVHS (1).

É importante destacar que esse reconhecimento de bens culturais na região pela sua juventude demonstra que os alunos possuem uma identidade com o bairro, a ponto de conhecer suas referências culturais e históricas. Essa é uma das dimensões da consciência histórica, se entendermos essa categoria como a consciência que todo sujeito tem de sua posição no fluxo temporal, que se forma a partir das experiências que o ser humano tem no concreto e não depende exclusivamente da escola, nem do estudo da História.

O reconhecimento dos estudantes de que são moradores do Bom Jardim e que possuem referências culturais que devem ser estudadas na escola demonstra a sua identidade com o seu local de vida. Assim, é possível trabalhar na educação patrimonial não apenas a história local, mas, sobretudo, as relações de identidade que os moradores mantêm com os vestígios que foram selecionados, pois é o significado e as formas de usar dos grupos sociais que atribuem o estatuto de patrimônio a esses bens.

Feito o levantamento, o professor pode determinar juntamente com a turma quantos e quais bens serão trabalhados no projeto. Para isso, pode adotar diversos critérios, como a eleição de um número determinado de patrimônios através de uma votação feita pela turma,

pode orientar que os alunos façam uma enquete com sua família para saber quais dos bens citados seriam interessantes ou, o critério adotado na experiência no GBJ, a quantidade de vezes em que os bens foi citado no questionário respondido pelos alunos.

No projeto de educação patrimonial feito no GBJ, foi decidido em conjunto com as turmas que os dois patrimônios mais citados, o Centro Cultural do Bom Jardim e a Praça de Santa Cecília, deveriam ser os focos da investigação histórica, em busca do passado histórico ou das identidades das pessoas com os lugares que os próprios alunos sugeriram. Além desses dois espaços, também foi decidido que o Ponto de Memória do bairro poderia ser estudado, pois alguns alunos citaram um museu e esse é um lugar de memória do GBJ e que traz muitos elementos para pensar a história local. As escolas também foram muito citadas, mas pelo fato de existirem muitas, não foram selecionadas para esse projeto.

SEGUNDA ETAPA: IDENTIFICAÇÃO

Identificar um bem patrimonial não é apenas conhecê-lo, mas pesquisar sobre sua história, suas funções no ambiente no qual está inserido, os diversos significados que possui para as pessoas que o utilizam e os conflitos que estão presentes em sua história. Nessa fase de identificação, é necessário que o professor oriente seus estudantes a pesquisar essas questões em diferentes fontes históricas. O professor pode sugerir em quais meios os alunos realizarão a investigação, mas é interessante fortalecer a autonomia dos discentes para que formem suas equipes e realizem a pesquisa, retirando o papel central que frequentemente os professores trazem para si no processo de aprendizagem histórica.

No caso do projeto realizado no Grande Bom Jardim, os alunos foram orientados a pesquisar sobre o próprio território e sua formação histórica, além dos três bens culturais escolhidos: Praça de Santa Cecília, Centro Cultural do Bom Jardim (CCBJ) e Ponto de Memória do Grande Bom Jardim. É importante frisar que todas essas etapas da educação patrimonial (levantamento de patrimônios, identificação, exploração, registro e apropriação) devem ser direcionadas para um determinado fim, para que sejam vistas como parte de um projeto maior.

No caso específico do trabalho feito no GBJ, o objetivo foi a montagem de uma exposição na escola sobre a história do território e a importância de seus bens culturais para os moradores, realizada por cada uma das quatro turmas de 1º ano do Ensino Médio envolvidas no projeto. Entretanto, existem outros exemplos de objetivo final: elaboração de ofícios de reivindicação de políticas de preservação que podem ser enviados ao poder público,

fabricação de inventários dos bens culturais da região, criação de *blogs* ou outros ambientes virtuais que trazem narrativas históricas sobre tais bens, entre outros. As possibilidades são diversas. Voltando ao uso das fontes que seriam pesquisadas pelos estudantes, nesse projeto foram sugeridas aos alunos:

SOBRE O GRANDE BOM JARDIM

- Diagnóstico Socio Participativo do Bom Jardim (2004).
- Dois vídeos sobre a atuação de movimentos católicos na luta por direitos e sobre uma reivindicação dos moradores na década de 1980 pela sinalização de uma estrada, que hoje é avenida, onde ocorriam diversas mortes por acidentes de trânsito. Os vídeos podem ser encontrados em: <https://www.youtube.com/watch?v=XbgSSSt3sW3Y&t=74s>, https://www.youtube.com/watch?v=Fkla-_k3voc&t=7s e https://www.youtube.com/watch?v=Fkla-_k3voc&t=7s.
- Além disso, também foi sugerido aos alunos que lessem uma reportagem do Jornal *O Povo* sobre a História do bairro, em: <https://www20.opovo.com.br/app/colunas/opovonosbairros/2013/05/16/noticiasopovonosbairros,3057099/historia-do-bom-jardim-e-marcada-por-muitas-dificuldades.shtml>.

SOBRE A PRAÇA DE SANTA CECÍLIA

- Vídeos das entrevistas realizadas pelo professor com Dona Angelina e Tia Diza, duas moradoras do bairro há 40 anos. A entrevista foi feita sobre a praça e estão transcritas no anexo da dissertação que deu origem a esse guia didático.
- Vídeo gravado por um morador relatando a situação material da praça, encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=S1n2IIPnuY8&t=164s> e <https://www.youtube.com/watch?v=S1n2IIPnuY8&t=164s>.

SOBRE O PONTO DE MEMÓRIA

- Publicação do IBRAM sobre o Ponto de Memória do Bom Jardim (2016).
- Dois vídeos, um do jornal *O Povo*, com depoimentos de Adriano Almeida, curador das exposições do Ponto e outro expondo a inauguração do equipamento. Encontrados em: <https://www.youtube.com/watch?v=uOQOnCGohIQ>, <https://www.youtube.com/watch?v=-AvQrZ1eC-4> e <https://www.youtube.com/watch?v=-AvQrZ1eC-4>.

Assim, o professor pode sugerir aos alunos que pesquisem em fotografias, vídeos, músicas, textos, livros e até mesmo em redes sociais, para que façam a identificação dos bens do projeto de educação patrimonial e seus significados históricos.

Na aula seguinte, os estudantes podem compartilhar os resultados de sua pesquisa com os colegas em classe, para que seja gerado um debate sobre os objetos pesquisados. O interessante é que, a partir disso, os jovens passam a não só identificar os bens, mas, sobretudo, a se identificar com tais objetos e a entender como eles podem ser considerados como patrimônios locais. A seguir, antes de dar continuidade às etapas seguintes do Guia, deixamos um breve resumo sobre a história dos espaços analisados no projeto sobre o GBJ.

O Grande Bom Jardim

O Grande Bom Jardim é uma região localizada na periferia urbana de Fortaleza, composta por cinco bairros: Canindezinho, Siqueira, Bom Jardim, Granja Lisboa e Granja Portugal. Esses cinco bairros figuram entre os 12 bairros de Fortaleza com menor índice de desenvolvimento humano (IDH), o que gera diversos estereótipos negativos sobre o território, divulgados pela mídia e até por parte da população em geral.

A região foi formada por um encontro de correntes migratórias que vieram do êxodo rural e do próprio processo de migração urbana entre bairros de Fortaleza a partir da década de 1950. Antes de 1950, a região era basicamente um aglomerado de fazendas rurais, que se localizavam próximas a uma grande propriedade chamada Fazenda Boa Vista. Essas propriedades agrárias viviam, sobretudo, a partir de uma economia de subsistência, a partir do plantio e da pecuária.

Durante a década de 1970, essa região era demarcada como área verde, uma porção de terra entre o município de Fortaleza e o de Maranguape, denominada de Grande Bom Sucesso, nome que vinha da proximidade desse espaço com o bairro limítrofe da parte sudoeste da malha urbana de Fortaleza, o Bom Sucesso. Além desse perfil agrário, também havia a existência de comunidades indígenas na região.

A partir de 1950, essas terras foram colocadas a venda pelos seus proprietários e, na década de 1960, os novos donos lotearam os terrenos, alguns passaram a ser administrados e revendidos por imobiliárias e outros foram comprados pela Caixa Econômica Federal, que construiu moradias a preços razoavelmente populares. Essas mudanças na dinâmica espacial da região encontrou-se com uma grande migração que vinha do interior, por conta das secas da década de 1950 e, ao mesmo tempo, com uma política de desenvolvimentismo a nível nacional que cresceu no governo de Juscelino Kubitschek, caracterizando uma maior aproximação entre o Estado e os interesses do capital, sobretudo do setor imobiliário, que acelerou o processo de urbanização no Brasil.

O crescimento do GBJ tomou impulso ainda maior a partir da década de 1980, após a implementação da Lei Complementar de 8 de Junho de 1973, que criou a Região Metropolitana de Fortaleza e da implantação do Polo Industrial de Maracanaú, em 1964. A região que seria o Bom Jardim, ficou, assim, entre o espaço urbano de Fortaleza e um polo industrial agora incorporado à cidade com a metropolização, passando a ser um local de concentração cada vez mais dos numerosos retirantes, que enxergavam no lugar alguma proximidade com ofertas de emprego.

Entre as décadas de 1960 e 1970, várias ocupações irregulares surgem no bairro, às margens do Rio Maranguapinho, também chamado de Rio Siqueira, construídas de taipa, verdadeiros barracos improvisados sem a assistência da prefeitura, e esse processo se acelera na década de 1980. Aos retirantes, somavam-se a população mais pobre da capital que tentava buscar terrenos mais baratos no Bom Jardim e alguma proximidade com o polo industrial de Maracanaú para tentar conseguir emprego.

Imagem 1: Retrata a Avenida Osório de Paiva, a principal avenida que dá acesso ao Grande Bom Jardim para quem vem do Centro de Fortaleza ou de Maranguape. Nessa foto captada em um vídeo de 1989, a avenida ainda mantinha as características praticamente rurais do território pertencente ao período anterior à sua integração no espaço urbano da capital, embora na década de 1980 o Bom Jardim já fosse considerado como bairro de Fortaleza.



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fkla-_k3voc&t=7s

Imagem 2: Fotografia de 2019 da mesma avenida, atualmente com mais elementos que atestam a urbanização desse território e a maior penetração da população nesse espaço.



Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/numero-de-acidentes-com-vitima-reduz-32-na-avenida-osorio-de-paiva>

Assim, o GBJ foi formado historicamente por grupos sociais pobres, que precisaram se organizar politicamente ao longo do tempo para reivindicar direitos na área. Daí, surgiram o apoio dos padres combonianos em missões sociais no território, o apoio das Comunidades Eclesiais de Base aos processos de ocupação de terrenos inutilizados, a ONG Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS), que atua na tentativa de efetivação de direitos sociais para a região, a Rede de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável (DLIS), que integra diversas associações comunitárias do GBJ, entre outros grupos atuantes ainda hoje.

Praça de Santa Cecília

Os três espaços analisados no projeto que citamos como exemplo neste guia são pertencentes ao território do Grande Bom Jardim e dialogam constantemente com sua formação histórica, com sua cultura e as práticas de sua população local, por isso são objetos fundamentais para entender e desenvolver projetos de história local e educação patrimonial dentro desse espaço urbano.

Como todo monumento histórico ou patrimônio, a Praça de Santa Cecília tem seu próprio regime de historicidade. Fundada como espaço adjacente à igreja, a praça hoje contém muitos outros significados para quem utiliza seu espaço. Antes mesmo de existir a praça, existiu a igreja. Foi nessa localidade que alguns moradores organizaram-se autonomamente, na década de 1960, e através de doações de outros moradores foram construindo seu templo religioso. Além disso, os fiéis contaram com a ajuda do pároco do bairro Mondubim, que arrecadou verbas vindas da Alemanha e assim fundaram, em 1965, a capela de Santa Cecília. Os fiéis que antes já se reuniam no lugar agora tinham um templo para sua prática religiosa e, em 1980, através de decreto do então arcebispo de Fortaleza Dom Aloísio Lorscheider, a área foi delimitada como paróquia do bairro. Assim como em muitos outros lugares do Brasil, a praça surge após a construção da igreja – em ano desconhecido por conta de limitações documentais – e circunda seu espaço.

Entretanto, segundo relatos dos moradores antigos, a praça foi levantada não muito tempo depois da capela, pois há um depoimento de uma das entrevistadas, Dona Angelina, que chegou ao bairro em 1975, afirmando que nesse ano a praça já existia. Há que se registrar aqui a importância local da própria Igreja de Santa Cecília para a comunidade, pois foi a partir do momento em que se tornou paróquia que o movimento de esquerda cristã se fortaleceu dentro do território, passando a atuar mais fortemente na reivindicação de moradia, água, emprego, saúde e educação entre os moradores, que participavam ativamente dos movimentos

sociais.

CCBJ

O Centro Cultural do Bom Jardim (CCBJ), como seu nome já denota, é um equipamento público que atende aos moradores da região no campo da cultura, ofertando uma série de atividades para a população local, como cursos de formação em fotografia, cinema, artes marciais, entre outros. Conta também com espaços para exposições artísticas dos mais variados matizes, teatro, uma praça central e biblioteca.

As políticas que deram origem ao CCBJ remontam ao governo estadual de Lúcio Alcântara (PSDB), entre 2003 e 2006, que tinha Cláudia Leitão à frente da Secretaria da Cultura (SECULT-CE), e às políticas culturais nacionais empreendidas pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT) a nível federal, que no período possuía Gilberto Gil como Ministro da Cultura. A concepção do lugar partiu de uma nova política de promoção cultural no estado do Ceará, que, em consonância com o governo federal, enxergou as políticas públicas nesse campo como políticas de inclusão e segurança pública para comunidades da periferia do espaço urbano.

A sua concepção vem da ideia de ser um espaço que não só concentra, mas potencializa a atuação dos diversos grupos culturais no local, ou seja, é o local da produção e circulação de cultura dentro do espaço urbano da periferia. Assim, a criação do CCBJ, em 2006, fez parte de uma política nacional que visava à democratização do acesso à cultura, trazendo para as periferias um espaço de produção, compartilhamento e conhecimento cultural.

Assim, com o objetivo de fortalecer essa relação de proximidade dos moradores com o local e, para além disso, com o próprio bairro, o CCBJ passou a se dedicar à promoção de projetos que tinham como preocupação a memória social dos habitantes em relação ao Bom Jardim. Dessa forma, a memória passou a ser vista como forma de construir uma história do bairro a partir dos relatos de experiência das pessoas comuns, também na tentativa de desnaturalizar a ideia de que o Bom Jardim é apenas um bairro violento e sem história. E ainda mais importante, as memórias dos habitantes passaram a ser vistas como elementos de uma política pública desenvolvida pelos próprios habitantes do bairro em conjunto com o CCBJ, em um modelo de gestão compartilhada entre o órgão público e a própria comunidade.

De 2006 até atualmente, foram vários os projetos nesse sentido, entre os quais pode-se destacar alguns: o projeto encabeçado pelo desenhista Valdeci Carvalho, que escreveu um livro chamado *Bom Jardim: a construção de uma história* (2008), publicado pelo CCBJ e

construído através de relatos de moradores antigos, pesquisas em dados acerca do bairro e em jornais. Até mesmo a quantidade de páginas, 14, foi pensada para que o material pudesse ser consumido e utilizado pela população local, visto as dificuldades que muitos têm em relação ao hábito da leitura.

Outro projeto que merece ser mencionado foi a criação de um *blog* intitulado “Bom Jardim sem fronteiras”, com relatos etnográficos sobre o bairro e que foi organizado a partir de uma oficina de antropologia visual realizada com jovens moradores no CCBJ, com o objetivo de construir narrativas sobre o bairro a partir de pesquisas na internet e com pessoas do próprio entorno do centro cultural. A oficina rendeu a criação do *blog*, que pode ser acessado no endereço virtual: <http://obomja.blogspot.com>. Entre as temáticas abordadas nos textos e imagens que estão disponíveis no *site*, podem ser encontradas as questões do silenciamento acerca das memórias e da própria história do Bom Jardim, a poluição ambiental existente no bairro, a condição de vulnerabilidade social de seus habitantes, o perfil da população caracterizada como composta majoritariamente de assalariados, as pichações comuns nos muros das ruas, as formas de diversão das pessoas, desde o futebol até o jogo de dominó nas calçadas, entre outros relatos do cotidiano local.

Ponto de Memória do Grande Bom Jardim

O Ponto de Memória do Grande Bom Jardim surgiu como uma iniciativa de instaurar um museu no bairro que tem como temática central a mobilização das memórias do GBJ para um maior conhecimento da comunidade acerca da história local.

O Ponto foi inaugurado através da colaboração entre o poder público e a sociedade civil, representada pela comunidade de moradores do Grande Bom Jardim, partindo da premissa de que políticas de segurança pública devem ter em seu escopo medidas de promoção do acesso à cultura e ao lazer como forma de amenizar a violência.

Nasceu de uma articulação entre diversos ministérios, quando o Ministério da Cultura juntou-se aos outros órgãos envolvidos no Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), programa do Ministério da Justiça, lançado em 2007 no âmbito do governo Lula. A partir disso, lançou o Programa Mais Cultura, através do qual lançou o documento de projeto do Ponto de Memória, que objetivava combater a violência nos municípios a partir de trabalhos realizados com a memória local das comunidades.

Dessa forma, relacionar a trajetória temporal do GBJ com a cultura indígena, urbana, com ofícios de determinados artesãos, com as religiões de matriz africana é uma prática

política que busca inserir na narrativa histórica grupos que dela são excluídos. O objetivo é afirmar: não é apenas o centro histórico de Fortaleza, com suas praças em homenagem aos militares, edificações coloniais e imperiais que deve ser objeto da educação patrimonial, as periferias também possuem suas potencialidades históricas, que inclusive se relacionam com as outras localidades, como mencionamos no tópico sobre o Grande Bom Jardim, acerca dos movimentos de migração entre bairros. Há uma narrativa na seleção do que deve ser lembrado e na forma como essas lembranças estarão dispostas nas exposições.

Assim, em 2012 foi realizada, na sede do CDVHS, a primeira exposição do Ponto de Memória, que foi denominada “Jardim das Memórias”, trazendo como temática a homenagem aos moradores que historicamente lutaram pela efetivação de direitos básicos para a vivência no território. A temática foi dividida em duas seções: “lutas e resistências” e “celebrações”, associando o quanto a luta por cidadania e, mais especificamente, direito à cidade por parte dos moradores locais estiveram relacionadas com a atuação de grupos religiosos católicos e de matriz africana dentro do bairro.

A exposição mais recente foi instalada em dezembro de 2018 e se intitulou “Rede DLIS 15 anos: Lutas e Conquistas Populares”, homenageando e refletindo sobre a trajetória histórica do principal coletivo em rede dos cinco bairros que compõem o GBJ e sua importância nas lutas por direitos humanos dentro da comunidade, relacionando-a com o aniversário de 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e com os 30 anos da Constituição de 1988.

TERCEIRA ETAPA: EXPLORAÇÃO E REGISTRO

Nas etapas de exploração e registro, os estudantes irão realizar a visita aos locais que estão sendo objetos de estudo e registrar suas experiências nessas visitas através de desenhos, fotografias, anotações, entrevistas, entre outros recursos de que possam dispor. Essas fases são de extrema importância, pois é aqui que os alunos irão cruzar as informações e dados que obtiveram em suas pesquisas na fase de identificação com as informações que irão obter no próprio local.

É importante que o professor planeje as visitas com antecedência e estabeleça um plano do que será feito na visita, para que a etapa não se torne apenas um passeio. No caso do projeto feito no GBJ, foi combinado previamente com pessoas que já utilizavam esses locais e com moradores do bairro a visita guiada com a presença destes. Os alunos foram

orientados a participar da visita guiada e, após isso, registrar com anotações e fotografias as dependências de cada lugar, bem como suas impressões e, por fim, realizar entrevistas com pessoas previamente solicitadas. No projeto, representantes das quatro turmas de primeiro ano participaram das visitas, totalizando 48 alunos. O percurso foi organizado para que primeiro se visitasse o Ponto de Memória, em seguida o CCBJ e, por último, a Praça de Santa Cecília.

No Ponto de Memória, os estudantes foram guiados por Lúcia Albuquerque, coordenadora do CDVHS, organização que abriga o lugar de memória, e por Neiliane, moradora da região do Grande Bom Jardim há 40 anos. As duas líderes comunitárias conduziram os alunos pela exposição “Rede DLIS: Lutas e Resistências”, que trata de um memorial acerca dos processos de reivindicação popular junto ao poder público dos cinco bairros que compõem o GBJ: Granja Portugal, Canindezinho, Siqueira, Bom Jardim e Granja Lisboa, desde a década de 1980. Os estudantes não só conheceram a exposição, como entrevistaram as duas líderes, buscando por informações sobre a história do Ponto de Memória, seus significados, funções e dificuldades, tendo contato também com as fontes históricas orais.

Imagem 3: Momento de chegada no Ponto de Memória e início da visita guiada.



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida, 2019.

Imagem 4: Alunos registram, através de fotografias, os objetos domésticos e cotidianos utilizados pelos moradores em diversos períodos da história do Bom Jardim, além de estátuas religiosas doadas por fiéis candomblecistas, umbandistas e católicos e que estão expostos no Ponto de Memória.



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida, 2019.

Imagem 5: Aluno realizando anotações sobre as conquistas de direitos de cada bairro do Grande Bom Jardim registradas nos *banners* intitulados “Lutas e Resistências”.



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida, 2019.

No Centro Cultural do Bom Jardim, os alunos conheceram os principais espaços do equipamento, como a praça central, onde são realizados festivais e reuniões comunitárias, e o teatro, onde tiveram a presença de uma das pessoas que trabalham no local e que moram na comunidade, Kelly, que entregou aos estudantes um material escrito sobre a história do CCBJ e organizou um momento em que os alunos fizeram várias perguntas sobre a importância do local para a comunidade ou sobre o trabalho do CCBJ com a questão da identidade territorial e a oferta de cursos e de editais artísticos para os moradores.

Imagem 6: Momento de chegada no CCBJ e fala inicial de uma das funcionárias do equipamento cultural.



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida, 2019.

Imagem 7: Momento de formação com uma moradora do bairro e que também frequenta e trabalha no CCBJ. Neste momento, foi entregue aos alunos um material escrito sobre a história e a importância comunitária do equipamento cultural. Os estudantes fizeram várias perguntas acerca dos usos do lugar, dos projetos que são feitos durante o ano e de que forma o CCBJ traz impactos para a vida da comunidade local.



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida, 2019.

Também visitaram a biblioteca do espaço e a sala de exposições e galerias, que, nesse dia, contava com a exibição de um curta sobre as lembranças e afetividades que alguns lugares da cidade podem trazer para diversas pessoas. Tanto no CCBJ quanto no Ponto de Memória optou-se pela presença de moradores para realizar as visitas guiadas porque

partimos da perspectiva de que a melhor forma de compreender o significado dos bens culturais é dialogar também com as impressões das pessoas que utilizam esses lugares.

Por último, os estudantes foram até a Praça de Santa Cecília para conhecer o espaço e fotografar diversos pontos da localidade. Após um diálogo expositivo sobre a história da praça, seus diversos usos, seus significados históricos e afetivos para a população, os alunos ficaram livres para andar pelo equipamento e fotografar o que encontravam de referências ao que já tinham lido sobre aquele lugar ou marcas fixadas em lugares específicos do local que simbolizassem sua importância para seus frequentadores.

Imagem 8: Fotografia produzida por um dos alunos no momento de visitação da Praça de Santa Cecília, retratando a praça e a igreja local.



Por Francisco Janderson Pereira da Silva, 2019.

Imagem 9: Outra fotografia produzida por um dos alunos na visitação da Praça de Santa Cecília. Aqui pode se observar uma das formas de expressão e representação do lugar através do grafite feito por um morador da localidade.



Por Francisco Janderson Pereira da Silva, 2019.

A partir dessas visitas, os alunos puderam cruzar as informações que obtiveram através das fontes com as quais tiveram contato antes das idas aos locais com as das pessoas que vivem nesses espaços e com a própria materialidade dos lugares, percebendo o quanto tais bens culturais eram fruídos pela população local, mas também permeados de conflitos. Assim, os estudantes poderiam construir suas apropriações e narrativas desses patrimônios a partir das narrativas dos sujeitos que os utilizam e preservam, mas também das narrativas impressas na própria espacialidade desses bens.

QUARTA ETAPA: A APROPRIAÇÃO DOS ESTUDANTES

A etapa final do projeto de educação patrimonial é chamada de apropriação, fase em que os alunos irão demonstrar o que aprenderam historicamente sobre os bens culturais analisados através de alguma metodologia proposta. No caso do GBJ, optamos por sugerir aos alunos a montagem de uma exposição acerca da história do território e de seus patrimônios.

A questão do projeto é: como saber que narrativas os estudantes iriam criar acerca da história local após o trabalho de exploração e registros feitos no projeto de educação patrimonial? Como eles iriam mobilizar suas consciências históricas para construir narrativas acerca das rupturas e permanências entre passado e presente do território do GBJ ou para se entender como sujeitos históricos nessa trajetória e se identificar ou se orientar dentro de sua

vida prática nesse fluxo temporal? Para isso, foi planejada a exposição acerca da história de uma periferia urbana: O Bom Jardim.

As práticas de educação patrimonial geralmente resultam em alguma forma de apropriação por parte dos estudantes, para que possam mobilizar o conhecimento histórico que adquiriram em todo o processo acerca da análise histórica dos objetos culturais. Essa última etapa é de suma importância, pois é durante ela que se verifica o quanto os alunos mobilizaram sua consciência histórica e o quanto desenvolveram seu aprendizado histórico a ponto de produzir narrativas sobre determinada realidade histórica. Nesse sentido, os bens culturais perdem o caráter do lugar engessado e passam a ser mobilizados para gerar conhecimento histórico e debate.

As exposições foram organizadas de forma que cada turma de primeiro ano pudesse organizar suas narrativas sobre a história do Bom Jardim e dos lugares que foram pesquisados e visitados. As turmas produziram desenhos, jornais, relatórios, cadernos de campo, murais de fotografias do passado e do presente do território, algumas produzidas por eles mesmos nas visitas, expuseram entrevistas e depoimentos orais que colheram durante as visitas, criaram curtas metragens e guiaram alunos que visitaram as suas salas, compartilhando com a comunidade de estudantes da escola os conhecimentos históricos que adquiriram durante o processo.

Imagem 10: Uma das turmas realizou uma mostra de curtas em forma de documentários produzidos pelas equipes sobre os espaços analisados no projeto.



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida, 2019.

Imagem 11: Exposição sobre a História do Bom Jardim a partir de seus bens culturais.



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida, 2019.

Imagem 12: Mostra de fotografias realizada por uma das equipes, comparando situações cotidianas em diversos períodos históricos do Grande Bom Jardim com as narrativas expostas no Ponto de Memória.



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida, 2019.

Imagem 13: Algumas exposições também mostraram a identificação positiva que foi gerada entre os alunos que moravam e não moravam no território estudado a partir do projeto de educação patrimonial.



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida, 2019.

Imagem 14: “Sou favela”: Um dos pontos mais cruciais de um projeto de educação patrimonial é o processo de fabricação de uma autoestima a partir da história. Se o local de experiência dos estudantes é considerado histórico, eles passam a se reconhecer como sujeitos históricos e a valorizar e lutar pela cultura e memória locais, fortalecendo também os vínculos de identidade com a coletividade da qual fazem parte.



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida, 2019.

Além disso, foi solicitado aos estudantes que cada equipe produzisse um caderno de campo contendo as impressões que os alunos tiveram do trabalho como um todo. Isso é importante para que o professor avalie o impacto do projeto para o aprendizado histórico de seus estudantes a partir das narrativas produzidas por eles próprios.

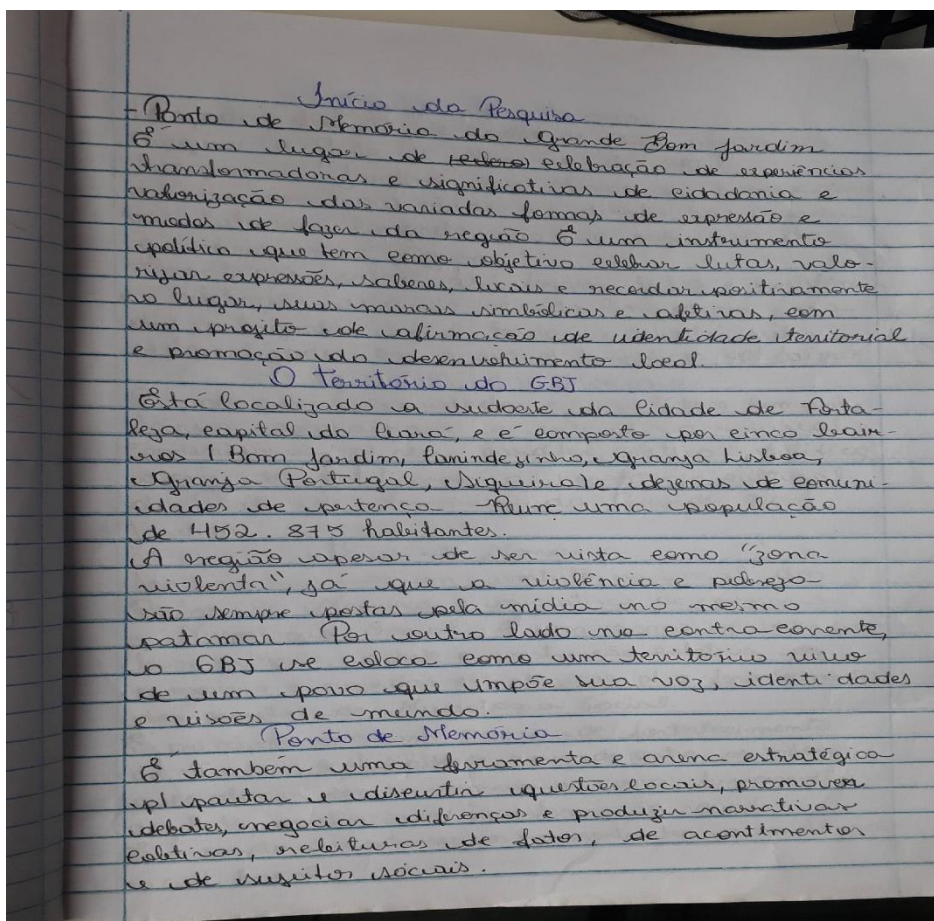
Dessa forma, o saber histórico não deve ser entendido como produto de memorizações, mas como construção a partir de experiências práticas que são interpretadas de modo a constituir um sentido para essa ação humana no tempo. Assim, nas exposições, os estudantes puderam sistematizar o aprendizado histórico a partir das experiências que tiveram no projeto de educação patrimonial e afirmar de que forma houve algum tipo de orientação de suas ações históricas. A seguir, iremos mostrar algumas fotografias como exemplo de um dos cadernos de campo que foram produzidos pelas equipes durante o projeto.

A apropriação escrita: Os cadernos de campo

A seguir estão algumas fotografias de um dos cadernos de campo feitos durante o trabalho. É interessante que o professor oriente os alunos a fazerem anotações no caderno desde o início do trabalho, para que o material funcione como uma fonte para a própria equipe e para outros trabalhos futuros, sobre os progressos e mudanças pelos quais a equipe passou ao longo do projeto. Além disso, é nos cadernos que o professor poderá avaliar a compreensão

e as impressões dos estudantes acerca do trabalho como um todo.

Imagem 15: No caderno de campo, os estudantes iniciaram suas impressões escrevendo sobre o bem cultural pelo qual ficaram responsáveis, suas funções e características, bem como fizeram uma relação entre esse bem e a comunidade na qual está inserido, organizando um diálogo entre o lugar e seus significados para quem o usa.



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. 2019.

Imagem 16: Os estudantes também realizaram uma escrita sobre a historicidade do patrimônio local estudado, analisando o processo de criação e desenvolvimento do Ponto de Memória, bem como os impactos que ele trouxe para a memória social dos moradores locais.

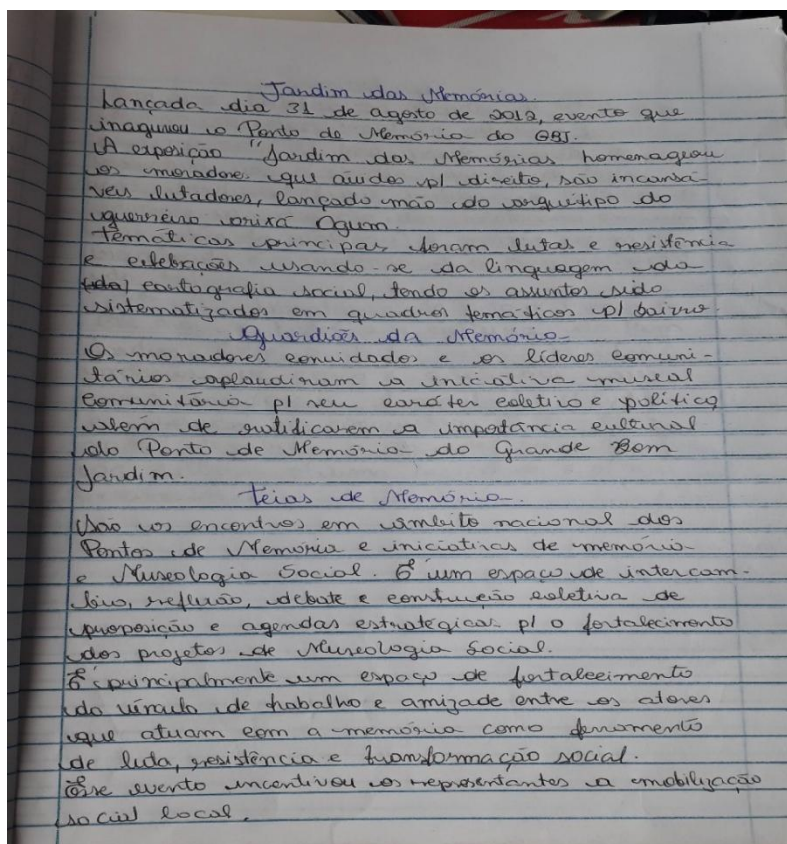
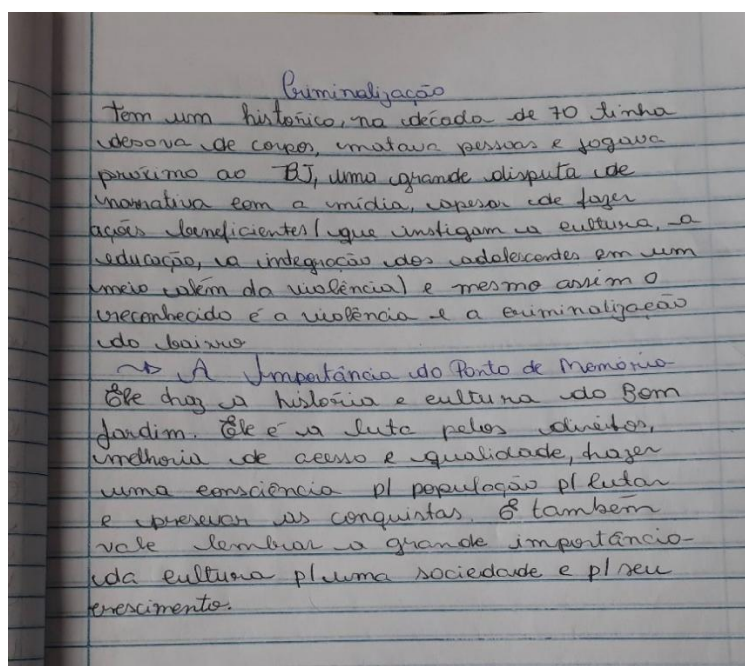


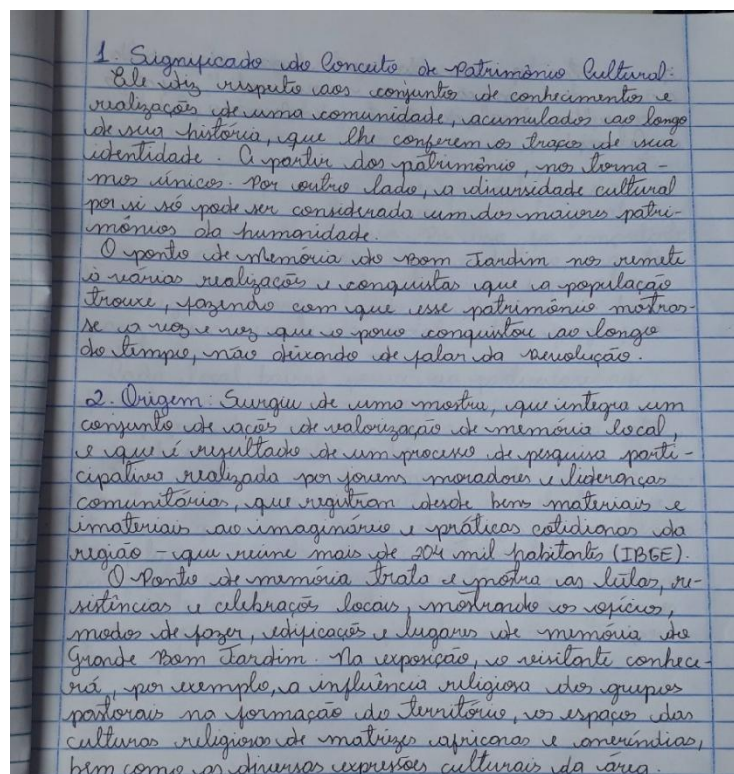
Imagem 16: Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. 2019.

Imagem 17: Aqui, os alunos realizam uma discussão acerca dos estigmas de violência e criminalização que atingem o Grande Bom Jardim e ressaltam a importância do Ponto de Memória para a desnaturalização desses estigmas por meio do trabalho com a memória sobre as lutas da população local por condições materiais melhores.



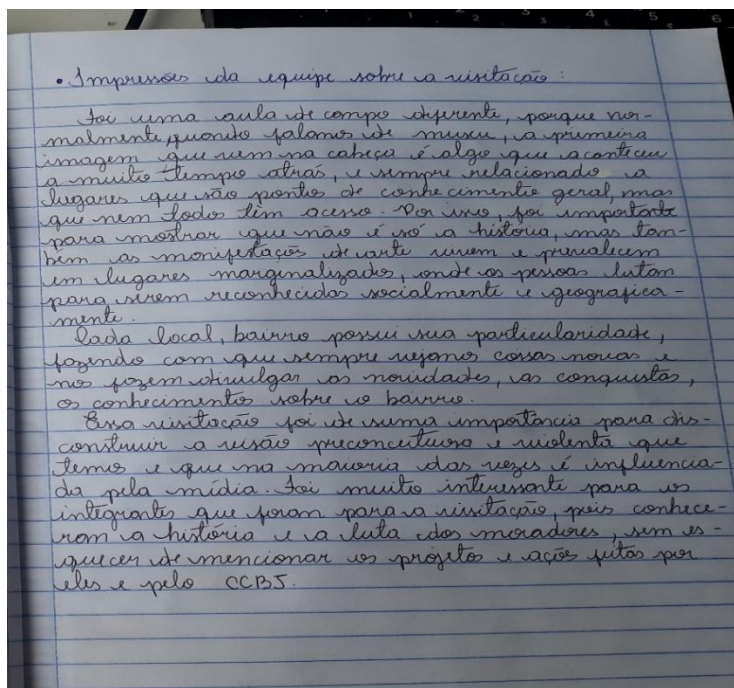
Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. 2019.

Imagem 18: No caderno de campo, os estudantes também anotam suas reflexões sobre o conceito de patrimônio cultural e como ele se relaciona com a memória e identidade de determinado grupo social, fazendo uma relação com a importância do Ponto de Memória para a identidade e memória dos moradores do Grande Bom Jardim.



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. 2019.

Imagem 19: As impressões finais da equipe são de suma importância para o projeto de educação patrimonial local, pois é aqui que se verá os impactos do projeto para a consciência histórica dos alunos. Nesse caso, os estudantes puderam ressaltar diversas rupturas provocadas em seu pensamento histórico através do projeto, que vão desde a ideia que possuíam sobre museu, patrimônio, acesso à cultura, os estigmas do bairro, até mesmo a sua relação com os meios midiáticos.



Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida. 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, chega-se ao fim deste guia didático, que não se pretende único ou inequívoco, mas que tentou abrir caminhos para práticas de educação patrimonial dentro do ensino de História nas escolas de educação básica das periferias, como meio de enfrentar estigmas e pensar o lugar de vida dos estudantes como um espaço permeado de experiências históricas que precisam ser analisadas.

Se o principal objetivo do ensino de História e da educação básica é formar cidadãos críticos e conscientes de sua realidade, o ponto de partida é a reflexão histórica sobre o seu meio de vida, na qual o estudante compreende melhor o seu papel e sua atuação como sujeito histórico, pois é ali seu lugar de crescimento e formação enquanto indivíduo inserido em uma coletividade e por ela influenciado.

O jovem que estuda no Grande Bom Jardim tem necessidades de aprendizagem que podem ser diferentes de um adolescente que estuda em uma escola de um bairro nobre. Ele mora e estuda em um bairro estigmatizado, mora em comunidades que carecem de serviços básicos, como energia ou saneamento e convive diariamente com a criminalização de suas práticas. Se a escola não for o lugar onde vai se pensar a formação desses estigmas, a contradição na qual eles foram construídos e na qual se dará visibilidade aos grupos e movimentos que tentam desconstruir esses estereótipos, onde mais esses jovens irão historicizar essas vivências e consciências de sua realidade?

O ensino de História deve possuir em seu programa essa preocupação com o espaço de experiência dos seus estudantes, pois a escola e suas práticas pedagógicas estão inseridas nesse contexto. Há várias formas de se trabalhar essa realidade e aqui foi adotada a metodologia da educação patrimonial, como forma de historicizar os lugares que essa juventude frequenta no seu bairro e que normalmente não são pensados historicamente.

Entende-se que o projeto trouxe um alargamento da compreensão histórica dos alunos acerca do território onde moram, entendendo alguns dos seus conflitos sociais e compreendendo a forma como desde a ocupação do Grande Bom Jardim a sua população pensa e age para transformar a realidade local, nos campos da cultura, da memória, do acesso ao lazer e de outros direitos básicos que ainda são negados a muitos moradores. É um trabalho de denúncia, de reivindicação e de projeção de um futuro mais igual.

REFERÊNCIAS

Fontes das imagens:

Imagens da Capa: Fotografias autorais. Littbarski de Castro Almeida. 2019.

Imagem 1: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fkla-_k3voc&t=7s

Imagem 2: Imagem encontrada em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/numero-de-acidentes-com-vitimareduz-32-na-avenida-osorio-de-paiva>

Imagens 3 a 7: Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida, 2019.

Imagens 8 e 9: Fotografia produzida por Francisco Janderson Pereira da Silva, 2019.

Imagens 10 a 19: Fotografia autoral, por Littbarski de Castro Almeida, 2019.

Fontes dos Cadernos de Campo

AZEVEDO, Dara Elaine Alves de. BENICIO, Larissa Rodrigues. FERREIRA, Kananda Sousa. GALVAO, Thaynara Oliveira. LOURENÇO, Milena Souza. PORTO, Alice Sampaio. SILVA, Sthefany Cristina Oliveira. SOUSA, Jamilly Mesquita. SOUZA, Hemelly Melo de. VASCONCELOS, Ruth Iallen Lima. VIEIRA, Ana Julia Araujo. Fortaleza, 2019.

Bibliografia

ABREU, Regina; FILHO, Manuel Ferreira Lima. A trajetória do GT de patrimônios e museus da associação brasileira de antropologia. In: TAMASO, Izabela & LIMA FILHO, Manuel Ferreira (Orgs.). **Antropologia e patrimônio cultural: trajetórias e conceitos**. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2012.

ALMEIDA, Adriano Paulino de. **(Grande) Bom Jardim: Reterritorialização e Política de Representação à Luz da Nova Pragmática**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

BENEVIDES, Fernando Vasconcelos. **O Farol do Mucuripe iluminando o Ensino de História no caminho para a prática da cidadania em Fortaleza: projeto de Educação Patrimonial**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, 2018.

BONEKÄMPER, Gabi Dolff. Caminhando pelo passado dos outros. In: CYMBALISTA, Renato; FELDMAN, Sarah; KUHL, Beatriz Mugayar (Orgs). **Patrimônio cultural, memória e intervenção urbana**. São Paulo: Núcleo de Apoio e pesquisa de São Paulo, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, MEC, 2013.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

FRANÇA, Cristiane. **Acessibilidade e direito à cidade**: estudo sobre a mobilidade espacial urbana dos moradores do bairro Bom Jardim, Fortaleza – Ceará. 2011. Dissertação (Mestrado acadêmico em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. POSSAMAI, Zita Rosane. **Educação patrimonial**: percursos, concepções e apropriações. Canoas, n.19, dezembro 2014.

GPDU/CDVHS. **Diagnóstico Sócio Participativo do Grande Bom Jardim**. Fortaleza, 2004.

MAPURUNGA, José. **Bom Jardim**. Fortaleza: Secultfor, 2015.

MOURA, Gyl Giffony Araújo. **A construção da memória social como política pública**: o caso do Centro Cultural Bom Jardim, em Fortaleza, Ceará. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Rio de Janeiro, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001.

_____. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. UNB, 2007.

TOLENTINO, Átila. **O que não é educação patrimonial:** cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. Educação Patrimonial Políticas, Relações de Poder e Ações Afirmativas. João Pessoa, nov. 2016. Educação Patrimonial, Caderno 5, p. 39-48. Disponível em: . Acesso em: 25 jan. 2018.